



Universitas

ЖУРНАЛ О ЖИЗНИ УНИВЕРСИТЕТОВ, ТОМ 1, № 2



Содержание номера

Предисловие

Вступительное слово главного редактора

3

Компетентное мнение

Интервью с Джошуа Холи. О перспективных направлениях исследования сферы высшего образования

5

Профессиональные обзоры и рефераты

П. А. Мартыненко Реферат статьи Сары Дж. Манн «Новый взгляд на студенческий опыт: отчуждённость и вовлечённость»

14

Методология внутриуниверситетских исследований

*Н. Г. Малошонок,
Е. А. Терентьев* Эффект визуализации и формата оценочных шкал в онлайн-опросах студентов

20

Эмпирические исследования

И. А. Груздев Роль преподавателей в отсеве студентов: эмпирическое исследование на примере четырёх российских вузов

45

Е. В. Горбунова Влияние адаптации первокурсников к университету на вероятность их отчисления из вуза

59

Вступительное слово главного редактора

Уважаемые читатели, мы представляем вашему вниманию второй выпуск журнала «Universitas», первого в России академического издания, посвящённого проблематике институциональных внутриуниверситетских исследований (*institutional research*). В журнале мы публикуем результаты социологических и статистических внутриуниверситетских исследований российских и зарубежных вузов, профессиональные обзоры и рефераты по релевантной тематике, методологические работы, интервью с исследователями и руководителями университетов. Благодарим всех коллег, которые высказали свои пожелания и предложения по развитию журнала после выхода пилотного номера. По мере возможности мы стараемся их учитывать. Наш журнал обзавелся ISSN, собственным сайтом (URL: <http://universitas.hse.ru/>) с подробной информацией для потенциальных авторов, а для каждой статьи данного номера была организована процедура двойного анонимного рецензирования. Мы не собираемся останавливаться на достигнутом и планируем расширять сеть авторов и читателей, а также включать журнал в системы цитирования.

Этот выпуск открывает интервью с *Джошуа Холи*, директором Центра изучения образования Огайо (Ohio Education Research Center), доцентом Университета штата Огайо (Ohio State University), США. Д. Холи является давним партнёром небольшого исследовательского коллектива Института образования НИУ ВШЭ, который занимается изучением проблематики студенческого отсева. В интервью Джошуа рассуждает о том, как важно уделять внимание взаимосвязям между школой и вузом, а также вузом и рынком труда; о своих исследованиях эффективности адаптационных курсов в вузах; перспективах изучения студенческого отсева и других интересных сюжетах.

В разделе «Профессиональные обзоры и рефераты» представлен реферат статьи *Сары Манн* «Alternative Perspectives on the Student Experience: Alienation and Engagement» («Новый взгляд на студенческий опыт: отчуждённость и вовлечённость»), выполненный *Петром Мартыненко*. Статья интересна прежде всего тем, что в ней на теоретическом уровне детально рассматривается феномен студенческой отчуждённости и предлагается семь перспектив, с помощью которых он может быть проанализирован.

В разделе «Методология внутриуниверситетских исследований» мы продолжаем развивать тему онлайн-опросов в рамках внутриуниверситетских исследований, которая уже была затронута в пилотном номере. Формат онлайн-опросов не только позволяет относительно быстро получать обратную связь от абитуриентов, студентов или преподавателей, но он также представляет серьёзный вызов для исследователей с методической точки зрения. В статье *Натальи Малошонок* и *Евгения Терентьева* изложены результаты методического эксперимента, проведённого для получения эмпирически обоснованного ответа на вопрос о том, влияет ли тот или иной способ представления вопроса в онлайн-исследованиях на ответы респондентов.

Статьи раздела «Эмпирические исследования» посвящены различным аспектам пребывания студентов в университете. В работе *Ивана Груздева*

предлагается альтернативный взгляд на проблематику отсева студентов, сфокусированный на роли преподавателей в этом процессе. Опираясь на материалы глубинных интервью с преподавателями, проведённых в четырёх российских вузах, Иван рассматривает способы формирования норм, которыми преподаватели руководствуются в ходе оценивания студентов.

Статья *Елены Горбуновой* в том же разделе посвящена изучению влияния адаптации первокурсников к университетской среде на вероятность их отчисления из вуза. Построенная концептуальная модель была протестирована на базе опроса студентов-первокурсников НИУ ВШЭ с помощью методологии моделирования структурными уравнениями. Полученные эмпирические данные подтверждают необходимость особого внимания к процессу адаптации первокурсников в вузе.

С пожеланием увлекательного чтения,
Игорь Чириков

Интервью с Джошуа Холи

О перспективных направлениях исследования сферы высшего образования

Джошуа Холи — директор Центра изучения образования Огайо (Ohio Education Research Center), доцент Университета штата Огайо (Ohio State University) (США)

Беседовала и подготовила перевод: [Е. В. Горбунова](#), аналитик Центра внутреннего мониторинга

— Джошуа, добрый день! Спасибо, что согласились рассказать нам о результатах и направлениях исследований образования в США. Мой первый вопрос будет о Вашей собственной исследовательской карьере. Расскажите, пожалуйста, как Вы пришли в поле исследований высшего образования?

— После окончания магистратуры я начал работу в исследовательской компании в Бостоне, которая в 1990-х гг. занималась изучением темы выхода молодёжи на рынок труда. Эта работа и привела меня в сферу исследований образования. Мы работали со школами, расположенными в больших районах Кентукки, Бостона. Я проводил интервью со школьниками, занимался анализом количественных данных. Эта деятельность была для меня очень интересной. Затем, в своей PhD-диссертации, я продолжил изучение данной темы, сфокусировавшись на исследовании студентов старших возрастов. Высшее образование я всегда рассматривал как точку перехода индивида на рынок труда.

— *Какие темы исследований были Вам интересны?*

— В самом начале моей карьеры для меня представляло большой интерес изучение особенностей учебного плана по математике и естественным наукам и их влияние на переход студента из школы в университет и выход на рынок труда. Затем я переместил свое внимание на изучение роли институциональных условий в этом процессе. Мы с коллегами написали несколько работ, посвящённых эффекту сетей на обучение молодёжи и взрослого населения, а также на готовность студентов и выпускников к выходу на рынок труда. Кроме того, я исследовал процесс перехода между образовательной системой и рынком труда в других странах, таких как Корея, Таиланд, Уганда, и опубликовал несколько работ по изучению их образовательных систем.

В последние три года я стал в большей степени интересоваться тем, насколько поступающие в вуз готовы к получению высшего образования и каким образом высшее образование способно помочь молодёжи при выходе на рынок труда и успешном трудоустройстве. В рамках данной темы мне особенно интересно изучение эффективности адаптационных



Высшее образование я всегда рассматривал как точку перехода индивида на рынок труда

Я исследовал процесс перехода между образовательной системой и рынком труда в других странах, таких как Корея, Таиланд, Уганда

курсов в вузе (*remediation courses*)¹, а также исследование феномена *drop-out* (отчисление студента из вуза по собственному желанию).

Совсем недавно я занялся исследованием эффективности материальной помощи студентам от государства и университета в получении высшего образования.

— *Расскажите, пожалуйста, про последние исследования, в которых Вы участвовали: какие цели стояли, какие наиболее интересные результаты были получены?*

— Одно из последних исследований, в которых я участвовал, было посвящено изучению адапционных курсов. Наиболее интересное наблюдение нами было сделано в отношении различий в результатах обучения между студентами, которые посещали эти курсы, и остальными. Мы обнаружили долгосрочный негативный эффект от посещения адапционных курсов, который заключался в снижении вероятности успешного завершения студентом обучения в университете примерно на 20–30%. Конечно, отчасти полученный результат был связан со сравнительно низким уровнем школьной подготовки учащихся. Однако также он говорит и о недостаточно высокой эффективности адапционных курсов, что является важным выводом для социальной политики в сфере высшего образования. Результаты данного исследования были использованы применительно к высшему образованию в штате Огайо, а также обсуждались на международных конференциях, были опубликованы в журналах и монографиях и способствовали расширению знания о функционировании высшего образования.

На следующем этапе исследования адапционных курсов мы планируем уйти от рассмотрения этих курсов как помощи пришедшим в вуз студентам (*treatment*) к рассмотрению их как индикатора проблем обучения в средней школе (*outcome*). Поскольку две системы — школа и вуз — сильно взаимосвязаны, именно плохая школьная подготовка приводит студента к необходимости впоследствии проходить адапционные курсы. На мой взгляд, проблема адапционных курсов в том, что с их помощью университет пытается решить проблему в освоении материала, которая возникла пять-шесть лет назад, однако они не являются адекватным инструментом для этого. Если мы хотим, чтобы адапционные курсы работали, необходимо их использовать по назначению, а также нужно вкладывать больше денег и времени в разработку учебных планов и профессиональную подготовку преподавателей для ведения данных курсов.

Стоит отметить, что в большинстве американских исследований связь школьной и университетской систем не изучается, поскольку это сложно осуществить: в школе и вузе сильно отличаются друг от друга и преподаватели, и учебные планы; работа школ и вузов администрируется разными

Мы обнаружили долгосрочный негативный эффект от посещения адапционных курсов, который заключался в снижении вероятности успешного завершения студентом обучения в университете примерно на 20–30%

Именно плохая школьная подготовка приводит студента к необходимости впоследствии проходить адапционные курсы

¹ Под адапционными курсами подразумевается последовательность учебных занятий возрастающей сложности, цель которых — подтянуть знания и навыки студентов, имеющих низкий уровень школьной подготовки, до уровня, необходимого для освоения университетских дисциплин. Подобные курсы предлагаются по широкому циклу общеобразовательных дисциплин, наиболее распространены математика, английский язык, письмо, естественные науки; см.: URL: http://en.wikipedia.org/wiki/Remedial_education — *Здесь и далее примеч. перев.*

людьми; нет единой политики относительно школы и вуза. Но в нашем исследовании мы пытаемся соединить эти две системы.

— Основываясь на результатах Вашего исследования адаптационных курсов, Вы уже можете говорить о некоем видении того, как необходимо изменить образовательную программу в вузах?

— Да. Мы недавно отправили в правительство штата Огайо документ с нашими предложениями по изменению образовательной политики в вузах. Он включает несколько положений. Первое наше предложение — это введение новой системы тестирования в 10-м классе, основная цель которой — проверить, готов ли школьник к обучению в университете. Учащимся, которые по результатам тестирования покажут низкие результаты, будут назначены определённые дополнительные курсы, а также предложены консультации. Второе наше предложение направлено на помощь школьникам в осуществлении правильного выбора карьеры: выпускники средней школы должны быть в достаточной степени компетентными, чтобы сделать выбор между выходом на рынок труда после окончания школы и продолжением обучения в колледже. Кроме того, они должны уметь правильно выбрать профессию.

У всех школьников есть свои представления об идеальной профессии, и они хотят стать врачами или юристами, но зачастую плохо понимают, какими навыками должны обладать, чтобы получить эту работу. И в результате мы получаем ситуацию, когда учащийся выбирает определённую карьеру в соответствии с уровнем своей успеваемости, но впоследствии оказывается, что он не готов к работе в выбранной профессиональной сфере. Школьник хочет быть учителем, но он не любит взаимодействовать с людьми, хочет быть врачом, но не выносит вида крови и т. д.

Возможно, ещё больше эта проблема распространена в России и Корее, где рынок труда достаточно ограничен. Я имею в виду высокий уровень соответствия полученного образования и вакансии: для работодателя имеет большое значение, чтобы кандидат получил квалификацию в определённой сфере. В Корее важность данного соответствия между специальностью и рабочим местом выражена ещё в большей мере, чем в России, и при трудоустройстве на работу соискателю необходимо пройти специализированный тест, даже при трудоустройстве на позицию секретаря в частном секторе. А в США, где рынок труда и система высшего образования очень гибкие, студенты имеют большой выбор в отношении профессии, по которой хотят работать (они не привязаны к трудоустройству по определённой специальности, им не нужно проходить специальные тесты при устройстве на работу): если ты хорошо подготовлен, то можешь претендовать практически на любую работу. Я не встречал такой же ситуации в какой-либо другой стране. Полагаю, что отсутствие такой гибкости в других странах — большая ошибка, поскольку это создает ситуацию, когда люди оказываются привязанными к определённым компаниям на всю жизнь, и это плохо для них, для экономики, для развития креативности. Также это препятствует смене профессии и, как следствие, приводит к более высокому уровню безработицы, а ещё является причиной большей неудовлетворённости выбором карьеры. И мне кажется, это представляет серьёзную проблему для учёных,

У всех школьников есть свои представления об идеальной профессии, и они хотят стать врачами или юристами, но зачастую плохо понимают, какими навыками должны обладать, чтобы получить эту работу

В США, где рынок труда и система высшего образования очень гибкие, студенты имеют большой выбор в отношении профессии, по которой хотят работать

устраивающихся на работу, поскольку чем более высокий уровень образования ты получаешь, тем больше сужается круг вакансий, которые подходят уровню полученного образования.

— Я знаю, что не так давно Вы возглавили Центр изучения образования Огайо. Расскажите, пожалуйста, как появился этот Центр и каковы его основные цели.

— Центр начал свою деятельность в 2012 г., занимается исследованиями в сфере образования совместно с правительством штата Огайо. Центр изучения образования Огайо представляет собой сеть из шести университетов и четырёх организаций. Университет Огайо осуществляет руководство и спонсирует деятельность данной организации, однако в неё входит также много людей из других организаций. Основная цель Центра — проводить высококачественные исследования по оценке образования, обеспечивать доступ к собранным массивам данных для других исследователей и учёных и создать сеть с университетскими практиками и профессионалами, которая будет полезна для преподавателей и администраторов. Отличие нашего центра от других организаций, изучающих образование, в том, что он руководствуется не академическими дисциплинами, а нуждами руководителей публичной политики, его деятельность направлена на то, чтобы разработать более эффективные решения в области образования. Центр охватывает только образование штата Огайо, однако подобные центры существуют и в других штатах, например, в Вашингтоне, Калифорнии и т. д.

— Какие данные сотрудники Центра используют для анализа? Вы собираете данные сами или анализируете вторичные данные?

— Во-первых, мы используем административные данные, которые централизованно собираются в штате и местными агентствами в целях управления. Во-вторых, это специально проводимые нами опросы. В-третьих, это данные, которые мы покупаем у коммерческих организаций. Также в некоторых видах исследований мы анализируем географические коды.

— Какие исследования проводятся Центром в настоящий момент?

— Мы сейчас изучаем изменения в управлении и контрактах учителей и их влияния на образовательные достижения школьников. Пока оценка работы учителя (и его заработная плата) зависит от того, насколько вырастет уровень знаний школьников за год по его предмету. Ещё один интересный проект посвящён изучению эффективности специализированных школ с усиленным изучением математики и естественно-научных дисциплин. Третий проект включает исследование дошкольного образования (в том числе и в детских садах): опыт этого обучения важен для дальнейшего развития индивида и прогресса учащегося в получении образования. Также мы изучаем несколько тем, посвящённых высшему образованию: переход студентов из школы в вуз, образовательные достижения студентов, обучающихся в клас-

Центр изучения образования Огайо представляет собой сеть из шести университетов и четырёх организаций

Отличие нашего центра от других организаций, изучающих образование, в том, что он руководствуется не академическими дисциплинами, а нуждами руководителей публичной политики, его деятельность направлена на то, чтобы разработать более эффективные решения в области образования

сах с углублённым изучением математики и естественно-научных дисциплин. Есть и проект, который формально не был запущен непосредственно в Центре исследований образования Огайо, но я им руковожу и провожу силами данной организации. Речь идет об изучении влияния прохождения индивидами профессиональной переподготовки и курсов повышения квалификации на их дальнейший успех на рынке труда.

— Не могли бы Вы обозначить основные темы, которые сейчас популярны среди исследователей высшего образования в США?

— Есть (и всегда будет) группа людей, которая изучает то, как привести колледжи в такое состояние, чтобы они наилучшим образом отвечали потребностям студентов. Например, эти исследователи пытаются ответить на такие вопросы: нужно ли студентам психологическое консультирование? отличаются ли студенты первого и второго годов обучения по разным характеристикам? какой преподавательский подход оптимален для колледжа? Я считаю, что эти темы важны для изучения; и во всех университетах, обучающихся студентов магистратуры и PhD в сфере высшего образования, есть программы по подготовке таких специалистов. Однако, по-моему, наиболее важные исследования по высшему образованию были сделаны не в этой сфере.

Наиболее важными исследованиями я считаю те, которые посвящены изучению влияния высшего образования на экономику, связи высшего и среднего образования, отношения высшего образования и экономического развития. Также в настоящее время увеличивается количество исследований по изучению политики в области высшего образования, т. е. таких исследований, как оценка определённых программ, политических решений, финансирования образования. Сегодня эти темы более важны, чем прежде.

Третья группа исследователей фокусируется на изучении психологических аспектов студенческой жизни: как учащиеся адаптируются к университету? что преподаватели могут сделать, чтобы им помочь? И так далее. Однако ограниченность этих исследований состоит в том, что они чаще всего касаются очень узкого аспекта темы, и их результаты могут быть применимы только к конкретному университету.

— Каковы основные вызовы, которые стоят сейчас перед исследователями высшего образования в США? Каковы основные проблемы системы в целом?

— Одна из самых больших трудностей — это финансирование. Образование в американских университетах очень дорогое, и это настоящая проблема. Также у нас нет хороших исследований о так называемых нетрадиционных студентах, т. е. о студентах старших возрастов, тех, кто совмещает получение образования с полноценной работой. Для того чтобы адаптироваться к экономическим шокам, многим людям необходимо пройти профессиональную переподготовку, и в США стоимость этих услуг очень велика, индивидам необходимо платить за обучение самим, правительство не субсидирует эти затраты. Вторая проблема, которая поднимается исследователями, состоит в том, что студенты очень мало знаний получают за время своего обучения

Есть (и всегда будет) группа людей, которая изучает то, как привести колледжи в такое состояние, чтобы они наилучшим образом отвечали потребностям студентов

Наиболее важными исследованиями я считаю те, которые посвящены изучению влияния высшего образования на экономику, связи высшего и среднего образования, отношения высшего образования и экономического развития

в вузе. Наиболее известное социологическое исследование, посвящённое исследованию этого процесса, описано в книге «Academically Adrift: Limited Learning on College Campuses»² («Плывущие по академическому течению: ограниченное обучение в вузах»). Результаты исследования показывают: во многих университетах прирост знаний студентов очень небольшой, и основной причиной этого является то, что студенты недостаточно много занимаются, несерьёзно относятся к курсам, рассматривают университет больше как институт социализации, место для общения, нежели как пространство для получения навыков и знаний. И наконец, наиболее обсуждаемая проблема — уход студентов из вуза с неоконченным высшим образованием.

— Насколько мне известно, в настоящий момент Вы участвуете в совместном исследовании с Высшей школой экономики по изучению факторов и причин выбытия студентов из вуза. Расскажите, пожалуйста, в чем актуальность данного проекта, почему эта тема важна для изучения не только в США, но и в России?

— Руководители российских вузов, особенно элитных, разделяют убеждение, что на первых годах обучения осуществляется естественная селекция студентов по уровню их подготовки, способностям, и нормальной считается ситуация, когда студенты, которые показывают низкие образовательные результаты, отчисляются и уходят в другой, менее престижный вуз. Такая точка зрения отражает в целом общую ситуацию в российской образовательной системе, где высоко ценятся показатели достижений студентов. Это очень строгая система; студенты и университеты оцениваются на основании результатов тестов и экзаменов. Я же считаю, что эта система не столь эффективна, когда цель — повышение уровня счастья студентов и их успешности в жизни.

Всё зависит от цели высшего образования. Если задача, как это сейчас в России, состоит в том, чтобы отбирать, сортировать и производить только лучших специалистов, тогда система селекции, при которой многих студентов выгоняют из университета, подходит. Но если цель высшего образования — улучшить жизнь студентов и их отношение к высшему образованию, университету, тогда вопрос удержания студентов становится для образовательной системы очень важным, и университет должен заботиться об учащих. Многие студенты не справляются с каким-либо курсом? Это знак для университета: значит, что-то не так. Может быть, проблема в преподнесении материала или у студентов недостаточный уровень подготовки для освоения этого курса. И многое из того, что даст изучение отчисления студентов в российских вузах, поможет улучшить отношение студентов к университету, усилить их привязанность к нему. У студентов останется ощущение хорошего отношения к себе со стороны университета на протяжении четырех-пяти лет обучения. Это совершенно другой подход к образованию.

Во многих университетах прирост знаний студентов очень небольшой, и основной причиной этого является то, что студенты недостаточно много занимаются

Если цель высшего образования — улучшить жизнь студентов и их отношение к высшему образованию, университету, тогда вопрос удержания студентов становится для образовательной системы очень важным, и университет должен заботиться об учащих

² См.: Arum R., Roksa J. 2011. *Academically Adrift: Limited Learning on College Campuses*. Chicago: London: Chicago University Press.

— Как Вы считаете, к каким последствиям может привести воспроизведение такой модели селекции в российской системе высшего образования?

— Модель селекции преследует определённую цель — она воспроизводит студентов, которые способны демонстрировать высокий уровень знаний в тестах. Однако, на мой взгляд, это мешает развитию творческих сторон личности. Развитие креативности у студентов — цель образовательной системы США. Она производит студентов-новаторов, создает креативные личности, которые с лёгкостью сумеют сменить профессию, место работы, могут быть успешными в разных компаниях. Я опасаясь, что система, которая базируется на селекции, тестах, будет в большей степени воспитывать и развивать такие качества, как покладистость, податливость, покорность, подчинение. И эта система, скорее всего, не будет удовлетворять нужды по-настоящему способных студентов, которые могут стать наиболее выдающимися личностями. Напомню, что наиболее креативные предприниматели (например, Билл Гейтс) бросили университет, поскольку он не помог им в развитии. Наиболее способные и талантливые не любят ограничений строгой системы. В самых престижных российских университетах, таких как Высшая школа экономики, возможно, сейчас учатся самые успешные и талантливые люди. Ваша задача поэтому — убедиться, что они раскрывают свой творческий потенциал на полную мощность, стимулировать не только их академическое, но и творческое развитие, что может быть несовместимо с идеей селекции на основании академических тестов.

— Видите ли Вы какие-то другие проблемы в российской системе высшего образования, которые требуют изучения или каких-либо изменений?

— В первую очередь, как и в США, в России большая доля студентов получают дистанционное образование, фальшивые или незаслуженные дипломы, не проделав для этого необходимой академической работы, не имея соответствующих знаний. Российские вузы борются с этим с помощью аккредитации высших учебных заведений, но я сомневаюсь, что многие страны имеют сильную систему аккредитации. Вторая проблема, которую я вижу, состоит в недостаточном внимании к содержанию обучения. Профессора зачастую не успевают за развитием знаний в профессиональной области, о которой они рассказывают студентам. И университету необходимо предпринять много усилий для адаптации программы обучения к нынешней практике на рынке труда, дабы студенты получали наиболее современные навыки и знания, которые им будут необходимы в работе. Третья проблема касается интернационализации образования. Все страны на сегодняшний день работают в глобальной экономике, и все студенты теоретически должны быть подготовлены таким образом, чтобы иметь возможность работать в любой стране. Студенты поэтому должны хорошо владеть языками, изучать культурные особенности стран, иметь возможность стажироваться в университетах других стран, чтобы получить опыт проживания и обучения в новой обстановке. В противном случае выпускники вузов не будут успешны в работе на высших должностях в международных корпорациях.

Развитие креативности у студентов — цель образовательной системы США. Она производит студентов-новаторов, создает креативные личности, которые с лёгкостью сумеют сменить профессию, место работы, могут быть успешными в разных компаниях

Профессоры зачастую не успевают за развитием знаний в профессиональной области, о которой они рассказывают студентам

— *Одна из стратегических целей российского высшего образования на сегодняшний день — интернационализация. Можете ли Вы дать какие-то советы? Что необходимо предпринять российским вузам и политикам, чтобы достичь её?*

— Для достижения этой цели необходимо запустить программы обмена, отправлять студентов и — в особенности — профессоров для получения постдок-образования. Также необходимо упростить процедуру визита для иностранных профессоров и исследователей в российские университеты, т. е. принимать профессоров не только из очень престижных университетов, но и из других. Никогда не угадаешь, с каким исследователем получится наиболее эффективное взаимодействие. В международных обменах мы иногда придаём слишком много значения престижу — человека или университета, который он представляет. Безусловно, это важно. Но это не мой критерий. Когда я кого-то принимаю у себя в университете или сам еду в какой-то университет, я ориентируюсь на то, что мне интересно. Думаю, что программа обучения должна быть более интернациональной, причём в отношении не только языков, но и кросс-культурных исследований, социальных исследований в международном контексте. Полагаю, что многое из этого необходимо развивать в российских университетах. В российских социальных науках достаточно хорошо представлены страны бывшего Советского Союза, но очень плохо остальные страны, за исключением лишь стран Западной Европы и США. Необходимо уделять больше внимания странам Азии, Африки, Латинской Америки. К тому же выпускникам российских вузов, возможно, будет проще, чем в США, работать именно в этих странах.

— *Каково Ваше мнение о текущем состоянии исследований высшего образования в России?*

— Российские ученые известны благодаря исследованиям в области психологии и педагогики, но в то же время в российских университетах очень мало (или совсем нет) факультетов, которые занимаются именно исследованиями образования. В США есть Национальная академия образования (National Academy of Education, NAEd), Национальный Фонд по исследованиям образования (Institute of Education Sciences, IES), огромная Американская ассоциация исследований в области образования (American Educational Research Association, AERA), которая является площадкой для общения и обмена опытом среди исследователей.

Я не знаю, развита ли в России такая инфраструктура. Многие исследования, которые были сделаны в области образования в России, лежат в области педагогики, философии, психологии, где есть традиция делать очень глубокий эмпирический и теоретический анализ развития ребёнка, обучения и т. д., но я не уверен, что в России проводится много исследований образования в области социологии.

Забавно, но я часто встречаю в США российских студентов, получающих степень PhD в области исследований высшего, начального, среднего образования, и я уверен, что они преподают в российских университетах, но скорее в педагогических вузах, нежели в исследовательских университетах.

Российские ученые известны благодаря исследованиям в области психологии и педагогики, но в то же время в российских университетах очень мало (или совсем нет) факультетов, которые занимаются именно исследованиями образования

В США многие из тех, кто сейчас занимается исследованиями высшего образования, до этого преподавали в учебных институтах (training institutes), и затем уже стали исследователями

В США многие из тех, кто сейчас занимается исследованиями высшего образования, до этого преподавали в учебных институтах (*training institutes*), и затем уже стали исследователями. Произошло это 60–70 лет назад. Возможно, такой же переход случится и в России, и самые талантливые педагоги, которые пройдут обучение в других странах, станут исследователями образования.

— *Каково Ваше мнение, могут ли департаменты институциональных исследований в университетах стать в России отправной точкой для проведения исследований в области высшего образования национального масштаба?*

— Да, я в этом уверен. В Огайо есть центры институциональных исследований, Ассоциация институциональных исследований (*Association for Institutional Research*), а также проводятся встречи исследователей центров институциональных исследований, на которых обсуждаются различные вопросы, в том числе говорится и о том, какие темы волнуют в настоящий момент всех исследователей. Такие встречи проводятся и в Огайо, и в Индиане, и в Кентукки, во многих штатах. Но мне кажется, мы недооцениваем тот факт, что многие из наших студентов, получивших степень PhD на образовательной программе, сейчас работают специалистами в исследовательских организациях. Они не занимаются академической работой, но сохраняют многие навыки по проведению исследований в области образования и зачастую готовы помочь с проведением таких исследований. Словом, я считаю, что в университетах необходимо создавать центры институциональных исследований, и должен быть механизм, который обеспечивает взаимодействие таких центров в разных университетах.

— *Джошуа, спасибо Вам за содержательное интервью!*

Я считаю, что в университетах необходимо создавать центры институциональных исследований, и должен быть механизм, который обеспечивает взаимодействие таких центров в разных университетах

Колумбус (США), Университет штата Огайо,
20 марта 2013 г.

Реферат статьи Сары Дж. Манн «Новый взгляд на студенческий опыт: отчуждённость и вовлечённость»¹

П. А. Мартыненко

Студент НИУ ВШЭ

petr.martynenko@gmail.com

Аннотация

В своей статье Сара Манн делает попытку реконцептуализации студенческого опыта через призму вовлечённости и (или) отчуждённости студента. Автор концентрируется на отчуждённости и представляет семь различных перспектив, с помощью которых данное явление может быть проанализировано. Последовательно описывая каждую из них, автор раскрывает возможные причины студенческой отчуждённости. Результатом данной работы становится ряд практических рекомендаций, выполнение которых способно уменьшить степень отчуждённости студентов от процесса образования.

Основной тезис, с которого Сара Манн начинает свою статью, состоит в том, что формирование критического мышления и вовлечённости студентов в процесс обучения являются важными задачами современного высшего образования, однако у подавляющего большинства студентов проявляется отчуждённость по отношению к обучению в вузе. Данный тезис автор доказывает с помощью результатов исследований, показывающих, что большое количество студентов придерживаются поверхностного или стратегического подходов к обучению.

Для первого подхода характерно механическое запоминание и повторение информации. В рамках данного подхода студенты руководствуются в своей образовательной деятельности всецело требованиями преподавателя.

В соответствии со вторым подходом студенты также ориентируются на требования преподавателя, но уже с целью получения высоких оценок, проявляя расчётливость в распределении своих временных ресурсов и усилий. Обоим подходам, по мнению Сары Манн, присуще состояние отчуждённости студента от содержательной стороны изучаемого предмета. Таким образом, автор, на основе результатов исследований, заключает, что высшее образование не достигает поставленных перед ним целей развития критического мышления, личностной вовлечённости и непрерывного образования. Сара Манн предлагает сместить фокус понимания опыта студента, получаемого в университете, с рассмотрения подходов студента к обучению (поверхностный, стратегический или углублённый) на изучение их опыта вовлечённости или отчуждённости от обучения.

Ключевые слова:

- студенческая вовлечённость;
- отчуждённость;
- критическое мышление

Формирование критического мышления и вовлечённости студентов в процесс обучения являются важными задачами современного высшего образования, однако у подавляющего большинства студентов проявляется отчуждённость по отношению к обучению в вузе

¹ Mann S. J. 2001. Alternative Perspectives on the Student Experience: Alienation and Engagement. *Studies in Higher Education*. 26 (1): 7–19.

Понимание отчуждённости по отношению к высшему образованию

Автор статьи выделяет два подхода к пониманию отчуждённости. Первый подход, представленный в рамках экзистенциализма и психоанализа Жака Лакана, рассматривает состояние отчуждённости как неотъемлемый опыт человеческого существования. В рамках второго подхода, основоположником которого является Карл Маркс, отчуждённости понимается не как неотъемлемая часть общественных отношений, а как функция социально-исторического процесса и разделения труда при капитализме. К процессу образования наиболее применимо второе понимание отчуждённости, что автоматически ставит вопрос об условиях её существования, а также возможных способах борьбы с ней. Сара Манн приводит анализ семи теоретических подходов к пониманию отчуждённости, шесть из которых сосредоточены в основном на изучении условий ее возникновения, в то время как седьмой рассматривает данное понятие как стратегию сопротивления, принимающуюся для того, чтобы защитить себя как личность (*sense of self*). Итак, охарактеризуем кратко семь подходов, описанных Сарой Манн.

1. *Отчуждённость как следствие особого социокультурного контекста*: в рамках данного подхода отчуждённости неизбежна, поскольку её возникновение обусловлено существующими социокультурным контекстом и идеологией, которые шире, чем университетская среда. В соответствии с данным подходом любой член общества испытывает на себе отчуждённости, в том числе не только студенты, но и члены академического сообщества.

Теоретик постмодерна Жан Лиотар рассматривает высшее образование как механизм воспроизводства социальной системы, функция которого состоит в развитии инструментальных навыков, позволяющих выпускнику включиться в систему общества, поддерживать ее внутреннюю сплочённость и удовлетворять общественные потребности [Lyotard 1984: 48]. Университетское образование, таким образом, находится в подчинённом положении по отношению к более широкой социальной системе.

Данная концепция находит свое подтверждение в эмпирических исследованиях. В частности, С. Дж. Манн приводит результаты исследований в Финляндии и Великобритании, которые показывают, что большая часть студентов получает высшее образование, видя в нем необходимую компоненту становления современного человека, которая зачастую не соответствует субъективным устремлениям и интересам.

Таким образом, состояние отчуждённости проистекает из социальных условий, в которых студенты (а также преподаватели и исследователи) вынуждены согласовывать свои действия с такими ценностями, как производительность, функциональность и эффективность.

2. *Отчуждённость как результат включения студента в существующий дискурс высшего образования*: в этой теоретической схеме отчуждё-

Сара Манн приводит анализ семи теоретических подходов к пониманию отчуждённости

С. Дж. Манн приводит результаты исследований в Финляндии и Великобритании, которые показывают, что большая часть студентов получает высшее образование, видя в нем необходимую компоненту становления современного человека, которая зачастую не соответствует субъективным устремлениям и интересам

ность возникает как результат включения студента в уже существующий дискурс университета, который задаёт позицию студента и соответственно область допустимых практик. Эта перспектива, неразрывно связанная с идеями Жака Лакана [Lacan 1977: 207, 236; 1988: 80] и ранними работами Мишеля Фуко [Foucault 1972], подразумевает, что язык является первичным по отношению к практикам индивида, он создает и одновременно ограничивает эти практики. Отчуждённость в этом случае — неотъемлемая часть человеческого существования, поскольку индивид всегда существует в рамках языкового дискурса и не может существовать вне его границ.

Применительно к высшему образованию (и отвлекаясь от сугубо лингвистической трактовки данного подхода) это означает, что студент, попадая в стены университета, занимает новую позицию, которая должна регламентировать его действия. Однако студент-новичок еще не включён в язык, культуру и практики университетского контекста, и такая ситуация обуславливает отчуждённость студента от процесса обучения.

3. *Отчуждённость как соприкосновение с чуждым:* данный подход рассматривает студента в качестве чужака по отношению к университетскому миру. По мнению исследователей, такой опыт характерен для всех студентов в университете, в особенности для тех, чьи семьи относятся к рабочему классу.

Когда студент попадает в стены университета и включается в учебный процесс, ему навязываются способы восприятия и понимания мира. Взгляд с позиции чужака обращает университетский порядок в хаос, в который лучше не окунается. Состояние отчуждённости возникает, когда студент не в состоянии связать свой субъективный мир и мир университета, где субъективный мир студента подавляется. В таком случае, с точки зрения приверженцев психоанализа, отчуждённость вызвана подавленным желанием. Однако студент не в состоянии дать себе отчёт в этом: он скорее откажется от участия в процессе обучения или подстроится под формальные требования, между тем способность связывать свой субъективный мир с миром университетским будет утеряна.

Таким образом, когда студент попадает в стены университета, он все еще является чужаком, однако уже начинает лишаться собственной культуры и языка. Более того, включение в рациональный процесс обучения требует от студента сковать свое нерациональное, творческое начало. В свою очередь, без этого творческого начала невозможна вовлечённость студента в процесс образования.

4. *Отчуждённость как подавление творческого начала:* этот подход определяет отчуждённость как охватывающее индивида чувство бессмысленности существования, коренящееся в необходимости повиновения и приспособления к заданным условиям. Вместе с тем чувство отчуждённости появляется в отсутствие свободы творчества, которая, по утверждению Дональда Винникотта, может быть реализована только в процессе игры [Winnicott 1971: 65].

Студент, попадая в стены университета, занимает новую позицию, которая должна регламентировать его действия. Однако студент-новичок еще не включён в язык, культуру и практики университетского контекста, и такая ситуация обуславливает отчуждённость студента от процесса обучения

Интерпретируя обучение в университете с такой позиции, следует заметить, что творческое мышление студента крайне ограничено экспертностью преподавателя, который с легкостью отсекает попытку реинтерпретации материала студентом. Возможным выходом для студента, согласно Дональду Винникотту, является построение «фальшивого себя» как отражения требований преподавателя, что позволяет выжить в условиях отчуждённости от процесса образования [Winnicott 1971: 65]. Подобная стратегия находит свое отражение в поверхностном или стратегическом подходах к обучению, упомянутых ранее, которые сводятся к принятию требований университетской среды.

5. *Отчуждённость как запрет на самого себя:* еще одна возможная рамка анализа, представленная Сарой Манн, — это теория отчуждения К. Маркса. В рамках данного подхода отчуждённость обусловлена обязанностью студентов следовать требованиям преподавателей и университета. В этой перспективе письменные работы, контрольные и ответы на экзаменах, по аналогии с рыночными отношениями, отчуждаются от студента в пользу преподавателя. Согласно Марксу, (а) продукт труда отчуждается от субъекта; (b) сам субъект отчуждается от процесса производства; также происходит (c) отчуждение субъекта от его сущности и (d) отчуждение субъекта от остальных людей, в том смысле, что происходит обезличивание отношений между ними [Lukes 1967].

Полноправным владельцем процесса образования становится преподаватель: он определяет материал, способ его усвоения, а также форму контроля. Такое отношение власти, в котором студент оказывается подчинённой стороной, создаёт состояние отчуждённости. В соответствии с подходом Маркса студент отчуждён также от процесса обучения, в котором он отчуждается от себя самого и других студентов.

6. *Отчуждённость как действие технологии власти:* в понятийной рамке, предложенной в поздних работах Мишеля Фуко, образование представляет собой ряд технологий власти, создающих определённую фигуру студента, которая встроена в более широкий социальный контекст [Foucault 1979]. Процесс отправления власти делает студента видимым для взгляда преподавателей, а результатом наблюдения становится классификация студента, соотнесение его свойств с нормой.

Включение в технологии власти, оценивание и классификация приводят к тому, что студент находится в состоянии отчуждённости в марксистском смысле, т. е. от продукта своего труда и процесса труда, а также от своего субъективного мира и других студентов. Процесс образования выстроен таким образом, что заставляет студентов использовать отчуждённость как осознанную стратегию «выживания».

7. *Отчуждение как стратегия самосохранения:* процесс обучения подразумевает проникновение в область неизведанного, еще не упорядоченного студентом знания. Одним из способов борьбы с такой неопределённостью может быть отчуждённость как стратегия самосохранения,

Процесс обучения подразумевает проникновение в область неизведанного, еще не упорядоченного студентом знания. Одним из способов борьбы с такой неопределённостью может быть отчуждённость как стратегия самосохранения

позволяющая оставаться в своем привычном, стабильном и упорядоченном мире.

Согласно концепции, предложенной Жаком Лаканом, человек конструирует видение себя, представляя то, каким образом видят его другие [Lacan 1977b: 4]. Более того, человек склонен воспринимать это видение как автономное и упорядоченное, хотя в действительности он имеет дело с хаосом. В этом смысле попытка оставить свой субъективный мир в состоянии порядка и покоя в любом случае оборачивается неудачей, а отчуждённость является неотъемлемой частью существования индивида.

Еще одно понимание отчуждённости как стратегии самосохранения представлено в работах Стенли Коэна и Лори Тэйлора. Эти исследователи утверждают, что отчуждённость является попыткой избежать противоречия между повседневным миром, действия в котором направлены на создание стабильной картины окружающего, и процессом создания идентичности, который подразумевает постоянное разрушение и переопределение понимания себя и окружающей действительности.

Отчуждённость, таким образом, позволяет обойти вопрос о том, кем является студент и что он считает субъективно важным. Попытки же ответить на этот вопрос являются шагом к вовлечению в учебный процесс в качестве активного субъекта.

Роль преподавателя в студенческом опыте

В статье Сары Манн продемонстрирован новый подход к анализу процесса обучения, заключающийся в различении отчуждённого и вовлечённого состояния студента, и рассмотрен ряд подходов к пониманию студенческого опыта, каждый из которых предоставлял ответ на вопрос о том, что такое отчуждённость и какие механизмы способствуют её возникновению. Каждый из этих подходов позволяет сделать ряд предположений относительно того, как можно ослабить или свести на нет состояние отчуждённости студентов в процессе образования.

Существуют по крайней мере пять возможных линий действия, которые могут уменьшить степень отчуждённости студентов. Во-первых, это открытое обсуждение условий, в которых находятся студенты и преподаватели университета, что позволит уйти от противопоставления студентов и университетских преподавателей как противоборствующих сил. Во-вторых, это попытка включить студентов в университетское сообщество, что позволит сделать трансляцию университетских ценностей не такой болезненной для субъективного мира студента. В-третьих, создание «островков безопасности», где студент мог бы соединить свой неупорядоченный и творческий субъективный мир и мир университета, не опасаясь за сохранность первого. Четвёртый способ — попытка переосмыслить распределение власти в учебном процессе, чтобы предоставить студенту возможность контролировать некоторые аспекты своего обучения. И наконец, пятый способ вовлечения студентов в учебный процесс — критическое осмысление университетского

Способ вовлечения студентов в учебный процесс — критическое осмысление университетского опыта как со стороны студентов, так и со стороны преподавателей. Такой способ осознания университетского мира создает ощущение причастности к объекту мышления, что позитивно влияет на вовлечённость студентов в процесс обучения

опыта как со стороны студентов, так и со стороны преподавателей. Такой способ осознания университетского мира создает ощущение причастности к объекту мышления, что позитивно влияет на вовлечённость студентов в процесс обучения.

Литература

1. Foucault M. 1972. *The Archaeology of Knowledge*. London: Tavistock.
2. Foucault M. 1979. *Discipline and Punish: The Birth of the Prison*. Harmondsworth: Penguin.
3. Lacan J. 1977. *The Four Fundamental Concepts of Psycho-Analysis*. (Ed. J.-A. Miller. Transl. A. Sheridan.) London: Hogarth Press; Institute of Psycho-Analysis.
4. Lacan J. 1988. *The Seminar of Jaques Lacan. Book I: Freud's Papers on Technique 1953–1954*. (Transl. J. Forrester.) Cambridge: Cambridge University Press.
5. Lukes S. 1967. Alienation and Anomie. In: Laslett P., Runciman W. G. (eds). *Philosophy, Politics and Society*. Oxford: Basil Blackwell: 134–156.
6. Lyotard J.-F. 1984. *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge Theory and History of Literature*. 10th ed. (Transl. G. Bennington, B. Massumi.) Manchester: Manchester University Press.
7. Mann S. J. 2001. Alternative Perspectives on the Student Experience: Alienation and Engagement. *Studies in Higher Education*. 26 (1): 7–19.
8. Winnicott D. W. 1971. *Playing and Reality*. London: Tavistock.

Эффект визуализации и формата оценочных шкал в онлайн-опросах студентов¹

Н. Г. Малошенок

Магистр социологии, аналитик ЦВМ НИУ ВШЭ

nmaloshonok@hse.ru

Е. А. Терентьев

Магистр социологии, аналитик ЦВМ НИУ ВШЭ

terentev.e@gmail.com

Аннотация

В статье предпринимается попытка дать ответ на вопрос «Влияет ли определённый способ представления вопроса в онлайн-исследованиях на ответы респондентов?», с помощью описания результатов методического эксперимента. Экспериментальными факторами исследования выступали разные форматы оценочных вопросов и способы их визуализации. Эксперимент был реализован на двух выборках объёмом 342 и 585 респондентов, состоящих из студентов и выпускников российских вузов. Результаты эксперимента показывают, что в ответах на большинство вопросов не наблюдается статистически значимых различий в зависимости от формата или визуального представления оценочного вопроса.

Ключевые слова:

- оценочные вопросы;
- шкалы;
- методический эксперимент;
- онлайн-опрос

Широкое распространение интернет-технологий позволило использовать в онлайн-опросах различные приемы визуализации вопросов. Теперь один и тот же вопрос может быть задан респонденту с помощью множества разных способов, которые как полностью соответствуют вопросам в бумажных анкетах, так и основаны на разнообразных компьютерных технологиях и анимационных эффектах, недоступных в офлайн-опросах.

Использование разных форматов вопросов и способов визуализации в онлайн-опросах способно помочь разнообразить анкету, сделав ее интерактивной и более интересной для респондента. Однако при таком разнообразии не исключён обратный эффект, отражающийся на качестве данных, собранных в результате опроса с применением необычных форматов. Анализ литературы, посвящённый данной тематике, не позволяет однозначно ответить на вопрос о том, насколько формат и способ визуализации влияют на качество собранных данных. В некоторых экспериментальных исследованиях в области визуализации анкеты в онлайн-опросах было доказано, что определённое представление и формат вопроса влияют на ответы респондентов [Heerwegh, Loosveldt 2002; Christian, Parsons, Dillman 2009; Fuchs 2009].

Так, в некоторых исследованиях было установлено, что средние значения, распределения ответов на вопросы, время ответа и выбор «несодержательных» вариантов («Затрудняюсь ответить», «Не знаю») зависят от

Анализ литературы, посвящённый данной тематике, не позволяет однозначно ответить на вопрос о том, насколько формат и способ визуализации влияют на качество собранных данных

¹ В данной научной работе использованы результаты, полученные в ходе выполнения проекта № 13-05-0035, осуществляемого при поддержке Программы «Научный фонд НИУ ВШЭ» в 2013 г.

определённого формата вопроса в электронной анкете [Couper, Conrad, Tourangeau 2007; Healey 2007]. В других исследованиях таких зависимостей обнаружено не было [Arnau, Thompson, Cook 2001; Reips 2002].

Основываясь на теоретических положениях и результатах эмпирических исследований, можно сказать, что у исследователей не сложилось единой точки зрения на вопрос о том, какой формат оценочных вопросов лучше использовать.

Так, по мнению некоторых исследователей, вопросы, представленные по аналогии со шкалой Ликерта², оказывают давление на респондента, поскольку ему необходимо выбрать для ответа определённую категорию, предложенную исследователями, что ограничивает вариацию ответов [Ferrel, Daniel 1995]. В противовес этому графическая шкала без подписей значений, которая визуалью представляет собой непрерывный континуум, в соответствии с этой точкой зрения допускает бóльшую свободу для ответа, не привязывая его к конкретным категориям [Ferrel, Daniel 1995]. На такой шкале исследователь может устанавливать любое количество пунктов.

П. Саймондс в работе «Потери в надёжности оценочных вопросов из-за грубости в шкале», напротив, доказывает, что оптимальное количество пунктов в шкале — семь. Он говорит о том, что каждый исследователь стремится применить наилучшую шкалу в своем опросе, однако бесполезно использовать в исследовании шкалу, количество пунктов которой превышает способности респондента по их различению [Symonds 1924].

О высокой надёжности вопросов может свидетельствовать значение дисперсии признаков: чем больше дисперсия, тем выше надёжность [Linn, Gronlund 1995]. С точки зрения теории использование графических оценочных шкал без подписи значений приводит к большей дисперсии признака, поскольку один из способов повысить значение дисперсии — увеличить число альтернативных вариантов в вопросе [Cook et al. 2001].

Однако не всегда увеличение количества вариантов ответов ведёт к повышению вариации. В статье М. Феррел и Л. Дэниэл, посвященной уточнению методологии изучения «нечестного» поведения студентов (*academic misconduct*), в качестве шкалы к 63 пунктам вопросов была выбрана графическая шкала без подписи значения (*unnumbered graphic scale*). В силу того, что вопросы исследования были сензитивными для респондентов, использование такой шкалы привело к потере в значении дисперсии [Ferrel, Daniel 1995].

У исследователей не сложилось единой точки зрения на вопрос о том, какой формат оценочных вопросов лучше использовать

О высокой надёжности вопросов может свидетельствовать значение дисперсии признаков: чем больше дисперсия, тем выше надёжность

² В англоязычной литературе часто встречается обозначение таких шкал как Likert scale. Однако, так как алгоритм построения шкалы, предложенный Р. Ликертом (Р. Лайкертом), отличается от оценочных вопросов, представленных под данным термином, в статье мы будем использовать для обозначения тех форматов вопросов, которые противопоставляются непрерывной шкале без подписей значений, понятия «вопросы по аналогии со шкалой Ликерта» или «дискретные оценочные шкалы».

Результаты предыдущих экспериментов с форматом шкал

В некоторых исследованиях при сравнении использования шкалы без промежуточных делений и шкалы Ликерта было обнаружено, что средние значения ответов респондентов по первой шкале сравнительно ниже, чем по второй [Svensson 2000; Cowley, Youngblood 2009]. При этом существенных различий при сравнении ответов, данных респондентами по шкале Ликерта и гибридной шкале (шкале, сочетающей в себе элементы шкалы, построенной по аналогии со шкалой Ликерта, и непрерывной шкалы без подписей деления) не наблюдалось [Cowley, Youngblood 2009].

В целом можно отметить следующее: в большинстве исследований было выявлено, что использование формата вопроса «слайдер» и шкалы без подписи значений (*visual analog scale*) приводит к увеличению количества пропусков вопросов и времени, затраченного на ответ на вопрос (см., например: [Bayer, Thomas 2004; Couper et al 2006]). Однако в некоторых работах влияния формата шкал и визуального представления вопроса на ответы респондентов не наблюдалось [Arnau, Thompson, Cook 2001; Reips 2002].

Несовпадение результатов разных экспериментов с форматом шкалы может говорить о том, что в этих экспериментах имело место влияние внешних факторов, таких как социально-демографические характеристики респондентов, тематика вопросов и т. д. В статье Фредерика Фанка, Ульф-Детрича Рейпса и Рэндалла Томаса, например, сравнивается качество данных ответов респондентов по шкале Ликерта (*radio button*) и шкале формата «слайдер». Было установлено, что вопросы в формате «слайдер» вызывают больше трудностей у респондентов с образованием ниже среднего, они чаще других прерывали заполнение анкеты на данном вопросе [Funke, Reips, Thomas 2011].

Визуализация оценочных шкал

Не только формат шкалы в вопросе, но и его визуализация способны оказывать влияние на ответы респондентов. Так, например, первоначальное положение «бегунка» в вопросе в формате «слайдер» может воздействовать на ответы респондентов. При изучении двух форматов вопроса исследователями было установлено, что при ответе на вопрос в виде шкалы Ликерта сравнительно меньшее число респондентов выбирают среднее значение по сравнению с ответами на вопрос в формате «слайдер», хотя первоначально «бегунок» на «слайдере» располагался именно в середине шкалы [Funke, Reips, Thomas 2011]. Можно предположить, что именно первоначальное положение «бегунка» могло привести к подобному смещению.

Помимо этого, был проведён ряд экспериментов для оценки эффекта наличия в шкале вопроса пункта «Затрудняюсь ответить» и его визуализации на ответы респондентов. Например, было установлено, что если «несодержательные» пункты, такие как «Затрудняюсь ответить», «Не знаю», визуально не выделены в вопросе, это приводит к смещению центра шкалы, и при ответе респонденты используют скорее визуальное, а не концептуальное понимание среднего значения [Tourangeau, Couper, Conrad 2004].

В большинстве исследований было выявлено, что использование формата вопроса «слайдер» и шкалы без подписи значений (*visual analog scale*) приводит к увеличению количества пропусков вопросов и времени, затраченного на ответ на вопрос

Первоначальное положение «бегунка» в вопросе в формате «слайдер» может воздействовать на ответы респондентов

Исследовательский вопрос и гипотезы эксперимента

Представленные выше работы описывают опыт исследования функционирования разных форматов вопросов и способов их визуализации в зарубежных странах. Среди российских респондентов подобных экспериментов проводилось сравнительно мало, хотя эта область актуальна, поскольку знания о том, к каким смещениям в ответах респондентов приводят разные форматы вопросов, помогут исследователям получать более качественные данные.

Целью данной статьи является ответ на вопрос «Влияет ли определённый способ представления вопроса в онлайн-исследованиях на ответы респондентов?» с помощью проведения методического эксперимента. В результате обзора литературы по форматам и визуализации вопросов в веб-опросах были выдвинуты три гипотезы, проверка которых осуществлялась в рамках экспериментального исследования.

Гипотеза 1. Использование некоторых форматов оценочных вопросов приводит к смещениям в ответах респондентов.

Гипотеза 2. Отсутствие пространственного отделения или визуального выделения «несодержательных» пунктов («Затрудняюсь ответить», «Не знаю» и т. д.) в горизонтальной шкале приводит к смещению ответов респондентов в сторону значения, расположенного справа.

Гипотеза 3. Первоначальное положение «бегунка» в вопросе формата «слайдер» приводит к смещению ответов респондента.

Стоит отметить, что для экспериментального исследования мы отобрали вопросы, которые часто задаются при проведении внутриуниверситетских исследований: вопросы про удовлетворённость условиями обучения и те, которые характеризуют опыт студента, приобретаемый во время обучения. Полученные методические выводы будут полезны для совершенствования опросного инструментария внутривузовских исследований.

Дизайн эксперимента

Для проверки гипотез 1–3 о наличии взаимосвязей между форматом и способами визуализации вопросов и ответами респондентов был разработан экспериментальный план, реализованный в ходе проведения опросов участников Зимних школ НИУ ВШЭ — 2013 и студентов российских вузов, планирующих поступление в магистратуру. Выборочная совокупность первого исследования составляла 342 респондента, второго — 585 респондентов. Исследования были проведены Центром внутреннего мониторинга НИУ ВШЭ в феврале 2013 г.

Экспериментальный план исследования включал три фактора:

Для экспериментального исследования мы отобрали вопросы, которые часто задаются при проведении внутриуниверситетских исследований: вопросы про удовлетворённость условиями обучения и те, которые характеризуют опыт студента, приобретаемый во время обучения

Выборочная совокупность первого исследования составляла 342 респондента, второго — 585 респондентов

Для проверки гипотезы 1 о влиянии формата шкалы на ответы респондентов ряд вопросов отображался в одном из четырёх форматов

- формат шкалы;
- изначальное положение «бегунка» в вопросе формата «слайдер»;
- визуализация варианта «Затрудняюсь ответить».

Влияние формата шкалы на ответы респондентов

Для проверки гипотезы 1 о влиянии формата шкалы на ответы респондентов ряд вопросов отображался в одном из четырёх форматов: (1) *radio button*, где респонденту необходимо поставить точку в «кругляшок» напротив выбранного варианта ответа (см. рис. 1); (2) с кнопками, где респонденту для ответа нужно нажать одну из кнопок с вариантами ответа (см. рис. 2); (3) «слайдер», где респондент должен перетащить «бегунок» в такое положение на шкале от минимального значения к максимальному, которое соответствовало бы его ответу; при этом выбранное значение показывается в отдельном поле (см. рис. 3); (4) «слайдер» без показа выбранного значения. Формат вопроса для представления каждому конкретному респонденту выбирался случайным образом (для рандомизации использовался генератор случайных чисел).

Формат вопроса для представления каждому конкретному респонденту выбирался случайным образом (для рандомизации использовался генератор случайных чисел)

Созданы ли, по Вашему мнению, в Вашем вузе условия, необходимые для...

Успешного обучения

Оцените по шкале от -3 до 3, где «-3» — Условий нет, «3» — Все условия созданы

-3 -2 -1 0 1 2 3 Затрудняюсь ответить

Рис. 1. Вид вопроса формата *radio button*

Созданы ли, по Вашему мнению, в Вашем вузе условия, необходимые для...

Успешного обучения

Оцените по шкале от -3 до 3, где «-3» — Условий нет, «3» — Все условия созданы, «3.о.» — Затрудняюсь ответить

-3	-2	-1	0	1	2	3	3.о.
----	----	----	---	---	---	---	------

Рис. 2. Вид вопроса формата «кнопки»

Созданы ли, по Вашему мнению, в Вашем вузе условия, необходимые для...

Успешного обучения

Оцените по шкале от -3 до 3, где «-3» — Условий нет, «3» — Все условия созданы

	-3 <input type="range" value="0"/> 3 <input type="text" value="0"/>
Затрудняюсь ответить	<input type="checkbox"/>

Рис. 3. Вид вопроса формата «слайдер» с подписью выбранного значения

Созданы ли, по Вашему мнению, в Вашем вузе условия, необходимые для...

Успешного обучения

Оцените по шкале от -3 до 3, где «-3» — Условий нет, «3» — Все условия созданы

	-3 <input type="range" value="3"/> 3
Затрудняюсь ответить	<input type="checkbox"/>

Рис. 4. Вид вопроса формата «слайдер» без подписи выбранного значения

Влияние изначального положения «бегунка» в вопросах в формате «слайдер» на ответы респондентов

Эксперимент, посвящённый проверке гипотезы 3 о влиянии изначального положения «бегунка» на выбор варианта ответа, заключался в том, что вопросы-«слайдеры» показывались респондентам с использованием одного из трёх типов визуализации: (1) изначальное положение «бегунка» — минимальное значение по шкале (см. рис. 5); (2) изначальное положение «бегунка» — среднее значение по шкале (см. рис. 6); (3) изначальное положение «бегунка» — максимальное значение по шкале (см. рис. 7). Формат визуализации вопроса для представления каждому конкретному респонденту выбирался случайным образом (для рандомизации использовался генератор случайных чисел).

Эксперимент, посвящённый проверке гипотезы 3 о влиянии изначального положения «бегунка» на выбор варианта ответа, заключался в том, что вопросы-«слайдеры» показывались респондентам с использованием одного из трёх типов визуализации

Насколько Вы удовлетворены следующим параметром Вашего вуза:

Качество преподавания иностранного языка

Оцените по шкале от -3 до 3, где «-3» — Полностью не удовлетворен(а), «3» — Полностью удовлетворен(а)

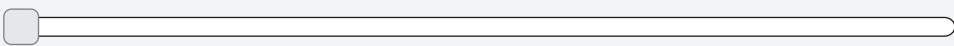
	-3  3
Затрудняюсь ответить	<input type="checkbox"/>

Рис. 5. Изначальное положение «бегунка» на «слайдере» слева

Насколько Вы удовлетворены следующим параметром Вашего вуза:

Качество преподавания иностранного языка

Оцените по шкале от -3 до 3, где «-3» — Полностью не удовлетворен(а), «3» — Полностью удовлетворен(а)


	-3  3
Затрудняюсь ответить	<input type="checkbox"/>

Рис. 6. Изначальное положение «бегунка» на «слайдере» по центру

Насколько Вы удовлетворены следующим параметром Вашего вуза:

Качество преподавания иностранного языка

Оцените по шкале от -3 до 3, где «-3» — Полностью не удовлетворен(а), «3» — Полностью удовлетворен(а)

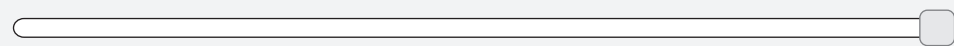
	-3  3
Затрудняюсь ответить	<input type="checkbox"/>

Рис. 7. Изначальное положение «бегунка» на «слайдере» справа

Влияние визуализации варианта «Затрудняюсь ответить» на ответы респондентов

Для проверки гипотезы 2 о влиянии способа визуализации варианта «Затрудняюсь ответить» на ответы респондентов ряд вопросов задавался в одном из трёх форматов: (1) выглядел так же, как и содержательные варианты ответа (см. рис. 8); (2) был выделен курсивом с использованием более мелкого шрифта (см. рис. 9); (3) был выделен курсивом с использова-

нием более мелкого шрифта и пространственно отделен от содержательных вариантов ответа (см. рис. 10). Формат визуализации вопроса для представления каждому конкретному респонденту выбирался случайным образом (для рандомизации использовался генератор случайных чисел).

Оцените, насколько сложно было подготовить заявку на Зимнюю школу, соответствующую требованиям организаторов?

Очень легко	Скорее легко	Скорее сложно	Очень сложно	Затрудняюсь ответить
--------------------	---------------------	----------------------	---------------------	-----------------------------

Рис. 8. Визуализация варианта «Затрудняюсь ответить»: совпадает с содержательными пунктами

Оцените, насколько сложно было подготовить заявку на Зимнюю школу, соответствующую требованиям организаторов?

Очень легко	Скорее легко	Скорее сложно	Очень сложно	<i>Затрудняюсь ответить</i>
--------------------	---------------------	----------------------	---------------------	-----------------------------

Рис. 9. Визуализация варианта «Затрудняюсь ответить»: выделен другим шрифтом

Оцените, насколько сложно было подготовить заявку на Зимнюю школу, соответствующую требованиям организаторов?

Очень легко	Скорее легко	Скорее сложно	Очень сложно
<i>Затрудняюсь ответить</i>			

Рис. 10. Визуализация варианта «Затрудняюсь ответить»: выделен другим шрифтом и отделён пространственно

Результаты эксперимента

Формат оценочного вопроса

Для оценки влияния различных форматов на ответы респондентов были выбраны вопросы, которые обычно используются в студенческих опросах.

1. «Созданы ли, по Вашему мнению, в Вашем вузе условия, необходимые для...»
 - ...успешного обучения?
 - ...отдыха и активного участия в студенческих мероприятиях?
 - ...разностороннего развития студентов (открытые лекции, образовательные семинары, мастер-классы и проч.)?
 - ...оперативного решения внеучебных проблем (общеежитие, питание, медицинское обслуживание и т. д.)?
 - ...включения студентов в научные исследования?

2. «Оцените, как часто за время обучения Вы...» (пункты вопроса выдавались респонденту в случайном порядке)
 - ...участвовали в общегрупповых дискуссиях во время занятий;
 - ...выступали с докладом или презентацией на семинарских занятиях;
 - ...решали задачи у доски на семинаре или отвечали на вопрос преподавателя по содержанию учебного курса;
 - ...работали над групповым заданием совместно с одногруппниками и (или) однокурсниками во время семинарского занятия;
 - ...выполняли индивидуальные домашние задания или готовились к контрольным и экзаменам совместно с одногруппниками и (или) однокурсниками во внеаудиторное время;
 - ...выполняли групповое задание с одногруппниками во внеаудиторное время;
 - ...объединяли идеи разных дисциплин при подготовке заданий или во время участия в дискуссиях на занятиях;
 - ...помогали другим студентам с домашним заданием, подготовкой к контрольной работе или экзамену;
 - ...работали над дополнительными заданиями по курсу, выполнение которых необязательно для получения оценки «отлично»;
 - ...списывали на зачётах и экзаменах у других студентов;
 - ...спрашивали студентов, которые сдали экзамен или зачёт раньше Вас, о вопросах и заданиях;
 - ...просили других написать за Вас работу;

Для оценки влияния различных форматов на ответы респондентов были выбраны вопросы, которые обычно используются в студенческих опросах

- ...списывали на экзамене со шпаргалок;
- ...использовали микронаушник для сдачи экзамена;
- ...менялись экзаменационными билетами или вариантами заданий с другими студентами;
- ...давали списать у себя другим студентам во время контрольной, экзамена или зачёта;
- ...выполняли вместе с одногруппниками задание, которое преподаватель сказал сделать индивидуально;
- ...сдавали экзамен за другого студента;
- ...давали взятку или делали подарок преподавателю за оценку;
- ...использовали «нечестные» методы для получения более высокой оценки или сдачи экзамена или зачёта.

Таким образом, для анализа влияния формата вопроса на ответы респондентов использовались 25 оценочных вопросов, которые условно можно разделить на две категории: (1) оценка объекта (в данном исследовании вуза) и (2) самооценка. Вопросы, предполагающие оценку собственного поведения респондентами, также подразделяются на два типа: вопросы (1) о социально одобряемом поведении и (2) о социально неодобряемом.

Для оценки различий в распределениях ответов в зависимости от формата вопросов использовался тест Крускала — Уоллиса, основанный на сравнении средних рангов порядковых переменных. Выбор теста был обусловлен типом переменных, которые использовались для анализа (порядковые переменные, измеренные по шкале от 1 до 7). Преимуществом данного теста также являются отсутствие чувствительности к распределению переменных и возможность анализировать различия в распределениях переменных в более чем двух группах.

Использование теста на двух выборках показало наличие значимых отличий в ответах только по одному из 25 вопросов. Для опроса участников Зимних школ это был вопрос: «Созданы ли, по Вашему мнению, в Вашем вузе условия, необходимые для успешного обучения?» (значение статистики = 8,761, $df = 3$, $sig. = 0,033$) (см. рис. 11). В опросе студентов РФ и стран СНГ вопрос был таким: «Оцените, как часто за время обучения Вы выполняли вместе с одногруппниками задание, которое преподаватель сказал сделать индивидуально» (значение статистики = 10,084, $df = 3$, $sig. = 0,018$) (см. рис. 12). По остальным 24 вопросам двух выборок различия не были обнаружены.

Для анализа влияния формата вопроса на ответы респондентов использовались 25 оценочных вопросов

Среди изучаемых форматов вопросов не было обнаружено более сложных или более лёгких для респондентов, являвшихся студентами вузов РФ и стран СНГ

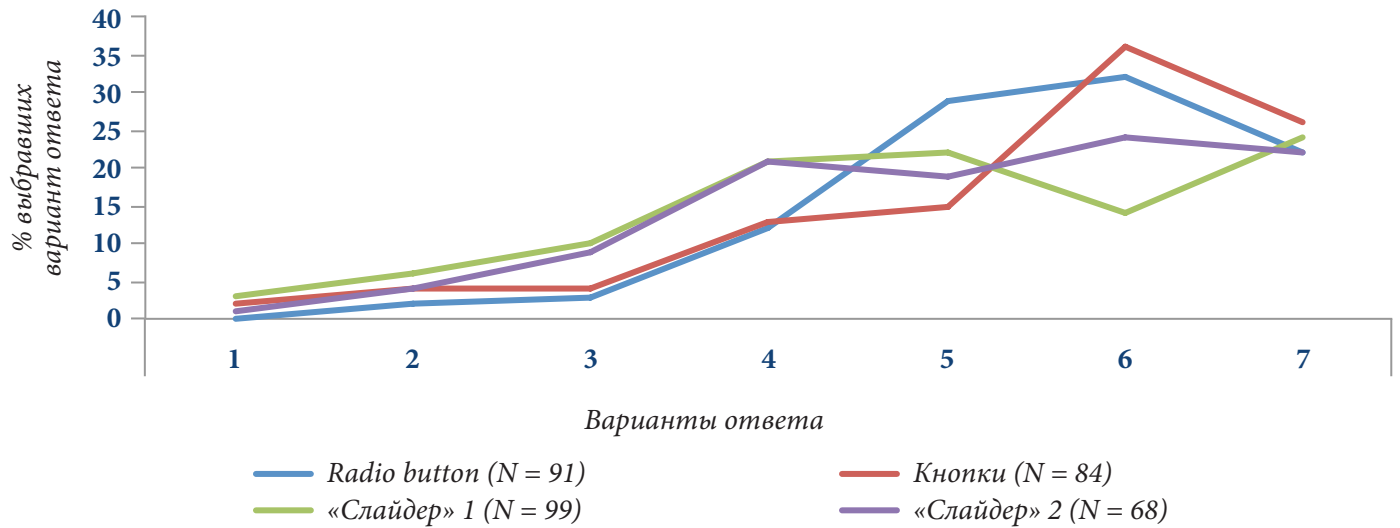


Рис. 11. Распределения ответов респондентов в зависимости от формата вопросов

Вопрос: «Созданы ли, по Вашему мнению, в Вашем вузе условия, необходимые для успешного обучения?» (опрос участников Зимних школ).

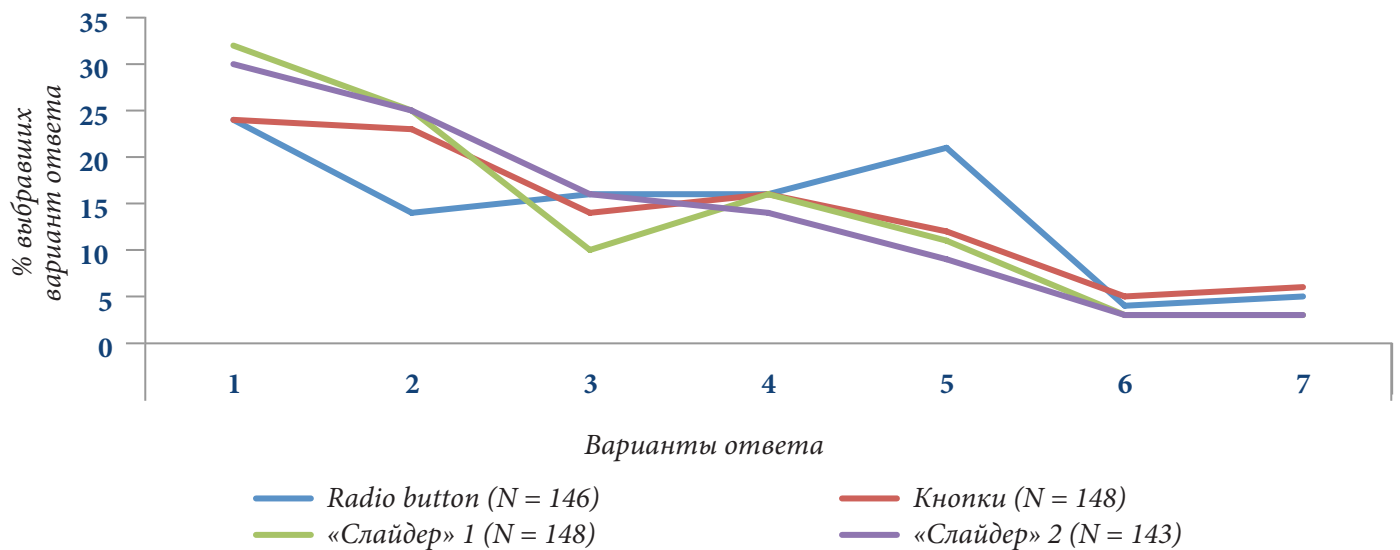


Рис. 12. Распределения ответов респондентов в зависимости от формата вопросов

Вопрос: «Оцените, как часто за время обучения Вы выполняли вместе с одногруппниками задание, которое преподаватель сказал сделать индивидуально» (опрос студентов РФ и стран СНГ).

Значимых различий не наблюдалось и во времени, которое респонденты затрачивали на заполнение анкет, где вопросы представлялись в разных форматах. Исходя из этого можно сделать вывод, что среди изучаемых форматов вопросов не было обнаружено более сложных или более лёгких для респондентов, являвшихся студентами вузов РФ и стран СНГ.

Учитывая, что в предыдущих исследованиях наблюдалось влияние формата оценочных вопросов на ответы респондентов, можно сделать предположение, что российские студенты являются особой аудиторией онлайн-опросов в силу их социально-экономического статуса.

Анализ дисперсий в зависимости от формата оценочных вопросов

Одним из показателей, отражающим качество полученных с помощью инструментария данных, является дисперсия ответов респондентов на вопрос.

С помощью критерия Левене, проверяющего гомогенность дисперсий, мы проанализировали наличие значимых отличий в вариации ответов респондентов. Из 25 вопросов, участвующих в анализе, значительные различия были обнаружены в дисперсиях по шести вопросам для выборки участников Зимних школ и по пяти — для опроса студентов РФ и стран СНГ. При этом только два вопроса были выявлены и в первом и во втором случаях: «сдавали экзамен за другого студента» и «давали взятку или делали подарок преподавателю за оценку» (см. табл. 1, 2).

Однако при сравнении стандартных отклонений вопросов, вариация ответов на которые различается, не было обнаружено единой тенденции для обеих рассматриваемых выборок (см. табл. 3, 4). Следовательно, предположение о том, что именно использование разных форматов обусловило различия в дисперсиях, не может быть подтверждено, и это приводит к опровержению гипотезы 1.

Из 25 вопросов, участвующих в анализе, значительные различия были обнаружены в дисперсиях по шести вопросам для выборки участников Зимних школ и по пяти — для опроса студентов РФ и стран СНГ

Таблица 1

Результаты теста Левене на гомогенность дисперсий (опрос участников Зимних школ)*

Вопрос	Значение статистики Левене	df1	df2	Sig.
Созданы ли, по Вашему мнению, в Вашем вузе условия для успешного обучения?	3,313	3	338	0,020
<i>Оцените как часто за время обучения Вы...</i>				
...задавали вопросы преподавателю на семинарских занятиях	3,319	3	342	0,020
...работали над групповым проектом совместно с одногруппниками и (или) однокурсниками во время семинарского занятия	2,836	3	338	0,038
...использовали микронаушник для сдачи экзамена, зачёта	9,565	3	343	0,000
...сдавали экзамен за другого студента	15,040	3	343	0,000
...давали взятку или делали подарок преподавателю за оценку	6,714	3	343	0,000

* Опрос участников Зимних школ ВШЭ. Представлены только те пункты, по которым были обнаружены значимые отличия дисперсий.

Таблица 2

Результаты теста Левене на гомогенность дисперсий (опрос студентов РФ и СНГ)*

Вопрос	Значение статистики Левене	df1	df2	Sig.
Созданы ли, по Вашему мнению, в Вашем вузе условия для отдыха и активного участия в студенческих мероприятиях?	2,798	3	575	0,039
<i>Оцените как часто за время обучения Вы...</i>				
...списывали на зачётах и экзаменах у других студентов	4,277	3	586	0,005
...сдавали экзамен за другого студента	7,687	3	583	0,000
...давали взятку или делали подарок преподавателю за оценку	5,014	3	587	0,002
...использовали «нечестные» методы для получения более высокой оценки или сдачи экзамена или зачёта	7,128	3	577	0,000

* Опрос студентов РФ и СНГ. Представлены только те пункты, по которым были обнаружены значимые отличия дисперсий.

Таблица 3

Значение стандартных отклонений в зависимости от формата вопроса*

Вопрос	Стандартное отклонение			
	<i>Radio button</i>	Кнопки	«Слайдер»-1	«Слайдер»-2
Созданы ли, по Вашему мнению, в Вашем вузе условия для успешного обучения?	1,187	1,477	1,664	1,527
<i>Оцените как часто за время обучения Вы...</i>				
...задавали вопросы преподавателю на семинарских занятиях	1,188	1,606	1,320	1,520
...работали над групповым проектом совместно с одногруппниками и (или) однокурсниками во время семинарского занятия	1,469	1,833	1,589	1,788

Окончание таблицы см. на следующей странице.

Вопрос	Стандартное отклонение			
	<i>Radio button</i>	Кнопки	«Слайдер»-1	«Слайдер»-2
...использовали микронаушник для сдачи экзамена, зачёта	0,314	0,443	0,797	0,553
...сдавали экзамен за другого студента	0,339	0,184	0,848	0,778
...давали взятку или делали подарок преподавателю за оценку?	0,407	0,328	0,784	0,515
<i>N</i>	84	84	96	67

* Опрос участников Зимних школ ВШЭ. Представлены только те пункты, по которым были обнаружены значимые отличия дисперсий.

Таблица 4

Значение стандартных отклонений в зависимости от формата вопроса*

Вопрос	Стандартное отклонение			
	<i>Radio button</i>	Кнопки	«Слайдер»-1	«Слайдер»-2
<i>Созданы ли, по Вашему мнению, в Вашем вузе условия для отдыха и активного участия в студенческих мероприятиях?</i>	1,663	1,451	1,637	1,722
<i>Оцените как часто за время обучения Вы...</i>				
...списывали на зачётах и экзаменах у других студентов	1,544	1,424	1,212	1,336
...сдавали экзамен за другого студента	0,336	0,844	0,361	0,396
...давали взятку или делали подарок преподавателю за оценку	0,684	0,939	0,380	0,649
...использовали «нечестные» методы для получения более высокой оценки или сдачи экзамена или зачёта	1,550	1,713	1,586	1,179

* Опрос участников Зимних школ ВШЭ. Представлены только те пункты, по которым были обнаружены значимые отличия дисперсий.

Анализ надёжности в зависимости от формата оценочных вопросов

В качестве третьего показателя, отражающего качество работы вопросов, мы использовали показатель надёжности — согласованности, а именно коэффициент альфа Кронбаха. Вопросы, которые использовались для анализа функционирования различных форматов оценочных шкал, представляли собой два тематических блока: вовлечённость студентов в учебный процесс (вопросы про социально одобряемое поведение студентов) и «нечестное» поведение (социально неодобряемое поведение).

По отношению к социально одобряемым вопросам наиболее надёжными, как в опросе участников Зимних школ, так и в опросе студентов, оказались вопросы, заданные в формате «кнопки».

В отношении вопросов о нечестном поведении единой тенденции для двух выборок не наблюдается. В опросе студентов РФ наиболее надёжными оказались вопросы в формате *radio button*, в то время как в опросе участников Зимних школ лучше функционировал «слайдер» (см. табл. 5). Однако значительная согласованность ответов на вопрос в формате «слайдер» может быть обусловлена не только его высокой надёжностью, но и тенденцией некоторых респондентов не сдвигать «бегунок» на «слайдере», оставляя его в первоначальном положении, и переходить к следующему вопросу³ (как мы увидим далее, именно в опросе участников Зимних школ наблюдалось такое поведение респондентов).

По отношению к социально одобряемым вопросам наиболее надёжными, как в опросе участников Зимних школ, так и в опросе студентов, оказались вопросы, заданные в формате «кнопки»

Таблица 5

**Надёжность вопросов в зависимости от формата представления
(значения статистики альфа Кронбаха)**

	Вопросы о студенческой вовлечённости		Вопросы о нечестном поведении	
	Опрос студентов РФ и стран СНГ	Опрос участников Зимних школ	Опрос студентов РФ и стран СНГ	Опрос участников Зимних школ
<i>Radio button</i>	0,801	0,757	0,766	0,685
Кнопки	0,824	0,849	0,695	0,737
«Слайдер»-1	0,780	0,803	0,717	0,789
«Слайдер»-2	0,790	0,805	0,686	0,761

³ Стоит отметить, что наличие предзаданного значения — это не неотъемлемая характеристика вопросов в формате «слайдер», а особенность проведения данного эксперимента в силу технических ограничений использованной в исследовании опросной платформы.

Визуализация «несодержательных» вариантов ответа в оценочных вопросах

Вторая цель исследования заключалась в определении того, влияет ли способ визуализации «несодержательных» вариантов («Затрудняюсь ответить», «Не знаю») на ответы респондентов. Экспериментальный план исследования предполагал использование трёх типов визуализации:

- «несодержательные» варианты представлены в том же формате, что и содержательные;
- «несодержательные» варианты выделены курсивом и более мелким шрифтом;
- «несодержательные» варианты выделены курсивом, более мелким шрифтом и пространственно отделены от содержательных (помещены на строку ниже).

Вопросы с использованием различных типов визуализации выводились респондентам случайным образом.

Эксперимент проводился на следующих вопросах опроса участников Зимней школы НИУ ВШЭ — 2013:

1. «Оцените, насколько сложно было подготовить заявку на Зимнюю школу, соответствующую требованиям организаторов?»;
2. «Оцените по пятибалльной шкале, насколько Вам удалось достичь цели», где в качестве оцениваемых целей выступали следующие:
 - получить как можно больше общей информации о НИУ ВШЭ;
 - получить как можно больше информации о конкретном факультете НИУ ВШЭ;
 - получить как можно больше информации о процессе обучения на конкретной магистерской программе НИУ ВШЭ;
 - получить как можно больше информации о процессе поступления на конкретную магистерскую программу НИУ ВШЭ;
 - познакомиться и пообщаться с другими потенциальными абитуриентами магистратуры НИУ ВШЭ;
 - определиться с выбором конкретной магистерской программы;
 - послушать лекции профессоров, представителей НИУ ВШЭ;
 - познакомиться и пообщаться со студентами НИУ ВШЭ;
 - познакомиться и пообщаться с преподавателями НИУ ВШЭ;
 - хорошо провести время;
 - побывать в Москве.
3. «Оцените, пожалуйста, по пятибалльной шкале качество работы Зимней школы ВШЭ — 2013 по следующим критериям...», где в качестве оцениваемых критериев выступали:

Вторая цель исследования заключалась в определении того, влияет ли способ визуализации «несодержательных» вариантов («Затрудняюсь ответить», «Не знаю») на ответы респондентов. Экспериментальный план исследования предполагал использование трёх типов визуализации

- новизна полученных знаний в интересующей профессиональной области;
 - полезность полученных знаний в интересующей профессиональной области;
 - актуальность полученной информации о магистратуре;
 - профессионализм профессорско-преподавательского состава;
 - организация трансфера из Москвы до пансионата;
 - проживание в пансионате;
 - питание;
 - культурная программа;
 - возможность пообщаться и (или) задать вопросы преподавателям и профессорам, присутствовавшим на Школе;
 - возможность задать вопросы и получить необходимую информацию у организаторов Школы;
 - уровень подготовки участников школы.
4. «Оцените, насколько интересными были следующие форматы работы на Зимней школе...», где в качестве оцениваемых форматов были представлены следующие:
- презентации магистерских программ;
 - лекции;
 - мастер-классы;
 - исследовательская и (или) проектная работа;
 - консультации преподавателей;
 - деловая игра;
 - пробное тестирование и (или) экзамен;
 - групповые дискуссии;
 - тренинги.

Все вопросы были представлены в формате «кнопки». В первых трёх вопросах «несодержательный» вариант был таким: «Затрудняюсь ответить». В четвёртом вопросе («Оцените, насколько интересным был следующий формат работы на Зимней школе...») вариантов ответа было два «Не было такого формата работы» и «Затрудняюсь ответить».

Анализ выборки респондентов, принявших участие в опросе, показал, что существенных различий в ответах в зависимости от способа визуализации «несодержательных» вариантов ответов нет. Доля отметивших «несодержательные» варианты ответа во всех группах респондентов была примерно одинаковой и не превышала 7%. Показатели средних значений в большинстве случаев варьировались в пределах 0,1 балла в зависимости от типа визуализации вопроса, и единой тенденции в ответах респондентов на данные вопросы не наблюдалось.

Анализ выборки респондентов, принявших участие в опросе, показал, что существенных различий в ответах в зависимости от способа визуализации «несодержательных» вариантов ответов нет

В вопросе об оценке сложности подготовки заявки на участие в Зимней школе средний показатель был наиболее высоким в группе респондентов, которым вопрос задавался с одинаковой визуализацией всех вариантов ответа. Наиболее низкий — среди тех, кто отвечал на вопрос, где вариант «Затрудняюсь ответить» был пространственно отделён от содержательных вариантов (см. табл. 6). Тем не менее эти различия были минимальны (0,08) и статистически не значимы.

Таблица 6

Средние оценки сложности подготовки заявки на Зимнюю школу НИУ ВШЭ в зависимости от визуализации «несодержательных» вариантов ответа*

Варианты ответов	Средние оценки по шкале от 1 до 5
«Несодержательные» варианты представлены так же, как содержательные	2,07 (0,642)**
«Несодержательные» варианты выделены курсивом и более мелким шрифтом	2,04 (0,672)
«Несодержательные» варианты выделены курсивом, более мелким шрифтом и отделены пространственно	1,99 (0,580)

* Вопрос: «Оцените, насколько сложно было подготовить заявку на Зимнюю школу, соответствующую требованиям организаторов» (опрос участников Зимних школ НИУ ВШЭ).

** В скобках указано значение стандартного отклонения.

Различия в средних оценках достижения целей участия в Зимней школе были минимальными и не позволяли выявить единую тенденцию, характеризующую особенности ответов в трёх группах респондентов.

В вопросе об оценке качества работы Зимней школы значения средних показателей по ряду параметров (проживание в пансионате, питание, организация трансфера из Москвы до пансионата) отличались более чем на 0,2 (см. табл. 7). Статистическая проверка с помощью непараметрического теста Крускала — Уоллиса выявила наличие значимой зависимости в случае оценки проживания в пансионате, однако, учитывая отсутствие значимых различий по другим параметрам, подобный результат, скорее всего, является случайным и не свидетельствует о влиянии фактора использования различных способов визуализации.

Таблица 7

Средние оценки качества работы Зимней школы НИУ ВШЭ по различным параметрам в зависимости от визуализации «несодержательных» вариантов ответа*

<i>Средние оценки по шкале от 1 до 5</i>	«Несодержательные» варианты представлены так же, как содержательные	«Несодержательные» варианты выделены курсивом и более мелким шрифтом	«Несодержательные» варианты выделены курсивом, более мелким шрифтом и отделены пространственно
Новизна полученных знаний в интересующей профессиональной области	4,05 (0,923)**	4,10 (0,894)	3,97 (0,912)
Полезность полученных знаний в интересующей профессиональной области	4,31 (0,839)	4,24 (0,942)	4,27 (0,898)
Актуальность полученной информации о магистратуре	4,67 (0,675)	4,73 (0,619)	4,63 (0,676)
Профессионализм профессорско-преподавательского состава	4,74 (0,581)	4,81 (0,437)	4,81 (0,451)
Организация трансфера из Москвы до пансионата	4,59 (0,773)	4,77 (0,502)	4,53 (0,827)
Проживание в пансионате	4,48 (0,848)	4,75 (0,513)	4,49 (0,767)
Питание	4,63 (0,756)	4,85 (0,409)	4,72 (0,677)
Культурная программа	3,96 (1,232)	4,10 (1,037)	3,91 (1,197)
Возможность пообщаться и (или) задать вопросы преподавателям и профессорам, присутствовавшим на Школе	4,72 (0,589)	4,73 (0,538)	4,67 (0,566)
Возможность задать вопросы и получить необходимую информацию у организаторов Школы	4,79 (0,493)	4,82 (0,389)	4,75 (0,579)
Уровень подготовки участников Школы	4,19 (0,944)	4,28 (0,799)	4,20 (0,762)

* Вопрос: «Оцените, пожалуйста, по пятибалльной шкале качество работы Зимней школы ВШЭ — 2013 по следующим критериям...» (опрос участников Зимних школ НИУ ВШЭ).

** В скобках указано значение стандартного отклонения.

Сравнение показателей средних оценок различных форматов работы на Зимней школе в зависимости от способа визуализации вопроса не выявило значимых различий (см. табл. 8).

Таблица 8

Средние оценки различных форматов работы на Зимней школе НИУ ВШЭ в зависимости от визуализации «несодержательных» вариантов ответа*

<i>Средние оценки по шкале от 1 до 5</i>	«Несодержательные» варианты представлены так же, как содержательные	«Несодержательные» варианты выделены курсивом и более мелким шрифтом	«Несодержательные» варианты выделены курсивом, более мелким шрифтом и отделены пространственно
Презентации магистерских программ	4,30 (0,836)**	4,33 (0,900)	4,41 (0,697)
Лекции	4,48 (0,726)	4,49 (0,701)	4,48 (0,643)
Мастер-классы	4,54 (0,808)	4,69 (0,507)	4,69 (0,539)
Исследовательская и (или) проектная работа	4,27 (0,930)	4,36 (0,766)	4,30 (0,749)
Консультации преподавателей	4,59 (0,746)	4,58 (0,614)	4,46 (0,654)
Деловая игра	4,40 (0,947)	4,46 (0,831)	4,47 (0,817)
Пробное тестирование и (или) экзамен	3,88 (1,154)	4,13 (1,001)	4,07 (1,024)
Групповые дискуссии	4,43 (0,822)	4,40 (0,848)	4,55 (0,616)
Тренинги	4,43 (0,858)	4,55 (0,727)	4,51 (0,791)

* Вопрос: «Оцените, насколько интересными были следующие форматы работы на Зимней школе...» (опрос участников Зимних школ НИУ ВШЭ).

** В скобках указано значение стандартного отклонения.

Исходя из полученных результатов можно сделать вывод о том, что способ визуализации «несодержательных» вариантов не оказывает значимого влияния на ответы респондентов, что противоречит результатам других исследователей (см.: [Tourangeau, Couper, Conrad 2004]) и указывает на необходимость дальнейшего изучения данного вопроса.

Положение «бегунка» в вопросе формата «слайдер»

Перед исследованием также стояла цель определить, как разные способы визуализации одного из форматов оценочных вопросов могут повлиять на ответы респондентов. Одним из таких форматов был выбран «слайдер», в котором варьировалось первоначальное положение «бегунка». Респондентам случайным образом выводились вопросы с положением «бегунка» на крайнем низком значении (–3), среднем (0) или крайнем высоком (3). Формулировка вопроса была следующей: «Насколько Вы удовлетворены следующим параметром Вашего вуза?..», где в качестве параметров предлагались такие:

- возможности трудоустройства после окончания обучения;
- соотношение теоретических и практических курсов;
- качество преподавания иностранного языка;
- качество преподавания профильных учебных дисциплин.

Анализ выборки респондентов, участвовавших в опросе участников Зимних школ, показал, что определённое положение «бегунка» в вопросе формата «слайдер» может оказать влияние на ответы респондентов.

Хотя статистический анализ с помощью непараметрического теста Крускала — Уоллиса показал, что только в оценках первого параметра — возможности трудоустройства — наблюдаются существенные отличия в зависимости от первоначального положения «бегунка», из распределений ответов респондентов и средних значений по каждому из вопросов заметна следующая тенденция: респонденты, отвечавшие на вопросы, в которых первоначальное положение «бегунка» находилось на крайнем низком значении, были склонны давать более низкие оценки, в то время как участники опроса, для которых выдавался «слайдер» с первоначальным положением «бегунка» на крайнем высоком значении, в среднем оценивают каждый из пунктов вопроса выше (см. табл. 9).

Респонденты, отвечавшие на вопросы, в которых первоначальное положение «бегунка» находилось на крайнем низком значении, были склонны давать более низкие оценки, в то время как участники опроса, для которых выдавался «слайдер» с первоначальным положением «бегунка» на крайнем высоком значении, в среднем оценивают каждый из пунктов вопроса выше

Таблица 9

Средние оценки разных характеристик вуза в зависимости от положения «бегунка»*

Средние оценки по шкале от –3 до 3	Возможности трудоустройства после окончания обучения	Соотношение теоретических и практических курсов	Качество преподавания иностранного языка	Качество преподавания профильных учебных дисциплин
Положение «бегунка» — слева	0,094 (2,080)**	–0,198 (1,902)	–0,492 (2,201)	0,928 (1,810)

Окончание таблицы см. на следующей странице.

<i>Средние оценки по шкале от –3 до 3</i>	Возможности трудоустройства после окончания обучения	Соотношение теоретических и практических курсов	Качество преподавания иностранного языка	Качество преподавания профильных учебных дисциплин
Положение «бегунка» — посередине	0,485 (1,849)	0,127 (1,849)	–0,208 (1,810)	1,089 (1,613)
Положение «бегунка» — справа	0,976 (1,748)	0,288 (1,826)	0,024 (1,613)	1,376 (1,490)

* Вопрос: «Насколько Вы удовлетворены следующим параметром Вашего вуза?..» (опрос участников Зимних школ НИУ ВШЭ).

** В скобках указано значение стандартного отклонения.

Особенностью данного эксперимента являлось то, что респондент мог перейти к заполнению следующего вопроса без перемещения «бегунка» «слайдера», так как для фиксации изначального положения «бегунка» использовалась система предзаданных значений. Для того чтобы установить, не связана ли обнаруженная закономерность с тем, что часть респондентов не меняла положение «бегунка» в вопросах и переходила к дальнейшему заполнению анкеты, нами были выделены респонденты, которые не перемещали «бегунок» при ответе на все четыре вопроса. Во всей совокупности таких респондентов было 5,4%. Если исключить данных респондентов из анализа, распределение ответов перестает различаться существенно (см. табл. 10).

Таблица 10

Средние оценки разных характеристик вуза в зависимости от положения «бегунка» после удаления респондентов, склонных избегать ответа на вопрос*

<i>Средние оценки по шкале от –3 до 3</i>	Возможности трудоустройства после окончания обучения	Соотношение теоретических и практических курсов	Качество преподавания иностранного языка	Качество преподавания профильных учебных дисциплин
Положение «бегунка» — слева	0,275 (1,996)**	–0,034 (1,827)	–0,345 (2,196)	1,161 (1,580)
Положение «бегунка» — посередине	0,495 (1,863)	0,130 (1,868)	–0,212 (1,191)	1,111 (1,622)
Положение «бегунка» — справа	0,800 (1,713)	0,052 (1,711)	–0,235 (2,104)	1,235 (1,471)

* Вопрос: «Насколько Вы удовлетворены следующим параметром Вашего вуза?..» (опрос участников Зимних школ НИУ ВШЭ).

** В скобках указано значение стандартного отклонения.

При анализе данных опроса студентов России и стран СНГ⁴ существенных различий в распределении ответов на те же вопросы, которые задавались участникам Зимних школ, не было обнаружено. Однако, в отличие от базы по Зимним школам, среди респондентов данного опроса не было тех, кто не сдвинул «бегунок» во всех четырёх вопросах.

Исходя из полученных результатов можно сделать вывод, что при анализе ответов на оценочный вопрос, задававшийся респондентам в формате «слайдер», необходимо учитывать первоначальное положение «бегунка» и отслеживать респондентов, которые, стараясь избежать ответа на вопрос, переходят к следующему, оставляя «бегунок» в первоначальном положении. Наличие таких респондентов может привести к существенному смещению оценок в сторону первоначального положения «бегунка». Если технические возможности используемого программного обеспечения позволяют осуществить запрет перехода к следующему вопросу без перемещения «бегунка», то необходимо воспользоваться этой возможностью, чтобы избежать смещений, связанных с использованием предзаданных значений.

О чем говорят полученные результаты?

Проведённые эксперименты не позволяют нам ответить однозначно на поставленный в начале статьи вопрос о влиянии различных форматов оценочных вопросов и способов их визуализации на ответы респондентов. Результаты исследования не подтвердили *гипотезу 1* о наличии смещений в ответах респондентов в зависимости от использования различных форматов шкал; *гипотезу 2* о том, что отсутствие пространственного отделения или визуального выделения «несодержательных» пунктов в горизонтальной шкале приводит к смещению ответов респондентов в сторону значения, расположенного справа, а также *гипотезу 3* о наличии смещений в ответах респондента в связи с определённым первоначальным положением «бегунка» в вопросах формата «слайдер». В подавляющем большинстве ответы респондентов статистически не значимо отличаются в зависимости от формата вопроса или его визуального представления. Полученные результаты противоречат тем, которые были получены в более ранних экспериментах и описаны в первом разделе статьи.

Соответственно возникает вопрос: почему в данном эксперименте не выявлены закономерности в ответах респондентов, которые были обнаружены в других экспериментальных исследованиях с визуальным представлением вопросов? В качестве ответа на него можно предположить, что результаты эксперимента зависят от выборки испытуемых. В нашем исследовании участвовали студенты вузов РФ и стран СНГ, между тем некоторые исследователи считают, что использование для эксперимента такой гомогенной совокупности, как студенты, приводит к существенным ограничениям исследования [Stern, Dillman, Smyth 2007]. Однако в данной работе описанным ограничением можно пренебречь, поскольку экспериментальное ис-

Для того чтобы установить, не связана ли обнаруженная закономерность с тем, что часть респондентов не меняла положение «бегунка» в вопросах и перешла к дальнейшему заполнению анкеты, нами были выделены респонденты, которые не перемещали «бегунок» при ответе на все четыре вопроса

Проведённые эксперименты не позволяют нам ответить однозначно на поставленный в начале статьи вопрос о влиянии различных форматов оценочных вопросов и способов их визуализации на ответы респондентов

⁴ Исследование проводилось факультетом социологии НИУ ВШЭ в феврале 2013 г.

следование проводилось специально для улучшения электронных анкет студенческих опросов и не предназначалось для обобщения результатов на более широкую совокупность.

Несмотря на то что проведённый эксперимент не выявил глобальных тенденций в различии ответов респондентов в зависимости от формата представления и способа визуализации оценочных вопросов, на его основе мы можем предложить некоторые рекомендации по улучшению студенческих электронных анкет:

- использовать формат «кнопки» для вопросов, предполагающих оценивание частоты проявления студентом социально одобряемого поведения, как более надёжный инструмент для измерения;
- отслеживать респондентов, которые при ответе на вопросы в формате «слайдер» предпочитают уйти от ответа, не изменяют первоначальное положение «бегунка» и переходят к другому вопросу. Данная мера позволит избежать смещений в ответах респондентов. Если технические возможности используемого программного обеспечения допускают запрет на переход к следующему вопросу без изменения положения «бегунка», то такой запрет необходимо осуществить.

Литература

1. Arnau R., Thompson R., Cook C. 2001. Do Different Response Formats Change the Latent Structure of Responses? An Empirical Investigation Using Taxomic Analysis. *Educational and Psychological Measurement*. 61: 23–44.
2. Bayer L. R., Thomas R. Q. 2004. A Comparison of Sliding Scales with Other Scale Types in Online Surveys. Paper presented at the RC33 International Conference on Social Science Methodology. Amsterdam. August.
3. Christian L. M., Parsons N. L., Dillman D. A. 2009. Designing Scalar Questions for Web Surveys. *Sociological Methods and Research*. 37 (3): 393–425.
4. Cook C. et al. 2001. Score Reliability in Web- or Internet-based Surveys: Unnumbered Graphic Rating Scales Versus Likert-Type Scales. *Educational and Psychological Measurement*. 61 (4): 697–706.
5. Couper M. P., Conrad F. G., Tourangeau R. 2007. Visual Context Effects in Web Surveys. *Public Opinion Quarterly*. 71 (4): 623–634.
6. Couper M. P. et al. 2006. Evaluating the Effectiveness of Visual Analog Scales: A Web Experiment. *Social Science Computer Review*. 24 (2): 227–245.
7. Cowley J. A., Youngblood H. 2009. Subjective Response Differences between Visual Analogue, Ordinal and Hybrid Response Scales. *Proceedings of the Human Factors and Ergonomics Society Annual Meeting*. 53 (25): 1883–1887.
8. Ferrel M. Ch., Daniel L. G. 1995. A Frame of Reference for Understanding Behaviors Related to the Academic Misconduct of Undergraduate Teacher Education Students. *Research in Higher Education*. 36 (3): 345–375.
9. Fuchs M. 2009. Differences in the Visual Design Language of Paper-and-Pencil Surveys versus Web Surveys. A Field Experimental Study on the Length of Response Fields in Open-Ended Frequency Questions. *Social Science Computer Review*. 27 (2): 213–227.

Несмотря на то что проведённый эксперимент не выявил глобальных тенденций в различии ответов респондентов в зависимости от формата представления и способа визуализации оценочных вопросов, на его основе мы можем предложить некоторые рекомендации по улучшению студенческих электронных анкет

10. Funke F., Reips U., Thomas R. 2011. Sliders for the Smart: Type of Rating Scale on the Web Interacts with Educational Level. *Social Science Computer Review*. 29 (2): 221–231.
11. Healey B. 2007. Drop Downs and Scroll Mice: The Effect of Response Option Format and Input Mechanism Employed on Data Quality in Web Surveys. *Social Science Computer Review*. 25 (1): 111–128.
12. Heerwegh D., Loosveldt G. 2002. An Evaluation of the Effect of Response Formats on Data Quality in Web Surveys. *Social Science Computer Review*. 20 (4): 471–484.
13. Linn R., Gronlund N. 1995. *Measurement and Assessment in Teaching*. 7th ed. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
14. Svensson E. 2000. Comparison of the Quality of Assessments Using Continuous and Discrete Ordinal Rating Scales. *Biometrical Journal*. 42 (4): 417–434.
15. Symonds P. M. 1924. On the Loss of Reliability in Ratings Due to Coarseness of the Scale. *Journal of Experimental Psychology*. 7 (6). Dec.: 456–461.
16. Stern M. J., Dillman D. A., Smyth J. D. 2007. Visual Design, Order Effects, and Respondent Characteristics in a Self-Administered Survey. *Survey Research Method*. 1 (3): 121–138.
17. Reips U. D. 2002. Context Effects in Web Surveys. In: Batinic B., Reips U.-D., Bosnjak M. (eds). *Online Social Sciences*. Seattle, WA: Hogrefe & Huber; 69–80.
18. Tourangeau R., Couper M., Conrad F. 2004. Spacing, Position, and Order. Interpretive Heuristics for Visual Features of Survey Questions. *Public Opinion Quarterly*. 68 (3): 368–393.

Роль преподавателей в отсева студентов: эмпирическое исследование на примере четырёх российских вузов¹

[И. А. Груздев](#)

Магистр социологии, аналитик ЦВМ НИУ ВШЭ

van@gorod.org.ru

Аннотация

Тема отсева студентов достаточно скудно представлена в российских исследовательских работах, посвящённых высшему образованию. Что касается зарубежных исследований, то в большинстве из них досрочное выбытие учащихся из университета изучается через характеристики самих студентов, в то время как роль преподавателей в процессе отсева остается без внимания. В статье представлена перспектива исследования отсева студентов, фокусирующая внимание на деятельности преподавателей. На основе анализа интервью, проведённых в четырёх российских вузах, рассматриваются способы формирования норм, на которые ориентируются преподаватели в ходе оценивания студентов, а также предлагается типология ролей преподавателей в процессе контроля знаний студентов.

Ключевые слова:

- студенческий отсев;
- академическая профессия;
- институциональная культура;
- дисциплинарная культура

Введение

Отсев студентов можно отнести к одной из тех тем, изучение которых представляет значительный интерес с исследовательской точки зрения, даже если вынести за скобки вопросы практической актуальности². С одной стороны, несмотря на большую популярность проблемы досрочного выбытия студентов из университета среди зарубежных исследователей высшего образования, можно говорить о недостатке исследований этой темы в России. Немногочисленные работы, посвящённые отчислению студентов (см., например: [Чудиновских, Донец 2004]), как правило, рассматривают один вуз, что приводит к отсутствию данных, позволяющих делать выводы по всей системе университетского образования страны. Таким образом, целый спектр вопросов, связанных с отсевом студентов в российских вузах, оказывается незатронутым, а исследователь, начинающий изучение этой темы, зачастую выступает в роли первооткрывателя. Даже самые общие показатели, такие как, например, масштаб отсева студентов, в силу разных причин не изучены эмпирически и представляют собой «белое пятно на карте». С другой стороны, за рубежом, где, начиная со второй по-

Даже самые общие показатели, такие как, например, масштаб отсева студентов, в силу разных причин не изучены эмпирически и представляют собой «белое пятно на карте»

¹ В данной статье использованы результаты проекта «Дифференциация студенческих траекторий», выполненного в рамках Программы фундаментальных исследований НИУ ВШЭ в 2013 г.

² Подробно вопрос практической значимости изучения отсева студентов в российских вузах рассматривается в статье: [Груздев, Горбунова, Фруммин 2013].

ловины XX в., реализуется множество исследований отчисления студентов, в настоящее время фиксируется кризис изучения причин отсева, связанный главным образом с недостатком новых моделей, позволяющих обобщить полученные эмпирические данные [Melguizo 2011].

Иными словами, изучение отсева студентов в российских вузах интересно по двум причинам: во-первых, практически любые релевантные эмпирические данные важны в связи с их дефицитом; во-вторых, работа по предложению новых объяснительных рамок для изучения студенческих отчислений востребована как в локальном, так и в международном контекстах.

В данной статье предпринимается попытка решения двух задач одновременно. На основе обзора литературы отмечается, что в большинстве исследований отсева студентов фокус рассмотрения направлен на самих студентов, в то время как роль преподавателей в отчислении часто остаётся без внимания. С учетом этой особенности предлагается описание деятельности преподавателей по контролю и селекции студентов в ходе образовательного процесса, которое, в свою очередь, может лечь в основу новой модели, объясняющей отсев студентов. Кроме того, в работе представлены результаты эмпирического опыта, полученного в ходе проведения интервью с преподавателями в четырёх российских вузах.

Основная цель статьи — рассмотреть представления преподавателей о необходимой строгости в отношении отсева студентов. Исходя из предпосылки о том, что процесс отчисления студентов неразрывно связан с контролем их академических достижений, осуществляемым преподавателями, мы концентрируем основное внимание на особенностях формирования их взглядов на то, как должен осуществляться этот контроль, и предлагаем типологию ролей преподавателей в процессе оценивая студентов.

Студенты как основной фокус зарубежных исследований отсева

Большинство зарубежных исследований студенческого отсева, как предлагающих концептуальную модель для его изучения, так и эмпирических, сфокусированы главным образом на студентах. Иными словами, в работах, посвящённых отсеву, рассматриваемый феномен объясняется через различные характеристики студентов.

Одной из наиболее известных и влиятельных теорий, объясняющих причины отчисления студентов, является модель интеграции [Tinto 1975; 1982]. Ключевая идея модели состоит в том, что отчисление связано со сложностями перехода (*transition*) из одной социальной группы в другую [Hagedorn 2005]. Хотя теория интеграции рассматривает как индивидуальные характеристики студента, так и институциональную среду того или иного университета, основной акцент в модели сделан на первом. Во-первых, об этом говорит большое внимание, уделяемое семейному и образовательному бэкграунду студента. Во-вторых, само отчисление рассматривается как индивидуальное решение студента [Tinto 1975].

Объектом эмпирических исследований, выполненных на основе модели интеграции, также являются главным образом студенты и их характеристики. Показателен своеобразный метаанализ эмпирических исследований отсева,

Основная цель статьи — рассмотреть представления преподавателей о необходимой строгости в отношении отсева студентов

В работах, посвящённых отсеву, рассматриваемый феномен объясняется через различные характеристики студентов

представленный в работе Д. Брэкстона, А. Салливан и Д. Джонсона [Braxton, Sullivan, Johnson 1997]. Авторы выделяют 15 пропозиций, заложенных в модели интеграции и тестируемых в многочисленных эмпирических работах. И хотя цель работы состояла в определении гипотез, имеющих наибольшее эмпирическое подтверждение, на ее основе можно также сделать выводы о том, что (а) 10 из 15 пропозиций непосредственно связаны со стартовыми характеристиками студентов, (б) значительная часть исследователей, формирующих контекст изучения отсева студентов, в своих эмпирических работах проверяют гипотезы, связанные со студентами.

Модель отсева, предложенная Джоном Бином и имеющая широкое распространение, также объясняет причины отсева студентов через особенности самих студентов [Bean 1980]. Во-первых, автор частично соглашается с моделью интеграции, и общий фокус остается тем же. Во-вторых, Бин вводит в свою схему переменную «намерение отчислиться» (*intent to leave*), которая заимствована из исследований причин увольнений сотрудников. Таким образом, модель отсева, предложенная Бином, в еще большей мере сконцентрирована на студентах, которые сами под воздействием тех или иных факторов формируют своё отношение к определённому институту и принимают решение об отчислении.

Идея академического усердия (*academic momentum/intensity*) [Adelman 1999], рассматриваемая в ряде работ как концептуальная рамка исследований отсева, предлагает перспективу, согласно которой наиболее значительную роль в совершении образовательного перехода и достижении высшего образования играет усилие, которое студент приложил в последний год обучения в школе и (или) в первый год пребывания в университете. Это снова делает студентов основным объектом исследования отсева и оставляет без внимания деятельность преподавателей.

Следует также отметить, что в целом проблема отсева студентов часто рассматривается в контексте более широкой темы студенческого опыта, что также акцентирует внимание исследователей именно на характеристиках студентов. Кроме того, имеет смысл отметить особенности инфраструктуры данных, связанных с темой отчисления студентов. Данные по успеваемости студентов и другим их атрибутам относительно доступны. Например, в США все учреждения высшего образования предоставляют отчётность, включающую показатель «дожития» (*persistence*) студентов [Hagedorn 2005]. Данные о преподавателях, вероятно, распространены в меньшей степени.

Роль преподавателей в процессе отчисления

Уже на уровне здравого смысла ясно, что в процесс отсева студентов вовлечены не только они сами. В ходе отчисления студент может взаимодействовать с административными сотрудниками вуза. В случае, если отчисление является результатом академического тупика³, в кото-

В целом проблема отсева студентов часто рассматривается в контексте более широкой темы студенческого опыта, что также акцентирует внимание исследователей именно на характеристиках студентов

³ Под академическим тупиком понимается совокупность ситуаций, в которых учащийся из-за плохой академической успеваемости не может продолжить обучение по образовательной программе в когорте студентов, поступивших в вуз в определённом году.

ром оказался студент, стоит отметить участие преподавателей в этом процессе.

Преподаватели, не связанные напрямую с формальной процедурой исключения студента из университета, принимают непосредственное участие в определении академических достижений учащихся. Оценивая знания студентов, они осуществляют отбор в рамках своего курса, последствия которого прямо или косвенно касаются отсева. Иными словами, преподаватели определяют академическую успешность и неуспешность, которые могут влиять на то, отчислится студент или нет. Если согласно административным правилам университета академический тупик, являющийся крайним случаем неуспеваемости, влечет исключение, то отсев и контроль академических достижений студентов связаны напрямую. В более гибкой системе, когда неуспеваемость не ведёт к исключению, низкие академические достижения также могут иметь влияние на отчисления, что показано в некоторых исследованиях [Kuh et al. 2006]. В этом случае ключевую роль играют факторы, сопутствующие академическому тупику, к которым можно отнести потерю стипендиальной поддержки, снижение мотивации к продолжению обучения и др.

Если говорить об особенностях отсева студентов в российских вузах, то можно сделать предположение о том, что роль, которую в этом процессе играют преподаватели, особенно значима. Это связано с тем, что одной из ключевых и наиболее распространенных формальных причин отчисления студентов является академическая неуспеваемость, что было показано, например, в исследовании выбытия студентов на примере одного из ведущих вузов Москвы [Донец 2011]. По результатам проекта, реализованного в одном из национальных исследовательских университетов Москвы, также было выявлено, что академическая неуспеваемость — самая типичная причина отсева [Груздев, Горбунова, Фрумин 2013]. Кроме того, на материалах интервью с отчисленными студентами в этой работе выдвигается предположение о том, что отсев в российских вузах часто является принудительным по отношению к студентам процессом, так как в силу университетских правил образование не может быть продолжено в случае наступления академического тупика [Там же]. Таким образом, отсутствие внимания исследователей к роли преподавателей в отчислении студентов представляется особенно критичным, если речь идет о российских вузах.

Перспектива изучения роли преподавателей в процессе отсева студентов

Как уже было отмечено выше, преподаватели вовлечены в процесс отсева главным образом через осуществление контроля знаний, в результате которого определяется степень академической успешности студента. В связи с этим вопрос о роли преподавателей в отсеве студентов тесным образом связан с вопросами о том, на основании каких критериев происходит оценка знаний студентов и чем обусловлен уровень ее строгости. Изучение этих проблем, в свою очередь, может начинаться с рассмотрения препода-

Иными словами, преподаватели определяют академическую успешность и неуспешность, которые могут влиять на то, отчислится студент или нет

Отсутствие внимания исследователей к роли преподавателей в отчислении студентов представляется особенно критичным, если речь идет о российских вузах

вателей как профессиональной группы, которая обладает своей культурой, определяющей «непосредственные рамки, формирующие академическую жизнь» [Clark 1987: 107]. Контроль знаний студентов в этом контексте является частью академической работы. Таким образом, процесс оценивания студентов, как и остальная деятельность преподавателей, обусловлен их общей профессиональной культурой. Стоит отметить, что само понятие «культура» имеет тесную связь с отсевом. Зигмунд Бауман, говоря о культуре, замечает, что она «оживляет в памяти труд фермера или садовника» [Бауман 1996: 151], который облагораживает сад, придаёт ему задуманную форму. Стремление к определенному образцу, согласно Бауману, помимо прочего, предполагает отсечение лишнего, поэтому садовник «выпалывает нежелательных гостей» [Там же]. Аналогичным образом преподаватели, основываясь на коллективных представлениях о должном, осуществляют контроль знаний студентов, посредством которого происходит определение тех, кто отклоняется от нормы и должен быть подвержен отбору.

Вместе с тем преподаватели могут быть рассмотрены как однородная профессиональная группа только в первом приближении [Becher 1987]. Корректнее говорить не об академической профессии, а об академических профессиях [Light 1974]. Одним из важных дифференцирующих факторов являются дисциплинарные различия. Преподаватели различных дисциплин, работающие с неодинаковыми категориями знания, представляют разные «академические племена» и разделяют отличные друг от друга дисциплинарные культуры [Becher 1994]. В некоторых исследованиях, в частности, было показано, что дисциплинарная культура имеет влияние на устройство образовательного процесса и способ преподавания (см.: [Lindblom-Ylänne et al. 2006]).

Другим фактором, позволяющим говорить о значительной дифференциации академической профессии, является принадлежность преподавателей к различным институтам высшего образования, которые, в свою очередь, по ряду характеристик могут сильно отличаться друг от друга [Clark 1997]. На основе институциональных различий выделяются два типа преподавателей — «местные жители» (*locals*) и «космополиты» (*cosmopolitans*). Первые, как правило, работают в небольших институтах и погружены скорее в локальный контекст своего окружения, чем в культуру дисциплины, которую они преподают. Вторые похожи на классических профессионалов. Они в большей степени участвуют в исследовательской работе, могут более или менее часто менять университет и ориентированы на дисциплинарную культуру, которая является независимой от конкретного учреждения [Clark 1987].

Таким образом, можно говорить о различных культурах, обуславливающих работу преподавателей внутри академической профессии. Эти культуры могут различаться в зависимости от дисциплины и учреждения, в котором работает преподаватель. Более того, преподаватель может находиться на пересечении двух культур, отличающихся друг от друга, — дисциплинарной и институциональной. В свою очередь, различия культур, которые разделяют преподаватели, могут обуславливать различные образцы контроля знаний студентов и разные взгляды на строгость критериев студенческого отсева.

Процесс оценивания студентов, как и остальная деятельность преподавателей, обусловлен их общей профессиональной культурой

Можно говорить о различных культурах, обуславливающих работу преподавателей внутри академической профессии. Эти культуры могут различаться в зависимости от дисциплины и учреждения, в котором работает преподаватель

Описание данных

Для анализа представлений преподавателей о необходимой строгости контроля знаний студентов используются данные, собранные в ходе проведения неструктурированных интервью. В исследование вовлечены четыре вуза: два национальных исследовательских университета в Москве, один региональный национальный исследовательский университет и один региональный государственный университет. Интервью проводились на экономических и инженерных факультетах. Были проанализированы 20 интервью. Время проведения интервью: март — ноябрь 2012 г.

Интервью охватывали темы, касающиеся профессиональной биографии преподавателя, его текущей занятости и основных направлений деятельности. В ходе беседы также затрагивались вопросы о том, как преподаватель оценивает уровень отсева студентов в своем вузе, в чем видит причины неуспеваемости студентов, как происходит контроль за знаниями студентов, как (исходя из каких оснований) выставляется оценка по курсу, который ведет преподаватель, обсуждается ли оценивание знаний студентов на заседаниях кафедры и др.

Способы формирования норм контроля знаний студентов

Один из первых вопросов, касающихся роли преподавателей в студенческом отсеке, связан с проблемой способов формирования представлений о необходимой строгости контроля за знаниями студентов. Иными словами, интерес представляет то, как преподаватель усваивает правила, которыми руководствуется, когда выставляет оценки по курсу и определяет, сколько слушателей получают положительные оценки, а какую долю от курса и (или) учебной группы составят неаттестованные студенты.

С формальной точки зрения в ходе контроля знаний студентов преподаватель должен ориентироваться на правила, изложенные в различного рода правовых документах вуза, которые также могут быть основанием для принятия решений в спорных или конфликтных ситуациях. Вместе с тем, согласно нарративам информантов, различного рода положения, регулирующие процесс оценивания знаний студентов, являются второстепенным источником норм, которыми руководствуются преподаватели в ходе своей деятельности. Рассказывая, как они усваивали нормы контроля знаний студентов, преподаватели отмечают значение опыта коллег и собственный студенческий опыт, в ходе которого они участвовали в процессе выставления оценок «по ту сторону баррикад»:

Первый источник — студенческий опыт. Ты смотришь на преподавателей, они что-то говорят, обосновывают свою позицию, так далее. Ты воспринимаешь. Второй источник... Ты же начинаешь преподавать с семинаров, а не с лекций. Всегда есть старший человек, который главный, может чему-то научить, помочь. Мне очень помогло (сотрудничество) с преподавателем N. Мы с ней в первый год очень много общались, когда я начинал преподавать. Как оценивать, как себя вести. Как объяснить

Интерес представляет то, как преподаватель усваивает правила, которыми руководствуется, когда выставляет оценки по курсу и определяет, сколько слушателей получают положительные оценки

Преподаватели отмечают значение опыта коллег и собственный студенческий опыт, в ходе которого они участвовали в процессе выставления оценок «по ту сторону баррикад»

студенту, что тезис «я учил всю ночь» не работает. Она все это мне рассказывала и помогала (преподаватель НИУ в Москве).

На основе интервью можно выделить два способа знакомства с нормами оценивания студентов через опыт коллег. Первый связан с усвоением образа действия старшего коллеги. Это своеобразный этап профессионального обучения, который молодой преподаватель проходит под руководством старшего коллеги (релевантный пример во фрагменте интервью, приведённом выше). Второй способ — участие в неформальных обсуждениях преподавательской работы с коллегами на факультете или на кафедре.

На самом деле, это все обсуждается впрямую на кафедре, с заведующим кафедрой. Поэтому мы вот говорили, что курс ведет один преподаватель — два незначёта, другой — десять. Это всё так, личность никто не отменял, но в целом, вообще, это выравнивается... (преподаватель регионального государственного университета).

Ещё один источник правил контроля знаний студентов, который отмечался информантами, это содержание программы курса. В программе курса зафиксировано, какие знания должен приобрести студент. Соответственно оценка зависит от расхождения между его реальными знаниями и тем, что включено в программу. Вместе с тем стоит отметить, что преподаватели по-разному интерпретируют требования, содержащиеся в программе. Это, в свою очередь, позволяет сделать предположение о том, что различия в этих интерпретациях могут быть обусловлены различиями норм, заимствованных из опыта коллег.

Говоря о различных источниках формирования норм контроля знаний студентов, также стоит отметить, что опыт коллег отсылает нас к понятию институциональной культуры, тогда как ориентация на программу курса скорее является обращением к дисциплинарным нормам. Таким образом, коллективные представления коллег формируют институциональный контекст изучения отсева студентов, а представления, основанные на содержательных стандартах и требованиях курса, — дисциплинарный.

Несоответствие школьной подготовки требованиям дисциплины

На основе интервью можно сделать вывод о том, что несмотря на возможные различия дисциплин, которые не были в центре внимания исследования и не выявлены эмпирически, в целом дисциплинарные требования рассматриваются преподавателями как не соответствующие школьной подготовке студентов. Речь идёт о том, что, по словам информантов, стартовые знания и навыки студентов часто оказываются недостаточными для освоения дисциплин, преподаваемых в университете. Слабая школьная подготовка поэтому расценивается преподавателями как одна из наиболее важных причин отсева студентов.

Одна из основных причин неуспеваемости — это школьная система образования... Первокурсники приходят неготовые к тому, чему их учат,

Ещё один источник правил контроля знаний студентов, который отмечался информантами, это содержание программы курса

Стартовые знания и навыки студентов часто оказываются недостаточными для освоения дисциплин, преподаваемых в университете

им очень трудно отвечать вслух развернуто, им трудно писать контрольные работы, где надо видеть просто текст, или текст у гуманитариев, или развернутое решение задач у математиков или физиков и проч. Сразу мы сталкиваемся с тем, что ребенок приходит, если не «мертвый», то «полумертвый» на первый курс (преподаватель регионального государственного университета).

У меня есть программа, по которой я обязана идти. Я не могу сначала прочитать курс алгебры за 10-й класс, на это нет времени. А прочитать то нужно, потому что производную не все могут взять. Оказывается, в школе этому у нас не учат (преподаватель НИУ в Москве).

Таким образом, дисциплинарные требования, независимо от возможных различий изучаемых дисциплин, являются косвенной причиной отсева. Мера, в которой они влияют на уровень отсева, зависит от их интерпретации преподавателем.

Типология ролей преподавателей в процессе контроля знаний студентов

Один из наиболее важных вопросов, которые встают в рамках исследования, основывающегося на предпосылке о том, что отсев осуществляется в ходе деятельности преподавателей по контролю знаний студентов, касается различных установок преподавателей в отношении необходимой строгости этого контроля.

Различные взгляды преподавателей в отношении строгости контроля за знаниями студентов в рамках конкретного курса и в ходе всего образовательного процесса, происходящего в университете, могут частично объяснять целый ряд явлений, связанных с отсевом студентов и зафиксированных в ходе эмпирических исследований. К таким явлениям относятся, например, «курсы-убийцы» (*gatekeeper courses*) или межфакультетские различия в уровне досрочного выбытия студентов.

Дифференциация взглядов и представлений на строгость оценивания знаний студентов в определённом смысле проявляется через различные роли, которые преподаватели играют в ходе контроля за знаниями студентов. Вместе с тем различие этих ролей может быть обусловлено неодинаковым отношением преподавателей к дисциплинарной и институциональной культуре и внутренними различиями этих культур.

Представленная в результате анализа интервью типология ролей преподавателей в процессе контроля за знаниями студентов выделена на основании трёх переменных: (1) дисциплинарная селекция; (2) институциональная культура; (3) характеристика институциональной культуры. Указанный набор переменных задается понятиями «дисциплинарная культура» и «институциональная культура», которые отмечаются в литературе как главные факторы, дифференцирующие академическую профессию. То или иное соотношение значений переменных может обозначать различный баланс между дисциплинарным и институциональным в деятельности преподавателя, а также указывать на особенности институциональной культуры кон-

Дифференциация взглядов и представлений на строгость оценивания знаний студентов в определённом смысле проявляется через различные роли, которые преподаватели играют в ходе контроля за знаниями студентов

Типология ролей преподавателей в процессе контроля за знаниями студентов выделена на основании трёх переменных: (1) дисциплинарная селекция; (2) институциональная культура; (3) характеристика институциональной культуры

кретного вуза или факультета. Рассматриваемые переменные не отражают различия между дисциплинами, так как дизайн исследования не позволил увидеть их эмпирическое проявление.

Переменная «дисциплинарная селекция» принимает положительное значение (+) в случае, если преподаватель в ходе своей работы осуществляет отбор на основании критериев, зафиксированных в поле его дисциплины. Соответственно отрицательное значение (-) переменная принимает, если представления о правилах оценивания студентов такого рода не используются. По сути, речь идёт о том, разделяет преподаватель правила дисциплинарной культуры или нет. На эмпирическом уровне переменная связана с тем, насколько строго преподаватель применяет дисциплинарные стандарты, в частности, зафиксированные в программах курсов, к оцениванию знаний студентов.

Переменная «институциональная культура» принимает положительное значение (+), в ситуации, когда преподаватель разделяет представления о строгости оценивания знаний и отсева студентов, доминирующие в академической группе, в которую он включён в рамках повседневной работы на кафедре и (или) факультете.

Наконец, переменная «характеристика институциональной культуры» отражает качество представлений об отсева и необходимой строгости оценивания знаний студентов группы, локализованной на конкретной кафедре и (или) факультете. Переменная принимает значение «селективная» в случае, если доминирующие взгляды на отсев студентов и контроль за их знаниями характеризуются высокой степенью строгости. Иными словами, селективной является та институциональная культура, которая настроена на тщательный отбор студентов. Значение «неселективная» предписывается тем комплексам коллективно разделяемых представлений о студенческих отчислениях, которые обуславливают незначительный отбор или его полное отсутствие.

Важно отметить, что выделенные типы (см. табл. 1) не являются типологией преподавателей. Они описывают роли, которые последние могут играть в процессе оценивания знаний студентов. Далее представляется необходимым остановиться на каждом выделенном типе и кратко его описать.

Выделенные типы не являются типологией преподавателей. Они описывают роли, которые последние могут играть в процессе оценивания знаний студентов

Таблица 1

Типы ролей преподавателей в процессе контроля за знаниями студентов

Тип роли	Дисциплинарная селекция	Институциональная культура	Характеристика институциональной культуры
«Садовник»	+	+	Селективная
«Любитель пересдач»	+	+	Неселективная
«Санитар леса»	+	-	Неселективная

Окончание таблицы см. на следующей странице.

Тип роли	Дисциплинарная селекция	Институциональная культура	Характеристика институциональной культуры
«Распределитель квоты»	–	+	Селективная
«Культиватор отличников»	–	+	Неселективная
«Добряк»	–	–	Селективная

Роль «Садовник» предписывает, с одной стороны, руководствоваться в деятельности нормами своей дисциплины и, с другой стороны — разделять институциональную культуру, которая характеризуется высокой степенью селективности. В этом случае дисциплинарная и институциональная культуры находятся в отношениях адекватности. Здесь нет противоречия локального и космополитичного, о котором говорит Кларк [Clark 1987], так как строгие критерии отбора дисциплины полностью поддерживаются на местном уровне. Преподаватели выступают в роли «Садовника» в том смысле, в котором об этом говорит З. Бауман [Бауман 1996]. Они культивируют «лучших из лучших». Вероятно, это тот тип, который в наибольшей степени характерен для профильных факультетов ведущих вузов:

Я всегда руководствуюсь простыми правилами, которые прописаны в программе курса и, наверное, еще в каких-нибудь документах, я сейчас так не вспомню... Но вот в программе точно прописано, что студент должен знать до курса, чтобы успешно его освоить, и что студент должен знать по результатам курса, в конце. Вот это мои, как вы говорите ориентиры, моя шкала.... Если будет курс дураков и лентяев (ну, я условно говорю), то я всем буду ставить «пару», пока кто-то из них не начнет работать... (преподаватель НИУ в Москве).

На каком-то этапе к студенту надо относиться, как к коллеге. Я их и называю «коллеги». А это значит — с них спрос, как с коллег. Некоторые, как выясняется, не совсем коллегами оказываются по своему отношению к делу (преподаватель НИУ в Москве).

Тип «Любитель пересдач», так же как и «Садовник», характеризуется принятием и дисциплинарной селекции, и институциональной культуры. Отличие состоит в том, что институциональная культура в этом случае является неселективной. Таким образом, роль, относящаяся к этому типу, характеризуется в определённом смысле противоречивыми взглядами на контроль за знаниями студентов и их отсеивание. Она предписывает, с одной стороны, соблюдать строгость дисциплинарных норм, с другой — разделять представления локальной академической группы о недопустимости большой доли отчисления студентов. Эмпирически такая ситуация возможна, например, в случае, если преподаватель, которого студенты описывают как

Роль «Садовник» предписывает, с одной стороны, руководствоваться в деятельности нормами своей дисциплины и, с другой стороны — разделять институциональную культуру, которая характеризуется высокой степенью селективности

«Любитель пересдач» характеризуется принятием и дисциплинарной селекции, и институциональной культуры

«принципиального», работает на факультете, испытывающем трудности с набором. В результате преподаватель может ставить большое количество неудовлетворительных оценок, но при этом предоставлять практически неограниченное количество шансов пересдать предмет.

Ещё такая шутка ходит, что по уставу университета существует три пересдачи: экзамен, пересдача и комиссия, а на физике по уставу университета три пересдачи, но есть еще пересдача первой пересдачи, потом вторая пересдача первой пересдачи (смеется). Есть до сих пор те, кто не сдал долги с первого семестра прошлого учебного года (преподаватель регионального государственного университета).

Роль «Санитар леса» предписывает руководствоваться в работе высокими стандартами своей дисциплины, несмотря на то что институциональная культура, в которой осуществляется деятельность, не является селективной. Эта роль связана со значительной частью всех студенческих отчислений на том или ином факультете, где многие преподаватели оценивают знания студентов так, что прохождение их курсов не вызывает проблем:

Конечно, люди бывают разные, и у нас такие есть, когда стабильно каждый раз полкурса оказываются неаттестованными... Я не знаю, почему так. Мое мнение: это люди, которые в силу разных причин человека не видят, если он предмета не знает... (преподаватель регионального государственного университета).

Тип «Распределитель квоты» характеризуется отсутствием ориентации на дисциплинарные нормы, но проявлением некоторой строгости в ходе оценивания, так как институциональная культура того или иного учреждения является селективной. Таким образом, предписывается руководствоваться представлениями о норме незачётов, что усваивается через опыт взаимодействия с коллегами:

И н ф о р м а н т : Есть какие-то общие вещи, которые нигде не прописаны, но каждый их знает. Нельзя наставить кучу пятёрок, но и кучу двоек наставить нельзя, понимаете?

И н т е р в ь ю е р : А почему нельзя?

И н ф о р м а н т : Потому что потом это всё обсуждается выше, и если будут все пятёрки, скажут: «Наверное здесь что-то не то» (преподаватель регионального НИУ).

Тип «Культиватор отличников» так же, как и «Садовник», описывается отношениями адекватности между ориентацией на дисциплинарную селекцию и локальной культурой институции. Отличие состоит в знаке этой адекватности, так как преподаватели, которые принимают эту роль, находятся в неселективной среде и не осуществляют дисциплинарную селекцию. В результате в большинстве случаев знания студентов такой преподаватель оценивает на «отлично».

Роль «Добряк» предписывает не осуществлять дисциплинарную селекцию и не разделять представления, зафиксированные на институциональном

Роль «Санитар леса» предписывает руководствоваться в работе высокими стандартами своей дисциплины, несмотря на то что институциональная культура, в которой осуществляется деятельность, не является селективной

Тип «Распределитель квоты» предписывает руководствоваться представлениями о норме незачётов, что усваивается через опыт взаимодействия с коллегами

уровне в том случае, если они характеризуются как селективные. Подобно «Культиватору отличников», «Добряк» в основном ставит высокие оценки, а незачёты крайне редки для этого типа. Вместе с тем за счет такого способа контроля за знаниями студентов «Добряк» значимо отличается от своих коллег и имеет соответствующую репутацию у студентов:

Я придерживаюсь мнения... Меня этому мой преподаватель когда-то научил, великий математик, между прочим, и я считаю, что это правильно, что, если студент хочет, он выучит, а если нет, то его учить — только портить... А то, что я ему экзамен не поставлю... Я ему только жизнь попорчу... (преподаватель регионального НИУ).

Описанная типология ролей преподавателей отражает различные взгляды на строгость оценивания студентов. Поскольку указанные роли предписывают разное поведение в отношении определения академических достижений студентов, можно предположить, что их различное соотношение в той или иной группе преподавателей может объяснять фиксируемый на этом факультете (или в рамках специализации факультета) уровень отсева.

Заключение

Проблема отсева студентов, как правило, рассматривается через те или иные характеристики самих студентов, которые могут повышать и понижать риск досрочного выбытия. Роль преподавателей в процессе отсева часто остается на периферии внимания. Вместе с тем работа преподавателей напрямую связана с определением академических достижений студентов, которые, в свою очередь, тесно связаны с отчислениями из числа учащихся. В российских университетах, где академический тупик студента в большинстве случаев влечёт его отчисление, эта связь особенно ясна.

Один из возможных способов исследования роли преподавателей в процессе отсева предполагает рассмотрение последних как неоднородной профессиональной группы, внутренняя дифференциация которой обусловлена различиями в академических дисциплинах и учреждениях. Различия дисциплинарных и институциональных культур, а также разная мера, в которой каждая из них определяет рамки повседневной деятельности, могут обуславливать дифференциацию ролей преподавателей в процессе оценивания знаний студентов.

На основе проведенных в рамках исследования интервью была представлена типология таких ролей. Некоторые роли (например, «Садовник» или «Санитар леса») предписывают крайне строгий контроль знаний студентов по итогам учебных курсов и, следовательно, в большей мере связаны с высоким уровнем отсева. Другие роли (например, «Добряк»), наоборот, характеризуются крайне лояльным отношением к студентам. Различное соотношение ролей в определенном учреждении может обуславливать тот уровень студенческого отсева, который в нем отмечается.

Стоит заметить, что представленная типология не является исчерпывающей. В рамках рассмотрения деятельности преподавателей, связанной со

Поскольку указанные роли предписывают разное поведение в отношении определения академических достижений студентов, можно предположить, что их различное соотношение в той или иной группе преподавателей может объяснять фиксируемый на этом факультете (или в рамках специализации факультета) уровень отсева

студенческим отсевом, через призму институциональной и дисциплинарной культур, можно предположить, что различия, не затронутые в данной работе, обусловлены, главным образом, двумя обстоятельствами: дисциплинарными особенностями и другими характеристиками институциональной культуры. Иными словами, с одной стороны, перспективным было бы сравнительное исследование представлений о строгости оценивания знаний студентов и отсева в разных дисциплинах. С другой стороны, внимания также заслуживают различия институциональных культур, обусловленные не только разницей в степени селективности. Изучение как дисциплинарных, так и институциональных различий, в свою очередь, диктует необходимость исследования большего количества эмпирических объектов. Таким образом, важным было бы проведение дальнейших исследований, рассматривающих новые эмпирические кейсы. В целом же расширение типологии ролей преподавателей в ходе оценивания студентов могло бы способствовать более полному пониманию всей совокупности критериев, принимающихся в расчет преподавателями в процессе поддержания должной формы студенческого контингента, который, в свою очередь, обуславливает отсев.

Литература

1. Бауман З. 1996. *Мыслить социологически*. Учебное пособие. М.: Аспект Пресс.
2. Донец Е. В. 2011. Опыт исследования студенческий отчислений на примере МГУ. *Мониторинг университета*. 6: 33–38. URL: <http://cim.hse.ru/unimonitoring/2011--6/30413583.html>
3. Груздев И. А., Горбунова Е. В., Фруммин И. Д. 2013 (в печати). Студенческий отсев в российских вузах: к постановке проблемы.
4. Чудиновских О. С., Донец Е. В. 2004. *Возможности и ограничения завершения высшего образования в элитном вузе: на примере МГУ им. М. В. Ломоносова*. М.: МАКС Пресс.
5. Adelman C. 1999. *Answers in the Tool Box. Academic Intensity, Attendance Patterns, and Bachelor's Degree Attainment*. Washington, DC: U.S. Dept. of Education Office of Educational Research and Improvement.
6. Bean J. P. 1980. Dropouts and Turnover: The Synthesis and Test of a Causal Model of Student Attrition. *Research in Higher Education*. 12 (2): 155–188.
7. Becher T. 1987. The Disciplinary Shaping of the Profession. In: Clark B. R. (ed.). *The Academic Profession*. Berkeley, CA: University of California Press.
8. Becher T. 1994. The Significance of Disciplinary Differences. *Studies in Higher Education*. 19 (2): 151–161.
9. Braxton M. J., Sullivan A. V., Johnson R. M. 1997. Appraising Tinto's Theory of College Student Departure. Higher Education. In: Smart J. C. (ed.). *Handbook of Theory and Research*. 12. New York: Agathon Press; 107–164.
10. Clark B. R. 1987. *The Academic Life. Small Worlds, Different Worlds. A Carnegie Foundation Special Report*. Princeton: Princeton University Press.
11. Clark B. R. 1997. Small Worlds, Different Worlds: The Uniquenesses and Troubles of American Academic Professions. *Daedalus*. 126 (4): 21–42.

Перспективным было бы сравнительное исследование представлений о строгости оценивания знаний студентов и отсева в разных дисциплинах. С другой стороны, внимания также заслуживают различия институциональных культур, обусловленные не только разницей в степени селективности

12. Hagedorn L. S. 2005. How to Define Retention? A New Look at an Old Problem. In: Seidman A., Tinto V. (ed.). *College Student Retention*. Westport, CT: Praeger Publisher; 89–106.
13. Kuh G. D. et al. 2006. What Matters to Student Success: A Review of the Literature. Commissioned Report for the National Symposium on Postsecondary Student Success: Spearheading a Dialogue on Student Success. *National Postsecondary Education Cooperative (NPEC) Commissioned Paper*. URL: http://nces.ed.gov/npec/pdf/Kuh_Team_Report.pdf
14. Light D. 1974. The Structure of the Academic Professions. *Sociology of Education*. 47 (1): 2–28
15. Lindblom-Ylänne S. et al. 2006. How Approaches to Teaching are Affected by Discipline and Teaching Context. *Studies in Higher Education*. 31 (3): 285–298.
16. Melguizo T. 2011. A Review of the Theories Developed to Describe the Process of College Persistence and Attainment. *Higher Education: Handbook of Theory and Research*. 26: 395–421.
17. Tinto V. 1975. Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of Educational Research*. 45 (1): 89–125.
18. Tinto V. 1982. Limits of Theory and Practice in Student Attrition. *Journal of Higher Education*. 53 (6): 687–700.

Влияние адаптации первокурсников к университету на вероятность их отчисления из вуза

(на примере студентов бакалавриата НИУ ВШЭ)¹

[Е. В. Горбунова](#)

Магистр социологии, аналитик ЦВМ НИУ ВШЭ

evgorbunova@hse.ru

Аннотация

В данной работе предлагается концептуальная модель объяснения выбытия студентов из вуза через рассмотрение их адаптации к университету, академической успеваемости и удовлетворённости обучением. Модель предполагает выделение двух типов адаптации — академической и социальной. Тестирование концептуальной модели осуществлялось на базе опроса студентов первого курса бакалавриата НИУ ВШЭ с помощью использования методологии моделирования структурными уравнениями (Structural Equation Modeling, SEM). Результаты исследования требуют обсуждения и проверки в рамках изучения адаптации в других российских вузах.

Введение

Первый год обучения в вузе является важным периодом и для студента, и для вуза. Это время *перехода* студента из школы в академическую среду — систему с новыми правилами и обязательствами, новым коллективом, требующую от студента большей самостоятельности и ответственности. Именно важностью первого года обучения в университете для студентов и вузов обусловлена распространённость исследований первокурсников в зарубежных университетах.

Условно, в зависимости от времени проведения опроса, такие исследования можно разбить на две группы: в начале учебного года, как правило, изучается мотивация обучения студентов в университете, критерии выбора вуза, академические успехи в школе; в конце первого года обучения — удовлетворённость студентов обучением, опыт проживания в университетском кампусе, вопросы адаптации, стратегии обучения и т. д. Некоторые исследования нацелены на обнаружение проблем, с которыми сталкиваются первокурсники, и на создание условий, необходимых для их успешного обучения в вузе [Груздев 2011].

Ключевые слова:

- первокурсники;
- социальная адаптация;
- психологическая адаптация;
- образовательные достижения;
- отчисление из вуза;
- моделирование структурными уравнениями

¹ Исследование осуществлено в рамках Программы фундаментальных исследований НИУ ВШЭ, в 2013 г. Автор признателен Н. Г. Малошонок, И. С. Чирикову, а также рецензентам за комментарии, сделанные во время подготовки статьи.

Исследования первокурсников за рубежом часто носят мониторинговый характер, что позволяет изучать динамику процессов, происходящих в вузе. Некоторые из этих исследований проводятся на базе нескольких университетов, что позволяет сопоставлять результаты и обмениваться опытом реализации образовательной политики.

Важное место в исследованиях первокурсников занимает тема адаптации студентов к университетской жизни. Можно выделить три группы зарубежных исследований, посвящённых изучению адаптации студентов к вузовской среде.

Первая группа посвящена изучению структуры адаптации, а именно измерению и изучению взаимодействия различных ее компонент. Базовыми работами в данной области являются исследования Роберта Бейкера и Богдана Сирика, которые разработали и апробировали инструмент для измерения адаптации студентов, называющийся «Опросник для изучения адаптации студентов к университету» (Student Adaptation to College Questionnaire) [Baker, Siryk 1984]. На сегодняшний день он остаётся наиболее популярным инструментарием в зарубежной практике при рассмотрении адаптации студентов к вузу [Credé, Niehorster 2012].

Вторая группа исследований посвящена изучению факторов адаптации студентов. В этом случае рассматриваются демографические характеристики (например, влияние пола и проживания в общежитии для первокурсников [Enochs, Roland 2006]); показатели этнической принадлежности (см., например: [McDonald, Vrana 2007]); образовательных успехов в школе (ACT — American College Testing (Американское тестирование для оценки уровня знаний в старших классах школы и поступления в колледжи США), SAT — Scholastic Assessment Test (Стандартизированный тест для поступления в колледж)), которые расцениваются как индикатор высоких когнитивных способностей студентов (см., например: [Credé, Kuncel 2008]); опыт студента в вузе (положительный, такой как участие в адаптационных программах, а также негативный: издевательства, агрессия) (см., например: [Abe, Talbot, Geelhoed 1998]); психологические характеристики (высокая самооценка, открытость, экстравертность, эмоциональная стабильность и т. д.); аффективные состояния (депрессия, стресс, одиночество и т. д.); стратегия борьбы со стрессом; социальная поддержка; отношения с родителями [Credé, Niehorster 2012].

Третья крупная группа эмпирических исследований направлена на изучение связи адаптации с образовательными достижениями студентов (среди их индикаторов — академическая успеваемость, отчисление студента из вуза) [Ibid.]. Если раньше в подобных исследованиях рассматривалась прямая связь академической адаптации и успеваемости студентов (см., например: [Porham, Moore 1960]), то на сегодняшний день концептуализация этой связи гораздо более сложная, и в нее включаются другие аспекты адаптации (психологическая, социальная), влияние которых на академические достижения опосредовано их взаимосвязью (см., например: [Baker, Siryk 1986]). В России изучению адаптации студентов посвящено достаточно много работ, однако большинство из них рассматривают этот процесс в психологическом или педагогическом ключе. Социологических работ по данной тематике относительно немного. Наиболее популярной темой таких работ является изучение особенностей адаптации определённых групп студентов,

Можно выделить три группы зарубежных исследований, посвящённых изучению адаптации студентов к вузовской среде. Первая группа посвящена изучению структуры адаптации, а именно измерению и изучению взаимодействия различных ее компонент

Вторая группа посвящена изучению факторов адаптации студентов

Третья группа направлена на изучение связи адаптации с образовательными достижениями студентов

а именно иностранных студентов (см., например: [Троцук, Витковская 2004; Шевелёв, Берестнева, Нгуен 2012]), коренных малочисленных народов (см., например: [Сазонова и др. 2009]), выпускников сельских школ [Дубовицкая, Крылова 2009], студентов младших курсов [Глухова, Краковецкая 2012] и др.

В некоторых работах российских ученых предпринимается попытка разработать инструментарий для изучения адаптации студентов. Однако, как правило, такие работы представляют собой адаптацию зарубежной методики либо сочетание нескольких методик (см., например: [Шевелёв, Берестнева, Нгуен 2012]) или же являются оригинальными методиками, но не проходят проверку на валидность и надёжность [Глухова, Краковецкая 2012].

Также проводятся немногочисленные исследования по изучению факторов адаптации (например, уровней субъективного контроля [Смирнов, Живаев 2008], интеллектуальных способностей [Пискун 2011], коммуникативно-личностной компетенции [Зарембо 2012]).

Несмотря на широкий спектр российских эмпирических работ, посвящённых адаптации студентов к обучению в вузе, необходимо отметить, что большинство из них не имеют в основании теоретико-методологическую базу, и это указывает на недостаточность концептуализации данного процесса.

Также, в отличие от зарубежных исследований, в практике российской социологии образования фактически не уделено внимание теме взаимосвязи адаптации и образовательных достижений студентов. Вместе с тем изучение данной темы представляет значительный интерес, поскольку позволяет понять, насколько адаптация к социальной среде и учебному процессу в университете влияет на успешность обучения студентов, а следовательно, свидетельствует о выполнении вузом своей образовательной функции.

В данной работе будет предпринята попытка предложить концептуальную модель изучения влияния адаптации первокурсников к университетской среде на их образовательные достижения.

Обзор результатов эмпирических исследований по изучению влияния адаптации на образовательные достижения

Перед тем как предложить концептуальную модель для изучения взаимосвязи адаптации и образовательных достижений студентов, обратимся к накопленному опыту эмпирических исследований данной темы. Выше отмечалось, что среди российских исследований не было обнаружено подобных работ, поэтому в данном разделе будут описаны результаты зарубежных исследований.

В зарубежных работах широко используемой мерой измерения образовательных успехов является показатель доли студентов, получивших диплом, т. е. «дошедших до финиша» и не бросивших свое обучение [Seidman 2005; Kuh et al. 2006]. Также для операционализации данного концепта применяются и другие индикаторы: количество набранных кредитов в течение определённого периода; доля ушедших из колледжа в течение какого-либо

Изучение данной темы позволяет понять, насколько адаптация к социальной среде и учебному процессу в университете влияет на успешность обучения студентов, а следовательно, свидетельствует о выполнении вузом своей образовательной функции

времени; доля студентов, окончивших вуз в течение четырёх, шести или восьми лет с момента начала обучения, и т. д.

На сегодняшний день наиболее влиятельными концепциями, объясняющими образовательные результаты студентов, являются те, которые в центр внимания ставят отчисление студентов из вузов [Cabrera, Nora, Castañeda 1993]. Самые известные из них — «Модель интеграции» Винсента Тинто [Tinto 1975] и «Модель выбытия студентов», предложенная Джоном Бином [Bean 1980]. Первая теория — «Модель интеграции» Винсента Тинто — утверждает, что уход студента из университета определяется его способностями и предпринимаемыми им действиями для того, чтобы стать вовлечённым актором в университетской системе. Модель предполагает, что степень, в которой способности и мотивация студента соответствуют академическим и социальным характеристикам университета, определяет стремление получить высшее образование, а также лояльность к вузу, в котором происходит обучение. Это, в свою очередь, формирует степень интеграции студента в социальную и академическую среду вуза, что влияет на решение продолжать обучение в университете [Tinto 1975].

В основе модели выбытия студентов Джона Бина также заложена идея интеграции. По мнению учёного, доля продолживших обучение зависит от процесса взаимодействия студентов и институциональных характеристик вуза. Однако основной фокус в этой модели делается на установках, которые формируют отношение студентов к обучению и определяют их решение остаться в университете [Bean 1980].

Интеграция, которая является центральным концептом в обеих моделях, по сути, представляет собой показатель адаптации студента к новой среде. Существует достаточно большое количество эмпирических исследований, основанных на концепциях Тинто и Бина. Однако во многих из них не был подтверждён позитивный эффект социальной и академической интеграции на вероятность студентов успешно окончить вуз (например, в следующих работах: [Brunsden et al. 2000; Torres, Solberg 2001]). Устойчивые результаты были получены лишь в немногих работах, и к ним относятся следующие: [Cabrera, Nora, Castañeda 1993; Braxton, Sullivan, Johnson, 1997; Pascarella, Terenzini 2005; Goldrick-Rab et al. 2007].

Рассмотрим работу А. Ф. Кабрэры, А. Норы и М. В. Кастанеды, где с помощью подхода моделироваться структурными уравнениями (SEM) тестировалась модель выбытия студента из вуза, совмещающая подходы Тинто и Бина [Cabrera, Nora, Castañeda 1993]. Результаты оценки модели доказывают значимое влияние академической и социальной интеграции на вероятность продолжения студентом обучения в университете, однако коэффициенты, отражающие *прямую* связь этих параметров с зависимой переменной, невелики.

Результаты оценки этой структурной модели показывают, что академическая и социальная адаптация являются важным *промежуточным звеном* в объяснении вероятности продолжения студентом обучения в вузе, поскольку связывают факторы внешней среды (поддержка студента со стороны семьи, друзей, отношение семьи к распределению финансов, определяющее материальную помощь студенту во время обучения) и концепты — намерение окончить университет и лояльность по отношению к определённому вузу.

На сегодняшний день наиболее влиятельными концепциями, объясняющими образовательные результаты студентов, являются те, которые в центр внимания ставят отчисление студентов из вузов

Академическая и социальная адаптация являются важным промежуточным звеном в объяснении вероятности продолжения студентом обучения в вузе

Концептуальная модель для изучения связи адаптации и образовательных достижений первокурсников российских вузов

Концептуальная модель данного исследования была построена на основании результатов разведывательного этапа проекта по изучению отчисления студентов в российских вузах, осуществлённого в 2011 г. И. А. Груздевым и Е. В. Колотовой (Горбуновой) и посвящённого изучению причин отчисления студентов. Полевой этап исследования проводился с 25 декабря 2011 г. по 10 января 2012 г. Опрос был реализован в электронной форме: на электронные адреса студентов бакалавриата, специалитета и магистратуры НИУ ВШЭ в Москве, которые были отчислены в 2009–2011 гг. (не важно, восстанавливались ли они впоследствии или нет), высылались ссылки на анкету. На первый вопрос анкеты ответили 333 респондента, полностью анкету заполнили 291 человек, что составило 18% от общей совокупности отчисленных студентов. В выборке наблюдаются смещения по доле студентов женского пола (53%, в то время как в генеральной совокупности — 44%). Распределения по программе обучения в выборочной и генеральной совокупности не имеют существенных различий, разница между распределениями не превышает 3%.

В табл. 1 представлено распределение ответов отчисленных студентов бакалавриата и специалитета НИУ ВШЭ на вопрос, описывающий причины их выбытия. Набор вариантов для ответа на данный вопрос был сформирован на основании 25 глубинных интервью, предварительно проведённых исследовательским коллективом с отчисленными студентами.

Концептуальная модель данного исследования была построена на основании результатов разведывательного этапа проекта по изучению отчисления студентов в российских вузах, посвящённого изучению причин отчисления студентов

Таблица 1

Распределение причин выбытия студентов, отчисленных из бакалавриата и специалитета НИУ ВШЭ в 2009–2011 гг. (по данным электронного опроса студентов, проведённого в декабре 2011 г.), численность ответивших — 180 человек*

Формулировка ответа	Доля ответивших (%)
Я разочаровался(ась) в получаемой специальности	31
Мне было очень тяжело учиться, я не справился(ась) с объёмом и сложностью заданий	27
У меня не было проблем с обучением, но я не нашёл(а) общий язык с одним или несколькими преподавателями	24
Я не нашёл(а) баланс между своими хобби и обучением	21
Возникли проблемы с обучением в связи с плохим самочувствием, состоянием здоровья	19

Окончание таблицы см. на следующей странице.

Формулировка ответа	Доля ответивших (%)
Возникли проблемы с успеваемостью в связи с тем, что я решил(а) совмещать работу и учёбу	19
Я не справился(ась) с ритмом и новыми обязанностями, характерными для студенческой жизни	18
Я не влился(ась) в студенческую среду, и (или) мне не понравился коллектив студентов	18
Я понял(а), что на данном жизненном этапе не хочу обучаться в университете	7
В связи с тяжёлым материальным положением или семейными обстоятельствами пришлось уйти из университета	7

* Вопрос «Какое из нижеследующих утверждений лучше всего описывает Ваш случай отчисления из вуза?» предполагал возможность выбора нескольких вариантов ответа.

Результаты опроса показывают, что наиболее распространённой причиной отчисления является разочарование студентов в специальности обучения, что может быть вызвано и являться следствием других аспектов адаптации — трудностей в обучении, сложностей вливания в коллектив.

В то же время ряд случаев выбытия студентов из вуза связан с академической неуспеваемостью, которая вызвана различными проблемами адаптации к учебному процессу: не справился со сложностью обучения, имел конфликты с преподавателями, не сумел правильно организовывать своё время для того, чтобы достаточное время уделять учёбе.

Многие студенты отметили, что к отчислению их привели сложности интеграции в университетское сообщество: не справились с ритмом и новыми обязанностями студенческой жизни, не влились в студенческую среду.

Принимая во внимание все ограничения, связанные с интерпретацией этих данных, обозначим несколько важных выводов проведённого разведывательного исследования для построения концептуальной модели.

Во-первых, проблемы адаптации студентов к учебному процессу приводят к более низкой академической успеваемости, что, в свою очередь, определяет их отчисление из университета.

Во-вторых, важную роль в определении образовательных успехов студентов занимают проблемы их социальной адаптации. Причём это влияние опосредовано как недостаточной академической адаптацией (например, у студента низкие образовательные результаты из-за того, что он не имеет возможности обсудить трудный для него материал с одногруппниками), так и низкой удовлетворённостью обучением (трудность вливания в коллектив приводит к неудовлетворённости обучением, усилению желания сменить вуз и (или) специальность и снижает мотивацию к получению высоких образовательных результатов).

Наиболее распространённой причиной отчисления является разочарование студентов в специальности обучения, что может быть вызвано и являться следствием других аспектов адаптации — трудностей в обучении, сложностей вливания в коллектив

В-третьих, удовлетворённость обучением выступает как промежуточное звено, опосредующее влияние академической адаптации на образовательные результаты студентов (проблемы адаптации к учебной среде ведут к неудовлетворённости учебным процессом, выбором вуза и специальности, что обуславливает снижение мотивации для продолжения образования).

Стоит отметить, что эти тенденции имеют много общего с идеями, заложенными в модели интеграции Тинто (адаптация к социальной и академической среде имеет непрямой эффект на отчисление студента). Опираясь на данные этого опроса, а также концептуализацию процесса выбытия студентов, предложенную Тинто и Кабрерой с соавторами [Tinto 1975; Cabrera, Nora, Castañeda 1993], мы построили модель, описывающую взаимосвязь адаптации и образовательных достижений (см. рис. 1).

Удовлетворённость обучением выступает как промежуточное звено, опосредующее влияние академической адаптации на образовательные результаты студентов

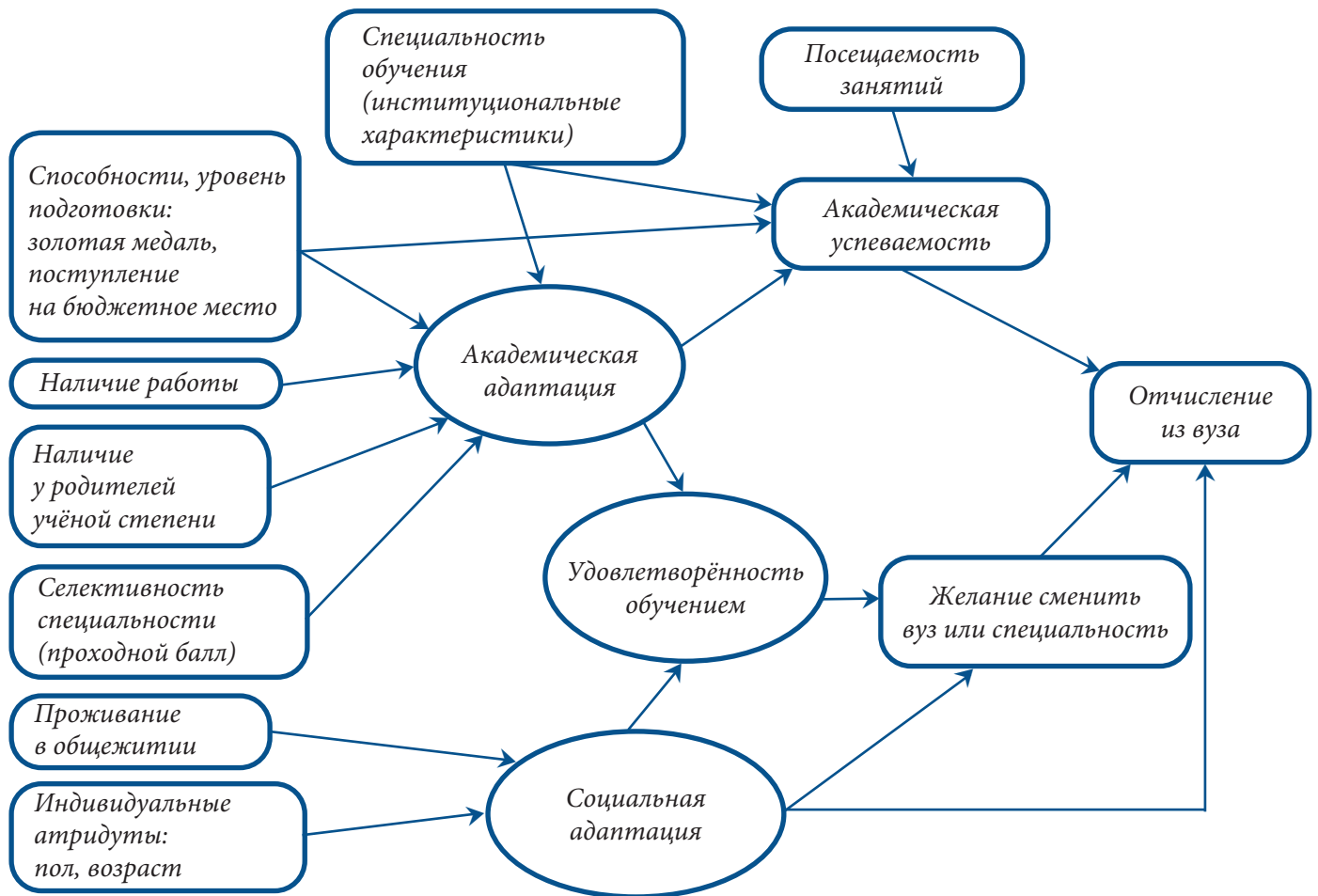


Рис. 1. Теоретическая модель связи адаптации студентов и образовательных результатов

Опишем нашу модель и то, чем она отличается от упомянутых моделей зарубежных авторов. Каждое из выдвигаемых положений представляет собой гипотезу, которая впоследствии проверяется на эмпирических данных.

Гипотеза 1. Основными причинами отчисления студентов (факторами, которые имеют непосредственное влияние) являются академическая неуспеваемость и желание сменить вуз или специальность обучения.

В моделях Тинто, Кабреры и его соавторов основным фактором, определяющим выбытие студента, является намерение покинуть вуз. В американской образовательной системе, для которой предназначены эти модели, практически всегда студент уходит из вуза по собственной инициативе. В российских вузах большинство случаев выбытия являются вынужденными: студентов отчисляют по академической неуспеваемости². Именно поэтому в предлагаемой нами модели в качестве одного из центральных факторов, оказывающих непосредственное влияние на выбытие студента из вуза, является его академическая успеваемость. Также, поскольку часть отчислений студентов из российских вузов происходит по их собственному желанию (или в связи с переходом в другой вуз), еще одним фактором выступает желание сменить вуз или специальность обучения. В отличие от зарубежных моделей, рассматривается желание сменить не только вуз, но и специальность обучения: неудовлетворённость выбранной специальностью зачастую приводит к отчислению (в силу негибкости учебных планов студенты испытывают сложности в смене факультета), что подтверждается приведёнными выше (см. табл. 1) результатами опроса отчисленных студентов.

Гипотеза 2. Академическая и социальная адаптация оказывают непрямой эффект на вероятность отчисления студента. Влияние академической адаптации опосредовано академической успеваемостью, удовлетворённостью обучением и желанием сменить вуз или специальность обучения; влияние социальной адаптации — удовлетворённостью обучением и желанием сменить вуз или специальность обучения.

Зарубежные модели также рассматривают непрямые эффекты академической и социальной адаптации на отчисление студента. Однако они предлагают другие медиаторы: академическая адаптация влияет через намерение завершить высшее образование; социальная адаптация — через лояльность к самому университету, в котором обучается студент.

Гипотеза 3. Уровень академической адаптации определяется такими факторами, как уровень школьной подготовки, способности студента, уровень образования родителей, селективность специальности, наличие у студента работы. Уровень социальной адаптации зависит от демографических характеристик студента (пол, возраст), факта проживания его в общежитии.

В модели Тинто академическая интеграция определяется уровнем академической успеваемости, а также интеллектуальными способностями студента;

В российских вузах большинство случаев выбытия являются вынужденными: студентов отчисляют по академической неуспеваемости

Академическая и социальная адаптация оказывают непрямой эффект на вероятность отчисления студента

² Оценки автора, сделанные на основании анализа административных данных об отчислении в двух российских вузах: две трети случаев отчисления студентов бакалавриата или специалитета отмечены как «отчисления по причине академических задолженностей».

социальная интеграция — взаимодействием с другими студентами, а также с преподавателями. Характеристики бэкграунда студента (бэкграунд семьи, индивидуальные характеристики, обучение в школе) рассматривались как внешние силы, которые формируют первоначальное намерение по завершению университета, а также лояльность к конкретному колледжу, что, в свою очередь, определяет уровень интеграции студента.

В моделях Кабреры и его соавторов в качестве значимого фактора академической адаптации студентов рассматривалась поддержка со стороны семьи и друзей. Исключение некоторых из этих компонент из нашей модели объясняется, с одной стороны, невозможностью их проверки на эмпирических данных, с другой — особенностями модели (академическая успеваемость рассматривается не как фактор, а как следствие академической адаптации).

Обычно в моделях образовательных достижений студентов в качестве показателя уровня образования родителей используются такие индикаторы, как наличие у матери или отца высшего образования. Однако в силу высокой распространённости высшего образования среди населения России этот индикатор теряет свою объяснительную силу (в рассматриваемой нами выборке 90% студентов отметили, что их мать имеет высшее образование; у 93% студентов хотя бы один родитель имеет высшее образование). Таким образом, в качестве индикатора уровня образования родителей использовалось наличие учёной степени хотя бы у одного из них.

В модель также включены различные контрольные переменные: специальность обучения (в качестве предиктора академической адаптации и в качестве предиктора академической успеваемости) студента позволяет зафиксировать различные институциональные характеристики специальностей и избежать смещений в оценках, вызванных разницей в требованиях, в сложности и содержании учебных планов на разных образовательных программах. Влияние академической адаптации на успеваемость студентов контролировалось также с помощью характеристик их посещаемости занятий и уровня их школьной подготовки, способностей (золотая медаль за школьное обучение, поступление на бюджетное место обучения).

Гипотеза 4. Социальная адаптация имеет прямой эффект на вероятность отчисления студента; академическая адаптация прямого эффекта не имеет.

Хотя в концептуальных моделях Тинто, Кабреры и его коллег прямое влияние адаптации на выбытие студента не рассматривалось, в исследовании Кабреры и его коллег был обнаружен небольшой значимый эффект академической и социальной адаптации на отчисление. Аргументация нашего предположения о наличии прямой связи социальной адаптации и вероятности отчисления студента обусловлена представленными выше (см. табл. 1) результатами опроса отчисленных студентов, которые показывают следующее: факт того, что студент не влился в коллектив, не справился с новым ритмом и обязанностями, является одной из значимых причин выбытия студентов из вуза.

Обозначим, как в нашей модели операционализируется концепт адаптации. Мы подразумеваем под академической адаптацией отношение студентов к

В модель также включены контрольные переменные: специальность обучения позволяет зафиксировать различные институциональные характеристики специальностей и избежать смещений в оценках, вызванных разницей в требованиях, в сложности и содержании учебных планов. Влияние академической адаптации на успеваемость студентов контролировалось с помощью характеристик их посещаемости занятий и уровня их школьной подготовки

академической работе и образовательным целям, оценку студентами того, в какой степени они справляются с объёмом и сложностью учебной программы, считают достаточными и эффективными свои усилия в обучении, приемлют предлагаемые вузом условия для обучения. Социальная адаптация подразумевает рассмотрение того, насколько студенты вовлечены в социальную активность университета, успешно строят отношения с другими людьми (студентами, преподавателями), справляются с переходом в другую социальную среду, приемлют созданную социальную среду в вузе. Интерпретация показателей академической и социальной адаптации дана на основе исследования Р. Бейкера и Б. Сирика [Baker, Siryk 1984].

Данные

Для проверки разработанной концептуальной модели были использованы данные по студентам НИУ ВШЭ в Москве, поступившим на программы первого курса в 2011 г. Информация об адаптации студента и его удовлетворённости обучением собиралась в опросе «Мониторинг студенческой жизни» (МСЖ) в конце первого семестра учебного года (ноябрь 2011 г.), а информация об успешности обучения (оценках и факте отчисления) представлена на период второго семестра учебного года (данные административной базы вуза). Это позволяет рассматривать адаптацию именно как фактор успеваемости студента, однако не претендует на установление причинно-следственной связи между этими двумя показателями.

Данные по успеваемости отражают среднюю итоговую оценку по дисциплинам, которые студент сдавал во втором семестре первого учебного года (по 10-балльной шкале, принятой в рассматриваемом университете, где 8–10 баллов равноценны оценке «отлично»; 6–7 баллов — оценке «хорошо»; 4–5 — «удовлетворительно»). Данные по выбытию студента отражают факт его отчисления из вуза (безотносительно его будущего возвращения в учебное заведение) за второй семестр первого учебного года.

Информация о бэкграунде учащегося (атрибуты индивида, информация о школьной подготовке и специальности обучения) была получена на момент зачисления студента в вуз из административной базы данных. Информация об уровне образования родителей представлена на основе данных «Мониторинг абитуриентов бакалавриата — 2011», проведённого в июне — августе 2011 г. (отклик на опрос составил 91%; тип выборки — сплошной опрос). Сведения о проживании студента в общежитии, занятости, посещаемости занятий на конец первого семестра учебного года (ноябрь 2011 г.) — из данных опроса «Мониторинг студенческой жизни».

Общий объём полученной выборки студентов первого курса составляет 796 человек. Сопоставление этой выборки с генеральной совокупностью позволяет заключить, что в ней не наблюдается смещений по таким параметрам, как факультет обучения, курс, пол, возраст и т. д. Однако в анализируемой нами выборочной совокупности представлены студенты, которые имеют сравнительно более высокую успеваемость (см. табл. 2), что накладывает ограничения на интерпретацию полученных результатов (выводы справедливы только в отношении студентов, которые имеют более высокие показатели успеваемости в вузе).

Для проверки разработанной концептуальной модели были использованы данные по студентам НИУ ВШЭ в Москве, поступившим на программы первого курса в 2011 г.

Таблица 2

Средние значения успеваемости студентов за весь период обучения в генеральной и выборочной совокупности опроса «Мониторинг студенческой жизни» (по 10-балльной шкале)

Параметр	Опрос МСЖ (ноябрь 2011 г.)	
	Генеральная совокупность	Выборочная совокупность
Среднее	6,922	7,454
Стандартная ошибка среднего	0,022	0,050
Количество опрошенных	2533	744

Источник: База административных данных НИУ ВШЭ «АСАВ».

Показатели адаптации студентов, использовавшиеся в опросе «Мониторинг студенческой жизни», были разработаны на основе методологии зарубежного исследования «Твой первый год в университете» («Your First College Year»), проводимого Институтом исследований высшего образования (Higher Education Research Institute, HERI; см. URL: <http://www.heri.ucla.edu/yfcooverview.php>). В табл. 3 представлены используемые индикаторы (из опроса «Мониторинг студенческой жизни») для изучения описанных выше видов адаптации и удовлетворённости обучением.

Показатели адаптации студентов, использовавшиеся в опросе «Мониторинг студенческой жизни», были разработаны на основе методологии зарубежного исследования «Твой первый год в университете» («Your First College Year»), проводимого Институтом исследований высшего образования

Таблица 3

Вопросы «Мониторинга студенческой жизни», используемые для построения конструкторов академической и социальной адаптации, удовлетворённости обучением

Концепт	Индикаторы	Шкала индикатора
Социальная адаптация	Оцените Ваше согласие со следующими утверждениями: «В университете я ощущаю себя частью коллектива»	Порядковая: <ul style="list-style-type: none"> • совершенно не согласен(на); • скорее не согласен(на); • скорее согласен(на); • полностью согласен(на); • затрудняюсь ответить
	Оцените Ваше согласие со следующими утверждениями: «Я пользуюсь авторитетом у одногруппников»	
	Оцените, насколько часто с момента поступления в университет Вы чувствовали, что не влились в студенческую жизнь?	Порядковая: <ul style="list-style-type: none"> • никогда; • иногда; • часто; • затрудняюсь ответить

Продолжение таблицы см. на следующей странице.

Концепт	Индикаторы	Шкала индикатора
Академическая адаптация	Оцените Ваше согласие со следующими утверждениями: «Большинству преподавателей есть дело до моих достижений в обучении»	Порядковая: <ul style="list-style-type: none"> • <i>совершенно не согласен(на);</i> • <i>скорее не согласен(на);</i> • <i>скорее согласен(на);</i> • <i>полностью согласен(на);</i> • <i>затрудняюсь ответить</i>
	Оцените, как часто в первом модуле этого учебного года с Вами происходило следующее: «Скучал(а) на занятии»	Порядковая: <ul style="list-style-type: none"> • <i>никогда;</i> • <i>раз в месяц и реже;</i> • <i>несколько раз в месяц;</i> • <i>1–2 раза в неделю;</i> • <i>3–4 раза в неделю и чаще;</i> • <i>затрудняюсь ответить</i>
	Как часто в этом году Вы делали следующее: «Участвовал(а) в дискуссиях на занятиях»	
	Как часто в этом году Вы делали следующее: «Изучал(а) вопросы и темы сверх учебной программы»	
	Как часто в этом году Вы делали следующее: «Не понимал(а) содержание курса и (или) не справлялся(ась) с заданиями по курсу»	
	Пожалуйста, оцените, насколько часто с момента поступления в университет Вы чувствовали, что учебные курсы вдохновляют Вас думать по-новому	Порядковая: <ul style="list-style-type: none"> • <i>никогда;</i> • <i>иногда;</i> • <i>часто;</i> • <i>затрудняюсь ответить</i>
Пожалуйста, оцените, насколько часто с момента поступления в университет Вы чувствовали, что никто не может помочь Вам с разрешением каких-либо проблем в университете		
Удовлетворённость обучением	Пожалуйста, оцените, насколько Вы согласны со следующими утверждениями: «Мои ожидания от НИУ ВШЭ оправдались»	Порядковая: <ul style="list-style-type: none"> • <i>совершенно не согласен(на);</i> • <i>скорее не согласен(на);</i> • <i>скорее согласен(на);</i> • <i>полностью согласен(на);</i> • <i>затрудняюсь ответить</i>
	Пожалуйста, оцените, насколько Вы удовлетворены следующим аспектом жизни НИУ ВШЭ: «Основное образование и обязательные курсы»	Порядковая: <ul style="list-style-type: none"> • <i>не удовлетворен(а);</i> • <i>более или менее удовлетворен(а);</i> • <i>затрудняюсь ответить</i>
	Пожалуйста, оцените, насколько Вы удовлетворены следующим аспектом жизни НИУ ВШЭ: «Личные качества преподавателей»	
	Пожалуйста, оцените, насколько Вы удовлетворены следующим аспектом жизни НИУ ВШЭ: «Качество преподавания»	

Окончание таблицы см. на следующей странице.

Концепт	Индикаторы	Шкала индикатора
	Если бы Вы могли вновь принимать решение о поступлении в вуз, то что бы Вы выбрали?	Дихотомическая: 1 = учиться в НИУ ВШЭ на том же факультете; 0 = другой вариант ответа

Метод исследования

К анализу данных будет применён подход моделирования структурными уравнениями (SEM), который представляет собой особую статистическую технику для тестирования и оценивания причинных отношений между переменными. Данный метод позволяет одновременно включать в анализ латентные конструкты (которыми являются два вида адаптации — академическая и социальная, а также удовлетворённость обучением), исследовать их взаимосвязь, а также изучать их связь с успеваемостью, отчислением, проводить декомпозицию эффектов на прямые и не прямые. Такой дизайн анализа данных наилучшим образом отвечает нашей теоретической модели.

На этапе проведения эмпирического анализа в модель включались все характеристики, обозначенные в теоретической модели. Анализ проводился в программе Mplus 6.12.

Среди характеристик, которые использовались для построения латентных переменных академической и социальной адаптации, удовлетворённости обучением, содержались пропущенные значения, что было вызвано наличием категории «затрудняюсь ответить». Пропуски были восстановлены с помощью процедуры множественной подстановки данных (*multiple imputation*), алгоритм которой основан на предсказании значений пропущенной переменной на основании априорного распределения наблюдаемых характеристик индивида [Schafer, Graham 2002].

Кроме того, проводилась кодировка переменных, указывающих на трудности в адаптации (например, не влился в студенческую жизнь), в обратную шкалу таким образом, что все используемые для построения индикаторы отражали положительное направление адаптации.

Результаты

Прежде чем перейти к рассмотрению результатов оценки модели, опишем распределение основных характеристик в изучаемой совокупности.

За второе полугодие учебного года среди рассматриваемой совокупности первокурсников было отчислено 12% студентов. Средний показатель успеваемости студентов за этот же период составляет 7,38 балла по 10-балльной шкале; минимальный показатель — 3,5 балла; максимальный — 10 баллов. Средний балл также отличается в зависимости от факультета: 6,56 балла —

К анализу данных будет применён подход моделирования структурными уравнениями (SEM). Данный метод позволяет одновременно включать в анализ латентные конструкты (которыми являются два вида адаптации — академическая и социальная, а также удовлетворённость обучением), исследовать их взаимосвязь, а также изучать их связь с успеваемостью, отчислением, проводить декомпозицию эффектов на прямые и не прямые

на отделении программной инженерии; 8,63 балла — на программе «Совместный бакалавриат ВШЭ и РЭШ».

Доля юношей в выборке составляет 34%. Средний возраст студентов составляет 17,22 года; минимальный — 15 лет; максимальный — 20 лет. Однако этот показатель имеет крайне невысокую дисперсию (0,428). Доля студентов, у которых хотя бы один родитель имеет учёную степень, составляет 15%.

Доля золотых медалистов в выборке — 37%; доля поступивших на бюджетное место в НИУ ВШЭ — 75%; доля поступивших по олимпиаде — 33%.

Средний проходной балл на факультет составил 88 баллов (по 100-балльной шкале), с минимумом 68 баллов и максимумом 95 баллов.

Доля проживающих в общежитии составила 39%. Опыт работы в первом семестре имели 8% студентов. Доля тех, кто отметил, что, выбрал бы тот же вуз и тот же факультет, если бы поступал снова, — 77%.

Наиболее важные результаты исследования представлены на рис. 2. Они отражают значимость, а также силу предполагаемых связей. Прерывистой линией выделены связи, оказавшиеся незначимыми в модели. На модели не отражены коэффициенты при переменной «факультет обучения студента», факторные нагрузки индикаторов адаптации, а также оценки ковариаций этих индикаторов — вся эта информация представлена в табл. 5. Декомпозиция влияния адаптации на отчисление из вуза на прямые и не прямые эффекты представлена в табл. 4.

Сопоставим результаты оценки модели с нашими предположениями, высказанными на этапе формирования теоретической модели.

Во-первых, подтвердилась гипотеза 1 о том, что академическая неуспеваемость и желание остаться в том же вузе и на той же специальности являются значимыми факторами, которые определяют выбытие студента из вуза. Однако различается сила их влияния. Стандартизованный коэффициент влияния академической успеваемости на вероятность отчисления гораздо более высокий, чем коэффициент при второй переменной.

В гипотезе 2 мы предполагали, что и социальная адаптация, и академическая адаптация оказывают не прямой эффект на отчисление студентов, причем для социальной адаптации медиатором будет выступать уровень удовлетворённости обучением и желание остаться в том же вузе и на той же специальности, в то время как для академической адаптации, помимо этих переменных, влияние будет опосредовано также академической успеваемостью. В отношении воздействия академической адаптации гипотеза 2 была подтверждена, о чём свидетельствует высокая значимость не прямых эффектов, опосредованных успеваемостью, а также удовлетворённостью обучением и желанием остаться в этом же университете и на этой же специальности. Причем уровень значимости этих не прямых эффектов и их коэффициенты говорят о том, что влияние академической адаптации на выбытие студента через академическую успеваемость является более сильным, нежели через показатели удовлетворённости обучением. Опосредованное влияние социальной адаптации на отчисление из вуза через удовлетворённость обучением, а также желание остаться в том же вузе и на той же специальности обучения не нашло подтверждения в нашем исследовании.

Эти результаты не говорят о том, что социальная адаптация не играет роли в образовательных достижениях студентов; скорее, наоборот, социальная

Подтвердилась гипотеза 1 о том, что академическая неуспеваемость и желание остаться в том же вузе и на той же специальности являются значимыми факторами, которые определяют выбытие студента из вуза

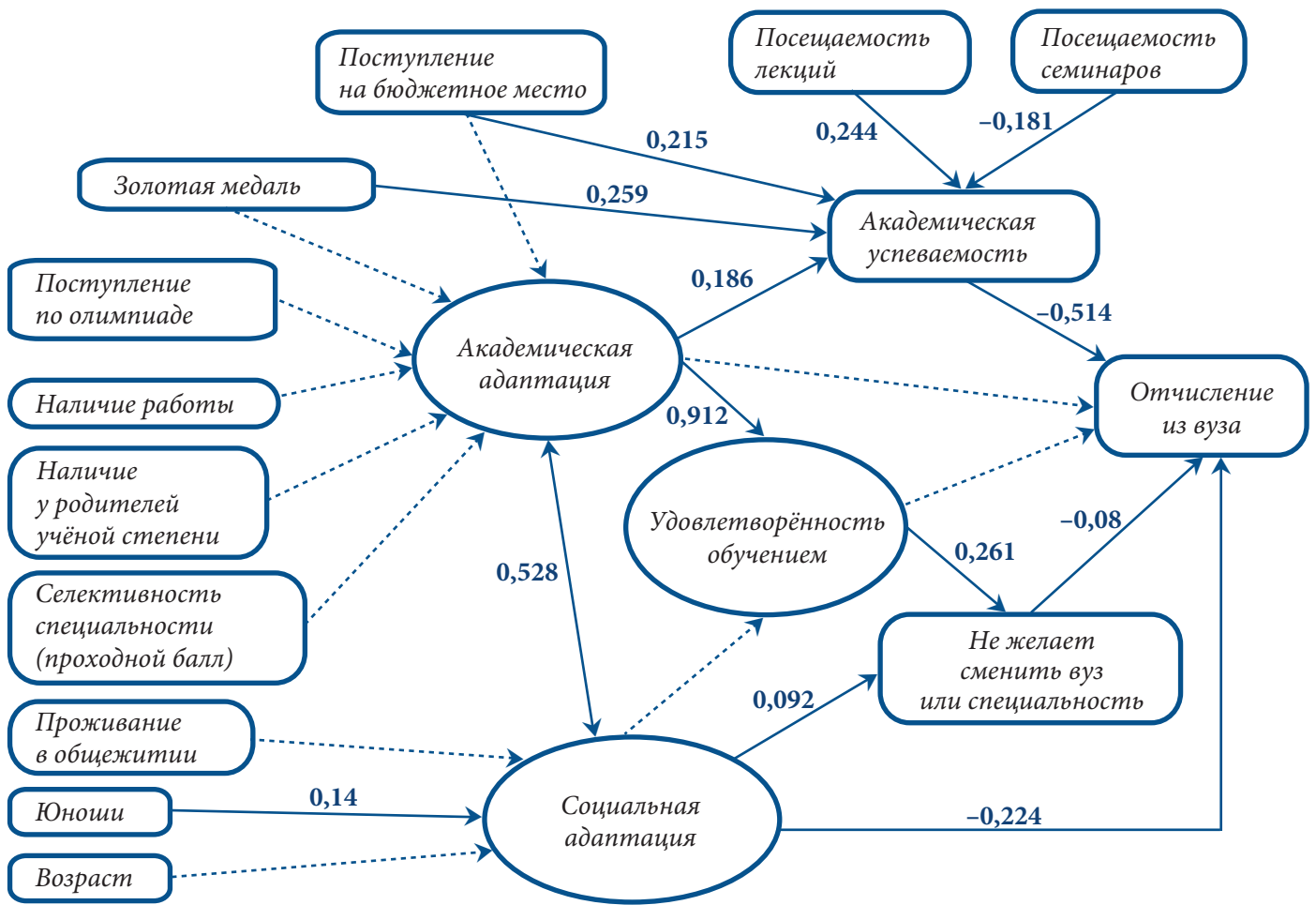
адаптация оказывает сильный прямой эффект на отчисление студента. Отсутствие непрямых эффектов может объясняться, во-первых, тем, что недостаточная социальная адаптация сама по себе приводит к отчислению студента. Во-вторых, возможно, нами пока не был обнаружен механизм действия социальной адаптации на образовательные успехи студентов. В-третьих, такие результаты могут объясняться особенностью операционализации рассматриваемых концептов: большинство индикаторов концепта удовлетворённости обучением касались учебного процесса, а не социального взаимодействия.

Стоит также отметить, что многие факторы академической и социальной адаптации, рассматриваемые в данной модели, не были значимыми: возраст студента, факт его занятости, образование родителей, проходной балл на факультет, поступление как победителя олимпиады, зачисление на бюджетное место, наличие золотой медали за успехи обучения в школе (однако незначимость последних двух факторов объясняется их включением в качестве предикторов академической успеваемости студентов). Любопытно, что незначимым фактором социальной адаптации оказалось проживание студентов в общежитии. В зарубежной образовательной политике проживание на территории университетского кампуса зачастую рассматривается как фактор, способствующий интеграции студентов в университетское сообщество, и именно с этим механизмом связана политика некоторых вузов, обязывающих студентов младших курсов жить в университетских общежитиях. Также любопытный факт, требующий дальнейшего исследования, — это более высокий уровень социальной адаптации среди юношей.

Интересным результатом является отрицательное влияние посещения семинаров на академическую успеваемость студентов, что противоречит здравому смыслу: чем выше доля семинаров, которые посетил студент в первом модуле обучения, тем ниже его оценки. Коэффициент при нём имеет отрицательный знак, однако это обусловлено корреляцией с показателем посещаемости лекций. Как только из модели исключается показатель посещаемости лекций, коэффициент при переменной посещаемости семинаров становится незначимым. Вывод о том, что посещаемость лекций играет гораздо большую роль при дифференциации успешности студентов, несложно интерпретировать. Посещение семинаров в рассматриваемом университете более обязательно, чем посещение лекций (часто посещаемость входит в оценку либо является требованием допуска к экзамену). Лекции поэтому чаще посещают те студенты, которые желают получить больше знаний и иметь более высокую успеваемость. Непосещение лекций, в свою очередь, приводит к ухудшению усвоения материала курса, что сказывается на получении хорошей оценки и (или) незачёта по курсу.

Социальная адаптация оказывает сильный прямой эффект на отчисление студента

Незначимым фактором социальной адаптации оказалось проживание студентов в общежитии



Условные обозначения: ----- связи, оказавшиеся незначимыми в модели

Рис. 2. Оценка параметров теоретической модели ($\chi^2/df = 1,24$, $RMSEA = 0,017$, $CFI = 0,915$)

Таблица 4

Оценка прямых и непрямых эффектов влияния адаптации на отчисление студентов из вуза

Показатель	Стандартизованная оценка параметра (StdXY)	Уровень значимости
Влияние академической адаптации на отчисление		
Прямой эффект	0,36	0,06
Непрямой эффект (опосредован академической успеваемостью)	-0,059	0,000

Окончание таблицы см. на следующей странице.

Показатель	Стандартизованная оценка параметра (StdXY)	Уровень значимости
Непрямой эффект (опосредован удовлетворённостью обучением, желанием оставаться в вузе)	-0,012	0,022
Непрямой эффект (опосредован удовлетворённостью обучением)	-0,140	0,161
Влияние социальной адаптации на отчисление		
Прямой эффект	-0,224	0,000
Непрямой эффект (опосредован удовлетворённостью)	0,005	0,560
Непрямой эффект (опосредован желанием оставаться в вузе)	-0,003	0,093
Непрямой эффект (опосредован удовлетворённостью обучением, желанием оставаться в вузе)	0,000	0,469

Таблица 5

Оценки параметров теоретической модели с помощью метода SEM
($\chi^2/df = 1,24$, $RMSEA = 0,017$, $CFI = 0,915$)

Показатель	Стандартизованная оценка параметра (StdXY)	Уровень значимости
Составляющие академической адаптации (факторные нагрузки)		
Оцените, как часто в первом модуле этого учебного года с Вами происходило следующее: «Скучал(а) на занятии». Обратная шкала	0,520	0,000
Пожалуйста, оцените, насколько часто с момента поступления в университет Вы чувствовали, что учебные курсы вдохновляют Вас думать по-новому	0,610	0,000
Оцените Ваше согласие со следующими утверждениями: «Большинству преподавателей есть дело до моих достижений в обучении»	0,727	0,000
Пожалуйста, оцените, насколько часто с момента поступления в университет Вы чувствовали, что никто не может помочь Вам с разрешением каких-либо проблем в университете. Обратная шкала	0,506	0,000

Продолжение таблицы см. на следующей странице.

Показатель	Стандартизованная оценка параметра (StdXY)	Уровень значимости
Как часто в этом году Вы делали следующее: «Изучали вопросы и темы сверх учебной программы»	0,331	0,000
Как часто в этом году Вы делали следующее: «Не понимал(а) содержание курса и (или) не справлялся(ась) с заданиями по курсу». <i>Обратная шкала</i>	0,360	0,000
Как часто в этом году Вы делали следующее: «Участвовал(а) в дискуссиях на занятиях»	0,362	0,000
Составляющие социальной адаптации (факторные нагрузки)		
Оцените, насколько часто с момента поступления в университет Вы чувствовали, что не влились в студенческую жизнь? <i>Обратная шкала</i>	0,741	0,000
Оцените Ваше согласие со следующими утверждениями: «В университете я ощущаю себя частью коллектива»	0,835	0,000
Оцените Ваше согласие со следующими утверждениями: «Я пользуюсь авторитетом у одногруппников»	0,708	0,000
Составляющие удовлетворённости обучением (факторные нагрузки)		
Пожалуйста, оцените, насколько Вы согласны со следующими утверждениями: «Мои ожидания от НИУ ВШЭ оправдались»	0,768	0,000
Удовлетворённость: основное образование и обязательные курсы	0,726	0,000
Удовлетворённость: личные качества преподавателей	0,568	0,000
Удовлетворённость: качество преподавания	0,686	0,000
Влияние на социальную адаптацию		
Юноши	0,140	0,003
Проживают в общежитии	-0,021	0,659
Возраст	-0,006	0,884
Влияние на академическую адаптацию		
У студента золотая медаль за окончание школы	0,051	0,256
Обучается на бюджетном месте	0,073	0,152

Продолжение таблицы см. на следующей странице.

Показатель	Стандартизованная оценка параметра (StdXY)	Уровень значимости
Поступил по олимпиаде	-0,066	0,189
Наличие хотя бы у одного родителя учёной степени	0,008	0,847
Студент работал в первом модуле учебного года	-0,020	0,621
Проживает в университетском общежитии	-0,060	0,177
Факультет филологии	0,156	0,287
Факультет философии	-0.344	0,038
Факультет бизнес-информатики	-0,185	0,000
Отделение востоковедения	-0,073	0,66
Факультет журналистики	-0,059	0,223
Факультет истории	0,074	0,456
Факультет математики	0,024	0,747
Направление международных отношений	-0,127	0,224
Факультет государственного и муниципального управления	-0,016	0,848
Отделение логистики	-0,010	0,857
Факультет менеджмента	-0,037	0,543
Факультет политологии	0,03	0,793
Отделение прикладной математики	-0,137	0,176
Отделение программной инженерии	-0,059	0,283
Факультет психологии	0,114	0,486
Направление рекламы	-0,101	0,151
Факультет социологии	-0,055	0,748
МИЭФ	0,218	0,566
Совместный бакалавриат ВШЭ и РЭШ	0,067	0,492
Направление «Мировая экономика»	0,002	0,977

Продолжение таблицы см. на следующей странице.

Показатель	Стандартизованная оценка параметра (StdXY)	Уровень значимости
Отделение статистики	0,013	0,911
Факультет права	-0,092	0,387
Проходной балл на факультет	0,219	0,668
Влияние на удовлетворённость обучением		
Академическая адаптация	0,912	0,000
Социальная адаптация	-0,042	0,453
Влияние на успеваемость		
Академическая адаптация	0,186	0,000
У студента золотая медаль за окончание школы	0,259	0,000
Обучается на бюджетном месте	0,215	0,000
Посещаемость лекций (первый семестр)	0,244	0,001
Посещаемость семинаров (первый семестр)	-0,181	0,012
Факультет филологии	-0,212	0,093
Факультет философии	0,073	0,521
Факультет бизнес-информатики	-0,032	0,332
Отделение востоковедения	0,134	0,254
Факультет журналистики	0,066	0,059
Факультет истории	-0,108	0,142
Факультет математики	-0,063	0,248
Направление международных отношений	0,054	0,477
Факультет государственного и муниципального управления	-0,120	0,054
Отделение логистики	-0,04	0,315
Факультет менеджмента	-0,036	0,415
Факультет политологии	-0,183	0,043

Продолжение таблицы см. на следующей странице.

Показатель	Стандартизованная оценка параметра (StdXY)	Уровень значимости
Отделение прикладной математики	-0,207	0,009
Отделение программной инженерии	-0,035	0,335
Факультет психологии	-0,141	0,269
Направление рекламы	-0,05	0,433
Факультет социологии	-0,293	0,032
МИЭФ	-0,212	0,468
Совместный бакалавриат ВШЭ и РЭШ	0,126	0,098
Направление «Мировая экономика»	0,071	0,18
Отделение статистики	-0,111	0,231
Факультет права	-0,008	0,918
Влияние на отчисление		
Академическая неуспеваемость	-0,514	0,000
Нет желания переходить в другой вуз или на другой факультет	-0,08	0,003
Удовлетворённость обучением	-0,251	0,136
Социальная адаптация	-0,224	0,000
Академическая адаптация	0,360	0,06
Влияние на переменную «Нет желания переходить в другой вуз или на другой факультет»		
Удовлетворённость обучением	0,261	0,000
Социальная адаптация	0,092	0,044
Ковариации		
Ковариация академической и социальной адаптации	0,528	0,000
Ковариация показателей удовлетворённости личными качествами преподавателей и качеством преподавания	0,269	0,000

Окончание таблицы см. на следующей странице.

Показатель	Стандартизованная оценка параметра ($StdXY$)	Уровень значимости
Ковариация показателей «Изучал(а) вопросы и темы сверх учебной программы» и «Участвовал(а) в дискуссиях на занятиях»	0,27	0,000
Ковариация показателей «Участвовал(а) в дискуссиях на занятиях» и «Я пользуюсь авторитетом среди однокурсников»	0,254	0,000

Заключение

В данной работе была предпринята попытка оценить влияние адаптации студентов на их образовательные успехи на первом году обучения. В качестве индикатора образовательных успехов выступал факт отчисления студента из вуза за второй семестр первого учебного года. Эффект адаптации на данный показатель оценивался как напрямую, так и опосредованно, т. е. изучались непрямые эффекты через показатель академической успеваемости, показатель удовлетворённости обучением, желание сменить вуз или специальность.

С помощью методологии моделирования структурными уравнениями была протестирована предложенная автором данной статьи теоретическая модель влияния адаптации на образовательные успехи студентов. Хотелось бы обратить внимание на два полученных результата, которые кажутся нам важными для формирования образовательной политики как в пределах рассматриваемого вуза, так и в масштабах всего университетского сообщества.

Результаты анализа дают основание утверждать, что проблемы адаптации к учебному процессу ведут к низкой академической успеваемости, которая, в свою очередь, приводит к отчислению студента из вуза. Этот вывод несколько расходится с господствующим на сегодняшний день в российской образовательной среде мнением, что студенты, в своем большинстве, выбывают из вуза в силу того, что не могут в нём учиться (недостаточно хорошо подготовлены, имеют низкие способности, ленятся и т. д.). Оценки, полученные в нашей модели, показывают, что после контроля многих характеристик (посещаемость занятий, школьная подготовка, селективность программы) влияние академической адаптации на успеваемость по-прежнему остается значимым и достаточно высоким.

Хотя наш анализ не подтвердил гипотезу 2 о механизме влияния социальной адаптации на образовательные успехи студентов через удовлетворённость обучением, был подтверждён прямой эффект социальной адаптации на отчисление студентов. Этот вывод открывает поле для дискуссий о том, какую роль играет в образовательных достижениях взаимодействие студентов друг с другом, с преподавателями, а также о том, как вуз может способствовать этому взаимодействию и лучшей социальной интеграции студентов. В обсуждении мер, которые университет может предпринять

Результаты анализа дают основание утверждать, что проблемы адаптации к учебному процессу ведут к низкой академической успеваемости, которая, в свою очередь, приводит к отчислению студента из вуза

Был подтверждён прямой эффект социальной адаптации на отчисление студентов

для достижения этих целей, полезно обратиться к опыту зарубежных вузов, уже в конце XX в. приступивших к введению специальных программ по адаптации первокурсников к социальной и академической среде университета (благодаря большому влиянию теории интеграции В. Тинто). Многие из этих программ действуют и сегодня. К ним можно отнести следующие:

- летние тренинги, адаптационные мероприятия (так называемые «Bridge Courses» («С одного берега на другой») проводятся перед началом первого семестра и включают аудиторные занятия, а также внеклассные мероприятия развлекательного характера, направленные на знакомство студентов друг с другом, с культурой университета, преподавателями, подготовку по предметам, традиционно вызывающих трудности в университете (математические курсы), развитие навыков письма, презентации, освоение стратегий по успешному обучению и т. д.);
- консультирование студентов;
- институт тьюторства;
- программы по развитию базовых навыков;
- программы по ориентации первокурсников;
- вовлечение студентов в деятельность факультета;
- курсы по развитию навыков обучения;
- консультирование по поводу карьеры;
- обязательное проживание студентов в общежитиях или зданиях на территории кампуса;
- создание учебных сообществ, проч.

Для улучшения академической адаптации студентов, особенно в условиях неоднородного состава студенческого контингента на первом курсе, возможно, будут полезны адаптационные курсы (*remediation courses*) по базовым дисциплинам, которые нацелены на преодоление разрыва между школьной подготовкой и подготовкой, необходимой для освоения университетских курсов (английский язык, математика и т. д.). В университетах США доля студентов, которые посещают такие курсы, составляет около 50% [Sykes, Schneider, Plank 2009]. Для адаптации студентов к университетской жизни, возможно, также будут полезны «недели ориентации», на которых проводятся различные мероприятия по информированию студентов об особенностях организации учебного процесса в университете (пользование библиотекой, информационными технологиями, используемыми в учебном процессе, знакомство с исследовательской деятельностью на факультете, стратегиями успешного обучения и т. д.), а также развлекательные и игровые мероприятия, направленные на знакомство студентов друг с другом. Полезным будет также проведение различных мероприятий во время обучения в вузе, которые направлены на улучшение социальной адаптации студентов (это могут быть совместные просмотры кинофильмов, кулинарные мастер-классы, ужины для студентов и т. п.).

Для улучшения академической адаптации студентов, особенно в условиях неоднородного состава студенческого контингента на первом курсе, возможно, будут полезны адаптационные курсы по базовым дисциплинам

Вместе с тем стоит обратить внимание на важность фактора удовлетворённости обучением, который связан с желанием студента продолжать обучение по той же специальности и в том же вузе и определяет отчисление студента из вуза. Хотя в России доля случаев, когда студенты покидают вуз по собственному желанию, невелика, недостаточная удовлетворённость обучением может стимулировать проблемы в других сферах — социальной и академической. Необходимо более глубокое изучение того, чем недовольны студенты, для того чтобы принять целенаправленные и эффективные меры по улучшению образовательного процесса.

Результаты проведённого исследования имеют свои ограничения, которые не позволяют распространить выводы в отношении всех российских вузов. Необходима дальнейшая проверка предложенной модели на данных других вузов, доработка инструментария для сбора информации об адаптации и удовлетворённости студентов, тестирование альтернативных моделей.

Тем не менее полученные результаты позволяют обсуждать проблему низкой успеваемости студентов и их отсева с новой стороны, рассматривая в качестве одной из основных причин трудности адаптации студентов к университетской среде. Это может иметь важный практический вывод. Руководителям вузов, которые заинтересованы в укреплении своей репутации, повышении образовательных и карьерных результатов студентов, следует не только сосредоточивать своё внимание на том, чтобы отобрать в вуз лучших студентов, но также создавать условия для их успешного обучения и интеграции как в академическую, так и в социальную сферу университета.

Литература

1. Глухова Е. С., Краковецкая И. В. 2012. Социально-психологическое исследование проблем социальной адаптации студентов первого курса. *Вестник Томского государственного университета*. 359. URL: <http://www.lib.tsu.ru/mminfo/000063105/359/image/359-149.pdf>
2. Груздев И. А. 2011. «Новички»: опыт зарубежных исследований первокурсников. *Мониторинг университета*. 5: 2–7.
3. Дубовицкая Т. Д., Крылова А. В. 2009. Проблема адаптации студентов в вузе в условиях смены культурно-образовательной среды. *Высшее образование сегодня*. 11: 77–80.
4. Зарембо Н. А. 2012. Оптимизация вузовской адаптации студентов из сельских районов Крайнего Севера. *Психологическая наука и образование*. 4. URL: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2012/n4/57138.shtml
5. Пискун О. Е. 2011. Влияние особенностей интеллекта на адаптацию студентов к обучению в техническом вузе. *Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта*. 11: 123–126.
6. Сазонова О. К. и др. 2009. Современные подходы в понимании проблем социально-психологической адаптации студентов — представителей коренных и малочисленных народов. *Мир науки, культуры, образования*. 7: 132–135.

Руководителям вузов, которые заинтересованы в укреплении своей репутации, повышении образовательных и карьерных результатов студентов, следует не только сосредоточивать своё внимание на том, чтобы отобрать в вуз лучших студентов, но также создавать условия для их успешного обучения и интеграции как в академическую, так и в социальную сферу университета

7. Смирнов А. А., Живаев Н. Г. 2008. Уровень субъективного контроля и адаптация студента в вузе. *Вестник Ярославского государственного университета*. 10: 53–58.
8. Троцук И. В., Витковская М. И. 2004. Адаптация иностранных студентов к условиям жизни и учёбы в России (на примере РУДН). *Вестник российского университета дружбы народов. Серия: Социология*. 1: 169–181.
9. Шевелёв Г. Е., Берестнева О. Г., Нгуен Х. 2012. Проблемы адаптации иностранных студентов к обучению в России. *Современные проблемы науки и образования*. 3: 1–8.
10. Abe J. D. M., Talbot D. M., Geelhoed R. J. 1998. Effects of a Peer Program on International Student Adjustment. *Journal of College Student Development*. 39: 539–547.
11. Baker R. W., Siryk B. 1984. Measuring Adjustment to College. *Journal of Counseling Psychology*. 31: 179–189.
12. Baker R. W., Siryk B. 1986. Exploratory Intervention with a Scale Measuring Adjustment to College. *Journal of Counseling Psychology*. 33: 31–38.
13. Bean J. P. 1980. Dropouts and Turnover: The Synthesis and Test of a Causal Model of Student Attrition. *Research in Higher Education*. 12 (2): 155–187.
14. Braxton J. M., Sullivan A. V. S., Johnson R. M. 1997. Appraising Tinto's Theory of College Student Departure. *Higher Education Handbook of Theory and Research*. 13: 107–165.
15. Brunsten V. et al. 2000. Why do HE Students Drop Out? A Test of Tinto's Model. *Journal of Further and Higher Education*. 24 (3): 301–310.
16. Cabrera A. F., Nora A., Castañeda M. B. 1993. College Persistence: Structural Equation Modeling of an Integrated Model of Student Retention. *The Journal of Higher Education*. 64 (2): 123–139.
17. Goldrick-Rab S. et al. 2007. What Higher Education Has to Say About the Transition to College. *Teachers College Record*. 109 (10): 2444–2481.
18. Credé M., Kuncel N. R. 2008. Study Habits, Skills, and Attitudes: The Third Pillar Supporting Collegiate Academic Performance. *Perspectives on Psychological Science*. 3: 425–453.
19. Credé M., Niehorster S. 2012. Adjustment to College as Measured by the Student Adaptation to College Questionnaire: A Quantitative Review of its Structure and Relationships with Correlates and Consequences. *Educ. Psychol. Rev.* 24: 133–165.
20. Enochs W., Roland C. 2006. Social Adjustment of College Freshmen: The Importance of Gender and Living Environment. *College Student Journal*. 40 (1): 63–73.
21. Kuh G. D. et al. 2006. *What Matters to Student Success: A Review of the Literature*. Commissioned Report for the National Symposium on Postsecondary Student Success: Spearheading a Dialog on Student Success. URL: http://nces.ed.gov/npec/pdf/kuh_team_report.pdf
22. McDonald S. D., Vrana S. R. 2007. Interracial Social Comfort and its Relationship to Adjustment to College. *Journal of Negro Education*. 76: 130–141.
23. Pascarella E. T., Terenzini P. T. 2005. *How College Affects Students: A Third Decade of Research*. 2nd ed. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
24. Popham W. J., Moore M. R. 1960. A Note on the Validity of Borow's College Inventory of Academic Adjustment. *Journal of Educational Research*. 54: 115–117.
25. Schafer J. L., Graham J. W. 2002. Missing Data: Our View of the State of the Art. *Psychological Methods*. 7 (2): 147–177.

26. Seidman A. 2005. *College Student Retention: Formula for Student Success*. Westport, CT: Praeger Publishers.
27. Sykes G., Schneider B., Plank D. (eds). 2009. *Handbook of Education Policy Research*. New York: Routledge.
28. Tinto V. 1975. Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of Educational Research*. 45 (1): 89–125
29. Torres J., Solberg S. 2001. Role of Self-Efficacy, Stress, Social Integration, and Family Support in Latino College Student Persistence and Health. *Journal of Vocational Behaviour*. 59: 53–63.

При использовании материалов ссылка на журнал
«Universitas. Журнал о жизни университетов» обязательна.

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР

И. С. Чириков
ichirikov@hse.ru

ЛИТЕРАТУРНЫЙ РЕДАКТОР

Т. В. Соколова

ОТВЕТСТВЕННЫЙ РЕДАКТОР

Н. Г. Малошенок
nmaloshonok@hse.ru

КОРРЕКТОР

Е. Е. Андреева

РЕДКОЛЛЕГИЯ

И. С. Чириков, М. А. Правдина, И. А. Груздев

ДИЗАЙН, ВЕРСТКА

О. А. Быстрова
