

Сравнительные институциональные исследования: задачи, организационные модели, методические особенности реализации

И.С. Чириков

*Заместитель первого проректора,
научный сотрудник Института образования НИУ ВШЭ*

ichirikov@hse.ru

Аннотация

В статье представлен обзор методических особенностей реализации сравнительных институциональных исследований, которые предполагают проведение межвузовских опросов студентов. На примере кейсов из релевантной литературы и реализованных исследовательских проектов показаны возможные организационные модели сравнительных институциональных исследований, особенности выбора объекта (вуза или образовательной программы) для сравнения, а также требования к инструментарию в такого рода проектах.

Введение

Институциональные исследования (*institutional research*) являются одним из распространенных элементов системы управления в вузах многих стран мира. Зародившись в США во второй половине XX в., деятельность по проведению институциональных исследований распространилась сначала в англосаксонских странах, а затем и в остальном мире — Европе, странах Азии и Ближнего Востока [Peterson 2003; Ferren, Merrill 2012]. В самом общем виде эта деятельность представляет собой «исследования, которые проводятся внутри учреждения высшего образования и направлены на информационную поддержку планирования, разработки политик и принятия решений» [Saure 1990: 1]. При этом конкретные типы исследований и характер работы подразделений, занимающихся институциональными исследованиями, могут серьезно различаться в зависимости от страны или вуза. Чаще всего различия определяются тем, как устроен процесс принятия решений в университетах, каковы характеристики студенческого контингента, рынка труда преподавателей, а также другими факторами. К примеру, в вузах США офисы институциональных исследований часто отвечают за анализ процессов приема, обучения в вузе, стратегическое и финансовое планирование, аккредитацию, оценку эффективности работы отдельных подразделений и служб [Volkwein, Liu, Woodell 2012]. В Австралии и Новой Зеландии институциональные исследования больше сфокусированы на оценке качества образования, исследованиях процесса обучения, подготовке внутренней и внешней отчетности [Sharma 2010]. В России, как и во многих европейских странах, институциональные исследования часто не выделены в специальное направление деятельности, а их отдельные элементы

Ключевые слова:

- институциональные исследования;
- сравнительные исследования;
- студенты;
- опросы;
- пилотаж инструментария.

Институциональные исследования являются одним из распространенных элементов системы управления в вузах многих стран мира

выполняются различными подразделениями и сотрудниками [Neave 2003; Chirikov 2013].

Вне зависимости от страны и конкретного вуза ядром деятельности по проведению институциональных исследований являются сбор, подготовка и анализ данных, свидетельствующих о тех или иных параметрах развития университета. От качества работы с данными в конечном счете зависит и ценность рекомендаций по развитию университета и адекватность стратегических планов. Данные могут представлять собой как материалы внутриуниверситетской статистики (например, по преподавательской нагрузке и оплате труда, академической успеваемости студентов), так и результаты специальных опросов (например, опросы студентов об удовлетворенности обучением) и экспертиз (например, отзывы экспертов о содержании образовательной программы). Важной особенностью институциональных исследований является преимущественная опора на *сравнительные* данные, которые позволяют сопоставлять характеристики различных объектов изучения — образовательных программ, факультетов, вузов-конкурентов и т.п. Активное использование сравнительных данных тесно связано с причинами распространения институциональных исследований, к которым относят массовизацию и маркетинговую выстраивание высшего образования [Neave 2003; Правдина 2009]. Массовизация привела к количественному росту вузов, которыми стало сложно управлять без подробного анализа особенностей их функционирования, а маркетинговая стимулировала развитие межвузовской конкуренции, практик «менеджериализма» в высшем образовании. Сравнительные данные стали удобным инструментом для понимания проблем, зон отставания и опережения вуза, обоснования эффективности его работы для внешней среды. Они позволяют дать оценку тех или иных внутривузовских процессов или инициатив с точки зрения развития других вузов, и, следовательно, лучше понять причины возникающих проблем. Кроме того, сравнительные исследования являются не только источником гипотез о динамике развития конкретного университета, но также важны для понимания трендов, характерных для системы высшего образования в целом. В этом аспекте они близки сравнительным исследованиям в образовании (*comparative education*) — междисциплинарной области знаний, фокусирующейся на сравнении различных образовательных систем, процессов и институтов [Teichler 1996; Carnoy 2006].

Сравнительные институциональные исследования, при всех обозначенных преимуществах, довольно сложны для реализации с методической точки зрения. В процессе их проведения возникает множество вопросов, ответы на которые не всегда очевидны, а от принятых в ходе исследования допущений значительно зависит конечный результат. Данная статья посвящена обсуждению задач, организационных моделей, а также некоторых методических вопросов и развилок реализации сравнительных институциональных исследований. Поскольку вариантов сравнительных исследований довольно много, мы сфокусируемся преимущественно на тех из них, что предполагают сбор данных посредством количественных социологических опросов студентов, а проводимый анализ нацелен на межвузовские сопоставления. В качестве примеров будут использованы кейсы из релевантной литературы, а также из проекта, в который автор статьи был непосредственно вовлечен, — исследования в рамках международного консорциума «Студен-

Важной особенностью институциональных исследований является преимущественная опора на сравнительные данные, которые позволяют сопоставлять характеристики различных объектов изучения

Данная статья посвящена обсуждению задач, организационных моделей, а также некоторых методических вопросов и развилок реализации сравнительных институциональных исследований

ческий опыт в исследовательском университете» («Student Experience in the Research University»)¹, координируемый Калифорнийским университетом в Беркли (США).

Каковы организационные модели сравнительных институциональных исследований?

Прежде чем переходить к рассмотрению различных методических особенностей реализации сравнительных институциональных исследований, в фокусе которых находится изучение студенческой жизни, необходимо кратко обсудить возможные организационные модели таких исследований. Эти модели во многом идентичны тем, что применяются в ходе межвузовского обмена статистическими данными, тем более, что в целом ряде межвузовских опросов студентов статистика используется как важное дополнение к выборочным данным, поэтому в качестве отправной точки имеет смысл прибегнуть к описанию характеристик организационных форм (консорциумов, межвузовских ассоциаций), в рамках которых происходит обмен данными для межвузовских сопоставлений. В работе С. Шэман и Д. Шапиро выделяются следующие характеристики межвузовских инициатив по обмену данными [Shaman, Shapiro 1996: 30–32]:

- **характер цели:** обмен данными как основная цель организации VS обмен данными как побочная цель организации (например, в рамках советов ректоров или межвузовских ассоциаций);
- **степень формализации:** формальные объединения VS неформальные объединения;
- **контроль процесса обмена:** внутренний (осуществляется самими участниками) VS внешний (осуществляется другими организациями, например, правительственными);
- **регулярность обмена данными:** регулярный обмен VS нерегулярный обмен;
- **тематическая направленность:** узкая (обмен данными выстроен вокруг одной темы) VS широкая (обмен данными выстроен вокруг несколько слабо связанных между собой тем);
- **гетерогенность участников:** низкая гетерогенность (в обмене участвуют вузы одной категории, например, инженерные) VS высокая гетерогенность (в обмене участвуют вузы разных категорий, например, классические, медицинские и инженерные);
- **членство:** по приглашениям (например, в рамках добровольных консорциумов) VS обязательное (в случае объединений, которые создаются ре-

¹ Подробнее о консорциуме см. URL: <http://cshe.berkeley.edu/research/seru/index.htm> и URL: <http://seru.hse.ru>

гулирующими органами; например, *Интегрированная система данных о профессиональном² образовании (Integrated Postsecondary Education Data System, IPEDS) в США*);

- **количество участников обмена данных:** двусторонние обмены VS многосторонние обмены;
- **открытость данных:** анонимность участников VS возможность идентификации участников;
- **используемые носители данных:** бумажные VS электронные;
- **глубина анализа данных в предоставляемых отчетах:** простые сравнительные таблицы VS сложный анализ.

Очевидно, что приведенный перечень не является исчерпывающим (особенно если учесть технологические изменения в области работы с данными, произошедшие в последние годы). Кроме того, проекты, в которых задействуются данные опросов, имеют свою специфику. Во-первых, категорию «глубина анализа данных в предоставляемых отчетах» логично заменить на категорию «уровень доступа к данным» (участники получают доступ ко всем данным или же только к общим распределениям). Во-вторых, обмен данными в бумажном виде сейчас встречается крайне редко, поэтому категория «используемые носители данных» более не является актуальной [Carpenter-Hubin, Carr, Hayes 2012]. В-третьих, все большее распространение получают не только инициативы по обмену данными на национальном уровне, но и международно ориентированные проекты, которые являются гораздо более сложными не только с точки зрения координации, но и с точки зрения разработки инструментария сбора данных.

Специфика сравнительных институциональных исследований, в которых изучаются вопросы студенческой жизни, подразумевает также, что между собой необязательно сравниваются различные вузы или образовательные программы нескольких вузов (хотя далее мы будем рассматривать именно такой тип исследований). Уместно провести аналогию со сравнительными исследованиями в образовании, где М. Карной выделяет три основные категории³ [Carnoy 2006: 551–555]:

- *исследования одной страны или региона в контексте уже проведенных исследований этого же объекта, позволяющие сопоставлять кейсы во времени;*
- *международные исследования, связанные одной тематической повесткой и нацеленные на построение общей объяснительной рамки;*

Все большее распространение получают не только инициативы по обмену данными на национальном уровне, но и международно ориентированные проекты

² Фактически термин *postsecondary education* обозначает весь сектор образования после средней школы, а потому наиболее удачный его перевод на русский — «профессиональное образование» (как среднее, так и высшее).

³ М. Карной говорит о четырех типах исследований, однако последний — четвертый — тип (использование больших массивов данных международных сравнительных исследований) с методической точки зрения является разновидностью третьего.

- *сравнительные исследования разных стран и регионов с привлечением единой методологии сбора и анализа данных (в том числе с использованием уже собранных больших массивов данных).*

Для первого типа исследований, о которых говорит Карной, характерно сравнение одного и того же объекта (в нашем случае — вуза или образовательной программы) во времени. Примером может быть сравнительный анализ удовлетворенности студентов определенного вуза условиями обучения за три года, который позволит понять, какие аспекты студенческой жизни могут вызывать устойчивое недовольство.

Во втором типе исследовательских проектов, как правило, сопоставляются определенный объект и более общая система, частью которой он является. К данному типу можно отнести исследование факторов выбора конкретного вуза в сравнении с данными общероссийского или общегородского опроса.

И наконец, третий тип исследований предполагает сравнение нескольких объектов (стран, регионов) между собой по сопоставимой методологии. Примером, характерным для сравнительных институциональных исследований, может быть сопоставление уровня вовлеченности студентов в научно-исследовательскую работу в университете по сравнению с другими вузами города. Отдельным подтипом такого рода исследований может быть сравнение вузов или образовательных программ, находящихся в разных странах, в рамках международных сравнительных институциональных исследований.

С методической точки зрения для последнего типа сравнительных институциональных исследований, когда сопоставляются два и более объектов на данных, полученных в рамках социологических опросов, особенно важны два вопроса, которые и станут предметом нашего рассмотрения далее.

1. *Каким образом выбрать объекты для сравнения?*
2. *Каковы требования к инструментарию в сравнительных институциональных исследованиях?*

Как выбрать объекты для сравнения?

Вопрос выбора объекта или группы объектов для сравнения является одним из ключевых для сравнительных институциональных исследований. От того, насколько корректно выбрана референтная группа, с которой сравнивается определенный вуз или его структурное подразделение, напрямую зависит валидность полученных результатов и качество сделанных рекомендаций. Несмотря на то что практика сравнения показателей одних вузов с другими широко распространена (причем не только для целей институциональных исследований, но также для оценки эффективности вузов, построения рейтингов и проч.), методическим аспектам такого сравнения не всегда уделяется должное внимание.

Прежде всего, следует отметить, что в рамках сравнительных институциональных исследований в качестве объектов для сопоставления могут вы-

От того, насколько корректно выбрана референтная группа для сравнения, напрямую зависит качество сделанных рекомендаций

ступать не только вузы, но также его структурные подразделения (институты, факультеты, департаменты, кафедры), образовательные программы, а также отдельные группы: студенты, преподаватели, административный персонал. Выбор типа объекта зависит главным образом от задачи, поставленной в рамках конкретного сравнительного исследования. Сфокусированные на изучении особенностей студенческой жизни исследования, как правило, ориентированы в конечном счете на улучшение образовательной среды определенного вуза, а потому сравнения дают важную информацию о характеристиках, требующих особого внимания.

Каким образом можно выделить конкретные вузы, которые затем используются для сравнения? В литературе, посвященной институциональным исследованиям, *приводятся четыре критерия, положенных в основу объединения вузов в группы для сравнения (comparison groups):* вузы-конкуренты (*competitive*); вузы-эталоны (*aspirational*); вузы-аналоги (*peer*) и предзаданная группа вузов (*predetermined*) [Teeter, Brinkman 2003].

Группа вузов-конкурентов, как следует из названия, может состоять из тех университетов, которые конкурируют с определенным вузом за студентов, преподавателей, финансовые или символические ресурсы. Таким образом, для определения указанной группы нужно выделить область конкуренции. Если говорить об исследованиях, изучающих студенческую жизнь, то логичным основанием для выделения группы вузов-конкурентов может служить конкуренция за абитуриентов, которые хотели бы получать высшее образование. В России ввиду отсутствия статистической информации о том, в какие вузы абитуриенты подают документы при поступлении, единственным способом для фиксации конкурентной группы вузов для сравнения является опрос абитуриентов, в котором им предлагается указать, в какие еще вузы они подают документы, в какие из них больше всего хотят поступить.

Группа вузов-эталонов определяется по принципу наличия в данных вузах характеристик, которые конкретный университет стремится достичь. Чаще всего эти характеристики базируются на статистических показателях (доля доходов из внебюджетных источников, доля преподавателей с высокой исследовательской продуктивностью, доля абитуриентов — победителей Олимпиад школьников и т.п.). Если говорить о качестве образовательной среды, то такими показателями могут выступать доля отсева студентов из вуза; уровень вовлеченности в учебный процесс, в научно-исследовательскую работу; доля студентов, участвовавших в программах международного обмена и т.д. Для корректного расчета большинства из этих показателей также не обойтись без опросов студентов.

Вузы-аналоги определяются по схожей миссии и масштабам деятельности, при этом они необязательно должны быть идентичными. В этом случае на статистические данные делается больший упор, поскольку для выбора аналогов необходимо достаточно большое количество объектов-альтернатив, представляющих существенную часть учреждений высшего образования. В США наиболее релевантной базой является уже упомянутая система IPEDS. В России из данных, находящихся в открытом доступе, могут быть использованы материалы Мониторинга деятельности федеральных образовательных учреждений высшего профессио-

Выбор типа объекта зависит главным образом от задачи, поставленной в рамках конкретного сравнительного исследования

В литературе приводятся четыре критерия, положенных в основу объединения вузов в группы для сравнения: вузы-конкуренты; вузы-эталоны; вузы-аналоги и предзаданная группа вузов

нального образования, реализуемого Министерством образования и науки РФ.

Наконец, часто можно встретить попытки сопоставлять между собой вузы исходя из некоторых *предзаданных категорий*. Д. Титэр и П. Бринкман приводят четыре основания для таких категорий: 1) естественное (по общности месторасположения: вузы находятся в одном городе или регионе); 2) традиционное (например, старейшие вузы страны или вузы авиационной отрасли); 3) юридический статус (государственные или негосударственные); 4) имеющиеся классификации (институты, университеты, национальные исследовательские университеты и др.) [Teeter, Brinkman 2003]. На первый взгляд такие сопоставления могут показаться корректными, так как они базируются на некоторых очевидных для всех группировках, однако очень часто к одной и той же категории принадлежат разные вузы, которые некорректно сравнивать. К примеру, группа государственных вузов является крайне гетерогенной, так же как и группы вузов отдельно взятых регионов и городов. Сравнительные институциональные исследования студенческой жизни нередко подразумевают сопоставления именно по предзаданным категориям, и чаще всего в них участвуют вузы определенных ассоциаций или вузы, заинтересовавшиеся исследованием. По нашему мнению, для того чтобы сравнения были методически корректны и обоснованы, необходимо либо сделать релевантную подвыборку вузов из числа участников исследования (такая подвыборка может включать или вузы-конкуренты, или вузы-эталоны, или вузы-аналоги), либо сосредоточиться на сравнении не вузов, а отдельных образовательных программ. Далее обсудим оба этих варианта подробнее.

В литературе, посвященной институциональным исследованиям, предлагается несколько методов, которые позволяют выделить релевантную группу вузов для сравнения: пороговый; на основе кластерного анализа; экспертной панели и гибридный [Teeter, Brinkman 2003; Xu 2008; James 2012].

Пороговый метод (или метод «ближайшего соседа») предполагает определение допустимых интервалов для значений параметров сравнения, при этом могут использоваться параметры как с интервальными (например, бюджет вуза, количество студентов), так и с номинальными шкалами (например, государственный или негосударственный вуз, регион расположения). В процессе выбора параметров им можно присваивать различные веса и ранги, получив в итоге упорядоченный список вузов по убыванию «близости» его характеристик к определенному университету. Преимуществом такого метода является относительная простота его реализации и прозрачность, а недостатком — произвольность выбора характеристик для сравнения.

Метод кластерного анализа подразумевает, как следует из названия, использование статистических процедур для выделения кластеров релевантных вузов. Данный метод является наиболее корректным с точки зрения объективности получаемых результатов, однако, во-первых, он требует крупной единой базы данных с характеристиками вузов для анализа, а во-вторых, полученные выводы не всегда имеют простое обоснование, что затрудняет их принятие всеми вузовскими стейкхолдерами.

Метод экспертной панели предполагает выбор вузов на основе консенсуса между группой выбранных экспертов (исследователей высшего образова-

Для того чтобы сравнения были методически корректны, необходимо либо сделать релевантную подвыборку вузов из числа участников исследования, либо сосредоточиться на сравнении не вузов, а отдельных образовательных программ

ния, аналитиков в вузе и проч.). Такой метод может использоваться в случае отсутствия открытой базы количественных данных для сравнения между параметрами вузов, что часто происходит в международных сравнительных институциональных исследованиях.

И наконец, *гибридный метод* предполагает объединение экспертных суждений и процедур статистического анализа данных, что делает его наиболее оптимальным для выбора релевантной группы вузов, но и наиболее трудозатратным.

В то же время, если говорить о сравнительных институциональных исследованиях, подразумевающих опрос студентов и оценку различных параметров учебного процесса, то сопоставления между вузами не всегда оказываются корректными, и более адекватными представляются сравнения на уровне образовательных программ [Chatman 2011].

Во-первых, разные вузы, как правило, имеют неодинаковые набор и компоновку факультетов, что является крайне чувствительным для межвузовских сравнений. Различия между содержанием образовательных программ, методиками преподавания и характеристиками студентов, выбирающих те или иные программы, влияет на распределение ответов студентов. Мнения студентов определенного факультета могут отличаться от средних параметров по университету в целом, однако совпадать с мнениями студентов схожего факультета в другом вузе.

Во-вторых, сравнение между образовательными программами разных вузов позволяет лучше понять те различия и эффекты, которые обусловлены институциональными особенностями вуза; сравнение между факультетами одного и того же вуза не позволяет этого сделать ввиду схожего контекста, в котором функционируют факультеты.

В-третьих, сравнение по образовательным программам дает больше информации для продвижения таких программ, поскольку учитывает особенности студенческого контингента.

Перейдем к рассмотрению особенностей подготовки инструментария в сравнительных институциональных исследованиях, предполагающих опрос студентов.

Каковы требования к инструментарию в сравнительных исследованиях?

Одна из важнейших методических задач проведения сравнительных институциональных исследований, предполагающих разного рода опросы (абитуриентов, студентов, преподавателей), — это обеспечение эквивалентности измерения в ходе изучения объектов для сопоставления. Аналогичная задача является значимой для всех сравнительных социологических исследований и позволяет избежать смещений и ошибок, связанных с процессом сбора данных в разных социокультурных и институциональных контекстах. Эквивалентность измерения включает эквивалентность используемого инструментария (концептов, индикаторов, вопросов анкеты), процедур сбора данных (т.е. построения и реализации выборки) и их обработки и анализа (т.е. формата обработки и хранения данных, представ-

В случае опросов студентов сопоставления между вузами не всегда оказываются корректными, и более адекватными представляются сравнения на уровне образовательных программ

Одна из важнейших методических задач проведения сравнительных институциональных исследований — это обеспечение эквивалентности измерения

ления результатов) [Андреенкова 2011]. В данной работе предметом нашего внимания будет лишь обсуждение процедур реализации эквивалентности инструментария, хотя мы, безусловно, признаем важность и двух других аспектов. Речь идет о межвузовских сопоставлениях, поэтому мы имеем дело с ситуацией, когда опрос проводится по единой методологии в вузах, расположенных в разных городах или даже странах. Достижение эквивалентности инструментария предполагает, что используемые концепты имеют схожее значение в рамках различных контекстов, где проводится опрос, а вопросы анкеты одинаковым образом воспринимаются респондентами в разных вузах. При этом если опрос проходит в вузах, располагающихся в разных странах, то большое значение приобретает также лингвистическая эквивалентность инструментария. Рассмотрим эти сюжеты более подробно.

Университеты являются сложными организациями, которые функционируют в разных социальных, культурных и институциональных условиях. Несмотря на то что целый ряд исследователей говорит об изоморфизме организационных структур университетов [Мейер, Роуэн 2011], те смысловые категории, которыми оперируют вузовские сообщества (руководство, преподаватели, студенты), очень часто различаются в зависимости от конкретного вуза. Например, под научной работой студентов могут пониматься совершенно разные практики — от курсовых и дипломных работ до работы по найму в научных подразделениях вуза. Соответственно при реализации межвузовских опросов на концептуальном уровне важно привести к единому знаменателю различные трактовки, чтобы при сопоставлении, к примеру, масштабов научно-исследовательской работы студентов в разных вузах, в это понятие включались эквивалентные формы активности студентов. Еще один пример концепта, важного для описания современных реалий студенческой жизни, однако вызывающего множество споров относительно его трактовки — это понятие «плагиат» [Радаев, Чириков 2006; Радаев 2013]. С одной стороны, казалось бы, нормы академической этики должны быть едины во всех университетах и понимание нечестного поведения в разных вузах должно быть схожим. С другой — есть множество примеров, когда в разных вузовских сообществах одни и те же практики подготовки академических текстов (например, использование материалов, размещенных в Интернете, без ссылок на них; скачивание готовых рефератов и т.п.) воспринимаются по-разному. Отдельную проблему представляют собой случаи международных сравнительных институциональных исследований, где понятия, однозначно трактуемые в одном контексте, имеют совершенно иное значение в другом. Например, в рамках проекта «Студенческий опыт в исследовательском университете», предполагающего опрос студентов в ведущих исследовательских университетах США, Бразилии, Китая, ЮАР, России и ряда европейских стран, наибольшее затруднение в плане понимания концептуального содержания у исследовательских групп не из США вызвал концепт «дискриминаторное поведение в университете». Разработчиками из Калифорнийского университета в Беркли предполагалось, что оценка распространенности практик дискриминации по расовому, гендерному и иным признакам является важным элементом оценки образовательной среды. В то же время представители вузов — участников проекта из Бразилии и Китая в ходе

Достижение эквивалентности инструментария предполагает, что используемые концепты имеют схожее значение в рамках различных контекстов, где проводится опрос, а вопросы анкеты одинаковым образом воспринимаются респондентами в разных вузах

обсуждений инструментария⁴ указывали на высокую контекстуальность этого явления и его слабую релевантность для других систем высшего образования. Таким образом, в случае международных сравнительных институциональных исследований на возможные различия между вузами могут наслаиваться социокультурные межстрановые различия.

Каким образом обеспечить концептуальную и операциональную эквивалентность в сравнительных институциональных исследованиях? Представляется, что универсального рецепта быть не может, однако необходимо, во-первых, разрабатывать подробную концептуальную схему исследования и при ее подготовке вовлекать представителей других вузов для проработки отдельных понятий, а во-вторых, проводить пилотажные исследования в вузах, где предполагается опрашивать студентов. Помимо стандартных требований и процедур проведения пилотажных исследований в социологии [Teijlingen, Hundley 2001; Садмэн, Брэдберн 2002], для сравнительных институциональных исследований особенно важным является достижение коммуникативной эквивалентности инструментария. И если для опроса студентов в вузах, находящихся в одной стране, достаточно оценить степень идентичности восприятия вопросов анкеты и используемых шкал, в международных сравнительных опросах к этой задаче добавляется обеспечение лингвистической эквивалентности.

Остановимся на этой важной проблеме подробнее. Проведение международных сравнительных институциональных исследований, базирующихся на данных опросов студентов, является сложной задачей не только с точки зрения координации сбора данных, но и с точки зрения обеспечения эквивалентности измерения. Социокультурные и институциональные различия между системами высшего образования, различия в языке, на котором проводится опрос, существенно усложняют процесс подготовки анкеты. В практике сравнительных социологических исследований существует два основных способа создания анкеты для опроса на разных языках — последовательный и параллельный [Андреенкова 2011].

Последовательный способ наиболее распространен, предполагает создание инструментария для одного объекта изучения (страны, вуза, образовательной программы) и, затем, его применение без изменений и доработок для других объектов. Именно такой подход используется, в частности, в уже упомянутом проекте «Студенческий опыт в исследовательском университете», а также в проекте «Евростудент» и в международной части проекта «Национальное исследование студенческой вовлеченности» («National Survey of Student Engagement»).

При параллельном способе анкета создается одновременно на нескольких языках, т.е. базовый язык-источник отсутствует. Такой подход позволяет учесть особенности разных объектов изучения на раннем этапе создания инструментария, однако на практике применяется крайне редко.

Тем не менее для обоих способов (и в особенности для последовательного) остается актуальной проблема лингвистической эквивалентности. Ка-

Каким образом обеспечить концептуальную и операциональную эквивалентность в сравнительных институциональных исследованиях?

Социокультурные и институциональные различия между системами высшего образования, различия в языке, на котором проводится опрос, существенно усложняют процесс подготовки анкеты

⁴ Дискуссия на Первой международной конференции, прошедшей в рамках Международного консорциума «The Student Experience in the Research University» («Студенческий опыт в исследовательском университете»), Калифорнийский университет в Беркли (США), 9 октября 2012 г.

ким образом удостовериться, что содержание и вопросы анкеты на одном языке идентичны ее переведенной версии? Одним из вариантов является практика «обратного перевода», когда переведенную версию анкеты снова переводят на язык оригинала, а затем сравнивают получившийся результат с исходным. Такой подход является довольно формальным и не учитывает возможности лингвистических смещений, связанных с особенностями отражения одних и тех же концептов в разных языках. На наш взгляд, более продуктивен пилотаж переведенного инструментария, причем как на уровне адекватности перевода основных концептов, так и на уровне восприятия анкеты респондентами. Для этого могут использоваться количественные, качественные методы, а также их комбинация [Smith 2004]. Так, в проекте «Студенческий опыт в исследовательском университете» для адаптации инструментария и проведении международного опроса в НИУ ВШЭ были задействованы серии групповых обсуждений на уровне исследовательских групп (для прояснения основных концептов исследования и анкетных вопросов), а затем серия фокус-групп со студентами, когда учащимся предлагалось заполнить анкету, а затем с ними обсуждались вопросы, которые вызвали у них затруднение, уточнялось понимание отдельных вариантов ответа и т.п. Подобный подход позволил продвинуться в достижении как концептуальной, так и лингвистической эквивалентности инструментария.

Заключение

В данной статье мы попытались сделать обзор методических особенностей проведения сравнительных институциональных исследований, сосредоточившись на тех из них, которые предполагают опрос студентов. Несмотря на то что количество таких исследований в России пока невелико, с распространением культуры принятия решений, базирующихся на эмпирических данных (*data-driven decision making*), будут возникать новые межвузовские структуры для совместной аналитической работы. При этом важно, чтобы их методическая составляющая позволяла делать корректные выводы о том, что происходит в университетах.

Как было показано, полезным ресурсом для понимания методических проблем сравнительных институциональных исследований могут стать исследования в образовании (в том числе в высшем образовании), а также международные социологические исследования, где накоплен не только богатый эмпирический, но и методический материал. Вместе с тем специфика институциональных исследований заключается в том, что они нацелены на обеспечение эффективной работы конкретных учреждений высшего образования, а потому у таких проектов есть значительная прагматическая составляющая. Для сравнения определенных показателей развития (в том числе связанных с оценкой студентами образовательной среды) важно не только грамотно выбрать объект для сравнения, но и обеспечить эквивалентность проводимых измерений. Выбор объекта должен определяться целью сопоставления и может включать вузы-конкуренты, вузы-эталоны, вузы-аналоги или предзаданную группу вузов. Для обеспечения эквивалент-

На наш взгляд, более продуктивен пилотаж переведенного инструментария, причем как на уровне адекватности перевода основных концептов, так и на уровне восприятия анкеты респондентами

ности измерения необходимо добиться единства используемых концептов, а также максимально схожего понимания вопросов респондентами.

Литература

1. Андрееенкова А.В. 2011. Межстрановые сравнительные исследования в социальных науках: методология, этапы развития, современное состояние. *Мир России*. 3: 125–154.
2. Мейер Дж., Роуэн Б. 2011. Институционализированные организации: формальная структура как миф и церемониал. *Экономическая социология*. 12 (1): 43–67. URL: <http://ecsoc.hse.ru/issues/2011-12-1/index.html>
3. Правдина М.А. 2009. Зачем университетам внутренние исследования? Обзор зарубежного опыта *institutional research*. *Университетское управление: практика и анализ*. 4: 56–65.
4. Радаев В.В., Чириков И.С. 2006. Отношение студентов и преподавателей к наказаниям за плагиат и списывание. *Университетское управление: практика и анализ*. 4: 77–82.
5. Радаев В.В. 2013. Об академической этике и борцах с «Антиплагиатом». *Отечественные записки*. 4 (55). URL: <http://www.strana-oz.ru/2013/4/ob-akademicheskoy-etike-i-borcah-s-antiplagiatom>
6. Садмэн С., Брэдберн Н. 2002. *Как правильно задавать вопросы*. М.: Институт Фонда «Общественное мнение».
7. Carnoy M. 2006. Rethinking the Comparative — and the International. *Comparative Education Review*. 50 (4): 551–570.
8. Carpenter-Hubin J., Carr R., Hayes R. 2012. Data Exchange Consortia: Characteristics, Current Examples, and Developing a New Exchange. In: Howard R.D., McLaughlin G.W., Knight W.E. (eds) *The Handbook of Institutional Research*. San-Francisco: Jossey-Bass; 420–434.
9. Chatman S. 2011. *Best Practices When Using Student Survey Results in Academic Program Review*. SERU Project Technical Report.
10. Chirikov I. 2013. Research Universities as Knowledge Networks: The Role of Institutional Research. *Studies in Higher Education*. 38 (3): 456–469.
11. Ferren A., Merrill M. 2012. The Role of Institutional Research in International Universities. In: Howard R.D., McLaughlin G.W., Knight W.E. (eds) *The Handbook of Institutional Research* San-Francisco: Jossey-Bass; 57–72.
12. James G. 2012. Developing Institutional Comparisons. In: Howard R.D., McLaughlin G.W., Knight W.E. (eds) *The Handbook of Institutional Research*. San-Francisco: Jossey-Bass; 644–656.
13. Neave G. 2003. Institutional Research: From Case Study to Strategic Instrument. In: Begg R. (ed.) *The Dialogue between Higher Education Research and Practice: 25 Years of EAIR*. Dordrecht, the Netherlands: Kluwer Academic Publishers; 3–14.
14. Peterson M. 2003. Institutional Research and Management in the U.S. and Europe: Some EAIR-AIR Comparisons. In: Begg R. (ed.) *The Dialogue between Higher Education Research and Practice: 25 Years of EAIR*. Dordrecht, the Netherlands: Kulwer Academic Publishers; 31–46.
15. Saupе J. 1990. *The Functions of Institutional Research*. Tallahassee, FL: Association for Institutional Research.

16. Shaman S., Shapiro D. 1996. Data-Sharing Models. In: Trainer J. (ed.) *Inter-Institutional Data Exchange: When to Do It, What to Look for, and How to Make it Work: New Directions in Institutional Research*. 89 (Spring). San Francisco: Jossey-Bass; 29–40.
17. Sharma R. 2010. Comments: Changing Perspectives on Institutional Research. *Journal of Institutional Research South East Asia*. 8 (1): 6–7.
18. Smith T. 2004. Developing and Evaluating Cross-National Survey Instruments. In: Presser S. et al. (eds) *Methods for Testing and Evaluating Survey Questionnaires*. New York: Wiley; 431–452.
19. Teeter D., Brinkman P. 2003. Peer Institutions. In: Knight W.E. (ed.). *The Primer for Institutional Research*. Tallahassee, FL: Association for Institutional Research; 103–113.
20. Teichler U. 1996. Comparative Higher Education: Potentials and Limits. *Higher Education*. 32: 431–465.
21. Teijlingen E., Hundley V. 2001. The Importance of Pilot Studies. *Social Research Update*. 35. URL: <http://sru.soc.surrey.ac.uk/SRU35.html>
22. Volkwein F., Liu Y., Woodell J. 2012. The Structure and Functions of Institutional Research Offices. In: Howard R.D., McLaughlin G.W., Knight W.E. (eds) *The Handbook of Institutional Research*. San-Francisco: Jossey-Bass; 22–39.
23. Xu J. 2008. Using the IPEDS Peer Analysis System in Peer Group Selection. *AIR Professional File*. 110 (Winter). UPL: <http://airweb3.org/airpubs/110.pdf>