

Universitas

ЖУРНАЛ О ЖИЗНИ УНИВЕРСИТЕТОВ, ТОМ 1, № 3



Содержание номера

Предисловие

Вступительное слово главного редактора

3

Компетентное мнение

Интервью с Татьяной Суспицыной. Положение иностранных студентов в американском университете

5

Профессиональные обзоры и рефераты

Т.В. Семёнова Межвузовские исследования как важный инструмент изучения системы высшего образования

9

Методология внутриуниверситетских исследований

И.С. Чириков Сравнительные институциональные исследования: задачи, организационные модели, методические особенности реализации

20

Эмпирические исследования

Д.С. Дрожжина Изучение адаптации иностранных студентов: дискуссия о методологии

33

Е.В. Горбунова
О.С. Кондратьева Анализ гендерных различий в выбытии из вуза российских и американских студентов программ бакалавриата

48

Вступительное слово главного редактора

Уважаемые читатели, мы рады представить вашему вниманию новый выпуск журнала «Universitas». Журнал посвящен проблематике внутри-университетских исследований (*institutional research*) и публикует результаты соответствующих социологических и статистических исследований российских и зарубежных вузов, профессиональные обзоры и рефераты по релевантной тематике, методологические работы, интервью с исследователями и руководителями университетов. Материалы данного выпуска отвечают двум важным тенденциям, наблюдавшимся в российском высшем образовании в этом году.

Во-первых, это стремление к интернационализации, укреплению международной конкурентоспособности университетов, которое выразилось, в числе прочего, в запуске амбициозного проекта по вхождению нескольких российских вузов в мировые рейтинги университетов.

Во-вторых, это зарождающийся интерес к использованию сравнительных данных по нескольким вузам как для принятия управленческих решений, так и для лучшего понимания современного состояния университетов. Пример такого рода проектов — инициированное Ассоциацией ведущих вузов в области экономики и менеджмента (АВВЭМ) исследование «Мониторинг студенческих характеристик и траекторий в вузах АВВЭМ». В рамках этого исследования проводится масштабный опрос студентов экономико-менеджеральных направлений подготовки в более чем десяти российских университетах. Цель исследования — получить актуальную информацию об особенностях обучения студентов вузов — участников АВВЭМ, а также разработать рекомендации для совершенствования образовательных программ на основе сопоставительных данных о характеристиках и траекториях студентов. Надеемся, что результаты проекта будут опубликованы в нашем журнале.

В разделе «**Компетентное мнение**» публикуется интервью с *Татьяной Суспицыной*, доцентом департамента Образовательных исследований Университета штата Огайо (США). Среди тем, которые интересуют Татьяну, центральное место занимает изучение социализации зарубежных студентов. В контексте курса на интернационализацию российских университетов ее соображения относительно проблем, с которыми сталкиваются зарубежные студенты в США, существующих социокультурных различий между студентами из разных стран, являются весьма любопытными и актуальными.

В разделе «**Профессиональные обзоры и рефераты**» представлен обзор, подготовленный *Татьяной Семёновой* и посвященный опыту реализации межвузовских исследований в разных странах. В работе анализируются формы организации, функции совместных межвузовских исследований, ставится вопрос об их ограничениях и возможностях оценки качества.

В разделе «**Методология внутриуниверситетских исследований**» публикуется работа *Игоря Чирикова*, посвященная методическим особенностям реализации, задачам и организационным моделям сравнительных институциональных исследований. Особый акцент в статье сделан на вопросе выбора объекта для сопоставления и требованиях к инструментарию сравнительных исследований.

Материалы данного выпуска отвечают двум важным тенденциям: активной интернационализации университетов и использованию сравнительных данных для принятия управленческих решений в высшем образовании

И наконец, в раздел «**Эмпирические исследования**» включены две очень интересные работы, посвященные исследованиям студенчества. В статье *Дарьи Дрожжиной* рассматриваются вопросы изучения адаптации зарубежных студентов в России на примере учащихся Томского политехнического университета и представлены результаты анализа интервью с иностранными студентами, проведенных в ходе экспедиции проектно-учебной лаборатории «Развитие университетов» НИУ ВШЭ в Томск в конце 2012 г. Статья *Елены Горбуновой* и *Ольги Кондратьевой* посвящена изучению факторов, обуславливающих различия между юношами и девушками в доле выбывающих из вуза в течение первых двух с половиной лет обучения в вузах США и России. В результате исследования было обнаружено, что более низкий уровень отчисления девушек в российских вузах объясняется их более высокой успеваемостью и гендерной сегрегацией по специальностям обучения.

С пожеланием увлекательного чтения,

главный редактор журнала
Игорь Чириков

Интервью с Татьяной Суспицыной

Положение иностранных студентов в американском университете

Татьяна Суспицына — доцент Департамента образовательных исследований (Department of Educational Studies) Университета штата Огайо (Ohio State University)

Беседовала [Е.В. Горбунова](#), аналитик Центра внутреннего мониторинга НИУ ВШЭ

— Здравствуйте, Татьяна! Спасибо, что согласились побеседовать со мной. Мой первый вопрос... Насколько я знаю, Ваше первое образование лингвистическое. Расскажите, пожалуйста, как Вы пришли в сферу исследований высшего образования?

— Будучи еще студенткой старших курсов факультета иностранных языков в Барнауле, я первый раз поехала учиться в США по обмену. В то время Америка меня интересовала в первую очередь как страна изучаемого языка. Однако во время обучения я заметила, что способ усвоения знаний в американском университете очень отличается от российских вузов. В России ты учишь наизусть то, что тебе дают, или, по крайней мере, конспектируешь то, что ты слышишь на лекциях. Поэтому такое большое значение имеет профессор: именно он является источником знания, хотя сам перерабатывает чьи-то идеи. В американском университете процесс обучения устроен по-другому: ты сам находишь эти знания и сам их анализируешь, перевариваешь, производишь синтез. То есть как студенту мне нужно было делать ту работу, которую в России выполняет преподаватель — переработать чей-то материал.

По-настоящему я стала интересоваться образованием, когда поступила в магистратуру Университета Толедо (University of Toledo). Это программа была продолжительностью в один год, по ее завершении выдавался диплом магистра в области управления в образовании (Master of educational administration). Университет Толедо — это университет среднего уровня, он не исследовательский. И программы были достаточно невысокого уровня. Однако, когда я пришла в этот университет, меня в большей степени стало интересовать не управление, а деятельность студентов и преподавателей. Что мы делаем, когда становимся частью университета?

Хотя вторая магистерская программа, на которой я училась в Центральном европейском университете в Венгрии (программа гендерных и культурных исследований), не относилась к образованию, после ее окончания я стала искать программы, которые могли удовлетворить мой интерес по отношению к философским вопросам образования и социологии знания. Так я пришла в Мичиган, где в ходе обучения я больше узнала о других профессиональных сообществах в Европе и, в частности, в России и посвятила свою PhD-диссертацию изучению высшего образования.



В американском университете процесс обучения устроен по-другому: ты сам находишь эти знания и сам их анализируешь, перевариваешь, производишь синтез

— *Какие темы в области исследований высшего образования Вас интересуют?*

— Сейчас я занимаюсь исследованиями социализации иностранных студентов. Интерес к этой теме возник, с одной стороны, потому что я сама была такой студенткой (и это можно считать внутренним мотивом). С другой стороны, у меня была внешняя мотивация изучать данную тему, поскольку ко мне стало приходиться все больше иностранных студентов. Я видела, как они социализируются, как хотят изучать методологию науки, но им трудно интегрироваться в культуру кампуса. Они могут общаться с преподавателями, но со студентами делать это им гораздо труднее. Если такие студенты приезжают на долгий срок (четыре-пять лет), знакомство и усвоение ими академической культуры происходит параллельно с их существованием в студенческой среде. Однако они зачастую не становятся полноправными членами студенческого сообщества, замыкаясь в своих малых сообществах по национальному признаку и оставаясь на периферии университетской студенческой жизни. Меня интересовало, что происходит с ними.

— *Студентов какой национальности Вы исследовали?*

— В моем проекте приняли участие 36 студентов. Большинство учащихся (60%) приехали из Азии, из таких стран, как Индия, Китай и Корея. Сейчас в Университете штата Огайо учатся около 6000–7000 международных студентов. Из них 70% из Китая.

— *Обнаружили ли Вы какие-то различия между студентами из Азии и учащимися из Европы или стран Африки?*

— Различия есть. Как с академической, так и с социальной точек зрения. Например, академические различия зависят от уровня подготовки студентов в университетах их страны. Мы знаем, что такие страны, как Россия, Китай или Индия стремятся стать научными центрами, поэтому студенты, когда приезжают к нам, пытаются научиться быть американскими профессорами, т.е. научиться быть исследователями, учеными. И если у них методологическая подготовка изначально плохая, им трудно достичь этой цели. Однако они очень быстро наверстывают и догоняют своих коллег.

Социальные различия связаны с расой иностранного студента. Учащемуся с европейской внешностью гораздо легче быть принятым в американское сообщество. Все количественные исследования подтверждают, что студентам из Африки, например, приходится гораздо труднее, чем приехавшим из Европы. Это объясняется, во-первых, существованием местного расизма, во-вторых, наличием так называемого неорасизма, или культурного расизма, когда сами иностранные студенты выстраивают иерархию стран по их развитости.

Часто учащиеся, приехавшие из Африки, жалуются, что сами иностранные студенты, которые должны знать, что происходит в мире, задают им вопросы вроде таких: «У вас действительно там львы ходят по улицам? Есть ли у вас автомобили или нет?». Это вопросы, которые в принципе унижают национальное достоинство.

Иностранные студенты зачастую не становятся полноправными членами студенческого сообщества, замыкаясь в своих малых сообществах по национальному признаку и оставаясь на периферии университетской студенческой жизни

Все количественные исследования подтверждают, что студентам из Африки, например, приходится гораздо труднее, чем приехавшим из Европы

— *Как Вы считаете, с чем все-таки связано такое отношение к студентам из Африки и Азии?*

— Дело в том, что глядя на человека, как правило, нельзя сказать, из какой он страны. Часто такое отношение направлено, например, против людей азиатской внешности, которые являются коренными американцами. Это общекультурная политическая проблема американского общества. У нас есть офис, занимающийся оценкой студенческой жизни (Office for Student Life Assessment), который организует ежегодные опросы разных слоев населения в кампусе. И каждый год студенты афроамериканской и азиатской внешности, а также испаноязычные учащиеся, являющиеся местным населением, говорят, что их дискриминируют. Речь и о словах: «Выйди отсюда, ты чернокожий», и об усмешках со стороны студентов и преподавателей. Иностранцы также жалуются на дискриминацию. Плюс ко всему этому, у местных студентов есть чувство, которое, вероятно, можно было бы выразить следующими словами: «Что эти пришельцы здесь делают вообще? Это не их место, не их страна». Это чувство проявляется в том, что на этажах, где живут иностранные студенты, время от времени появляются расистские надписи, а за ними кроется враждебное отношение.

— *Как относятся в Америке к русским студентам?*

— Хорошо. Человек из Европы символически представляет какое-то пространство, которое имеет научную традицию, развитую цивилизацию, т.е. коннотация «европеец», «европейство» для американца в основном позитивная. Есть, конечно, села и города с социально-консервативными слоями населения. Для них «Европа» — плохое слово. Обама, например, обвиняют в том, что он ориентируется на Европу, и считается, что это плохо. Но это скорее местническое мышление, оно не так сильно представлено в кампусе большого университета. В основном для образованных людей Европа имеет позитивные ассоциации. Я, например, родом из Сибири, у меня идентичность сибирячки. Но мало кто знает, какое культурное различие между Сибирью, являющейся периферией, и столицей. Тот факт, что я являюсь представительницей белой расы и имею европейскую внешность, заставляет американцев наделять меня теми качествами, которыми я могу не обладать. Все будут предполагать, что я могу говорить о высоком искусстве и хорошо знакома с оперой и балетом. Хотя, как у уроженки Сибири, у меня не должно бы быть того культурного капитала, который мне приписывают. Однако тот факт, что мне приписывают культурный капитал, помогает мне комфортно чувствовать себя в этом обществе. Моим коллегам, которые тоже родом из Сибири, но с азиатской внешностью, такой привилегии не давали. То есть раса действительно имеет значение.

— *Что университет может предпринять для того, чтобы избавиться от проблемы дискриминации студентов?*

— Наш университет выделяет большой объем бюджетных средств на программы по работе со студентами в этом направлении. Открываются новые службы. Например, у нас есть BART (Bias Assessment and Response Team),

Каждый год студенты афроамериканской и азиатской внешности, а также испаноязычные учащиеся, говорят, что их дискриминируют

Человек из Европы символически представляет какое-то пространство, которое имеет научную традицию, развитую цивилизацию, т.е. коннотация «европеец», «европейство» для американца в основном позитивная

т.е. служба быстрого реагирования, которая состоит из преподавателей различных дисциплин, экспертов в области дискриминации и кризисных ситуаций, администраторов и студентов. В ее обязанности входит реагирование на то, что происходит в кампусе. Где-то появились граффити — на центре для афроамериканских студентов, например. Приехала съемочная группа, сняла это, или даже студент снял на телефон и опубликовал на Фейсбуке. Уже через минуту об этом знают тысячи людей. Начинается дискуссия по всей стране.

Что нужно делать в таких ситуациях? Во-первых, нужно убрать надпись. Во-вторых, нужно работать со всеми людьми, которые находятся в этом центре, нужно задействовать студентов, вызвать полицию, опросить людей, узнать, кто мог что-то видеть. Если найдем того, кто это сделал, нужно работать с этим человеком. Также нужно работать с главными администраторами, обращаться к вице-президенту по делам студентов, чтобы получить от него совет по дальнейшим действиям. Всем этим и занимается BART. Кроме того, они пытаются разрабатывать меры для предотвращения подобных ситуаций в будущем.

— *Это неформальная организация?*

— Это формальная организация, но она имеет гибкую структуру и очень хорошую поддержку администрации и моментальную связь с ней. В Университете штата Огайо большой кампус, где живут много разных людей, поэтому такие инциденты, связанные с дискриминацией, случаются часто. Однако упомянутая служба так слаженно работает благодаря тому, что администрация уделяет ей большое внимание и дает много полномочий.

— *А знаете ли Вы о каких-то инициативах, которые направлены на уменьшение дискриминации в стране в целом?*

— Нет, поскольку дискриминация иностранных студентов — это прежде всего университетское дело. В США, в отличие от европейских государств, система образования не национализирована. Федеральное правительство имеет весьма ограниченное влияние на университеты. Правительства штатов влияют на разные типы высших учебных заведений по-разному. Такой большой университет, как Университет штата Огайо, получает всего около 12% своего бюджета от правительства штата. За 12% не слишком будешь прогибаться. А вот, например, общественные колледжи (community colleges) более зависимы, так как они получают от штатов до 60% своего бюджета. Иначе говоря, в основном все программы по борьбе с дискриминацией иностранных студентов являются прерогативой самого вуза.

— *Татьяна, спасибо за интересное интервью и время, которое Вы мне уделили!*

Дискриминация
иностраннх студен-
тов — это прежде
всего университет-
ское дело

Колумбус (США), Университет штата Огайо,
11 апреля 2013 г.

Межвузовские исследования как важный инструмент изучения системы высшего образования

[Т.В. Семёнова](#)

Стажёр-исследователь Института образования НИУ ВШЭ

tsemenova@hse.ru

Аннотация

В данной работе представлен обзор истории и опыта проведения межвузовских исследований, а также предложена классификация функций совместных исследовательских проектов. Проведение межвузовских исследований обусловлено усложнением системы высшего образования и современными тенденциями в нем, такими как массовизация, интернационализация и рост конкуренции между учебными заведениями. Отмечается, что подобные исследования имеют как свои преимущества, связанные с предоставлением руководству вузов и общественности актуальных данных, так и ограничения, вызванные методическими причинами. В результате анализа имеющейся литературы по качеству сравнительных институциональных данных автор приходит к выводу, что, несмотря на высокую полезность подобных проектов, необходимо критически подходить к получаемым выводам.

Введение

К глобальным вызовам для высшего образования обычно относят массовизацию, интернационализацию, сокращение уровня рождаемости и, вследствие этого, нарастающую конкуренцию между вузами.

Повышение доступности высшего образования для большей массы населения привело к тому, что в вуз начали поступать студенты с разным уровнем подготовки, а также культурного, этнического и национального самосознания [Charters 1949; Neave 2003]. Подобная тенденция породила для университетов новую проблему, связанную с неоднородностью студенческого контингента. В данной ситуации вузам необходимо выстраивать систему преподавания таким образом, чтобы она была эффективной для студентов с разным уровнем подготовки. К тому же социокультурная неоднородность студентов может приводить к возникновению конфликтов, с которыми вуз также должен справляться.

Еще одна глобальная тенденция в высшем образовании — его интернационализация [Saure 2005]. Развитие мировой экономики, появление транснациональных корпораций привело к тому, что рынку труда стали необходимы специалисты, владеющие иностранными языками, знаниями в области культурных особенностей разных стран [Qiang 2003]. Формирование подобных компетенций возможно через непосредственное «погружение» студента в культурную среду других стран, других вузов, имеющих свои особенности в подходе к преподаванию, к построению учебного плана. Введение студента в мировой контекст достигается международной мобильно-

Ключевые слова:

- межвузовские исследования;
- институциональные исследования;
- опрос;
- статистические данные вузов.

К глобальным вызовам для высшего образования обычно относят массовизацию, интернационализацию, сокращение уровня рождаемости и, вследствие этого, нарастающую конкуренцию между вузами

стью, закрепленной в рамках Болонской системы. Все больше университетов вовлекаются в международные программы студенческого обмена, все больше учащихся отправляются на стажировку в другие университеты для расширения своего студенческого опыта. Одним из примеров подобных программ обмена является проект «Аврора» («Aurora»), целью которого является усиление международной кооперации в сфере высшего образования. Его координатором является Университет Турку (University of Turku) в Финляндии¹. Помимо данного учебного заведения в этой программе участвуют 20 партнерских вузов Европы и России. Известной программой студенческого обмена является также проект «Эразмус Мундус» («Erasmus Mundus»), организованный Европейским союзом², цель которого — улучшение качества Европейского высшего образования и стимулирование диалога между людьми и культурами через увеличение мобильности между странами Европейского союза и странами третьего мира³.

Однако увеличение числа иностранных студентов приводит к возникновению у вуза проблем, связанных с адаптацией зарубежных учащихся, созданием для них комфортных условий проживания в чужой стране, решением конфликтов, возникающих на расовой и национальной почве и т.д. Успешное межвузовское сотрудничество и выход вуза на международный рынок образовательных услуг невозможны без эффективного решения всех этих проблем.

К вызовам, с которыми сталкиваются вузы, также можно отнести усиливающуюся конкуренцию между ними, обостряющуюся сокращением общей численности населения, что, в свою очередь, сказывается на уменьшении доли лиц студенческого возраста. [Груздев, Горбунова, Фруммин 2013]. Данная проблема может порождать неконструктивные методы взаимодействия между высшими учебными заведениями, зачастую скрытую борьбу, которая приводит к негативным последствиям, как для самих вузов, так и для студентов, обучающихся в них.

Преодолеть указанные вызовы возможно при условии, что вузы будут «задавать правильные вопросы» и «находить правильные ответы» [Brumbaugh 1960]. А правильные ответы на правильные вопросы зависят от релевантных данных, которые могут быть получены в результате проведения внутриуниверситетских и межвузовских исследований.

В данной статье мы представим историю, причины и опыт проведения межвузовских исследований, а также предложим классификацию данных исследовательских проектов и их функций.

Внутриуниверситетские и межвузовские исследования

Многие зарубежные и российские высшие учебные заведения пытаются справиться с обозначенными выше глобальными проблемами и вызовами путем организации исследований внутри своих универси-

Преодолеть указанные вызовы возможно при условии, что вузы будут «задавать правильные вопросы» и «находить правильные ответы»

¹ См. официальный сайт URL: http://eacea.ec.europa.eu/erasmus_mundus/

² См. официальный сайт URL: <http://www.utu.fi/en/sites/em-aurora/Pages/home.aspx>

³ См. подробнее URL: http://eacea.ec.europa.eu/erasmus_mundus/programme/about_erasmus_mundus_en.php

тетов. Такие внутриуниверситетские практики получили название «институциональные исследования» (*institutional research*). Первые подразделения вуза, проводящие такие обследования, появились еще в начале прошлого века. Так, в 1918 г. в Университете Иллинойса (University of Illinois) было создано Бюро институциональных исследований (Bureau of Institutional Research); в 1921 г. в Йельском университете (Yale University) — Департамент исследования кадров (Department of Personnel Study); а в 1927 г. в Мичиганском университете (University of Michigan) — Бюро университетских исследований (Bureau of University Research) [Reichard 2012]. Данные, полученные в результате внутриуниверситетских исследований, полезны, поскольку информируют руководство вуза о существующих проблемах и позволяют принимать обоснованные решения. Однако во многих случаях данных, полученных в результате исследований по одному вузу, недостаточно для формулирования выводов и разработки мер по улучшению качества образования. Например, для повышения эффективности образовательных программ, помимо собственных данных, университету необходимо владеть информацией об аналогичных программах вузов-конкурентов. Кроме того некоторые показатели по одному вузу бессмысленно интерпретировать отдельно, без сравнения с теми же индикаторами по другим высшим учебным заведениям.

В решении описанных проблем способны помочь межвузовские исследования, основная цель которых — получение сравнительных данных для совершенствования образовательного процесса. Несмотря на очевидную полезность таких исследований, организации, проводящие их на постоянной основе, появились только в конце XX в.

Формы организации межвузовских исследований

В результате межвузовских исследований каждый университет получает доступ не только к своим данным, но и к информации, собранной в других вузах-участниках. Сбор и обмен данными осуществляется несколькими способами.

Во-первых, вузы могут предоставлять свои административные данные специальным организациям, которые осуществляют их хранение и распространение. В большинстве случаев в качестве административных данных выступает следующая информация:

- *социально-демографические характеристики студента (пол, возраст, место проживания);*
- *результаты вступительных и школьных выпускных экзаменов;*
- *текущая успеваемость;*
- *изменение статуса (отчисление, переход на другой факультет и т.д.).*

Одной из известных организаций, осуществляющей данную деятельность в Великобритании, является **Агентство статистики высшего образования** (The Higher Education Statistics Agency, HESA), которое было создано с

Во многих случаях данных, полученных в результате исследований по одному вузу, недостаточно для формулирования выводов и разработки мер по улучшению качества образования

Вузы могут предоставлять свои административные данные специальным организациям, которые осуществляют их хранение и распространение

целью устранения проблемы отсутствия доступа к данным вуза со стороны общественности [Calderon, Webber 2013]. Начиная с 2010 г. HESA ведет сбор статистических данных по каждому университету Великобритании⁴. Любой абитуриент, студент, сотрудник университета, а также любая правительственная организация или агентство с помощью HESA может обратиться к релевантной информации о высшем образовании в Соединенном Королевстве для решения собственных задач.

Во-вторых, каждый вуз в отдельности может провести исследование по единой методологии и затем обменяться данными с другими университетами. В качестве примера такой формы организации сбора информации можно привести способ, используемый **Ассоциацией американских университетов по обмену данными** (Association of American Universities Data Exchange, AAUDE), которая была основана в 1974 г. Цель данной организации состоит в улучшении качества и доступности информации о высшем образовании⁵ через обмен уже имеющимися данными, собранными в результате индивидуальных внутриуниверситетских исследований. Координатором ассоциации является Колорадский университет в Боулдере, штат Колорадо (University of Colorado at Boulder). Членом данного объединения может стать только то высшее учебное заведение, которое входит в состав участников Ассоциации вузов США (Association of American Universities, AAU).

В-третьих, университеты могут организовать совместное межвузовское исследование как на базе одного из учебных заведений, так и с помощью аутсорсинга. Примером проведения исследования на базе одного из участников является проект «**Студенческий опыт в исследовательском университете — Ассоциация вузов США**» (Student Experience in the Research University — AAU, SERU-AAU). Данный консорциум, в который вошли 15 престижных университетов, являющихся членами Ассоциации вузов США, был учрежден в 2000 г. Центром изучения высшего образования Калифорнийского университета в Беркли⁶. В 2011 г. проект был расширен до международного уровня в целях получения данных об опыте студентов из разных университетов мира (SERU-I). На данный момент, SERU-I включает исследовательские университеты из США, Китая, Бразилии, Нидерландов, Великобритании, России, ЮАР и Японии. К основным задачам консорциума относятся следующие:

- *сбор данных для внутреннего использования в университетах и разработки образовательной политики для повышения качества образования;*
- *международное сравнение показателей, отражающих отношение студентов к обучению и опыт, приобретаемый учащимися в период обучения в университете;*
- *обмен опытом по улучшению качества образования между вузами.*

Каждый вуз в отдельности может провести исследование по единой методологии и затем обменяться данными с другими университетами

Университеты могут организовать совместное межвузовское исследование как на базе одного из учебных заведений, так и с помощью аутсорсинга

⁴ См. официальный сайт URL: www.hesa.ac.uk/content/view/4/54

⁵ См. URL: <http://www.utexas.edu/academic/ima/aaude#salary>

⁶ См. официальный сайт URL: <http://cshe.berkeley.edu/research/seru/consortium.htm>

В рамках данного объединения систематически проводится онлайн-опрос студентов. Анкета SERU включает три блока:

- *обязательный блок, который составляют базовые вопросы исследования (бюджет времени, академическое и персональное развитие, культурная и этническая неоднородность, академическая вовлеченность в учебный процесс, общая удовлетворенность обучением, оценка важности обучения, личные и семейные характеристики)*⁷;
- *дополнительный блок, который составляют несколько выборочных тем исследования (гражданская вовлеченность, использование технологий, глобализация)*⁸;
- *специальный блок, состоящий из индивидуальных вопросов, релевантных для конкретного вуза.*

Полученная в процессе онлайн-опроса информация дополняется институциональными данными, собранными администрацией университета и включающими общие сведения о студентах университета.

Примером проведения межвузовского исследования с помощью аутсорсинга является проект «**Национальный опрос студентов**» (National Student Survey, NSS), реализуемый маркетинговой организацией «Ипсос Мори» (Ipsos MORI). Опрос проводится ежегодно, начиная с 2005 г., в университетах Англии, Уэльса, Северной Ирландии и Шотландии. Цель исследования — изучение мнений студентов о качестве образовательных программ, оценка общей удовлетворенности обучением и опытом, полученным в университете. Результаты исследования доступны потенциальным абитуриентам и их родителям для того, чтобы они могли сделать правильный выбор высшего учебного заведения⁹. Опрос организован в онлайн-формате. В январе и феврале на электронные адреса студентов приходят письма с приглашением принять участие в исследовании. Анкета обследования включает 12 блоков вопросов. Каждый университет вправе выбрать несколько тем из блоков вопросов, а также добавить специальные вопросы для своих студентов. Актуальность данного исследования оценивается высоко. Например, союз студентов Оксфордского университета считает, что NSS является полезным инструментом для выявления проблем, существующих в университете¹⁰. К тому же результаты опроса позволяют определить общие тенденции развития национальной системы высшего образования¹¹.

Стоит отметить, что наиболее эффективным способом сбора и обмена данными является организация совместных межвузовских исследований, что позволяет получить актуальные данные об университетах с использованием сопоставимого инструментария. Многие ведущие университеты мира поэтому принимают участие в межвузовских обследованиях для получения

Наиболее эффективным способом сбора и обмена данными является организация совместных межвузовских исследований, что позволяет получить актуальные данные об университетах с использованием сопоставимого инструментария

⁷ См. URL: http://cshe.berkeley.edu/research/seru/survey_instrument.htm

⁸ Там же.

⁹ См. официальный сайт URL: http://www.thestudentsurvey.com/the_nss.html#.UcAzNpxi1wQ

¹⁰ Там же.

¹¹ Там же.

качественной информации о своих абитуриентах, студентах, выпускниках, персонале и контингенте разных вузов. Такая информация используется для эффективного управления, выстраивания продуктивного образовательного процесса, она полезна как учащимся, так и преподавателям.

Вдобавок, необходимо отметить, что ряд вузов для достижения максимального эффекта от участия в межвузовских исследованиях образуют консорциумы, позволяющие им расширить сферы межвузовского сотрудничества. В качестве примера кратко опишем деятельность **Консорциума для опроса студентов в канадских университетах** (Canadian University Survey Consortium, CUSC)¹². Консорциум был организован в 1994 г., изначально в его состав вошли всего восемь университетов Канады. К 2012 г. количество участников достигло 37 высших учебных заведений. CUSC был организован для решения следующих задач [Canadian University... 2012: 11]:

- *изучение студенческого опыта и удовлетворенности обучением;*
- *улучшение результатов студенческого обучения;*
- *улучшение вузовских сервисов, доступных для студентов;*
- *предоставление качественных отчетов руководству университетов, правительства и общественности.*

Опрос студентов в канадских университетах имеет трехлетний цикл с выделением определенного контингента респондентов в качестве целевой группы в каждом году¹³. Анкета структурирована вокруг семи основных тем:

- *социально-демографические характеристики студентов;*
- *университетский опыт;*
- *внеучебные виды деятельности;*
- *уровень удовлетворенности сервисами и условиями обучения;*
- *развитие компетенций;*
- *уровень удовлетворенности обучением;*
- *образовательные и карьерные планы.*

Полученная в процессе опроса информация дополняется статистическими данными о студенческом контингенте.

Межвузовские исследования в целом можно разделить по уровню своего проведения на национальные, затрагивающие вузы только одной конкретной страны, и международные, вовлекающие в обследование университеты разных стран мира. Примером национального совместного институционального исследования является опрос, проводящийся Центром карьеры в Австралии (Graduate Careers Australia) с использованием специального инструментария для изучения опыта обучения по образовательной програм-

Ряд вузов для достижения максимально-го эффекта от участия в межвузовских исследованиях образуют консорциумы, позволяющие им расширить сферы межвузовского сотрудничества

¹² См. URL: <http://www.uleth.ca/analysis/surveys/canadian-university-survey-consortium>

¹³ Например, в весеннем семестре 2013 г. опрос проводился среди студентов первого курса.

ме (The Course Experience Questionnaire, CEQ). В данном опросе принимают участие недавние выпускники всех высших учебных заведений Австралии. Опрос сфокусирован на студенческом восприятии учебного процесса, который влияет, согласно теоретической концепции исследователей, на результаты студенческого обучения. Полученная информация направляется работодателям, университетам и правительству [Sharpe 2007: 3]. В качестве примера международного межвузовского исследования выступает уже упомянутый проект «**Студенческий опыт в исследовательском университете**» (SERU-I). При этом Консорциум SERU AAU в данной классификации является национальным.

Другие межвузовские исследования

Помимо описанных выше межвузовских исследований представим еще несколько масштабных и известных проектов. Наиболее популярный из них — «**Национальное обследование студенческой вовлеченности**» (National Survey of Student Engagement, NSSE), проводимое с 1999 г. Центром исследования высшего образования Индианского университета (Indiana University). К 2013 г. в данном исследовании приняли участие более 4 млн студентов из 1554 высших учебных заведений США и Канады. В 2013 г. опрос прошли 371 284 студента из 621 колледжа и университета¹⁴. Исследование NSSE осуществляется через онлайн-опрос студентов всех курсов обучения. Электронная анкета состоит из семи тематических блоков¹⁵:

- *научное руководство;*
- *гражданская вовлеченность;*
- *развитие компетенций;*
- *опыт обучения в неоднородной студенческой среде;*
- *развитие письменных навыков;*
- *работа с библиотекой и информационными ресурсами;*
- *отношение к глобальным процессам.*

На дизайн инструментария оказала влияние работа «Семь принципов хороших практик в высшем образовании» («Seven Principles for Good Practice in Undergraduate Education») [Chickering, Gamson 1987]. Ее авторы полагают, что эффективные в образовательном процессе практики должны обладать следующими характеристиками:

- *поощрение контакта между студентом и преподавателями;*
- *развитие реципрокности и кооперации среди студентов;*

К 2013 г. в Национальном обследовании студенческой вовлеченности приняли участие более 4 млн студентов из 1554 высших учебных заведений США и Канады

¹⁴ См. официальный сайт URL: <http://nsse.iub.edu/html/about.cfm>

¹⁵ См. URL: <http://nsse.iub.edu/html/modules.cfm>

- *использование активных обучающих техник;*
- *предоставление быстрого «фидбека» (feedback);*
- *внимательное отношение студентов ко времени, предназначенному для выполнения задания;*
- *трансляция от преподавателя к студентам высоких ожиданий;*
- *уважительное отношение к разным способам обучения, используемым студентами.*

Данные характеристики были выделены учеными в результате 50-летнего опыта исследований.

Получаемая информация в рамках NSSE, раскрывая различные аспекты студенческого опыта, позволяет вузу оценить качество образовательных программ, определить степень вовлеченности студентов в университетскую среду.

Известным межвузовским исследованием является также «**Исследование студенческой вовлеченности в Австралии и Океании**» (Australasian Survey of Student Engagement, AUSSE). Данный проект проводится с 2007 г. в университетах Австралии и Новой Зеландии. В 2012 г. в исследовании приняли участие 32 высших учебных заведения. Исследование, по своей методологии сопоставимое с NSSE, организуется Австралийским советом по исследованиям в области образования (Australian Council for Educational Research) на основе репрезентативной выборки с использованием специального опросника, направленного на измерение студенческой вовлеченности (Student Engagement Questionnaire). Опрос организован вокруг тем студенческой вовлеченности и результатов обучения и предоставляет информацию об учебной активности студентов, условиях их обучения и социально-демографических характеристиках. Университеты, участвующие в данном исследовании, могут также провести опросы среди своих выпускников (Postgraduate Survey of Student Engagement) и среди административного и учебно-вспомогательного персонала (Staff Student Engagement Survey). Организаторы исследования отмечают высокую важность проводимого исследования для руководства университетов, так как его результаты могут использоваться для улучшения результатов обучения, организации эффективного управления ресурсами, программами и услугами и для определения механизмов привлечения и удержания студентов в учебном заведении¹⁶.

Организаторы исследования отмечают высокую важность проводимого исследования для руководства университетов, так как его результаты могут использоваться для улучшения результатов обучения, организации эффективного управления ресурсами, программами и услугами и для определения механизмов привлечения и удержания студентов в учебном заведении

Функции межвузовских исследований

На основании всего сказанного выше можно выделить следующие функции межвузовских исследований:

¹⁶ См. официальный сайт URL: <http://www.acer.edu.au/ausse/overview>

- **получение информации для внутреннего пользования:** любой вуз, принимая участие в совместном проекте, прежде всего получает данные по собственным студентам, выпускникам, преподавателям и иным сотрудникам. Информация, собранная с помощью институционального исследования, используется руководством университета при разработке образовательных программ, для улучшения системы обучения и преподавания;
- **предоставление релевантной информации общественности о вузе:** вуз, во-первых, может открывать свои данные, собранные в рамках межвузовского исследования, абитуриентам и их родителям, способствуя тем самым тому, чтобы те осознанно подходили к выбору университета, а также студентам, чтобы те имели возможность сравнить свой опыт обучения с обучением в других вузах; во-вторых, университет имеет возможность предоставить данные, полученные в ходе межвузовского исследования, в рейтинговые агентства или для прохождения аттестации;
- **коммуникативная функция:** взаимодействие вузов для достижения общих целей. Общение между университетами может происходить в процессе разработки совместного инструментария исследования, а также при обмене данными, проведении совместных конференций и издании публикаций. Налаженная коммуникация между вузами приводит к формированию сообщества исследователей высшего образования, в рамках которого общими усилиями находят ответы на глобальные вызовы современности;
- **повышение статуса:** вуз, принимая участие в известных межвузовских исследованиях и являясь членом престижных консорциумов, реализующих подобные проекты, может повысить свой статус и улучшить имидж в глазах абитуриентов, студентов, работодателей, государства и общественности в целом.

Функции межвузовских исследований: получение информации для внутреннего пользования, предоставление релевантной информации общественности о вузе, взаимодействие вузов для достижения общих целей (коммуникативная функция) и повышение статуса

Проблема качества в межвузовских исследованиях

При конструировании инструментария межвузовского обследования возникает проблема определения его надежности и валидности. Зачастую валидность опросника проверяется с помощью соотнесения полученных данных с ожидаемыми, заданными в теоретической концепции (мы проверяем в данном случае конструктивную валидность инструментария) [Девятко 2010]. Но подобная проверка опирается на постулат априорной верности нашей концепции. Полученные данные анализируются поэтому только в контексте заданной теории, при отклонении от которой смысл оценки информации утрачивается.

В то же время полученные данные могут свидетельствовать об ошибочности нашей изначальной теоретической основы. Так, многие исследователи проводили оценку теоретической модели, заложенной в «Национальном обследовании студенческой вовлеченности», и, как правило, результаты подобных экспертиз указывали на низкую валидность его инструментария.

П. Свездзевски, Б.Дж. Миллер и Р. Митчел, используя метод конфирматорного факторного анализа, показали, что предложенная модель проекта не подтверждается на эмпирических данных, собранных в рамках NSSE [Swerdzewski, Miller, Mitchell 2007]. Похожие результаты были получены в работах С. Ланнаса, А.Ф. Кабрера и Н. Трангсруда, М.Е. Лутс и С. Кулвер, [LaNasa, Cabrera, Trangrud 2009; Lutz, Culver 2010] (см. также: [Малошонок 2011]).

К тому же проблема надежности и валидности инструментария межвузовского исследования усугубляется тем, что в обследовании принимают участие студенты разных университетов, имеющих свои особенные традиции в обучении. Возникает поэтому вопрос о возможности сравнения данных по студентам из различных университетов. Каждая команда, проводящая межвузовское исследование, по-своему подходит к решению подобной проблемы. Например, для определения надежности и валидности инструментария, составленного для «Национального опроса студентов в университетах Великобритании», П. Сиррудж применил многомерный анализ, позволивший ему измерить, при контролировании общих параметров, влияние различных характеристик студента на обучение [SurrIDGE 2006].

В целом исследователи считают, что необходимо взвешенно подходить к полученным результатам межвузовских обследований и прорабатывать методику анализа до запуска проекта.

Заключение

Межвузовские исследования позволяют выйти на новый уровень функционирования университетов, стимулируют вузы действовать сообща для решения актуальных проблем. Межвузовские исследования дают вузам возможность соответствовать запросам времени и позволяют поставить определенные задачи, осознать проблемы, существующие в вузе, выявить причины, лежащие в их основе, и найти наиболее приемлемый способ решения проблем с помощью аналитических умозаключений, а не умозрительных суждений. Однако, несмотря на высокую полезность подобных проектов, необходимо критически относиться к получаемым выводам и тщательно анализировать методические особенности реализации межвузовских исследований.

Литература

1. Девятко И.Ф. 2010. *Методы социологического исследования*. М.: КДУ.
2. Груздев И.А., Горбунова Е.В., Фрумин И.Д. 2013. Студенческий отсев в российских вузах: к постановке проблемы. *Вопросы образования*. 2: 67–81.
3. Малошонок Н.Г. 2011. Студенческая вовлеченность: почему важно изучать процесс обучения, а не только его результат? *Мониторинг университета*. 6: 11–21.
4. Calderon A., Webber K.L. 2013. Special Issue: Global Issues in Institutional Research. *New Directions for Institutional Research*. 157: 1–90.

Проблема надежности и валидности инструментария межвузовского исследования усугубляется тем, что в обследовании принимают участие студенты разных университетов, имеющих свои особенные традиции в обучении

Межвузовские исследования дают вузам возможность соответствовать запросам времени и позволяют поставить определенные задачи, осознать проблемы, существующие в вузе, выявить причины, лежащие в их основе, и найти наиболее приемлемый способ решения проблем с помощью аналитических умозаключений, а не умозрительных суждений

5. Brumbaugh A.J. 1960. *Research Designed to Improve Institutions of Higher Learning*. Washington, DC: American Council on Education.
6. Canadian University Survey Consortium. 2012. *2012 Survey of Graduating Undergraduate Students*. Nipissing University. URL: http://www.nipissingu.ca/departments/institutional-planning/Documents/CUSC_2012%20Graduating%20Student%20Survey_Nipissing.pdf
7. Charters W. 1949. Freshmen Anonymous. *Educational Research Bulletin*. 28 (2): 48–53.
8. Chickering A.W., Gamson Z.F. 1987. Seven Principles for Good Practice in Undergraduate Education. *AAHE Bulletin*. 39 (7): 3–7.
9. Delaney A. 1997. The Role of Institutional Research in Higher Education: Enabling Researchers to Meet New Challenges. *Research in Higher Education*. 38 (1): 1–16.
10. Reichard D.J. 2012. *The Handbook of Institutional Research*. San Francisco: Jossey-Bass.
11. Eells W.C. 1937. *Surveys of American Higher Education*. New York: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
12. Sharpe A. 2007. *Comparative Review of British, American and Australian National Surveys of Undergraduate Students*. York, UK: Higher Education Academy.
13. LaNasa S., Cabrera A.F., Trangsrud H. 2009. The Construct Validity of Student Engagement: A Confirmatory Factor Analysis. *Research in Higher Education*. 50: 313–352.
14. Lutz M.E., Culver S. 2010. The National Survey of Student Engagement: A University-Level Analysis. *Tertiary Education and Management*. 16 (1): 35–44.
15. Neave G. 2003. Institutional Research: From Case Study to Strategic Instrument. In: Begg R. (ed.) *The Dialogue between Higher Education Research and Practice*. Dordrecht; London; Boston, MA: Kluwer Academic Publishers; 3–14.
16. Qiang Z. 2003. Internationalization of Higher Education: Towards a Conceptual Framework. *Policy Futures in Education*. 1 (2): 248–270.
17. Saupé J. 2005. *How Old is Institutional Research and How Did It Develop?* Presentation. Annual Mid-America Association for Institutional Research (MID-AIR). URL: <http://www.mid-air.org>.
18. SurrIDGE P. 2006. *The National Student Survey 2005: Findings*. HEFCE Report. Bristol: Department of Sociology, University of Bristol.
19. Swerdzewski P., Miller B.J., Mitchell R. 2007. *Investigating the Validity of the National Survey of Student Engagement*. Paper Presented at the Meeting of the Northeastern Educational Research Association. Rocky Hill.

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

И.С. Чириков

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

ichirikov@hse.ru

Аннотация

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

Введение

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

Ключевые слова:

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

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

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

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

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

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

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

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

Каковы организационные модели сравнительных институциональных исследований?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Как выбрать объекты для сравнения?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

нального образования, реализуемого Министерством образования и науки РФ.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Каковы требования к инструментарию в сравнительных исследованиях?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Заключение

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

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

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

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

Литература

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

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

Изучение адаптации иностранных студентов: дискуссия о методологии

[Д.С. Дрожжина](#)

Аналитик Центра внутреннего мониторинга (ЦВМ) НИУ ВШЭ

ddrozhzhina@hse.ru

Аннотация

Перед российскими вузами в настоящее время стоит амбициозная задача — выйти в международное образовательное пространство и прочно утвердиться в нем. Неразрывно с поставленной целью тесно связана задача по привлечению иностранных студентов для обучения в России. Возрастающий интерес к иностранным студентам в последние годы вызвал всплеск количественных исследований, посвященных изучению проблем их адаптации. В данной статье поднимается вопрос о методологической составляющей проводимых исследований. Рассмотрены достоинства и недостатки существующих отечественных количественных исследований. На примере кейса Томского политехнического университета проанализированы особенности качественного подхода к изучению иностранного студенчества и представлены перспективы использования качественной методологии.

Ключевые слова:

- иностранные студенты;
- адаптация;
- методология исследования;
- исследовательский инструментарий.

В XXI в. стратегией первостепенной важности для многих университетов стала ориентация на интернационализацию своей деятельности. Создание международных образовательных программ, обмен студентами и преподавателями, проведение кросс-культурных исследований — все это лишь часть мер, необходимых для включения вуза в международное образовательное пространство. В настоящее время перед российским образованием стоит амбициозная цель занять прочное место на мировом рынке образовательных услуг. Она находит выражение в «Стратегии 2020»¹, в рамках которой поставлена задача вывести не менее пяти вузов в мировой рейтинг «Топ-100». Согласно Государственной программе Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 гг.², доля иностранных студентов, обучающихся в России, должна вырасти с 2,3% в 2011 г. до 10% к 2020 г.

Количество иностранных студентов — один из показателей успешности вуза на мировом рынке образовательных услуг. По данным отчета «Взгляд на образование» («Education at glance»), подготовленного Организацией экономического сотрудничества и развития (ОЭСР) и опубликованного в 2013 г., в 2000–2011 гг. международная студенческая мобильность выросла более чем в 2 раза. По данным на 2011 г. мировыми лидерами в сфере высшего образования по численности приема иностранных студентов являются США (16,5%), Великобритания (13%), Германия (6,3%), Франция (6,2%), Австралия (6,1%). Россия несколько проигрывает по доле привлекаемых

Количество иностранных студентов — один из показателей успешности вуза на мировом рынке образовательных услуг

¹ См. URL: <http://2020strategy.ru/documents/32710234.html>

² См. URL: <http://base.garant.ru/>

иностранцев на мировом рынке образовательных услуг: по данным ОЭСР в России, по состоянию на 2011 г., обучались 4% иностранных студентов [OECD 2013b].

Для России доля иностранных студентов является одним из ключевых показателей интернационализации. Численность студентов, прибывающих для обучения из-за рубежа, постепенно увеличивается: с 129,6 тыс. человек в 2007/2008 до 158,4 тыс. человек в 2011/2012 учебном году [Российский статистический ежегодник 2012]. Прогноз, построенный до 2025 г., говорит о том, что эта цифра будет только увеличиваться [Шереги, Арефьев 2010]. Рост происходит преимущественно за счет притока студентов из стран СНГ и ближнего зарубежья. В то же время для оценки эффективной деятельности вузов на национальном уровне используется показатель доли иностранных студентов, который не включает граждан, приехавших для обучения из стран СНГ, Балтии, Абхазии, Грузии и Южной Осетии³. Для достижения цели повышения конкурентоспособности российских вузов на международном рынке образовательных услуг важным представляется не наращивать критическую массу студентов за счет межправительственных соглашений, но привлекать также студентов из стран дальнего зарубежья, для которых выбор российского образования будет осуществляться свободно, наряду с выбором вузов из ведущих стран Европы, Америки, Азии.

Возрастающий интерес к теме иностранных студентов и создания для них благоприятной образовательной среды в России пробуждает исследовательский интерес в отношении изучения особенностей адаптации студентов к совершенно новым условиям проживания и обучения. Наряду с содержательными результатами, получаемыми в исследованиях, не менее важной темой является методология, которая используется исследователями с целью понять, как иностранные студенты ощущают себя в новой социокультурной среде и какие меры можно принять для усовершенствования условий проживания и обучения, а также облегчения адаптационного процесса.

Особенность иностранного студента как объекта исследования состоит в том, что, приезжая в другую страну, он вынужден усваивать новые культурные образцы для успешного функционирования в качестве члена принимающего сообщества. Старые образцы и схемы поведения не всегда применимы в новой среде, поэтому требуются время и определенные усилия по преодолению барьеров и встраиванию в новую социокультурную среду. Важно понять, как проходит процесс адаптации у иностранных студентов, с какими трудностями они сталкиваются. Данная информация будет полезна для последующего контроля этого процесса.

Современные российские исследования, посвященные иностранным студентам, как правило, имеют количественный характер. На основании массовых опросов делаются выводы относительно трудностей, с которыми сталкиваются иностранные студенты, проживая и обучаясь в различных регионах России; по результатам даются рекомендации относительно усовершенствования

Для России доля иностранных студентов является одним из ключевых показателей интернационализации. Численность студентов, прибывающих для обучения из-за рубежа, постепенно увеличивается: с 129,6 тыс. человек в 2007/2008 до 158,4 тыс. человек в 2011/2012 учебном году

³ См. URL: <http://xn--80abucjiihv9a.xn--p1ai/%D0%BF%D1%80%D0%B5%D1%81%D1%81-%D1%86%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%80/2774>

инструментов, способствующих успешной адаптации студентов, приезжающих из-за рубежа. Однако в данный момент в российской исследовательской практике отсутствуют работы, посвященные качественному анализу условий проживания и обучения иностранных студентов.

В данной статье предполагается ответить на следующие методологические вопросы:

- *каковы достоинства и недостатки используемого отечественными авторами количественного подхода к изучению адаптации иностранных студентов?*
- *в чем заключаются методологические особенности качественного подхода для изучения иностранных студентов и какие существуют перспективы его использования?*

Ответ на последний вопрос будет получен с помощью использования материалов исследования иностранных студентов, проведенного в Томске в 2012 г.

Адаптация иностранных студентов: методологические вопросы

Приезжая в Россию, студент сталкивается с новыми условиями жизни, погружается в непривычную для него социокультурную среду, в которой зачастую приходится искать новые ориентиры, знакомиться с чуждыми ему нормами и ценностями, а также моделями поведения. Узнавание новой среды и попытки вписаться в нее составляют адаптацию студентов. В этот период происходит столкновение старых и новых ценностей, и от успешности «урегулирования» этого конфликта зависит дальнейшее функционирование студента как члена принимающего социума.

В современных российских исследованиях, посвященных изучению иностранного студенчества, как правило, внимание сосредоточивается на теме адаптации. Она понимается как сложный, многосоставной процесс приспособления иностранного студента к условиям новой среды, что зависит от множества факторов [Дорожкин, Мазитова 2007; Савченко 2010; Моднов, Ухова 2013]. В основном задачи подобных исследований заключаются в выявлении проблем, возникающих у приезжих студентов с адаптацией, и в разработке рекомендаций по их решению.

По результатам анализа исследований выделены три типа проблем, которые возникают в ходе проведения исследований иностранного студенчества:

- *теоретико-методологические;*
- *операциональные;*
- *процедурные.*

Рассмотрим подробнее каждый из этих типов.

Теоретико-методологические проблемы возникают в связи с прикладным характером большинства проводимых исследований, результат которых

Важной темой является методология, которая используется исследователями с целью понять, как иностранные студенты ощущают себя в новой социокультурной среде и какие меры можно принять для усовершенствования условий проживания и обучения, а также облегчения адаптационного процесса

В данный момент в российской исследовательской практике отсутствуют работы, посвященные качественному анализу условий проживания и обучения иностранных студентов

состоит в выработке определенных рекомендаций. Зачастую в таком типе исследований акцент делается на эмпирической составляющей в ущерб теоретической: от исследования к исследованию сильно варьируются определения адаптации через ее составляющие (факторы). Например, С.И. Моднов и Л.В. Ухова в своем исследовании выделяют три фактора успешной адаптации [Моднов, Ухова 2013]:

- *социокультурный;*
- *социокоммуникативный;*
- *социобытовой.*

Кривцова приводит следующий набор факторов [Кривцова 2011]:

- *психофизиологические (связанные с переустройством личности);*
- *учебно-познавательные (связанные с языковой подготовкой);*
- *социокультурные.*

А.П. Кормилицын выделяет четыре фактора [Кормилицын 1996]:

- *физиологический;*
- *психологический;*
- *социальный;*
- *культурный.*

Т.Р. Рахимов выделяет следующие факторы [Рахимов 2011]:

- *традиционный (особенности принимающего сообщества);*
- *климатический;*
- *лично-психологический;*
- *учебно-педагогический (особенности организации системы обучения);*
- *социально-бытовой;*
- *коммуникативный;*
- *культурный (жизнь в интернациональном обществе, толерантность и др.).*

По результатам анализа упомянутых работ становится понятным, что их авторы говорят об одних и тех же факторах адаптации, используя разную терминологию и основания для объединения факторов в более крупные группы.

Операциональные проблемы связаны с различным набором индикаторов, принадлежащих тем или иным факторам адаптации. Источник данных трудностей кроется в порядке выделения факторов адаптации. Как правило, исследователи берут априорные факторы и уже на их основе выделяют некоторые индикаторы, способные замерить тот или иной аспект адапта-

В данный момент в российской исследовательской практике отсутствуют работы, посвященные качественному анализу условий проживания и обучения иностранных студентов

ции. В анализируемых статьях не хватает обоснования выбора тех или иных индикаторов, которые используются для замера интересующего феномена. Факт обоснования важен, поскольку мы имеем дело с эмпирическим объектом — иностранными студентами, у которых отличный от исследователя социокультурный опыт, а значит, и иное поле для интерпретации вопросов анкеты. В текущей ситуации набор факторов адаптации и индикаторов, предложенных для измерения успешности этих факторов, целиком и полностью зависит от исследователя и поля его профессиональных интересов. Различия в выделении факторов и индикаторов на теоретическом уровне делает затруднительной возможность сопоставления результатов исследований иностранного студенчества. Возникает потребность в выработке единого перечня аспектов, влияющих на успешную адаптацию иностранных студентов, что впоследствии может служить основой для сопоставления полученных количественных результатов.

Такая ситуация значительно ограничивает подход к исследованию адаптации иностранных студентов, особенно если мы имеем дело с *проблемами* адаптации, что само по себе предполагает исследование по стратегии «от информанта», а не «от исследователя». Представляется необходимым выстраивать перечень факторов и индикаторов, влияющих на успешность адаптации, в первую очередь с позиции самого адаптирующегося.

В ходе анализа отечественных исследований также было выделено несколько *процедурных проблем*, которые связаны с построением выборки и проведением поля.

Многие исследователи при описании выборки не уделяют внимание ее структуре, указывая лишь общую численность опрошенных [Дорожкин, Мазитова 2007; Дементьева 2008; Аннамурадова 2013; Моднов, Ухова 2013]. Изучая мнение иностранных студентов, важно учитывать, что объект неоднороден по своему составу (за исключением тех случаев, когда объектом исследования является определенная национальная группа). Представляется не вполне корректным делать выводы относительно «мнения большинства» в рамках количественного опроса, не учитывая при этом особенности национальной группы, к которой принадлежит опрашиваемый студент. Положительным примером исследования, посвященного различиям в социально-психологических характеристиках иностранных студентов, может служить работа М.И. Ивановой «Социально-психологическая адаптация иностранных студентов к высшей школе России» [Иванова 2001]. На основании результатов исследования автор выделила специфику различных групп иностранных студентов с указанием возможных особенностей педагогической работы с ними. Результаты данного исследования могут использоваться как основа для организации и проведения исследования различных групп иностранных студентов с учетом их социально-психологических особенностей.

В ряде исследований упоминались трудности, связанные с организацией и проведением полевого этапа. Так, Ю.Н. Дорожкин и Л.Т. Мазитова говорят о том, что на ряд вопросов студенты давали противоречивые ответы [Дорожкин, Мазитова 2007], и это может косвенно свидетельствовать о разном восприятии и понимании задаваемых вопросов и альтернатив со стороны исследователя и респондента. В то же время И.А. Савченко в своем исследовании упоминает трудности, связанные у респондентов с пониманием

Мы имеем дело с эмпирическим объектом — иностранными студентами, у которых отличный от исследователя социокультурный опыт, а значит, и иное поле для интерпретации вопросов анкеты

Изучая мнение иностранных студентов, важно учитывать, что объект неоднороден по своему составу

отдельных вопросов, что приводило к необходимости пояснения формулировок вопросов со стороны исследователя в процессе заполнения анкеты [Савченко 2010]. Стоит упомянуть, что анкеты заполнялись на русском языке. Зачастую приходилось прибегать к помощи интервьюеров и преподавателей иностранного языка, что служило основой для создания коммуникации между иностранным студентом и исследователем [Там же]. В таком случае помощь интервьюеров и преподавателей иностранного языка приводит к дополнительным смещениям в данных: в процессе заполнения анкеты у студентов может формироваться «социально желаемая» точка зрения. Иная трудность состоит также в том, что не все иностранные студенты одинаково интерпретируют поставленные вопросы ввиду различий социокультурного бэкграунда. Проблема состоит также в уровне владения русским языком как основным: анкета, составленная на языке исследователя, может быть недоступна для понимания группам студентов со слабым уровнем языковой подготовки.

Количественный характер проводимых исследований, с одной стороны, дает возможность получить представление о феномене адаптации «в целом», проиллюстрировать мнение студентов в процентном выражении. С другой стороны, данный подход к изучению иностранного студенчества обладает рядом трудностей и ограничений, описанных выше. В частности, по результатам проведения опроса зачастую происходит формализованный замер некоторого адаптационного результата. Например, исследование Ф.А. Вадутовой и ее коллег [Вадутова, Кабанова, Шкатова 2010] направлено на разработку методики, перед которой стоит задача определения успешности адаптации студента и вероятности его попадания в «группу риска» на основании ряда индикаторов. Аналогичным образом в исследовании Г.Е. Шевелева и его коллег предпринимается попытка разработать методику, которая могла бы помочь анализировать степень адаптированности студента к условиям на основе его ответов на вопросы анкеты и объективных показателей (успеваемость и т.п.) [Шевелев, Кабанова, Михальченко 2012]. Однако важно получить представление о том, как процесс адаптации протекает, но не зафиксировать некий результат на определенный момент времени.

Методологические трудности, выявленные по результатам анализа ряда отечественных исследований, нуждаются в дальнейшем обсуждении. В данной статье предлагается рассмотреть пример качественного подхода к изучению адаптации на примере кейса иностранных студентов Томска, сопоставить описанные в упомянутых исследованиях результаты с теми, которые были получены в ходе интервью с иностранными студентами, и оценить достоинства и недостатки используемого качественного подхода, а также обозначить перспективы развития методологической составляющей при изучении темы адаптации иностранных студентов.

Кейс Томского политехнического университета: описание исследования

В конце 2012 г. проектно-учебная лаборатория «Развитие университетов» НИУ ВШЭ в рамках исследовательской экспедиции провела серию интервью с иностранными студентами, обучающимися в крупном госу-

Важно получить представление о том, как процесс адаптации протекает, но не зафиксировать некий результат на определенный момент времени

дарственном региональном вузе технического профиля — в Национальном исследовательском Томском политехническом университете (ТПУ), который является одним из победителей конкурса грантов на вхождение в мировой рейтинг университетов «Топ-100». ТПУ представляет собой один из крупнейших центров по привлечению иностранных студентов в своем регионе и организации работы с ними. Ежегодно отмечается прирост доли иностранных студентов среди всех учащихся университета, что осуществляется через расширение сотрудничества со странами СНГ и ближнего зарубежья. Также отмечается постепенное увеличение численности студентов из стран дальнего зарубежья (Европа, Америка, Азия). По состоянию на 1 января 2013 г. в университете доля иностранных студентов в общей численности учащихся изучаемого вуза составляла 12%. При этом треть из них — граждане стран дальнего зарубежья.

Для иностранных студентов университетом предусматриваются различные программы адаптации к жизни в городе и университетской жизни, проводится специальная работа сотрудниками учебного заведения и членами группы волонтерской молодежной инициативы. Существует центр международного образования — Институт международного образования и языковой коммуникации (ИМОЯК), занимающийся, в частности, обучением иностранных студентов русскому языку как иностранному. Также в университете создана молодежная организация «Buddy Building Club» (Клуб дружеской поддержки), привлекающая студентов различных университетов с целью помощи иностранным студентам в адаптации.

Для исследовательской группы представлялось важным узнать об особенностях адаптации иностранных студентов, находящихся вдали от дома. С этой целью был проведен ряд полуструктурированных интервью, включающих блоки биографии студента, мотивов приезда и обучения в России, трудностей, связанных с адаптацией (проживание, обучение, коммуникация, культура). Интервью проводились на русском и английском языках. Инструментарий разрабатывался с учетом возможности широты охвата индивидуального опыта проживания и обучения иностранного студента в новых условиях.

В интервью приняли участие 16 студентов из стран дальнего зарубежья. Выборка строилась методом «снежного кома». Плюсы такого способа отбора информантов состояли в возможности провести максимальное количество интервью в сжатые сроки. Минусы заключались в том, что в «ком» попадают люди, знакомые между собой, поэтому информация, полученная в ходе интервью от людей одной цепочки, может быть однотипна ввиду схожести их бэкграундов.

Структура выборки может быть представлена следующим образом: по принадлежности к группам национальностей были опрошены пять представителей европейской культуры (Германия, Италия, Чехия, Франция), пять представителей африканской культуры (Кот д'Ивуар, Нигерия, Танзания), шесть представителей азиатской культуры (Вьетнам); по типу программ интервью проводились с четырьмя студентами, которые приехали для обучения в ТПУ по программам академического обмена (семестр или год), и с 12 представителями программ, получающих фундаментальное образование бакалавра или специалиста (четыре-пять лет).

На основании серии проведенных интервью, в рамках методологической дискуссии, будет сделана попытка ответить на два вопроса:

По состоянию на 1 января 2013 г. в университете доля иностранных студентов в общей численности учащихся изучаемого вуза составляла 12%. При этом треть из них — граждане стран дальнего зарубежья

Был проведен ряд полуструктурированных интервью, включающих блоки биографии студента, мотивов приезда и обучения в России, трудностей, связанных с адаптацией (проживание, обучение, коммуникация, культура)

- *какие содержательные выводы по сравнению с результатами предпринятых ранее количественных исследований мы можем получить, используя качественную методологию?*
- *какими достоинствами и недостатками в плане методологии обладает качественный подход при изучении процесса адаптации иностранных студентов?*

Анализ кейса ТПУ в сравнительной перспективе

За выбором качественного подхода при проведении исследования всегда стоит стремление получить более глубокое представление об интересующем явлении, желание познать феномен с позиции самого объекта исследования, а также собрать сведения о малоизвестном явлении или же взглянуть по-новому на рассмотренный ранее объект. Качественная методология также может быть использована для выдвижения новых гипотез, опровержения или подтверждения уже существующих.

В проведенной серии интервью с томскими иностранцами одной из задач было желание понять, какие ключевые характеристики адаптации выделяют сами студенты. Попытка выявить аспекты адаптации в ходе интервью предпринималась через стремление понять трудности, с которыми сталкиваются студенты. Хотелось также произвести параллельный анализ особенностей адаптации, которые выделяли студенты ТПУ в ходе интервью, с теми, что были выделены нами ранее по результатам анализа количественных исследований.

Языковой барьер упоминается во всех рассмотренных выше исследованиях без исключения: по разным данным 70–85% [Дементьева 2008; Савченко 2010; Моднов, Ухова 2013] студентов отмечают, что у них возникают сложности, связанные с коммуникацией на русском языке. Это обосновывается тем, что в России еще не в полной мере развиты англоязычные программы. Студенты, приезжающие получать образование в России, вынуждены изучать русский язык для освоения будущей профессии.

По результатам проведенных интервью языковой барьер в ТПУ также выходит на первый план: он упоминается в качестве основной трудности, с которой сталкиваются студенты *в процессе обучения*. Барьер связан с тем, что, приезжая в Россию, иностранные студенты далеко не всегда подготовлены к обучению на русском языке:

Английский был государственным языком в школе. <...> Приехал сюда, заставили год еще учить [русский] язык здесь. Заставили, потому что не хотел. <...> Книжки нужно читать на русском, и мне это немного надоедает. Мне бы хотелось читать на английском (студент 2-го курса, информационные технологии, Африка).

Для облегчения языковой адаптации и преодоления языкового барьера в ТПУ функционируют курсы языковой подготовки. На протяжении нескольких месяцев до поступления на основную программу обучения студенты проходят курс по изучению русского языка как иностранного. Однако, по

По результатам проведенных интервью языковой барьер в ТПУ также выходит на первый план: он упоминается в качестве основной трудности, с которой сталкиваются студенты в процессе обучения

словам студентов, несколько месяцев — это слишком малый срок для последующего обучения в группах с российскими студентами. Знание языка, полученное за это время, не позволяет в достаточной мере воспринимать и перерабатывать материал, предлагаемый в процессе обучения:

Я приехал в мае, старался учиться (На подготовительных курсах. — Д. Д.), и в сентябре мне говорят, что всё, ты готов учиться на русском <...> Я поступил. Первая лекция: я сидел, какой-то старый дедушка читает лекцию, я ничего не слышал. А все, что я старался слушать, — ничего не понимал. На лекции я решил, что нет, я не буду учиться. <...> Я пошел в деканат и сказал, что не хочу больше учиться, буду на подготовительном, мне рано еще <...> учиться с русскими студентами, я не могу (студент 2-го курса, информационные технологии, Африка).

Языковой барьер возникает в первую очередь в связи с необходимостью усвоения учебной информации на языке принимающей стороны. Как правило, студенты чаще упоминают трудности, связанные с налаживанием учебной коммуникации с целью получения будущей профессии, нежели коммуникации с другими студентами:

Сейчас у меня дискретная математика, есть материалы, доступные на английском языке. Я эти материалы читаю и понимаю, но не получается преподавателю отвечать, так как разная терминология. Поэтому трудно. На английском бы получалось очень хорошо, а так у меня иногда получаются четверочки. Я знаю, что я могу лучше, но только языковой барьер все равно есть (студент 2-го курса, информационные технологии, Африка).

Тяжело учиться. У нас мозг не так быстро работает, потому что на русском все объясняют <...> На семинаре мы много спрашиваем по истории, но все равно не понимаем (студент 2-го курса, регионоведение, Вьетнам).

В российских вузах образовательная среда еще не в полной мере адаптирована для обучения иностранцев. Отсутствуют курсы на английском языке, в процессе обучения иностранным студентам не уделяется особое внимание: преподаватели не заинтересованы в том, чтобы проверить, смогли ли иностранцы понять курс, читаемый на новом для них языке.

В ходе поведения интервью была выделена **трудность включения в студенческое сообщество** иностранных студентов. В качестве барьеров и трудностей налаживания коммуникации в студенческой среде студенты Вьетнама упоминали о нежелании русских студентов контактировать с ними и о сложности установления такого контакта:

Сначала были не очень хорошие отношения в группе, сначала русские не шли на контакт (студент 2-го курса, регионоведение, Вьетнам).

Русские с нами практически не общаются, только когда им что-то нужно: помочь по учебе, списать и т.д. Мы всегда помогаем, а они продолжают вести себя, как будто мы незнакомы (студент 2-го курса, регионоведение-2, Вьетнам).

В российских вузах образовательная среда еще не в полной мере адаптирована для обучения иностранцев. Отсутствуют курсы на английском языке, в процессе обучения иностранным студентам не уделяется особое внимание: преподаватели не заинтересованы в том, чтобы проверить, смогли ли иностранцы понять курс, читаемый на новом для них языке

Данные проведенных интервью также подтверждают немаловажность для студентов ТПУ **социально-бытовых условий**. По оценкам исследований, проведенных в разных регионах, 60–80% студентов в той или иной степени выражают недовольство жилищно-бытовыми условиями или питанием [Аннамурадова 2013; Моднов, Ухова 2013]. Студенты ТПУ высказываются в целом положительно относительно организации условий проживания для иностранцев в университете:

(В сравнении с Москвой. — Д. Д.) Каждое утро надо вставать до занятий за два часа и ехать. А здесь можно до занятия за 30 минут встать (студент 3-го курса, автоматизация технологических процессов и производство, Вьетнам).

Для нас общежитие хорошее, живем в комнате 2–3 человека (студент 1-го курса, регионоведение, Вьетнам).

Наши наблюдения подтверждают данные исследования С.В. Дементьевой, в котором в 2008 г. ТПУ сопоставлялся с вузами Москвы и Воронежа [Дементьева 2008]. Тогда было установлено, что в Томске уровень удовлетворенности жилищно-бытовыми условиями выше: примерно 70% опрошенных оценивали общежитие удовлетворительно.

Хотя студенты высказывают некоторые замечания по организации быта в общежитии, связанные с недостатком стиральных машин, поломками лифта, бюрократическими трудностями, эти неполадки воспринимаются ими уже как неотъемлемая часть повседневной жизни.

Однако интервью ставят под вопрос тезис Дементьевой о том, что студенты предпочитают общежитие съемному жилью не только по соображениям выгоды, но и качества [Там же]. Культура свободолюбия и неподчинения господствующим правилам (при условии, что правила и нормы противоречат системе ценностей страны, из которой приезжает студент), свойственная представителям некоторых национальных групп, подталкивает к съему собственного жилья, хотя бы на непродолжительные периоды времени:

Что меня особенно раздражает в России, так это то, что они ведут себя, как в детском саду. После 12 часов ночи нельзя выходить из общежития. Мне 22 года, я взрослый человек, и я знаю, что для меня хорошо. И это моя проблема! (студент 4-го курса, экономика, Германия).

Я жил в общежитии, сейчас на квартире с соседом <...> Директор общежития... мы не можем общаться. Всегда есть проблемы. Я устал, я решил, что буду жить один (студент 2-го курса, экономика, Франция).

Мне не нравится. Общежитие чистая. Но мне все равно не нравится. Я люблю свою свободу. А тут в общежитии нужно привыкнуть, что разные люди. Иногда шумные, иногда я мешаю. Домой нужно прийти до 12. Хотя иногда я как раз в час ночи хочу гулять. Потому и снимаю (студент 2-го курса, информационные технологии, Африка).

Климатические условия также неоднократно упоминались студентами. На основании интервью можно выдвинуть гипотезу о том, что данный аспект

Культура свободолюбия и неподчинения господствующим правилам (при условии, что правила и нормы противоречат системе ценностей страны, из которой приезжает студент), свойственная представителям некоторых национальных групп, подталкивает к съему собственного жилья, хотя бы на непродолжительные периоды времени

адаптации имеет наибольшее значение для студентов, которые приезжают из стран с теплым климатом:

Мне больше повезло, чем тем, которые сразу приехали в Томск. Потому что я один год привыкал в Ростове. Потому что там теплее. Там погода минимум -2, и там снега очень мало (студент 3-го курса, автоматизация технологических процессов и производств, Вьетнам).

Было очень холодно (студент 1-го курса, автоматизация технологических процессов и производств, Африка).

Что касается **культурной составляющей** жизни в интернациональном сообществе, то здесь можно выделить несколько аспектов. Первый аспект отсылает к **толерантности** и отношению к студентам со стороны жителей принимающего сообщества. В сравнении с исследованиями других регионов, иностранные студенты в Томске ощущают себя спокойно в городе. Практически не было упоминаний инцидентов, связанных с проявлениями недоброжелательного отношения со стороны местного населения:

Здесь спокойный город (студент 2-го курса, экономика, Франция).

Да, один раз в клубе какой-то мужик хотел со мной подражаться. Я вышел на улицу, и он меня назвал негром. Я улыбнулся <...> Такие неприятные вещи тоже бывают (студент 2-го курса, автоматизация технологических процессов и производств, Африка).

Отсутствие упоминаний недоброжелательного отношения подтверждает данные, полученные в исследовании С.В. Дементьевой [2008]: только 0,5% студентов ощущают беспокойство в отношении данной проблемы.

Еще один аспект адаптации — это **сосуществование с представителями различных культур**, организация и проведение совместного досуга. Как показывают наши интервью, студенты общаются в рамках своей референтной группы (общегития, в котором они проживают, или землячества). В ТПУ существует два общежития для иностранных студентов: в одном проживают студенты-европейцы, приехавшие по программам краткосрочного обмена, в другом — представители стран Азии и Африки, получающие фундаментальное образование бакалавров, специалистов и магистров. Студенты в интервью сами указывают на то, что общаются в рамках своих учебных групп и групп проживания. В первом случае (учебные группы) круг общения складывается из таких же студентов-европейцев, обучающихся на программах академического обмена:

Мы все вместе, мы кушаем вместе, мы учимся вместе. Не знаю... Мы все вместе почти, да, все... целый день, целый день (студент 4-го курса, переводчик, Италия).

Во втором случае (группы проживания) выделяются довольно замкнутые сообщества, например вьетнамские студенты, которые во многом ограничивают круг общения своими соотечественниками:

В сравнении с исследованиями других регионов, иностранные студенты в Томске ощущают себя спокойно в городе. Практически не было упоминаний инцидентов, связанных с проявлениями недоброжелательного отношения со стороны местного населения

Студенты в интервью сами указывают на то, что общаются в рамках своих учебных групп и групп проживания

Они (Студенты из Вьетнама. — Д. Д.) мало общаются, и факт, что они вместе еще в общежитии; в классе они закрываются еще больше. По-моему, вот это может быть проблема, но это проблема культуры (студент 2-го курса, экономика, Франция).

Возможность замыкания внутри групп существует, но университет стремится вовлекать студентов в досуговую деятельность: организуются различные национальные праздники, международные студенческие конференции. В процессе обучения у студентов, получающих образование по фундаментальным программам подготовки, барьер общения разрушается. Еще один фактор, который упоминается в интервью, это **возможности трудоустройства**. Многие студенты отмечают, что они хотели бы работать в перспективе, хотя совмещение работы и учебы на младших курсах не является для них вероятным из-за учебных нагрузок. Приоритетом является обучение. Однако некоторые студенты ощущают потребность в работе: им необходима практика или заработок.

Вы знаете, что иностранным студентам нельзя работать? И это, конечно, тяжело, что человек хочет работать, но ему говорят: «Нельзя!» (студент 1-го курса, автоматизация технологических процессов и производств, Африка).

Нам нельзя проходить практику. Если мы учимся в России, платим за учебу, почему нам нельзя проходить практику? (студент 1-го курса, автоматизация технологических процессов и производств, Африка).

Результаты проведения интервью подкрепляют данные, полученные в ходе опроса Дементьевой: примерно 20% студентов в Томске хотят работать, но не имеют возможности легально устроиться на работу в связи с действующим законодательством.

Сопоставление результатов количественных исследований и кейса, основанного на проведении интервью, показывает, что в ходе беседы в качестве аспектов адаптации студенты упоминают такие факторы, которые отражены в ранее проведенных количественных исследованиях. По результатам проведенных интервью и анализа количественных исследований также можно предположить, что для иностранных студентов Томска значимость тех или иных факторов будет отлична от значимости аналогичных факторов среди представителей иностранного студенчества в других городах (Ярославль, Нижний Новгород, Ростов-на-Дону и др.) [Савченко 2010; Моднов, Ухова 2013]. Это может быть обусловлено определенной социально-культурной средой, складывающейся в регионе, что требует дальнейшего качественного изучения.

Помимо подтверждения уже существующих факторов адаптационного процесса, качественный характер исследования позволяет содержательно раскрыть каждый из упомянутых факторов. Беседа с иностранными студентами позволяет глубже понять проблемы и изучить особенности построения коммуникации различных групп. Так, в результате анализа интервью допустимо предположить, что текущая форма организации раздельного проживания и обучения иностранных и российских студентов способствует замыканию круга общения учащихся на своей референтной группе и соз-

Беседа с иностранными студентами позволяет глубже понять проблемы и изучить особенности построения коммуникации различных групп

дает барьер для межкультурного обмена. В качестве первого барьера для межкультурного взаимодействия выступает тип расселения студентов по общежитиям: в ТПУ существуют два общежития для иностранных студентов (гостиничного типа и обычное) и отдельное общежитие для русских студентов. Студенты из двух разных типов общежитий для иностранцев, как и русские студенты, практически не имеют общих точек пересечения: и обучение, и проживание происходят по различным траекториям:

То есть они как-то вот, те, которые на полгода, на год приезжали... Ты с ними познакомился? Нет, они вот живут в другой общаге (студент 2-го курса, экономика, Франция).

То же самое можно сказать о проживании российских студентов и иностранных: совместное проживание иностранцев и русских в одном общежитии, скорее, исключение из правил:

...С русской соседкой (Живу. — Д. Д.). Очень хорошая. Мне повезло. Я хотела жить с иностранцем вместе, чтобы я на русском разговаривала (студентка 1-го курса, химия, Чехия).

Такое же разделение можно наблюдать и в организации учебных групп: процесс обучения выстроен преимущественно по принципу разделения иностранных и российских студентов. Иностранные студенты в процессе обучения могут как вообще не пересекаться с российскими студентами (программы академического обмена), так и пересекаться, но попадать в группы к российским студентам спустя некоторое время.

Качественный подход: возможности для исследования иностранных студентов

Какие преимущества есть у качественной методологии изучения иностранных студентов? Во-первых, качественный подход дает возможность выявить или уточнить уже имеющиеся факторы, влияющие на адаптацию иностранных студентов. Он позволяет получить расширенную интерпретацию каждого из факторов, а тем самым — более глубокое понимание проблем, с которыми сталкиваются иностранные студенты.

Во-вторых, качественный подход дает возможность выдвижения гипотез как о различных аспектах адаптации студентов, так и о возможности выстраивания стратегий проведения интервью и опросов в зависимости от национальной группы, к которой принадлежит студент. Интервью оказалось сложнее всего проводить со студентами из Вьетнама, поскольку они тяготели к лаконичным, коротким ответам. Интервью с африканскими студентами, несмотря на их низкий уровень владения русским языком, оказалось проводить достаточно легко: для представителей народов Африки на первый план выходит желание как можно более полно донести свою мысль до собеседника. Представители европейских стран свободно проходили интервью как на русском, так и на английском, в зависимости от предпоч-

Качественный подход дает возможность выдвижения гипотез как о различных аспектах адаптации студентов, так и о возможности выстраивания стратегий проведения интервью и опросов в зависимости от национальной группы, к которой принадлежит студент

тения и от уровня владения языком. Следует учитывать, с одной стороны, уровень владения тем или иным языком представителя определенной национальности, а с другой — особенности межличностного общения, принятые в культуре собеседника. Таким образом, для студентов из Вьетнама, вероятно, стоит тщательно выбирать интервьюеров, в частности, учитывать схожесть социокультурного бэкграунда, чтобы вьетнамцы могли чувствовать себя более свободно в общении; а также изучить особенности общения людей данной национальности.

Интервью — это также возможность наладить межкультурную коммуникацию с иностранными студентами. В ходе проведения исследования студенты открывались благодаря тому, что ощущали заинтересованность и участие в своей судьбе, в стремлении представителя принимающей страны понять что-то про его жизнь. Интервьюеры при проведении качественного исследования в таком случае могут выступать агентами, налаживающими межкультурный обмен: беседа строится не только как «вопрос — ответ», но предполагает извлечение некоторого знания обеими сторонами.

Результаты качественного исследования являются важным дополнением к результатам количественного: проникновение в содержание проблем, которые реально стоят за цифрами, дает возможность университету лучше понять иностранных студентов, их культуру, выстроить для каждой национальной группы особые стратегии взаимодействия и удовлетворить потребности каждого, тем самым сделав образование в России еще более привлекательным для иностранных граждан.

Изучение иностранного студенчества, особенностей его адаптации в России не может протекать успешно без дальнейшего усовершенствования методологии. Как показывает имеющийся опыт применения количественных и качественных подходов к изучению иностранцев, данное направление исследования нуждается в более основательной теоретико-методологической базе, операционализации основных понятий, внимании к специфике организации и проведении полевого этапа исследования с учетом особенностей объекта. Применение различных подходов, изучение их достоинств и недостатков, их комбинирование или взаимное дополнение позволяет сопоставить данные, полученные в разных исследованиях, а также получить более полную картину адаптации студенчества, что необходимо для дальнейшего принятия определенных практических мер по регулированию этого процесса.

Литература

1. Аннамуратова А.А. 2013. Проблемы адаптации и пути их решения в ШПГУ. *Материалы V Международной студенческой электронной научной конференции «Студенческий научный форум»*. URL: <http://www.scienceforum.ru/2013/pdf/6241.pdf>
2. Вадутова Ф.А., Кабанова Л.И., Шкатова Г.И. 2010. Оценка и прогнозирование адаптации иностранных студентов к условиям обучения в российских вузах. *Вестник ТГПУ*. 12: 123–126.
3. Гидденс Э. 1999. *Социология*. М.: Эдиториал УРСС.

В ходе проведения исследования студенты открывались благодаря тому, что ощущали заинтересованность и участие в своей судьбе, в стремлении представителя принимающей страны понять что-то про его жизнь

4. Дементьева С.В. 2008. Вузы России как механизм адаптации мигрантов (в контексте социологического и философского анализа). *Известия Томского политехнического университета*. 6 (313): 158–164.
5. Дорожкин Ю.Н., Мазитова Л.Т. 2007. Проблемы социальной адаптации иностранных студентов. *Социологические исследования*. 3: 73–77.
6. Иванова М.И. 2001. *Социально-психологическая адаптация иностранных студентов к высшей школе России*. Дис. д-ра психол. наук. СПб.: СПбГТУ.
7. Кастельс М. 2000. *Информационная эпоха: экономика, общество и культура*. М.: Изд. дом ВШЭ.
8. Кормилицын А.П. 1996. Управление процессом адаптации иностранных студентов в новых экономических условиях. *Современные научно-технические проблемы гражданской авиации: тезисы докладов Международной научно-технической конференции*. М.: МГТУ ГА; 258.
9. Кривцова И.О. 2011. Социокультурная адаптация иностранных студентов к образовательной среде российского вуза (на примере Воронежской государственной медицинской академии им. Н.Н. Бурденко). *Фундаментальные исследования*. 8 (1): 284–288.
10. Моднов С.И., Ухова Л.В. 2013. Проблемы адаптации иностранных студентов, обучающихся в техническом университете. *Ярославский педагогический вестник*. 2 (1): 111–115.
11. Петров В.Н. и др. 2009. Особенности адаптации иностранных студентов. *Социологические исследования*. 2 (2): 117–121.
12. Рахимов Т.Р. 2011. Особенности организации обучения иностранных студентов в российском вузе и направление его развития. В сб.: *Дефиниции культуры: сборник трудов участников Всероссийского семинара молодых ученых*. Томск: Издательство Томского университета. 9: 406–411. URL: <http://www.lib.tsu.ru/mminfo/000349304/12/image/12-123.pdf>
13. *Российский статистический ежегодник*. 2012. URL: http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/publications/catalog/doc_1135087342078
14. Савченко И.А. 2010. Иностраный студент в России: условия и барьеры интеграции. *Вестник Оренбургского государственного университета*. 1: 25–31.
15. *Стратегия 2020: Новая модель роста — новая социальная политика*. URL: <http://2020strategy.ru/documents/32710234.html>
16. Шереги Ф.Э., Арефев А.Л. 2010. *Численность учащейся молодежи образовательных учреждений Российской Федерации: Среднесрочный прогноз до 2014 года и оценка тенденций до 2025 года*. М.: ЦСПиМ.
17. Шевелев Г.Е., Кабанова Л.И., Михальченко Е.В. 2012. Информационная система для оценки адаптации иностранных студентов. *Вестник науки Сибири*. 1 (2): 134–138.
18. OECD. 2013a. How is International Student Mobility Shaping up? *OECD Education Indicators in Focus*. 5 (July). URL: [http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/EDIF%202013--N%C2%B014%20\(eng\)-Final.pdf](http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/EDIF%202013--N%C2%B014%20(eng)-Final.pdf)
19. OECD. 2013b. *Education at a Glance 2013: OECD Indicators*. OECD Publishing. URL: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2013-en>

Анализ гендерных различий в выбытии из вуза российских и американских студентов программ бакалавриата

[Е.В. Горбунова](#)

Магистр социологии, аналитик
Центра внутреннего мониторинга (ЦВМ) НИУ ВШЭ

evgorbunova@hse.ru

[О.С. Кондратьева](#)

PhD-студент Университета штата Огайо (Ohio State University)

kondratjeva.1@osu.edu

Аннотация

Работа посвящена изучению факторов, обуславливающих различия между юношами и девушками в доле выбывающих из вуза в течение первых двух лет обучения. Анализ проводится на основе административных данных двух российских университетов и восьми американских четырехлетних колледжей штата Огайо, содержащих детальную информацию об учебных траекториях студентов. В результате исследования было обнаружено, что более низкий уровень отчисления девушек в российских вузах объясняется их более высокой успеваемостью и гендерной сегрегацией по специальностям обучения. В вузах Огайо в целом не наблюдается различий в выбытии юношей и девушек в течение двух с половиной лет обучения, однако в группах студентов со средним и высоким уровнями успеваемости девушки чаще выбывают из вуза. Несмотря на то что американские девушки также отличаются более высокой успеваемостью и склонностью к выбору гуманитарных и социальных направлений обучения, этот фактор играет меньшую роль в объяснении их выбытия, чем в российских вузах.

Ключевые слова:

- выбытие из вуза;
- гендерное неравенство;
- гендерная сегрегация;
- академическая успеваемость;
- сравнительное исследование.

Введение

Начиная с 2000-х годов обеспечение гендерного равенства в образовании является мировым приоритетом, провозглашенным ЮНЕСКО. Среди целей данной программы заявлены преодоление гендерного неравенства в системе начального и среднего образования к 2005 г., а также обеспечение к 2015 г. гендерного равенства на всех уровнях образования, в особенности равенства образовательных достижений, и предоставление девушкам полного и равного доступа к высококачественному базовому образованию¹. Во-первых, предполагается достижение гендерного паритета, т.е. одинакового участия девочек и мальчиков во всех формах образовательного процесса, что выражается в доле получающих образование по отношению ко всему населению соответствующего возраста. Вторая цель но-

¹ См. URL: <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/efa-goals/>

сит качественный характер и требует 1) обеспечения равных прав доступа и участия в образовании; 2) обеспечения равных прав в процессе получения образования (учет гендерных особенностей образовательной средой); 3) обеспечения равных прав юношей и девушек при помощи образования (получение студентами значимых образовательных результатов, что позволит равенству в образовательной сфере обеспечить гендерную справедливость и в других сферах)² [Subrahmanian 2005].

ЮНЕСКО определяет гендерное равенство как ситуацию, в которой мужчины и женщины находятся в одинаковых условиях для осознания того, что обладают полными правами человека, для инвестирования и получения выгоды от экономического, социального, культурного и политического развития³. Хотя проблема образовательного неравенства затрагивает учащихся обоих полов, чаще всего в ущемленном положении находятся именно девушки и женщины⁴. На сегодняшний день приблизительно в 60% стран наблюдается разрыв в доле получающих начальное и среднее образование среди юношей и девушек. Более того, женщины составляют две трети от числа всех неграмотных, и за последние 20 лет эта доля практически не изменилась⁵.

Между тем в некоторых странах наблюдается обратная ситуация и заметен так называемый перевернутый гендерный разрыв (*reversed gender gap*), который выражается в преобладании женщин над мужчинами по доле поступающих в образовательные учреждения, а также по доле успешно их заканчивающих. Если в 1960 г. в США после окончания школы в университет поступали 38% девушек и 54% юношей, то к 2010 г. ситуация стала обратной: доля женщин, поступающих в вуз, достигла 74%, тогда как доля поступающих в вуз мужчин выросла менее значительно — до 63%⁶. Более того, в США среди женщин выше доля выпускающихся из университета в течение шести лет (от числа начавших обучение в университете) — 58% против 53% заканчивающих университет мужчин⁷.

В России отмечают схожие тенденции, т.е. происходит расширение приема в высшие учебные заведения девушек [Баскакова 2005]. В 2011 г. доля обучающихся по программам высшего профессионального образования среди населения в возрасте 17–25 лет составляла среди девушек 39,1%, среди мужчин — 29,5% [Индикаторы образования... 2013: 135]. Более того,

Хотя проблема образовательного неравенства затрагивает учащихся обоих полов, чаще всего в ущемленном положении находятся именно девушки и женщины

Между тем в некоторых странах наблюдается обратная ситуация, выражающаяся в преобладании женщин над мужчинами по доле поступающих в образовательные учреждения, а также по доле успешно их заканчивающих

² Индикаторы обеспечения равных прав доступа и участия в образовании, которые используются ЮНЕСКО, следующие: доля зачисленных; доля завершивших образование в срок; регулярность посещения занятий; повторение курсов или годов обучения; траектории перемещения юношей и девушек между уровнями образования; среднее количество лет обучения; количество учителей мужского и женского пола. Индикаторами обеспечения равенства прав в процессе получения образования являются содержание изучаемого материала; выбор специальности обучения; метод и процесс обучения; механизм выставления оценок; управление отношениями со сверстниками; результаты обучения (оценки, компетенции и др.) Индикаторами третьей составляющей — обеспечения равенства прав через образование — являются уровень трудоустройства мужчин и женщин в зависимости от специальности обучения; уровень заработной платы; участие в политике и т.д. [Subrahmanian 2005].

³ См. URL: <http://www.unesco.org/new/en/unesco/themes/gender-equality/capacity-development/gender-mainstreaming-tools/>

⁴ См. URL: <http://en.unesco.org/themes/women-and-girls-education>

⁵ См. URL: http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/GED_2010_EN.pdf

⁶ См. URL: http://nces.ed.gov/programs/digest/d11/tables/dt11_209.asp

⁷ См. URL: http://nces.ed.gov/programs/digest/d11/tables/dt11_345.asp

есть косвенное свидетельство того, что среди юношей происходит более высокий отсев в процессе обучения в университете⁸.

Данные тренды говорят о глубинных социальных изменениях, происходящих в обществе. Важным представляется исследовать как следствия данных трансформаций, так и факторы, способствующие наблюдаемому разрыву в образовательных достижениях юношей и девушек. Внимание в нашей работе будет сфокусировано на изучении второго аспекта, а конкретно того, что обуславливает различия между юношами и девушками по доле «выпадающих» (выбывающих) из университета. Наш интерес обусловлен тем, что, с одной стороны, данный вопрос недостаточно изучен и отражен в работах зарубежных исследователей, а какие-либо отечественные работы, посвященные данной теме, отсутствуют. С другой стороны, уровень выбытия студентов из университета в последнее время начинает заслуживать все больше внимания со стороны российских вузов, особенно тех, что сталкиваются с проблемой нехватки государственного финансирования, снижения уровня подготовки и мотивации студентов, приходящих в вуз. Это связано и с демографическими процессами в обществе, и с усилившейся мобильностью выпускников школ между регионами (облегчением возможности поступления в вузы других регионов), и с изменениями в финансировании вузов. Во многих зарубежных странах (например, США) уровень выбытия студентов уже давно рассматривается в качестве одного из важнейших показателей конкурентоспособности вуза и его эффективности, и в университетах созданы специальные программы, направленные на удержание студентов и повышение уровня их «доводимости». Показатель выбытия студентов является также стратегически важным для государственных управленцев, свидетельствуя об эффективности распределения государственного финансирования.

Для университета, а также общества, заинтересованного в увеличении показателя «доводимости» студентов, важно изучить группы студентов, подверженных более высокому риску прекращения обучения. В данной работе мы сфокусируемся на изучении такой группы риска, как юноши, и попытаемся выявить, какие факторы объясняют их более высокий уровень выбытия, а также то, чем тенденции их выбытия из вуза отличаются от выбытия девушек. Сравнительный анализ гендерных особенностей выбытия студентов из вузов в России и США позволит проанализировать данный вопрос в международном контексте, выявить общие, а также наблюдаемые конкретно для каждой страны тенденции.

Уровень выбытия студентов из университета в последнее время начинает заслуживать все больше внимания со стороны российских вузов

Для университета, а также общества, заинтересованного в увеличении показателя «доводимости» студентов, важно изучить группы студентов, подверженных более высокому риску прекращения обучения

⁸ Из-за отсутствия данных о доле оканчивающих высшие учебные заведения в России (от числа поступивших в них) мы основываемся на показателях численности приема и выпуска из вузов в 2010 г. Так, число девушек, поступивших в вуз, превосходило число юношей на 10%, тогда как среди выпустившихся из вузов число девушек превосходило число мужчин на 49% [Образование в Российской Федерации... 2012: 6.6.17]. Таким образом, в процессе обучения в вузе среди юношей происходит больший отсев, чем среди девушек, что подтверждается как расчетами авторов, сделанными на базе трех российских вузов, так и существующими исследованиями [Чудиновских, Телешова, Донец 2004; Колотова 2011].

Обзор литературы

Изучение темы различий образовательных возможностей и достижений мужчин и женщин давно занимает одно из центральных мест в области исследований образования и образовательной политики в зарубежных странах. О популярности данной темы свидетельствует наличие специальных секций по изучению гендерных различий в образовании на крупных конференциях, например, на конференции Американской ассоциации исследований образования (American Educational Research Association, AERA) или конференции Общества сравнительного и международного образования (The Comparative and International Education Society, CIES). Кроме того, обсуждение гендерных особенностей образовательного процесса инициируется в рамках отдельных конференций (например, 7-я Европейская конференция по гендерному равенству в высшем образовании — 7th European Conference on Gender Equality in Higher Education)⁹, выпуском специализированных журналов («Gender and Education»)¹⁰, созданием специальных ассоциаций (например, Gender and Education Association, GEA)¹¹.

Изучение неравенства образовательных достижений затрагивает различные аспекты учебного процесса и развития индивида, а именно когнитивные способности школьников и студентов, академическая успеваемость в школе и вузе, переход с одной образовательной ступени на другую, факт получения (завершения) начального, среднего, высшего образования и т.д. В ряде исследований показывается, что девушки имеют более высокий уровень академической успеваемости в школе и университете, чем юноши [Dumais 2002, Cho 2007]. Предлагаются различные объяснения данному феномену: более высокий уровень культурного капитала среди девушек [Dumais 2002], влияние традиционных гендерных стереотипов, высокий уровень феминизации процесса обучения, различия в уровне тестостерона и эстрогена у юношей и девушек [Gibb, Fergusson, Horwood 2008], более высокий уровень развития некогнитивных навыков среди девушек [Jacob 2002] и т.д.

За последние 30 лет в США резко увеличилась доля женщин, поступающих в университеты. Исследователями предлагаются следующие объяснения данного феномена: выросшая отдача от университетского диплома на рынке труда для женщин, снижение уровня гендерной дискриминации, увеличение инвестиций родителей в образование дочерей [DiPrete, Buchmann 2006], рост успеваемости девушек в старших классах школы и объема изучаемых ими дисциплин по математике и естественным наукам [Cho 2007].

Одной из широко обсуждаемых тем гендерного неравенства в академических достижениях является гендерная сегрегация по специальностям обучения. В большинстве стран юноши чаще выбирают физико-математические, технические (инженерные) и естественные специальности, тогда как девушки — гуманитарные и социальные науки [Ayalon 2003; Образование

В ряде исследований показывается, что девушки имеют более высокий уровень академической успеваемости в школе и университете, чем юноши

Одной из широко обсуждаемых тем гендерного неравенства в академических достижениях является гендерная сегрегация по специальностям обучения

⁹ См. URL: <https://www.uib.no/gender2012>

¹⁰ См. URL: <http://www.tandf.co.uk/journals/carfax/09540253.html>

¹¹ См. URL: <http://www.genderandeducation.com/>

в Российской Федерации... 2012]. Исследователи предполагают, что этот факт также оказывает влияние и на различия юношей и девушек в академической успеваемости (инфляция оценок на гуманитарных и социальных специальностях), и на различия в доле завершающих высшее образование в вузе [Jacob 2002].

Рассмотрим работы, посвященные изучению различий между юношами и девушками в выбытии из вуза. В работе «The Growing Female Advantage in College Completion: The Role of Family Background and Academic Achievement» («Растущее преимущество женщин в окончании университета: роль характеристик семьи и академических достижений») показывается, что большую роль в объяснении этих различий играет более высокая академическая успеваемость девочек в школе и университете, а также характеристики семьи (наличие отца и уровень его образования) [Buchmann, DiPrete 2006]. Авторы еще одной работы демонстрируют, что различия мальчиков и девочек в академических достижениях нивелируются, когда начинают учитываться преподавательские оценки поведения школьников [Gibb, Fergusson, Hogwood 2008]. Также некоторые исследователи полагают, что успехи девушек в академических достижениях могут объясняться тем, что они прилагают больше усилий к обучению в школе, чаще ходят на курсы, которые готовят к поступлению в вуз [Buchmann, DiPrete 2006].

В исследовании «Gender Differences in the Academic Performance and Retention of Undergraduate Engineering Majors» («Гендерные различия в академической успеваемости и удержании студентов бакалавриата инженерных специальностей») авторы сфокусировались на изучении того, как различается между студентами мужского и женского пола влияние психологических и академических факторов на их успеваемость и вероятность продолжения обучения на 2-м курсе [Haemmerlie, Montgomery 2012]. Выборку исследования составили студенты 1-го курса бакалавриата, обучающиеся на инженерных специальностях в Миссурийском университете науки и технологий (Missouri University of Science and Technology). Авторами упомянутого исследования было обнаружено, что для мальчиков продолжение обучения в университете на 2-м курсе положительно связано с результатами вступительных испытаний в вуз (American College Testing, АСТ) и с такой психологической чертой, как осторожность, избегание ненужного риска. В то же время более высокий уровень общительности, коммуникабельности негативно связан с продолжением обучения на 2-м курсе для юношей. Для девушек значимых связей продолжения обучения на 2-м курсе с психологическими и академическими факторами установлено не было, и авторы связывают это с тем, что девушки, выбирая обучение в нетрадиционной для себя инженерной области, вероятно, должны быть изначально в большей степени мотивированы на получение диплома в этой сфере, чем юноши.

Авторы исследования «Leaving College: A Gender Comparison in Male and Female-Dominated Programs» («Выбытие из университета: гендерный сравнительный анализ программ обучения с преобладанием юношей и девушек») сосредоточились на изучении различий в выбытии студентов со специальностей, на которых преобладают юноши (более 75% юношей), и специальностей, где преобладают девушки (более 75%) [Severiens, Dam 2012]. Использовались статистические данные Нидерландов, а также данные опроса

Некоторые исследователи полагают, что успехи девушек в академических достижениях могут объясняться тем, что они прилагают больше усилий к обучению в школе, чаще ходят на курсы, которые готовят к поступлению в вуз

Для мальчиков продолжение обучения в университете на 2-м курсе положительно связано с результатами вступительных испытаний в вуз и с такой психологической чертой, как осторожность, избегание ненужного риска

студентов, выбывших из вузов Нидерландов с программ бакалавриата в течение первого года обучения. Результаты исследования показали, что существуют значимые отличия в выбытии студентов мужского и женского пола в зависимости от специальности обучения. Так, уровень выбытия юношей с программ, на которых преобладают девушки, составляет 31%, что значительно выше по сравнению с программами, на которых преобладают юноши (23%). В то же время среди девушек значимых отличий в уровне выбытия с «мужских» и «женских» программ не наблюдается (19 и 18% соответственно). Анализ опроса выбывших студентов показал, что наиболее распространенной причиной приостановки обучения и для мужчин, и для женщин явилось качество образования и программы обучения, однако эта причина одинаково распределена среди студентов обоих полов. Девушки чаще прекращали обучение на программах, на которых преобладали мужчины, из-за низкой мотивации и интереса. Юноши чаще в качестве причин выбытия называли низкие перспективы на рынке труда по окончанию программы, а также то, что уже нашли работу. Особенно ярко это различие проявлялось на программах, где преобладали женщины. Юноши также чаще прекращали обучение на «женских» программах из-за недостаточной поддержки со стороны родителей, а также из-за трудностей адаптации к особой атмосфере обучения на «женском» факультете (преодоление негативного отношения к себе, недостаток поддержки со стороны однокурсников, предрассудки в отношении выбора «правильной» специальности для юноши и т.д.).

В исследовании «The Influence of College Experiences on the Gender Gap in College Graduation» («Влияние опыта обучения на гендерный разрыв в завершении вуза») на основе американского Национального лонгитюдного исследования образования (National Education Longitudinal Study) анализируется роль образовательного опыта, получаемого во время обучения в вузе, в объяснении разрыва между юношами и девушками в доле завершающих высшее образование [Ewert 2012]. Автором исследования делается вывод о том, что более низкая доля «доходящих до финиша» среди мужчин объясняется их более низкой успеваемостью, а также наличием перерывов в получении высшего образования. Одновременно более высокий уровень социальной интеграции (участие в социальных, академических клубах, спортивных мероприятиях в университете) среди юношей является фактором, положительно влияющим на вероятность получения ими диплома, и сокращает разрыв в выбытии между юношами и девушками. Авторами было показано, что гендерная сегрегация по специальностям обучения не связана с различиями между юношами и девушками в доле завершивших высшее образование.

Используемые данные

Для анализа будут использоваться административные данные российских и американских университетов, содержащие информацию о поступлении студентов в вуз, их демографические характеристики, сведения о финансовой помощи, учебном плане, академических успехах, траекториях обучения и т.д. Университеты отбирались по следующим при-

Существуют значимые отличия в выбытии студентов мужского и женского пола в зависимости от специальности обучения

Более низкая доля «доходящих до финиша» среди мужчин объясняется их более низкой успеваемостью, а также наличием перерывов в получении высшего образования

знакам: 1) являются государственными; 2) имеют селективную систему отбора (характеризуются наличием конкурса для поступления); 3) не являются филиалом вуза; 4) предоставляют образовательные услуги по освоению программ бакалавриата.

Анализ американской системы высшего образования проводился на примере штата Огайо (одного из наиболее крупных штатов страны), обладающего подробной статистикой в области высшего образования. Источник данных — Информационная система высшего образования в Огайо (Ohio's Higher Education Information system), для которой ежегодно собираются сведения со всех государственных вузов штата. Выборку составили восемь вузов штата Огайо, удовлетворяющих указанным выше критериям отбора. Рассматривались студенты, поступившие на четырехлетние программы обучения в 2007 г. и на «полный день», что составляет 25 339 человек.

В силу ограничений в возможностях сбора данных¹² российская выборка включает два вуза и не позволяет репрезентировать всю совокупность российских университетов, однако она представляет высшие учебные заведения разных типов: первый вуз имеет социально-экономическую направленность и расположен в Москве; второй имеет технический профиль и находится в крупном городе одного из российских регионов. Для анализа используются данные этих вузов обо всех студентах, зачисленных на программы бакалавриата в 2009 г.; объем соответствующей выборки — 6378 человек.

Выборку составляют студенты «традиционного типа», т.е. находящиеся в возрасте до 24 лет на момент поступления в вуз (от 16 до 24 лет в российский вузах и от 18 до 24 лет в американских вузах), зачисленные на очную форму обучения, поступившие в университет впервые¹³.

В силу особенностей имеющихся данных по российским вузам выбытие из вуза изучалось на протяжении двух с половиной лет с момента начала студентом обучения. Этот же период был выбран для изучения выбытия в вузах Огайо, чтобы обеспечить сопоставимость данных. В то же время выбор данного периода позволяет сконцентрировать рассмотрение на раннем уходе студента из вуза. По результатам российских и зарубежных исследователей наибольшее выбытие из вуза приходится именно на первые два года обучения [Tinto 1987; Чудиновских, Телешова, Донец 2004].

Необходимо сделать пояснение относительно основной изучаемой переменной — выбытия из вуза в течение двух с половиной лет обучения. В российских вузах студент считался выбывшим, если он хотя бы один раз за два с половиной года обучения с момента зачисления был отчислен по какой-либо причине (по собственному желанию, в связи с академическими задолженностями, переводом в другой вуз и т.д.). Временем выбытия считалась дата приказа об отчислении.

В американских вузах система высшего образования более гибкая, чем в России. В США студент может «растягивать» или наоборот «сжимать» пе-

Анализ американской системы высшего образования проводился на примере штата Огайо

Выбытие из вуза изучалось на протяжении двух с половиной лет с момента начала студентом обучения, что позволяет сконцентрировать рассмотрение на раннем уходе студента из вуза

¹² Отсутствует централизованная база данных, содержащая сведения о траекториях обучения студентов в нескольких вузах. Два вуза согласились предоставить исследователям соответствующую информацию в научных целях.

¹³ Хотя в случае российских вузов контролировать первое зачисление студента не представлялось возможным, доля тех, кто пришел в вуз не впервые, крайне невелика, поэтому мы будем полагать, что выборка представляет собой только студентов, получающих образование впервые.

риод обучения на образовательной программе, регулируя объем учебной нагрузки, количество курсов, с легкостью менять специальность обучения или вуз, делать перерывы в обучении, не теряя полученные кредиты. В такой системе нет даты окончания образовательных отношений между студентом и университетом: в любой момент студент может вернуться в университет и продолжить обучение.

Таким образом, какое событие в жизни учащегося считать выбытием студента из вуза, исследователю необходимо определить самостоятельно. В данной работе мы будем определять выбытие студента из вуза как прекращение им обучения на срок не менее одного года и одного учебного периода (на всем протяжении этого срока студент не учился в университете, в который был зачислен). Позже он мог вернуться в этот же самый университет, либо перейти в другой четырехлетний или двухлетний колледж, однако данная информация выходит за пределы нашего анализа. Тем не менее акцент на выбытии студента из вуза (что включает также случаи приостановления обучения) позволит получить важные выводы в отношении окончания студентами учебного заведения, поскольку, согласно результатам американских исследований, прерывание обучения является значимым фактором, определяющим получение университетского диплома [Cabrera, Burkum, La Nasa 2003].

В исследовании мы также фиксировали время выбытия студента из вуза. В российских вузах студент считался выбывшим в тот триместр обучения, когда вышел приказ о его отчислении. В вузах Огайо моментом выбытия считался последний учебный период (семестр или триместр)¹⁴, в котором студент был зачислен на курсы, перед тем как прекратить обучение на срок не менее одного года и одного учебного периода.

Административные данные представляют собой, с одной стороны, уникальный ресурс для проведения лонгитюдного анализа, позволяя проследить историю успеваемости и траекторию обучения студента, и, с другой стороны, дают возможность получить данные по всей совокупности студентов, обучающихся в вузе и, таким образом, избежать смещений в расчетах. Однако такие данные ограничивают исследователя в наборе используемых переменных, поскольку в них отсутствует информация об особенностях поведения студента, характеристиках его семьи, установках и т.д. Как показывают описанные нами выше исследования, эта недостающая информация могла бы стать значимым ресурсом в объяснении гендерных различий.

Таким образом, рассмотрение источников гендерных различий в нашем анализе будет сведено к изучению особенностей учебного процесса, уровня изначальной подготовки к обучению и социально-демографических характеристик.

Выбытием студента из вуза Огайо считалось прекращение им обучения на срок не менее одного года и одного учебного периода

Рассмотрение источников гендерных различий в нашем анализе будет сведено к изучению особенностей учебного процесса, уровня изначальной подготовки к обучению и социально-демографических характеристик

¹⁴ В части исследуемых вузов Огайо используется семестровая система обучения, в другой части — триместровая.

Методология исследования

Был построен ряд статистических моделей, позволяющих оценить роль гендерной принадлежности студентов в выбытии из вуза при контроле других факторов. Оценивалась вероятность прекращения обучения в течение двух с половиной лет с момента начала обучения с пошаговым включением следующих параметров:

- *пол студента (дихотомическая переменная);*
- *средняя оценка студента за первый семестр обучения и (или) средний балл (Grade Point Average, GPA) (интервальная шкала);*
- *группа специальностей обучения, на которой учится студент (набор дихотомических переменных);*
- *наличие перерыва между окончанием школы и поступлением в вуз от года и более (дихотомическая переменная);*
- *проживание в общежитии в вузе (дихотомическая переменная).*

Модели, построенные по выборке вузов Огайо, также включали следующие показатели:

- *этническая принадлежность студента;*
- *возраст;*
- *наличие финансирования обучения и его тип;*
- *прохождение адаптационных курсов.*

Модели, построенные по выборке российских вузов, дополнительно включали следующие индикаторы школьной подготовки:

- *наличие золотой медали за школьное обучение (дихотомическая переменная);*
- *способ поступления в вуз (по олимпиаде, по конкурсу, по льготам, на платное место).*

Все модели также включали набор дихотомических переменных, отражающих вуз, в котором обучается студент.

Поскольку используемые данные позволяют также установить время, в которое студент был отчислен, во все модели была включена переменная, обозначающая период выбытия студента¹⁵. Наиболее адекватным методом для обработки данных, которые содержат не только информацию о факте наступления события (выбыл — не выбыл), но и времени его наступления, является анализ выживаемости (survival analysis), именуемый также как

Был построен ряд статистических моделей, позволяющих оценить роль гендерной принадлежности студентов в выбытии из вуза при контроле других факторов

Поскольку используемые данные позволяют также установить время, в которое студент был отчислен, во все модели была включена переменная, обозначающая период выбытия студента

¹⁵ В российских вузах учебный год разбивается на четыре триместра: осенний (сентябрь — декабрь); зимний (январь — март); весенний (апрель — июнь); летний (июль — август). В вузах Огайо единицей времени является половина месяца.

анализ истории событий (event-history analysis). Поскольку временной период представляет собой дискретную величину, использовались дискретные модели анализа выживаемости. Реализация данного метода сводится к применению к данным, приведенным в «длинный формат» (для каждого индивида несколько строк, каждая из которых содержит запись о его статусе (в данном случае «отчислен — не отчислен») в определенный период времени), логистической регрессии:

$$\text{logit}(E_{ij}) = D\alpha + \beta_0 + \beta_1 X_1 + \beta_2 X_2 + \beta_3 X_3,$$

где E_{ij} — индикатор того, наступило ли событие (может принять значения 1 или 0);

$D\alpha$ — параметр, описывающий зависимость риска наступления события от времени;

βX — объясняющие переменные и значения их эффектов.

Результаты исследования

Паттерны выбытия юношей и девушек

Данные по исследуемым российским вузам свидетельствуют о том, что между девушками и юношами наблюдается колоссальный разрыв по доле отчисляемых из вуза. За два с половиной года среди девушек выбыли 16,7% студентов, тогда как среди юношей эта доля практически в 2 раза выше и составила 28,7%.

Среди студентов вузов Огайо наблюдается другая тенденция. За два с половиной года доли прервавших обучение среди девушек и юношей практически не отличаются (28,6 и 27,8% соответственно). Между тем показатель доли завершивших высшее образование в течение шести лет (среди начавших его) свидетельствует о наличии гендерного разрыва среди студентов Огайо: доля не получивших бакалаврский диплом в течение шести лет после начала обучения в колледже среди девушек составляет 41%, тогда как среди юношей — 46,5%.

На рис. 1 представлен график, иллюстрирующий динамику выбытия студентов женского и мужского пола из российских вузов и вузов Огайо. Он отражает кумулятивную долю учащихся, оставшихся в университете к концу соответствующего временного интервала. К примеру, к концу весеннего триместра первого года обучения в изучаемых российских вузах осталось 89% юношей и 95% девушек, а в вузах Огайо — 82 и 81% соответственно.

График наглядно показывает, что студенты вузов Огайо мужского и женского пола не отличаются друг от друга по выбытию в каждый учебный период — функции выживаемости имеют практически идентичное распределение. Наибольший риск прекращения обучения студентами обоих полов приходится на весенний триместр первого года обучения. Учитывая особенности операционализации концепта выбытия, это означает, что наибольшая доля студентов не приступают к продолжению обучения в своем первоначальном университете именно в начале второго года.

Использовались дискретные модели анализа выживаемости

В российских вузах между девушками и юношами наблюдается колоссальный разрыв по доле отчисляемых из вуза

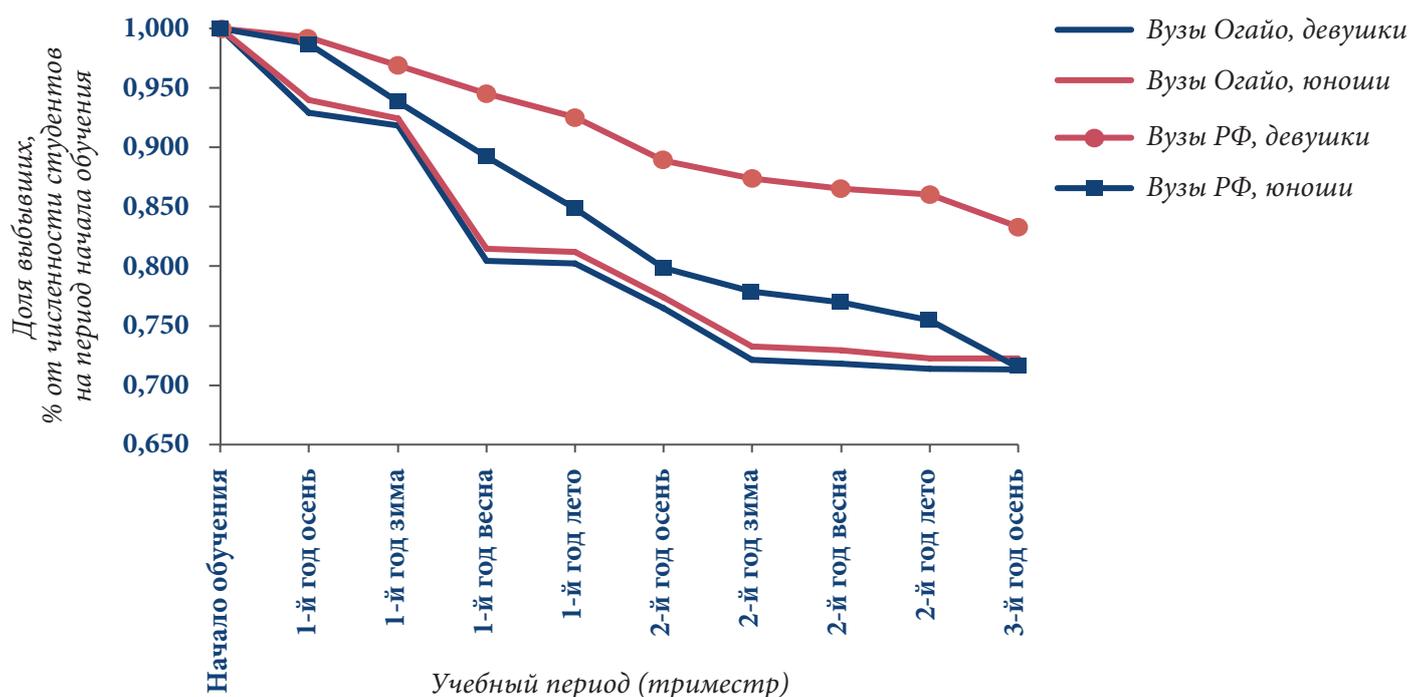


Рис. 1. Выбытие студентов мужского и женского пола из вузов РФ и Огайо

Среди студентов российских вузов наблюдается иная тенденция. Юноши и девушки различаются как по общей доле отчисленных в течение двух с половиной лет, так и по динамике выбытия из университета. Если среди девушек наибольшее выбытие происходит после летней сессии первого и второго годов обучения, то юноши подвергаются высокому риску отчисления не только в эти периоды, но и на протяжении всего первого года обучения (см. рис. 1). На основании этих данных можно предположить, что юноши быстрее набирают необходимое количество незачетов, критичное для продолжения обучения, чем девушки, поэтому не удерживаются в университете еще до наступления осенних пересдач предметов.

В целом по выборке студентов Огайо не наблюдается дифференциации по выбытию из вуза в зависимости от пола студента, однако она начинает проявляться, когда анализ проводится в разрезе успеваемости в первом семестре. Данная тенденция была выявлена с помощью логрангового критерия, позволяющего оценить на основе значений функций выживаемости, различаются ли интересующие нас группы по вероятности наступления события (в данном случае — выбытия). Значения статистик стратифицированного теста логарифмических рангов приведены в табл. 1.

Результаты проведенного теста говорят о том, что функции выбытия у юношей и девушек в университетах Огайо отличаются во всех группах успеваемости, кроме низшей, т.е. лишь среди студентов, получающих среднюю оценку от 0 до 1 балла, юноши и девушки прекращают обучение с одинаковой интенсивностью. В группах с наиболее высокой успеваемостью (GPA равняется от 2 до 3 и от 3 до 4) гендерные различия наиболее значимые. Однако направление связи противоположно предполагаемому: среди групп студентов со средней и высокой успеваемостью юноши реже выбывают из

В целом по выборке студентов Огайо не наблюдается дифференциации по выбытию из вуза в зависимости от пола студента, однако она начинает проявляться, когда анализ проводится в разрезе успеваемости

Таблица 1

Значения показателей стратифицированного теста логарифмических рангов для проверки гипотезы о равенстве функций выживаемости для студентов женского и мужского пола вузов Огайо, в зависимости от значения GPA за первый учебный период* первого года обучения (распределение ожидаемых и наблюдаемых частот выбывших студентов, χ^2 , значимости различий)

Категория и (или) параметр	GPA от 0 до 1 (N = 1133)		GPA от 1 до 2 (N = 1423)		GPA от 2 до 3 (N = 2376)		GPA от 3 до 4 (N = 1923)	
	Наблюдаемая частота	Ожидаемая частота						
Юноши	633	630,5	749	790,1	1084	1231,6	716	833,9
Девушки	500	502,5	674	632,9	1292	1144,4	1207	1089,1
Значение χ^2	0,03		5,49		38,68		30,16	
Вероятность, с которой можно принять гипотезу о равенстве функций (P-value)	0,8544		0,0191		0,0000		0,0000	

* Первый учебный период для части анализируемых университетов Огайо — осенний семестр, для остальных — осенний триместр.

вуза, нежели девушки (что иллюстрирует нам показатель ожидаемой и наблюдаемой частоты: среди юношей наблюдаемое число выбытий меньше, чем ожидаемое, тогда как среди девушек — наоборот).

В табл. 2 представлены аналогичные показатели стратифицированного теста логарифмических рангов для двух российских вузов. Результаты в точности противоположны тем, что получены нами для американских студентов. Различия в показателе выбытия юношей и девушек не отличаются в группе студентов с наивысшим уровнем успеваемости. Тогда как в группах студентов, средняя успеваемость которых по итогам первого семестра ниже оценки «хорошо», девушки реже становятся отчисленными по сравнению с юношами.

Таблица 2

Значения показателей стратифицированного теста логарифмических рангов для проверки гипотезы о равенстве функций выживаемости для студентов женского и мужского пола российских вузов, в зависимости от средней оценки студента за первый семестр первого года обучения (распределение ожидаемых и наблюдаемых частот выбывших студентов, χ^2 , значимости различий)

Категория и (или) параметр	Средняя оценка от 2 до 3		Средний балл от 3 до 4		Средний балл от 4 до 5		Всего	
	Наблюдаемая частота	Ожидаемая частота	Наблюдаемая частота	Ожидаемая частота	Наблюдаемая частота	Ожидаемая частота	Наблюдаемая частота	Ожидаемая частота
Юноши	347	305,54	396	347,00	63	59,56	806	712,10
Девушки	108	149,46	252	301,00	90	93,44	450	543,90
Значение χ^2	18,62		15,58		0,33		31,22	
Вероятность, с которой можно принять гипотезу о равенстве функций (<i>P-value</i>)	0,0000		0,0001		0,5663		0,0000	

Анализ модели выбытия студентов

В табл. 3 и 4 отражены результаты оценки регрессионных моделей для вузов России и Огайо, позволяющие проследить влияние пола на выбытие из вуза при контроле других значимых характеристик.

Результаты анализа российских вузов показывают, что по мере включения в модель других характеристик студента пол перестает быть значимым фактором, предсказывающим уровень отчисления. Величина коэффициента у этого фактора достаточно сильно снижается после того, как в модель добавляется переменная «группа специальностей обучения», а после учета успеваемости в первом семестре (средняя оценка) пол студента перестает быть значимым предиктором. Включение других характеристик, отражающих уровень школьной подготовки (золотая медаль, поступление по олимпиаде, конкурсу, льготам, наличие перерыва в обучении после окончания школы),

Результаты анализа российских вузов показывают, что по мере включения в модель других характеристик студента пол перестает быть значимым фактором, предсказывающим уровень отчисления

а также факта проживания в общежитии способствует еще большему снижению значения коэффициента при переменной «пол». Однако основной «сдвиг» происходит именно после одновременного включения показателей «группа специальностей обучения» и «средняя оценка студента за первый семестр обучения». Стоит также отметить, что эти две характеристики являются основными факторами и при объяснении уровня отчисления из вуза (коэффициент псевдо- R^2 с их включением составляет 15% и практически не изменяется с последующим включением других значимых параметров отчисления из вуза).

Таблица 3

Результаты оценки коэффициентов регрессионных моделей с зависимой переменной «выбыл(а) из вуза в течение двух с половиной лет с момента начала обучения» для выборки российских вузов (в таблице приведены коэффициенты отношения шансов выбытия, а также z-статистика)

Предикторы	Модель 1	Модель 2	Модель 3	Модель 4	Модель 5
Женский пол	-0,630*** (-11,28)	-0,230*** (-3,73)	-0,114 (-1,76)	-0,0623 (-0,95)	-0,0541 (-0,82)
Средняя успеваемость в первом семестре первого года обучения		-1,756*** (-25,73)	-1,852*** (-25,79)	-1,721*** (-22,52)	-1,728*** (-22,57)
<i>Специальность обучения (базовая — социальные и гуманитарные науки)</i>					
Экономика и управление			-0,421*** (-4,88)	-0,397*** (-4,50)	-0,423*** (-4,78)
Естественные науки, математика, инженерия			0,263* (2,50)	0,547*** (5,00)	0,531*** (4,84)
Есть золотая медаль за школьные успехи				-0,375** (-3,16)	-0,308* (-2,57)
<i>Категория зачисления в вуз (базовая — на бюджетное место по конкурсу)</i>					
Поступил(а) на бюджетное место по олимпиаде				-0,369** (-2,71)	-0,379** (-2,77)
Поступил(а) на бюджетное место по льготам или целевому набору				-0,0796 (-0,69)	-0,0990 (-0,86)
Поступил(а) на место с оплатой обучения				0,400*** (4,86)	0,305*** (3,58)

Окончание таблицы см. на следующей странице.

Предикторы	Модель 1	Модель 2	Модель 3	Модель 4	Модель 5
Был перерыв в обучении между окончанием школы и поступлением в вуз				0,508*** (4,18)	0,531*** (4,34)
Проживал(а) в общежитии					-0,443*** (-5,55)
Вуз (дихотомическая переменная)	Есть	Есть	Есть	Есть	Есть
Период наблюдения (дихотомическая переменная)	Есть	Есть	Есть	Есть	Есть
Константа	-4,284*** (-32,46)	0,943* (2,55)	1,445*** (3,79)	0,689 (1,68)	0,842* (2,05)
Число наблюдений (строк)	51 211	48 716	48 716	48 697	48 697
Псевдо- R^2	0,04	0,14	0,15	0,15	0,16

* Уровень значимости меньше 0,05.

** Уровень значимости меньше 0,01.

*** Уровень значимости меньше 0,001.

В вузах Огайо наблюдается другая тенденция. В «базовой» модели, содержащей в качестве предикторов пол студента, вуз обучения и временной период, коэффициент при переменной «пол» не является значимым. Однако с добавлением в модель показателя успеваемости студентов в первом учебном периоде гендерные различия начинают проявляться: вероятность выбытия из университета среди девушек на 20% превышает показатель среди юношей. Последующее включение специальности обучения несколько снижает значимость данного параметра, что свидетельствует о том, что специальность обучения объясняет часть гендерных различий. Этничность, возраст студента, изучение адаптационных курсов, наличие перерыва в обучении между окончанием школы и поступлением в вуз, получение финансовой помощи на оплату обучения, проживание в общежитии — все эти факторы являются значимыми в объяснении выбытия студентов, однако не играют значительной роли в объяснении гендерного разрыва (при их добавлении коэффициент при переменной «пол» значительно не изменяется). В наиболее полной модели, включающей все из перечисленных переменных, девушки по-прежнему имеют более высокую вероятность выбытия из вуза по сравнению с юношами (на 12%).

С добавлением в модель вузов Огайо показателя успеваемости студентов в первом учебном периоде гендерные различия начинают проявляться: вероятность выбытия из университета среди девушек на 20% превышает показатель среди юношей

Таблица 4

Результаты оценки коэффициентов регрессионных моделей с зависимой переменной «выбыл(а) из вуза в течение двух с половиной лет с момента начала обучения» для выборки вузов Огайо (в таблице приведены коэффициенты отношения шансов выбытия, а также z-статистика)

Предикторы	Модель 1	Модель 2	Модель 3	Модель 4	Модель 5	Модель 6	Модель 7
Женский пол	1,027 (1,07)	1,199*** (7,17)	1,115*** (4,17)	1,131*** (4,66)	1,126*** (4,50)	1,120*** (4,27)	1,123*** (4,37)
Средняя успеваемость в первом семестре первого года обучения		0,44*** (-67,94)	0,441*** (-67,24)	0,442*** (-63,69)	0,447*** (-61,76)	0,457*** (-57,77)	0,459*** (-57,48)
<i>Специальность обучения (базовая — социальные науки)</i>							
Бизнес-специальности			0,801*** (-4,05)	0,793*** (-4,20)	0,788*** (-4,31)	0,800*** (-4,03)	0,803*** (-3,98)
Естественные науки, математика			0,893* (-1,96)	0,892* (-1,96)	0,901 (-1,80)	0,914 (-1,55)	0,909 (-1,64)
Инженерные науки			0,638*** (-7,21)	0,638*** (-7,23)	0,653*** (-6,84)	0,676*** (-6,26)	0,679*** (-6,17)
Искусство и гуманитарные науки			1,014 (0,28)	1,008 (0,16)	1,001 (0,03)	1,009 (0,19)	1,009 (0,17)
Другие специальности			0,962 (-0,77)	0,957 (-0,87)	0,959 (-0,82)	0,957 (-0,87)	0,956 (-0,90)
Не определены с выбором специальности			1,057 (0,94)	1,055 (0,91)	1,037 (0,62)	1,027 (0,46)	1,027 (0,45)

Продолжение таблицы см. на следующей странице.

Предикторы	Модель 1	Модель 2	Модель 3	Модель 4	Модель 5	Модель 6	Модель 7
<i>Этничность (базовая категория — белокожие американцы)</i>							
Афроамериканцы				0,928 (-1,85)	0,872*** (-3,30)	0,817*** (-4,68)	0,819*** (-4,60)
Латиноамериканцы				1,154 (1,80)	1,136 (1,60)	1,141 (1,66)	1,140 (1,63)
Азиаты				0,945 (-0,64)	0,939 (-0,73)	0,927 (-0,86)	0,917 (-0,98)
Другая этничность				1,140 (1,41)	1,139 (1,41)	1,201* (1,97)	1,209* (2,04)
Возраст				1,074*** (3,82)	1,058*** (2,46)	1,056*** (2,34)	1,051*** (2,13)
Был перерыв между окончанием школы и поступлением в вуз год и более					1,025 (0,29)	0,991 (-0,11)	0,954 (-0,54)
Входил(а) в группу изучающих адаптационных курсов					1,293*** (7,31)	1,235*** (6,00)	1,234*** (5,97)
Получает финансовую помощь по причине низкого дохода						1,187*** (5,55)	1,174*** (5,19)
Получает финансовую помощь за выдающиеся успехи (в обучении или других сферах)						0,788*** (-7,48)	0,796*** (-7,14)

Окончание таблицы см. на следующей странице.

Предикторы	Модель 1	Модель 2	Модель 3	Модель 4	Модель 5	Модель 6	Модель 7
Получает заем на образование						1,134*** (4,37)	1,146*** (4,74)
Получает финансовую помощь взамен работы в вузе						0,936 (-0,89)	0,944 (-0,77)
Проживал(а) в университетском общежитии/ на территории кампуса в первом учебном периоде							0,863*** (-4,34)
Вуз (набор дихотомических переменных)	Есть	Есть	Есть	Есть	Есть	Есть	Есть
Период наблюдения (дихотомическая переменная)	Есть	Есть	Есть	Есть	Есть	Есть	Есть
Константа	0,024*** (-79,71)	0,209*** (-27,48)	0,244*** (-20,44)	0,065*** (-7,65)	0,822*** (-5,77)	0,822*** (-5,71)	0,099*** (-5,23)
Число наблюдений (строк)	265 955	265 955	265 955	265 955	265 955	265 955	265 955
Псевдо- R^2	0,14	0,21	0,21	0,21	0,21	0,21	0,21

* Уровень значимости меньше 0,05.

** Уровень значимости меньше 0,01.

*** Уровень значимости меньше 0,001.

Обсуждение результатов

В отчете «Взгляд на образование» («Education at a Glance»), подготовленном Организацией экономического сотрудничества и развития, акцентируется внимание на глобальном тренде в области высшего образования: среди женщин приблизительно на 10% выше доля тех, кто, поступив в высшее учебное заведение, доходит до «финишной прямой» [Education at a Glance 2013]. Лишь в четырех из 23 стран, входящих в рассмотрение, этот разрыв составляет менее 10%, а именно в Германии, Швеции, США, Австрии. Конечно, во многих странах на сегодняшний день наблюдается и обратная ситуация: женщинам ограничен доступ к высшему образованию, среди них ниже доля поступающих в университеты по сравнению с мужчинами — касается это в основном стран Южной и Западной Азии, Африки южнее Сахары [Global Education Digest 2010].

Особенности исторического развития и культуры каждой страны влияют на механизм возникновения или стирания гендерного неравенства в области получения высшего образования. В нашей статье мы попытались осветить данную тему на примере двух стран, рассматривая показатель выбытия из вуза в течение двух с половиной лет с момента поступления.

В немногочисленных исследованиях, посвященных анализу выбытия студентов из российских вузов, показывается, что среди юношей происходит больший отсев, нежели среди девушек (см., например: [Чудиновских, Телешова, Донец 2004; Колотова 2011]). На основе анализа административных данных по двум российским вузам нам удалось установить, что эти различия в основном объясняются дифференциацией в уровне успеваемости и склонности к выбору определенной специальности обучения. С одной стороны, эти выводы согласуются с результатами других рассмотренных нами зарубежных исследований. С другой стороны, полученные результаты приводят нас к новым вопросам.

Один из них заключается в том, что обуславливает различия в уровне успеваемости юношей и девушек в российских вузах? Несмотря на то что исследованию факторов академической успеваемости студентов посвящено достаточно большое количество отечественных эмпирических исследований, лишь в единицах из них затрагивается вопрос гендерных различий. Так, в исследовании, проведенном Джоном Наем и его коллегами, частично была подтверждена гипотеза о связи уровня тестостерона и академической успеваемости студентов Москвы и Манилы, отдельно для юношей и девушек [Nye et al. 2012]. Однако в исследовании не проводится анализ того, возможно ли объяснить различия в уровне успеваемости юношей и девушек с помощью данного биологического фактора.

Административные данные вузов, используемые нами в эмпирическом анализе, не позволяют проанализировать источник различий в уровне успеваемости между юношами и девушками. На основе анализа существующей литературы по данной теме мы можем предположить, что эта дифференциация объясняется рядом факторов. С одной стороны, юноши и девушки приходят в учебные заведения с разными установками, ценностями, которые являются результатом их социализации, проходящей в соответствии с культурными нормами маскулинности и феминности. Поведение маль-

Среди женщин приблизительно на 10% выше доля тех, кто, поступив в высшее учебное заведение, доходит до «финишной прямой»

Полученные результаты приводят нас к новым вопросам. Один из них заключается в том, что обуславливает различия в уровне успеваемости юношей и девушек в российских вузах?

чиков, отражающее маскулинные установки, является более агрессивным, что выражается в более частом нарушении правил поведения, более частых пропусках занятий, а все это противоречит достижению высоких академических результатов. Юноши реже проявляют усердие в учебе, поскольку оно не соответствует их маскулинной идентичности и может вызвать насмешки со стороны одноклассников [Gibb, Fergusson, Horwood 2008]. С другой стороны, более высокая успеваемость девушек может быть обусловлена тем, что у них лучше развиты некогнитивные навыки, такие как внимательность, способность к самоорганизации и самостоятельному выполнению домашнего задания, работа с другими студентами и т.д. [Jacob 2002]. Успехи девушек в учебе могут также объясняться более высоким уровнем их культурного капитала [Dumais 2002].

Второй вопрос касается того, как проявляется влияние выбора определенной специальности обучения на выбытие из вуза. Заключается ли оно только в том, что юноши чаще выбирают традиционные для себя естественнонаучные и инженерные специальности, которые являются более сложными для изучения? Или же также играют роль поведенческие характеристики, т.е. различное отношение со стороны преподавателей к юношам и девушкам в пределах одной специальности, сложности адаптации студентов к нетрадиционной для себя специальности?

Среди американских студентов нами также была обнаружена интересная тенденция. С одной стороны, данными статистики по вузам Огайо и другим американским государственным вузам подтверждается, что девушки, которые начинают обучение в вузе, чаще доходят до «финишной прямой», чем юноши. С другой стороны, данные по выбытию студентов за два с половиной года обучения свидетельствуют о том, что девушки одинаково часто, по сравнению с мужчинами, прекращают обучение в вузе на срок от года и более. Тем не менее более тщательный анализ показывает, что среди студентов с более высокой успеваемостью девушки чаще покидают университет. Однако пока нам не удалось выявить, в чем состоит источник этих гендерных различий. Специальность обучения несколько снижает величину этого разрыва, но не объясняет полностью. Другие факторы, являющиеся значимыми предикторами завершения высшего образования (социально-демографические характеристики студентов, получение ими финансовой помощи, проживание в общежитии, прохождение адаптационных курсов и т.д.) не играют значительной роли в объяснении этого разрыва. Скорее всего, эти различия обусловлены субъективными факторами — различиями в стратегиях получения высшего образования, отношении к получению диплома и т.д.

Анализ дальнейших образовательных траекторий выбывших из вузов Огайо студентов показывает, что прекращение обучения девушками чаще всего является кратковременным, и после недолгого перерыва они возвращаются либо в тот же вуз, либо в филиал другого вуза Огайо (см. рис. 2). Среди юношей же выше доля тех, кто в течение двух-трех лет после выбытия не возвращается в университет, что, как нам кажется, связано с особенностями их занятости на рынке труда. К тому же долгий перерыв в получении высшего образования среди юношей может быть связан с наличием у них более широких возможностей по трудоустройству без диплома о высшем образовании по сравнению с девушками [Jacob 2002].

Юноши и девушки приходят в учебные заведения с разными установками, ценностями, которые являются результатом их социализации, проходящей в соответствии с культурными нормами маскулинности и феминности

В вузах Огайо среди студентов с более высокой успеваемостью девушки чаще покидают университет. Однако пока нам не удалось выявить, в чем состоит источник этих гендерных различий

Анализ дальнейших образовательных траекторий выбывших из вузов Огайо студентов показывает, что прекращение обучения девушками чаще всего является кратковременным

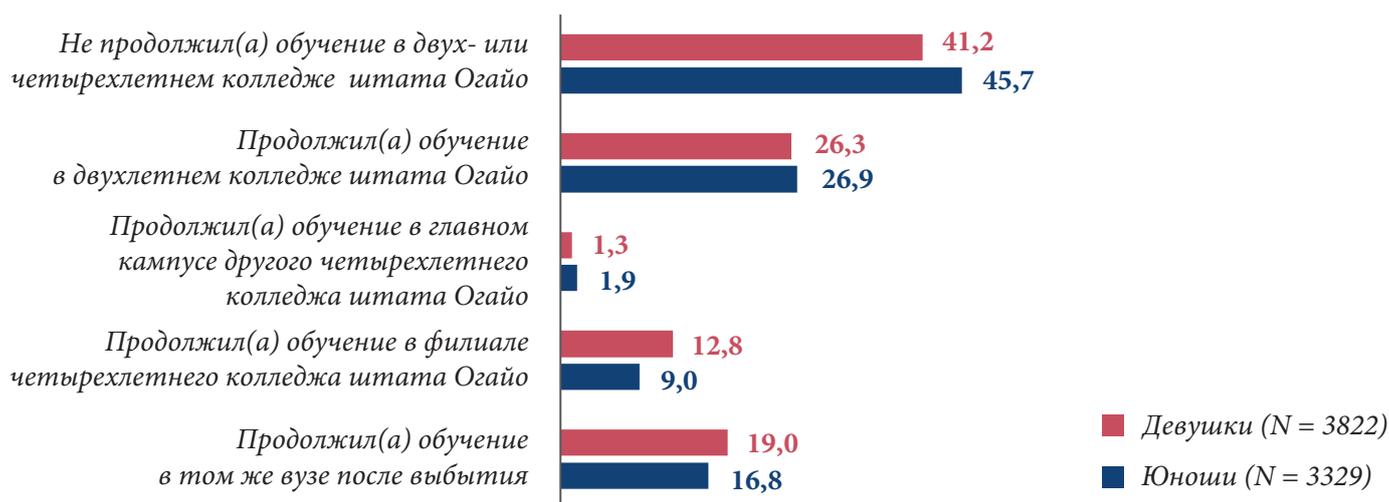


Рис. 2. Сравнение образовательных траекторий юношей и девушек, выбывших из вузов Огайо, в которые были зачислены

Многие исследователи говорят об увеличении ценности диплома о высшем образовании для современных женщин, в ситуации расширения для них возможностей на рынке труда, снижения уровня гендерной дискриминации, увеличения отдачи от получения высшего образования [Баскакова 2005; Goldin, Katz, Kuziemko 2006]. К тому же произошли значительные изменения в сфере семьи, которые способствуют как повышению доли женщин, поступающих в университет, так и более быстрому получению ими высшего образования. К таким изменениям относятся возможность контролировать рождение детей, увеличение возраста замужества и создания семьи, сдвиг в восприятии гендерных ролей в семье [Баскакова 2005; Goldin, Katz, Kuziemko 2006]. В ситуации роста числа разводов, неполных семей без отца диплом о высшем образовании для женщины становится гарантией того, что она сможет прокормить себя и ребенка и жить не ниже уровня среднего класса и после распада семьи [Buchmann, DiPrete 2006]. За несколько последних десятилетий подобные кардинальные изменения, которые могли бы отразиться на поведении мужчин по отношению к получению ими высшего образования, не наблюдались.

Произошли значительные изменения в сфере семьи, которые способствуют как повышению доли женщин, поступающих в университет, так и более быстрому получению ими высшего образования

Литература

1. Баскакова М.Е. 2005. Мужчины и женщины в системе образования. *Вопросы образования*. 1: 2–29.
2. *Индикаторы образования: 2013*. Стат. сборник. 2013. М.: Изд. дом ВШЭ.
3. Колотова Е.В. 2011. Изучение отчислений студентов в бакалавриате/специалитете НИУ ВШЭ. *Мониторинг университета*. 6: 22–32.
4. *Образование в Российской Федерации: 2012*. Стат. сборник. 2012. М.: Изд. дом ВШЭ.

5. Чудиновских О.С., Телешова И.Г., Донец Е.В. 2004. *Возможности и ограничения завершения высшего образования в элитном вузе: на примере МГУ им. М.В. Ломоносова*. М.: МАКС Пресс.
6. Ayalon H. 2003. Women and Men Go to University: Mathematical Background and Gender Differences in Choice of Field in Higher Education. *Sex Roles*. 48 (5/6): 277–290.
7. Buchmann C., DiPrete T.A. 2006. The Growing Female Advantage in College Completion: The Role of Family Background and Academic Achievement. *American Sociological Review*. 71: 515–541.
8. Cabrera A.F., Burkum K.R., La Nasa S.M. 2003. *Pathways to a Four-Year Degree: Determinants of Degree Completion among Socioeconomically Disadvantaged Students*. Paper Presented at the Association for the Study of Higher Education, Portland. URL: <http://eric.ed.gov/?id=ED482160>
9. Cho D. 2007. The Role of High School Performance in Explaining Women's Rising College Enrollment. *Economics of Education Review*. 26 (4): 450–462.
10. DiPrete T.A., Buchmann C. 2006. Gender-Specific Trends in the Value of Education and the Emerging Gender Gap in College Completion. *Demography*. 43: 1–24.
11. Dumais S.A. 2002. Cultural Capital, Gender, and School Success: The Role of Habitus. *Sociology of Education*. 75 (1): 44–68.
12. Education at a Glance 2013: OECD Indicators. 2013. OECD. OECD Publishing. URL: DOI: 10.1787/eag-2013-en
13. Ewert S. 2012. The Influence of College Experiences on the Gender Gap in College Graduation. *The Journal of Higher Education*. 83 (6): 824–850.
14. Gibb S.J., Fergusson D.M., Horwood L.J. 2008. Gender Differences in Educational Achievement to Age 25. *Australian Journal of Education*. 52 (1): 63–80.
15. Global Education Digest 2010. Institut de statistique de l'Unesco. URL: http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/GED_2010_EN.pdf
16. Goldin C., Katz L.F., Kuziemko I. 2006. The Homecoming of American College Women: The Reversal of the College Gender Gap. *NBER Working Paper No. 12139*. URL: <http://www.nber.org/papers/w12139>
17. Haemmerlie F.L., Montgomery R.L. 2012. Gender Differences in the Academic Performance and Retention of Undergraduate Engineering Majors. *College Student Journal*. 46 (1): 40–45.
18. Jacob B.A. 2002. Where the Boys aren't: Non-Cognitive Skills, Returns to School and the Gender Gap in Higher Education. *Economics of Education Review*. 21: 589–598.
19. Nye J.V., Androuschak G.V., Desierto D., Jones G., Yudkevich M.M. 2012. 2D:4D Asymmetry and Gender Differences in Academic Performance. *Plos One*. 7(10): e46319. doi:10.1371/journal.pone.0046319
20. Severiens S., Dam G. 2012. Leaving College: A Gender Comparison in Male and Female-Dominated Programs. *Research in Higher Education*. 53 (4): 453–470.
21. Subrahmanian R. 2005. Gender Equality in Education: Definitions and Measurements. *International Journal of Educational Development*. 25: 395–407.
22. Tinto V. 1987. *Leaving college*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

**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. Малошонок
nmaloshonok@hse.ru

КОРРЕКТОР

Е.Е. Андреева

РЕДКОЛЛЕГИЯ

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

ДИЗАЙН, ВЕРСТКА

О.А. Быстрова
