



Университет как работодатель для студентов

СОДЕРЖАНИЕ НОМЕРА

Компетентное мнение

«Система Физтеха»: включение студентов в научную работу как принцип работы университета. *Интервью с С.В. Клименко* 2

Механизмы вовлечения студентов в образовательную и научную деятельность: опыт НИУ ВШЭ. *Интервью с М.М. Юдкевич* 5

Профессиональные обзоры/рефераты

Груздев И.
Учебные ассистенты: история, современная организация, основные проблемы для обсуждения... 7

Эмпирические исследования

Правдина М.
Опыт учебного ассистентства в Высшей школе экономики: есть ли польза для самих ассистентов?..... 11

*Колотова Е.,
Филиппова Д.*
Работа студентов в университете и во внешних организациях: что определяет выбор места работы 23

Малошонок Н.
Работа студентов в научно-исследовательских подразделениях НИУ ВШЭ: влияние на профессиональное развитие и успешность обучения 33

К читателям:

Седьмой выпуск бюллетеня «Мониторинг университета» — вновь тематический. В нем рассматриваются различные сюжеты, связанные с трудовой занятостью студентов в университете. Очень часто для студента карьера (при этом необязательно академическая) начинается с работы в университетских проектах, лабораториях, на кафедрах, в административных подразделениях. Такая занятость, как правило, обоудовыгодна. Студент получает целый ряд практических навыков, дополнительных профессиональных компетенций, больше возможностей для совмещения работы и учебы. Университету, очевидно, требуется подпитка новыми преподавателями и исследователями. В то же время существующие дискуссии о занятости студентов в университетах в основном опираются на здравый смысл и нечасто подкреплены исследовательскими данными. Между тем остается ряд важных вопросов. Какие позитивные и негативные эффекты для студентов имеет подобная занятость? Как именно такая работа влияет на обучение и профессиональное развитие? Отличается ли она от занятости вне университета? Какие формы вовлечения студентов в научную и преподавательскую работу имеет смысл развивать в университетах?

В статьях этого выпуска сделана попытка ответить на перечисленные вопросы с использованием материалов эмпирических исследований и интервью с представителями НИУ ВШЭ и МФТИ.

В разделе «Компетентное мнение» представлены два интервью. Первое интервью с зав. кафедрой системной интеграции и менеджмента МФТИ С. Клименко посвящено «системе Физтеха» по вовлечению студентов в работу научных институтов и лабораторий. Во втором интервью проректор НИУ ВШЭ М. Юдкевич рассказывает о том, какие способы вовлечения студентов в преподавательскую деятельность существуют в Высшей школе экономики.

В разделе «Профессиональные обзоры/рефераты» статья И. Груздева знакомит читателей с историей и эволюцией зарубежных программ вовлечения студентов в преподавательскую деятельность.

В блоке «Эмпирические исследования» подробно рассматриваются различные эффекты студенческой занятости в университете на примере НИУ ВШЭ. В статье М. Правдиной на материалах исследования участников программы «Учебный ассистент» в Высшей школе экономики изучается вопрос, какую пользу приносит участие в программе студентам — ассистентам преподавателей. В статье Е. Колотовой и Д. Филипповой по целому ряду характеристик сравниваются две группы работающих студентов — те, кто занят в университете, и те, кто работает вне вуза. Также с помощью модели логистической регрессии выявляются факторы, увеличивающие вероятность того или иного формата занятости. В статье Н. Малошонок подробно рассматривается влияние занятости студентов ВШЭ в научных подразделениях университета на их профессиональное развитие и успешность обучения.

Система Физтеха: включение студентов в научную работу как принцип работы университета

Интервью с С.В. Клименко,
зав. кафедрой системной интеграции и менеджмента МФТИ

— Расскажите, пожалуйста, о том, как создавалась «система Физтеха» и из каких элементов она состоит?

— Основные принципы системы Физтеха изначально сформулировал Петр Леонидович Капица, один из инициаторов создания МФТИ. Сейчас они немного трансформировались, однако все еще принято считать, что система Физтеха основывается на трех принципах, стоит на трех «китах».

Первое — это тщательный отбор абитуриентов, и даже не столько отбор, сколько их подготовка. При МФТИ существует так называемая Физтехшкола, в рамках которой организована сеть и среди учителей, и среди школьников. Изначально она была заочная, сейчас работает через Интернет, и школьники могут готовиться к поступлению в Физтех уже после 8-го класса. Важный момент: в работе Физтехшколы соблюдается своеобразный кибернетический принцип — система порождает себе подобных. В подготовку заданий и проверку работ активно вовлечены студенты, т.е. они фактически готовят ребят, похожих на себя по способу мышления.

Такой подход позволяет получать более ориентированных абитуриентов, они уже заранее знают, куда они идут. К примеру, на факультете общей и прикладной физики сейчас самый высокий балл, но там практически нет конкурса. На самом деле, школьники, которые туда идут, уже точно знают, что это за факультет и с чем им предстоит столкнуться.

Второй «кит» — это университетская система подготовки по фундаментальным дисциплинам — физике и математике. Изначально предполагалось, что физика — такая же, как на физическом факультете МГУ, а математика — как на механико-математическом. Фактически сейчас нагрузка ниже из-за сокращения программ, связанных с нашим присоединением к Болонскому процессу, но, к примеру, когда я учился, у нас была нагрузка 56 часов в неделю. И чем отличался Физтех — инженерные дисциплины читались на очень хорошем математическом уровне. Я, например, на электротехнике, которую нам читал профессор Толстов, впервые познакомился с дифференциальными уравнениями, с теорией функций комплексного переменного, с операторным исчислением. И когда нам потом читали все это в рамках математических дис-

циплин, мы уже понимали, для чего это нужно, а потому легче осваивали.

И наконец, третий «кит» — это система базовых организаций. Здесь стоит сделать небольшое отступление. Одной из характерных черт системы образования в Физтехе является наличие трех циклов обучения. Первый цикл — институтский — включает основные дисциплины, такие как математика, физика, черчение, английский, философия и т.д. Второй цикл — факультетский — привязан к факультетам и включает дополнительные дисциплины, которые нужны для данного факультета, — общие для всех кафедр и всех специальностей. Третий цикл — базовый — это те дисциплины, которые читаются на базовых кафедрах в базовых институтах. При каждом базовом институте создавалась базовая кафедра, это кафедра выпускающая, т.е. она фактически давала диплом и обучала специальным дисциплинам — инженерным, основным дисциплинам.

В Физтехе изначально существовало такое правило: одну группу студентов «ведет» один базовый институт и одна базовая кафедра. Что такое базовый институт? Это обычно научно-исследовательский академический либо отраслевой (оборонный) институт высокого класса, например Центральный аэрогидродинамический институт (ЦАГИ), или Институт прикладной математики, или Московский радиотехнический институт и др. Многие из этих институтов имели двойное подчинение, это были передовые институты, которые двигали науку в стране. Базовая кафедра состоит, как правило, только из штатных сотрудников базового института (значит, внештатных сотрудников Физтеха), т.е. они работают в Физтехе по совместительству, читают лекции, ведут семинары, принимают экзамены.

— Хотелось бы более подробно узнать про третьего «кита». Почему, на ваш взгляд, появилась такая форма, в целом нехарактерная для российских вузов?

— Здесь история следующая. В советское время было три типа науки: 1) академическая наука, в которую входят академические институты; 2) отраслевая наука, в том числе оборонка; и 3) вузовская наука. Вузовская наука традиционно была самой слабой — она просто не была развита, потому что развитие науки

очень сильно связано с финансированием, а вузы на науку денег практически не получали. Соответственно, чтобы получить серьезный уровень подготовки, нужно обязательно идти куда-то вне вуза, потому что делать науку в вузе на высоком уровне сложно, только отдельные направления могли быть жизнеспособны. В американских университетах, к примеру, сосредоточено 90% науки, там фактически лаборатории, которые есть в университетах, являются и базовыми организациями. Студент находится в этом большом кампусе, учится, включается в работу лабораторий. А базовые институты МФТИ вроде бы являются его частью, но географически находятся вне кампуса, т.е. распределены по всей Москве и далее.

Очевидна мотивация базовых институтов — им нужны кадры. Капица работал в Англии, и он это хорошо понимал, да и другие тоже видели, что вся наука делается молодыми людьми — студентами старших курсов университетов и аспирантами. Особенно в таких трудных областях, как теоретическая физика, математика, самые сильные работы люди делают в молодости. Конечно же, чтобы нормально развивать науку, должен быть Учитель, профессор, и должна быть непрерывная цепочка его учеников без большого разрыва в возрасте: у него имеются аспиранты третьего года, аспиранты второго года, первого года, студенты старших курсов — такая вот пирамида и питает науку. То есть наука кадрами питается от вуза, и при этом наука питает вуз знаниями.

— Как студенты включаются в работу научных институтов? Их принимают на работу или же просто сотрудники ведут занятия, осуществляют научное руководство?

— Когда студенты приходят в базовый институт, они, как правило, сразу включаются в работу. И даже несмотря на существовавшие ранее ограничения на совместительство, их обычно принимали на полставки. Это был серьезный стимул для студента — и учиться, и еще получать за это неплохие деньги, безбедно жить. Я могу рассказать один эпизод. У меня жена училась на кафедре Сергея Павловича Королева. Там как-то возникли какие-то затруднения, скорее всего, бюрократические — студентов, как правило, сразу раньше брали на поставки, а тут что-то затянули. Студенты пришли к Королеву — он был заведующим кафедрой — и сказали: «Сергей Павлович, мы хотим оформиться на полставки, мы уже работаем в лабораториях». Сергей Павлович снял трубку, попросил начальника отдела кадров и говорит: «Вот ко мне тут студенты пришли, хотят устроиться на полставки для работы в лаборатории, я считаю, что их можно принять. А вы как считаете?» — и положил трубку. На самом деле эта система базовых кафедр и базовых институтов поддерживала студентов очень сильно не только интеллектуально, но и в материальном плане.

По сути, базовые кафедры и были тем элементом, который сейчас в зарубежных университетах назы-

вается технопарком. В американских университетах прямо на территории находятся представительства фирм, допустим HP или Silicon Graphics, которые имеют там свои офисы и лаборатории. И студенты могут работать в этих лабораториях, получать зарплату, которую они возвращают в университет как плату за обучение. И Физтех к такой системе пришел совершенно независимо.

— Студенты могут выбирать базовую организацию, в которую они идут? По каким критериям они обычно ее выбирают?

— Обучение в базовой организации включается в общий образовательный процесс; кроме того, существует индивидуальный план, который студент составляет себе вместе с научным руководителем, назначает необходимые для себя факультетские и базовые дисциплины. Раньше такую возможность давали только студентам-отличникам, сейчас практически каждый студент может себе выбрать индивидуальный план.

Если говорить о критериях, которыми руководствуется студент, то все зависит от его планов. По сути, где-то с 3–4-го курса он уже начинает соображать, что же он будет делать после окончания института, фактически выбирает специальность. Если он собирается в аспирантуру (а в аспирантуру идут около трети наших выпускников), то она уже железно «прибита гвоздями» к базовому институту, потому что, конечно же, диссертацию нужно готовить на своем рабочем месте. Ведь для того чтобы написать за три года диссертацию, нужно этой работе отдавать 100% времени, даже 150%. Он должен быть погружен в эту работу, иначе он просто не успеет. Многие говорят, вот я буду работать в одном месте, диссертацию писать по другому, — это не получается. Это можно декларировать, но, по моему опыту, ни у кого это не получалось.

Если человек неакадемически ориентирован, то часто делает выбор по меркантильным соображениям. Где больше платят, туда и идет, вне зависимости от научной компоненты.

— Многие остаются потом работать в базовых организациях, после того как заканчивают обучение?

— Как правило, сначала остаются практически все. Потом, когда они уже подрастают и смотрят по сторонам, конечно, начинаются переходы. С этим связаны две проблемы. Первая — удержание аспирантов в этих базовых организациях. Рынок сейчас перегрет, т.е. не хватает специалистов высокого класса, наши студенты и выпускники нарасхват идут, как горячие пирожки. Я недавно выгнал одного аспиранта, который получал зарплату 120 000 рублей и ушел на 150 000, но он потерял научную работу. Здесь у него был задел, он учился, а потом взял и бросил, потому что какой-то мелкий банк предложил более высокую заработную плату. Вторая проблема — со-

циальная — студенты старших курсов имеют доходы, которые в 5–10 раз превышают доходы профессоров. Представьте, у нас, например, доцент получает зарплату 6000 рублей, а студент, которого он учит, получает 2500 долл. И студент так рассуждает: «Чего я тебя буду слушать, ты неумелый и вообще, так сказать, никто». Доцента не берут же на такую работу, а студента берут, студент — он быстро соображает, быстро осваивает новые «забугорные» системы.

— *И заключительный вопрос. Система работы студентов в базовых организациях и обучения в рамках базового цикла как-то трансформировалась со временем? Что изменилось?*

— Система Физтеха — мощная, передовая, придуманная умнейшими людьми — была заточена под советскую систему в режиме холодной войны. И она идеально подходила под эту систему, давала очень высококачественный продукт — специалистов, которые росли. Взять хотя бы ребят, которые получили Нобеля, — два наших выпускника в прошлом году стали Нобелевскими лауреатами. То есть это уже результат работы нашей системы.

Сейчас ситуация изменилась, и фактически система Физтеха должна была как-то адаптироваться, но она с трудом адаптируется, где-то деградирует. Во-первых, из образовательного процесса вымываются инженерные дисциплины, т.е. инженерных дисциплин сейчас практически нет, они немного остаются в факультетском цикле, но в институтском их уже совершенно нет. Мы видим, что люди пришли недоученные, их приходится доучивать, где-то не хватает инженерных дисциплин, где-то — специальных математических курсов. Например, в МФТИ традиционно очень плохо читается теория вероятности, математическая статистика, без которых data mining, анализ данных, не живет. Я, например, когда закончил Физтех, занимался обработкой данных в физике высоких энергий, у нас не было необходимых знаний, и мы сами себя обучали. Просто у нас была группа студентов Физтеха, которая самостоятельно организовала себе занятия, на них мы делали доклады по актуальным вопросам математической статистики и программированию.

Мы вынуждены были учиться сами, тогда по этим дисциплинам не было ни учебников, ни преподавателей.

Во-вторых, большая проблема — это неспособность ряда академических институтов работать со студентами. Некоторые академические институты сейчас живут рентой, они только сдают свои площади необъятные в аренду, получают деньги, складывают в карман, ни о какой науке речи и быть не может. В то же время попытки перенести науку в университеты пока, с моей точки зрения, работают неэффективно, потому что в университетах деньги распыляются — они почти не идут в научные исследования, с них не платят студентам, с них не платят преподавателям, во всяком случае, в массовом порядке.

В-третьих, существует также разрыв поколений — преобладают 70-летние, крайне мало 30–40-летних, а чтобы наука нормально развивалась, необходимо соблюдать непрерывность возрастной цепочки. В системе Физтеха всегда было так: есть руководитель, может быть даже академик, но он в основном ставит задачу. Под ним есть еще доктор наук, под ним есть еще кандидаты, под ними — еще аспиранты. Студент работает с аспирантом, общается на его языке, понимает проблемы. Допустим, когда я был студентом, академик Алиханов, директор института, приходил на мое рабочее место в лабораторию и спрашивал, что я делаю. Естественно, у меня другая мотивация была, чем у человека, который, к примеру, сидит сейчас в банке, «кликает» мышкой, клерк к нему придет и его обругает. Конечно, у него совсем другой стимул и учиться, и познавать что-то.

И все же буду оптимистом — система Физтеха жива, и она настолько сильна, что ее не смогли разрушить события последних лет. Во многом она живет за счет того самого духа, который впечатлил меня, когда я только поступал: это кампус, это интеллектуальное сообщество, это комьюнити студентов, преподавателей, выпускников, которые друг друга поддерживают.

— *Большое спасибо за интервью!*

Беседовал И. Чириков

Механизмы вовлечения студентов в образовательную и научную деятельность: опыт НИУ ВШЭ

Интервью с М.М. Юдкевич,
проректором НИУ ВШЭ

— Расскажите, пожалуйста, о том, какие способы вовлечения студентов в преподавательскую деятельность существуют в Высшей школе экономики?

— Таких механизмов существует несколько. Студенты магистратуры, уже получившие диплом о высшем образовании, могут начинать вести семинарские занятия, работая на кафедрах ассистентами. Студенты более младших курсов часто участвуют в подготовке и проведении ролевых игр, диспутов, каких-то иных форм семинарской активности, подразумевающих их присутствие в аудитории вместе с преподавателем. Наконец, самым масштабным механизмом привлечения студентов является программа «Учебный ассистент».

— Каков масштаб программы «Учебный ассистент»? Сколько студентов и преподавателей приняли в ней участие?

— По результатам очередного этапа конкурсного отбора, который прошел в конце прошлого учебного года, было отобрано 120 новых заявок и 48 заявок на продление. На сегодняшний момент участие в программе приняли более 250 преподавателей и 350 студентов. Это студенты и преподаватели практически со всех факультетов ВШЭ. Причем студенты, участвующие в программе, не обязательно участвуют в работе курсов своего же факультета. В некоторых случаях речь идет о курсах и на других факультетах. Характерный пример — студенты факультета математики участвуют в проведении курсов на факультетах социологии, политологии и целом ряде других.

— Какие основные результаты программы? Что получают преподаватели? Каковы плюсы участия для студентов, какие компетенции они получают?

— Основные результаты программы вполне соответствуют ее целям: у преподавателей снижается рутинная нагрузка, что помогает им освободить время на подготовку новых курсов, научные исследования, работу в прикладных проектах и др. В учебные курсы вводятся новые элементы, существование которых было бы невозможно без помощи преподавателям со стороны ассистентов, — например, новые формы контроля, подразумевающие выполнение не типовых, а индивидуализированных заданий, или ролевые игры. У слушателей курсов появляется больше воз-

можностей по получению индивидуальной помощи и консультаций, обратной связи.

Учебные ассистенты, участвующие в программе, получают опыт преподавательской работы, глубже разбираются в дисциплине, которая для ряда из них станет предметом дальнейшего изучения, научной работы (ведь лучший способ самому что-то по-настоящему понять — попытаться объяснить это другому). Студенты, обдумывающие перспективы карьеры, связанные с научной деятельностью и преподаванием, получают «боевое крещение», а также возможность разобраться, насколько эта деятельность для них интересна. Кстати, многие студенты, начинающие работу ассистентов «просто для необычного опыта», не собираясь связывать свое дальнейшее развитие с университетом, впоследствии меняли свое мнение.

Наконец, деятельность учебных ассистентов оплачивается, что позволяет участникам программы фактически во время учебы зарабатывать деньги собственным умом.

— Какие планы существуют по расширению программы/смене формата? Планируется ли вводить специальное обучение ассистентов преподаванию, как это практикуется в зарубежных университетах?

— На сегодняшний день программа уже действует достаточно широко, и с каждой новой волной отбора количество курсов, в преподавание которых вовлечены ассистенты, растет. Пока какая-то принципиальная смена формата не планируется, хотя мы думаем о корректировке системы оценки результативности программы, чтобы иметь больше возможностей для распространения лучших практик. Кроме того, через некоторое время неизбежно встанет вопрос о более высоких критериях отбора заявок, и первые шаги в этом направлении уже делаются.

— Некоторые преподаватели высказывают пожелание, чтобы учебный ассистент был «прикреплен» не к учебному курсу, как это происходит в настоящее время, а к преподавателю. Есть ли перспективы у такого формата?

— Главное правило — ассистент прикрепляется к конкретным курсам. Это могут быть и все курсы, которые ведет данный преподаватель, однако деятельность ассистентов ограничивается именно этой, учебной составляющей. Да, мы знаем, что некоторые

преподаватели высказывают пожелания, чтобы ассистенты, по сути, работали их персональными помощниками, выполняя работу и учебного ассистента, и научного. Однако данная программа поддерживает — и будет поддерживать — именно учебную составляющую.

— Ставится ли задача стимулирования ассистентов к выбору академической карьерной траектории?

— Задача привлечь к работе учебными ассистентами только тех студентов, кто уже определился с выбором карьерного пути и хочет связать его с работой в университете, не стоит. К программе привлекаются студенты, имеющие желание работать, обладающие соответствующими компетенциями и знаниями. И во многих случаях уже по CV участников видно, что они ориентированы в будущем на реальный сектор экономики. Однако иногда возникают случаи, когда именно участие в программе заставляет студентов пересматривать ориентиры. Еще бы — в общем-то, преподавательская работа затягивает, и если вы один раз почувствовали радость от общения со студентами, от того что смогли кого-то научить чему-то, помочь в чем-то по-настоящему разобраться, от этого потом довольно непросто отказаться.

Тем не менее программа «Учебный ассистент» является хорошей проверкой для тех, кого кафедра видит в будущем в числе своих коллег, поэтому для многих молодых преподавателей начало работы в Вышке связано именно с работой ассистентом. Думаю, что в дальнейшем все большую долю участников категории «Будущие преподаватели» кадрового резерва составят студенты и аспиранты, имеющие за плечами опыт участия в программе «Учебный ассистент».

— Какие форматы используются в Высшей школе экономики для вовлечения студентов в научную работу? Относятся ли к ним проектно-учебные лаборатории?

— Форматов масса — это и участие в работе научно-учебных лабораторий и групп, работа стажерами-исследователями в научных институтах и исследовательских центрах Вышки, а также целый ряд других. Работа в проектно-учебных группах к этому напрямую не относится, поскольку связана, в первую очередь, с приобретением конкретных навыков проектной работы, однако в целом ряде случаев проектные результаты сопряжены и с получением результатов научных (хороший пример этому — лаборатория анализа финансовых рынков под руководством Т.В. Тепловой, работающая на факультете экономики).

— Каковы масштабы вовлеченности студентов в научную работу? По данным мониторинга 2010 г. около 10% студентов вовлечены на систематической основе в работу

научных подразделений. Есть ли представление о том, какой должна быть эта цифра?

— Да, данные мониторинга примерно соответствуют действительности. Понятие «цифра должна быть» здесь, мне кажется, не применимо. Важно, чтобы у любого студента, у которого есть интерес к научной работе, была возможность себя в этом попробовать, найдя проект, соответствующий интересам, силам и знаниям. А на каком уровне будет соответствующая цифра — вопрос второй. Хотя нам, конечно, хотелось бы, чтобы она была выше. В Гарварде таких студентов около четверти. А чем наши студенты хуже?

— Как показывают результаты мониторинга, Вышка в глазах абитуриентов не ассоциируется с научной деятельностью — в имидже вуза акцент делается на практических знаниях, востребованности со стороны бизнес-структур. Не затрудняет ли такое восприятие вуза работу по вовлечению студентов в научную деятельность?

— С одной стороны, затрудняет — целый ряд студентов просто не знает о широких возможностях, существующих в Вышке. С другой стороны, процесс выбора проекта по душе, нахождения своей собственной траектории — дело всегда сугубо личное, и для тех, кому это действительно интересно, тот или иной имидж — не помеха.

Кстати, полный список научно-учебных лабораторий, двери которых всегда открыты для студентов, можно найти здесь: <http://academics.hse.ru/research/labs>

— Вышка ежегодно набирает некоторое количество преподавателей и исследователей из числа своих выпускников. Такую стратегию применяют и другие российские университеты, так как в России слабая межуниверситетская мобильность. Не возникает ли в этом случае проблема инбридинга?

— Доля молодых преподавателей, привлекаемых для работы в Вышке, сильно различается от факультета к факультету — в каких-то дисциплинах мы — уже первые по качеству подготовки специалистов, в каких-то — есть другие вузы, лучших выпускников которых мы с радостью увидим у себя. Конечно, риск негативных последствий инбридинга существует, именно поэтому важно, чтобы наши выпускники приобретали, наряду с внутренним вышкинским опытом, опыт внешний — опыт обучения на программах зарубежных вузов, опыт летних школ и конференций, опыт работы в крупных академических проектах, объединяющих исследователей из разных стран и академических культур. Тогда такой опыт и знания сделают наших выпускников настоящими гражданами академического мира.

— Большое спасибо за интервью!

Беседовал И. Чириков

И. Груздев,
аналитик ЦВМ

Учебные ассистенты: история, современная организация, основные проблемы для обсуждения

Аннотация. Статья дает общее представление об истории и современной организации программ учебных ассистентов за рубежом. Выделяются два прототипа современных учебных ассистентов, соответствующие основным задачам их привлечения. Кратко описывается история распространения ассистентов в университетах и рассматриваются основные вопросы, представляющие интерес для исследователей в области образования.

Ключевые слова: учебные ассистенты, тьюторы, зарубежный опыт.

Введение

Практика привлечения студентов к преподаванию является весьма распространенной в зарубежных университетах, в то время как в России она реализуется редко, часто в рамках студенческих инициатив. Вместе с тем вовлечение студентов в преподавание напрямую связано с проблемой улучшения качества образования, которая так или иначе входит в повестку большей части образовательных дискуссий. Это, в свою очередь, свидетельствует о необходимости обращения к зарубежному опыту реализации программ учебных ассистентов.

Эта статья имеет ознакомительный характер. В ней кратко рассматривается широкий спектр вопросов, касающихся истории, особенностей организации, плюсов и минусов программ привлечения студентов к преподаванию. Сначала мы обратимся к педагогическим системам, которые можно считать прототипическими для современных программ учебных ассистентов. Затем затронем вопрос, почему привлечение учебных ассистентов стало широко практиковаться в университетах в середине прошлого века. Далее мы представим обзор существующих за рубежом форм вовлечения студентов в преподавание и, наконец, обозначим основные проблемы, связанные с учебными ассистентами, которые обсуждаются как исследователями, так и практиками.

Прототипы учебных ассистентов: тьюторы и подмастерья

Несмотря на то что учебные ассистенты стали широко использоваться в университетах только по-

сле Второй мировой войны [Lnenicka, 1972], их прообразы появились задолго до этого. Вероятно, можно выделить, как минимум, два прототипа учебных ассистентов. Первый отсылает нас к устройству средневекового цеха, второй связан с педагогической системой наставничества, изобретенной в Англии в конце XVIII века. Каждый прототип в явном виде реализует одну из задач, значимых для программ учебных ассистентов, существующих сегодня.

Обучение ремеслу

Рассуждая о том, как воспитывать новое поколение исследователей, известный социолог Пьер Бурдьё прибегает к метафоре обучения ремеслу. «Обучение профессии, ремеслу, делу или, по выражению Дюркгейма (1956, р. 101), социальному “искусству”, понимаемому как “чистая практика без теории”, требует педагогики, совершенно отличной от той, которая нужна для преподавания знания (savoirs)» [Бурдьё, 2002]. Бурдьё утверждает, что кроме кодифицированного, формального знания профессионалы в той или иной сфере обладают также особым «способом действия» (modus operandi), который можно усвоить только через практику. Таким образом, профессия передается и через практическое обучение, которое реализуется в формате «учитель — ученик», когда первый буквально говорит и показывает: «Делай как я». Образ такого способа передачи знания тесно связан со средневековыми цехами, где культивировались различного рода ремесла. Цех предполагал четкую иерархию, на вершине которой находился мастер. «Мастеру в его деятельности помогали подчиненные ему работники: подмастерья и ученики. Окончивший учение становился подмастерьем, получавшим плату за свой труд. Однако он являлся не столько наемным работником... сколько помощником мастера, обычно жившим с ним под одной кровлей» [Харитонович, 1999, с. 119]. Последнее имеет исключительную важность, поскольку вместе с секретами производства ученик перенимал также совокупность норм и правил, в соответствии с которыми была построена жизнь мастера. Находясь и работая с ним в тесном контакте, он прямым подражанием осваивал все тонкости ремесла и связанного с ним комплекса

ценностей. Недостаточное развитие техники, а также слабая формализация знания [Ле Гофф, 1992] делали такой способ передачи профессии единственно возможным.

Задача передачи профессии из поколения в поколение стоит и перед программами учебных ассистентов. Ассистент призван не только улучшать учебный процесс, помогать преподавателю, но и перенимать педагогические навыки последнего. Несмотря на то что в современных работах, посвященных учебным ассистентам, основной акцент делается на их роли в процессе обучения, многие исследователи признают, что ассистентство также является способом получения образовательного опыта особого рода [Alsup et al., 2008; Prieto, Meyers, 2001]. Некоторые специалисты в области обучения ассистентов подчеркивают значение не содержательной подготовки в рамках дисциплины, но подготовки педагогической, включающей необходимые основы преподавательского ремесла [Anderson Darling, Earhart, 1990]. Многочисленные подготовительные программы для ассистентов иногда имплицитно, а иногда и явно содержат положения, предполагающие усвоение академической культуры и преподавательской этики, и сама подготовка ассистента часто рассматривается в контексте его интеграции в академическую профессию [Marincovich et al., 1998].

Таким образом, учебных ассистентов можно сопоставить с подмастерьями, работающими в цехах. Работа и тех и других уже оплачивается, но при этом является и стадией обучения: на этой стадии происходит усвоение профессиональных правил, которые могут быть переданы исключительно через практику.

Учебные ассистенты и тьюторы

Еще более явным прототипом современных учебных ассистентов являются тьюторы, роль которых была систематически изложена в рамках системы наставничества (monitorial system), изобретенной в самом конце XVIII века в Англии. Прежде всего, стоит отметить, что в настоящее время слово «тьютор» (tutor) используется наравне с понятием «учебный ассистент» (teaching assistant) и, как правило, указывает на аналогичную позицию. Логичным следствием этого является то, что обширная литература, посвященная тьюторству, релевантна и для ассистентских программ.

Система наставничества связана с именами Ланкастера и Белла. Своеобразной точкой отсчета можно считать 1798 г., когда Ланкастер открыл свою первую школу [Rayman, 1981]. Очень быстро система получила широкую известность и признание. Суть идеи можно описать следующим образом: *«Школа управлялась посредством жестких правил и железной дисциплины. Абсолютный контроль находился в*

руках у главного мастера, который отбирал и обучал студентов-наставников. Последние, в свою очередь, преподавали младшим и менее образованным ученикам» [Rayman, 1981, p. 397]. Отметим, что речь идет о начальном образовании, целью которого было дать базовые навыки чтения и написания.

Система наставничества легла в основу первой массовой школы, потребность в которой не подлежала сомнению. При меньших затратах на одного человека она позволяла быстро обучить грамоте значительное число учеников [Johnson, 1976]. Довольно быстро популярность системы распространилась за пределы Англии. С особым энтузиазмом она была встречена в США, где представление о том, что начальное образование может быть массовым, накладывалось на витающие в воздухе идеи расцвета Америки и урбанизации [Rayman, 1981].

Как и в современных программах учебных ассистентов, в системе наставничества тьюторы используются в качестве инструмента, повышающего эффективность образования. Интересно также, что появление учебных ассистентов в университетах решило задачи, аналогичные тем, которые решали тьюторы в младшей школе два века назад.

Институционализация учебных ассистентов в университетах во второй половине XX века

Как уже было отмечено выше, широкое распространение в университетах учебные ассистенты получили после Второй мировой войны. Если говорить о США, то для этого существовали две значимые предпосылки. Во-первых, высшее образование уже двигалось в сторону массовости, и прием в университеты год от года увеличивался. Во-вторых, финансовые условия преподавательской работы не были удовлетворительными и располагали к переходу в сферы производства и бизнеса [Lnenicka, 1972]. В результате создалась ситуация, когда *«нехватка преподавателей становилась все более отчаянной, и в качестве экстренной меры магистранты и аспиранты, а в некоторых случаях даже студенты старших курсов бакалавриата были призваны восполнить пробел в качестве учебных ассистентов»* [Lnenicka, 1972, p. 97]. Так, учебные ассистенты закрепились в университете главным образом как инструмент адаптации образовательной системы к новым вызовам.

В настоящее время указанные предпосылки распространения учебных ассистентов продолжают играть важную роль. Ряд исследователей соглашается с тем, что рост числа студентов не компенсируется увеличением числа преподавателей, а это, в свою очередь, ведет к снижению качества образования [Gibbs, Jenkins, 1992]. В связи с этим приоритетная задача состоит в выработке новых методик преподава-

ния, которые предоставили бы возможность обучать большое количество студентов способом, отличающимся от конвейера [Wallace, 1974]. По этой причине ассистенты начинают рассматриваться как один из ключевых ресурсов, дающих возможность разнообразить образовательный опыт студентов.

Виды учебных ассистентов

Роль ассистентов зависит от их вида. Программы привлечения ассистентов, существующие в университетах США и Европы, можно разделить на две части: ориентированные на бакалавров (undergraduate teaching assistants — UTA) и ориентированные на магистрантов/аспирантов (graduate teaching assistants — GTA). Последним предоставляются более широкие возможности, в частности, GTA разрешается вести семинарские занятия после прохождения специального тренировочного курса [Park, 2004]. Работа этих ассистентов, как правило, оплачивается выше, чем работа UTA. Они также имеют более длительный контракт. Таким образом, если GTA стоит рассматривать, скорее, как начальную преподавательскую позицию, то UTA имеют большую связь с педагогическими приемами, предполагающими вовлечение студентов в более активное обучение. Речь идет, главным образом, о создании небольших дискуссионных групп, работу которых контролирует ассистент.

Для обозначения программ ассистентов, не закончивших бакалавриат, наравне с UTA используется также термин «обучение равным по статусу» (peer tutoring). Вместе с тем понятие обучения равным по статусу является более широким и может относиться не только к университету, но и к школе.

Учебные ассистенты как исследовательская тема

Рассмотрим основные риски, связанные с привлечением учебных ассистентов, а также наиболее обсуждаемые темы, которые лежат в основе релевантных исследований.

Значительная часть рисков привлечения учебных ассистентов заключается в возможном падении качества образования. Особенно остро проблема стояла на заре ассистентских программ. Критически настроенные преподаватели высказывали мнение, что хорошее знание предмета само по себе не означает готовности к преподаванию. В этом смысле студенты, которые слушали курсы, преподаваемые ассистентами, оказывались обманутыми, так как они не получали образование должного качества [Lnenicka, 1972].

Указанная проблема частично решена за счет того, что в большинстве университетов за рубежом функционирует система обучения ассистентов. Цен-

тральным является следующее положение: ассистенту должна быть дана возможность преподавания, если он получил необходимые для этого знания и навыки [Garland, 1983]. Большое внимание к подготовке ассистентов, в свою очередь, привело к формированию целого корпуса литературы, посвященной тому, как учить преподаванию.

Кроме вопроса, как следует обучать ассистентов, обсуждение которого занимает центральное место в поле практикоориентированных исследований по данной теме, в настоящее время значительное внимание уделяется развитию программ ассистентства в контексте интернационализации образования. Проблема стала рассматриваться в связи с увеличением спроса на позиции ассистентов со стороны иностранных студентов магистратуры и аспирантов. Такая работа часто рассматривается ими как дополнительное средство финансирования собственного обучения. Здесь интерес представляют особенности взаимодействия студентов и иностранных ассистентов [Bailey, 1984], а также особенности подготовки последних [Bernhardt, 1987].

Поскольку работа учебным ассистентом, как правило, подразумевает обогащение университетского опыта самого ассистента, отдельной исследовательской проблемой является вопрос, какие навыки и знания получает сам ассистент от своей работы¹.

Заключение

Две основные задачи, решаемые ассистентскими программами, — улучшение образовательного процесса и воспитание новых преподавательских кадров — связаны друг с другом и имеют прямое отношение к проблеме качества образования. С одной стороны, учебные ассистенты позволяют сделать обучение студентов более активным. Это влияет на студенческую вовлеченность, которая становится одним из наиболее значимых показателей успешности университета за рубежом. Ведущие российские вузы, заявляющие о своем выходе на международный образовательный рынок, вероятно, также вскоре будут вынуждены принимать этот показатель в расчет. С другой стороны, программы учебных ассистентов предоставляют возможность постепенного входа в профессию преподавателя. Некоторая пограничность позиции ассистента, а также возможность совмещения такой работы с обучением могут привлечь тех, кто не уверен в своем решении строить преподавательскую карьеру. Указанные преимущества, вероятно, окажутся ценными в ситуации дефицита преподавательских кадров молодого возраста, с которой сталкиваются многие российские университеты. Все

¹ Подробнее об этом см. в статье М.А. Правдиной «Опыт учебного ассистентства в Высшей школе экономики: есть ли польза для самих ассистентов?» (с.11).

это свидетельствует о желательности развития ассистентских программ в отечественных вузах.

Источники

Бурдые П. Опыт рефлексивной социологии // Теоретическая социология: Антология: в 2 ч. / пер. с англ., фр., нем., ит. под общ. ред. С.П. Баньковской. М.: Книжный дом «Университет», 2002. Ч. 2. 424 с.

Ле Гофф Ж. Цивилизация средневекового Запада / пер. с фр. под общ. ред. Ю.Л. Бессмертного. М.: Изд. группа «Прогресс», Прогресс-Академия, 1992.

Харитонович Д.Э. Город в средневековой цивилизации Западной Европы. Т. 2. Жизнь города и деятельность горожан. М.: Наука, 1999.

Alsup J., Conard-Salvo T., Peters S.J. Tutoring is Real: The Benefits of the Peer Tutor Experience for Future Educators // *Pedagogy*. 2008. Vol. 8. Iss. 2. P. 327–347.

Anderson Darling C., Earhart E. M. A Model for Preparing Graduate Students as Educators // *Family Relations*. 1990. Vol. 39. No. 3. P. 341–348.

Bailey K. Foreign Teaching Assistants in U.S. Universities // *National Association for Foreign Student Affairs*. 1984.

Bernhardt E. Training Foreign Teaching Assistants // *Cultural Differences College Teaching*. 1987. Vol. 35. No. 2. P. 67–69.

Garland T.N. A Training Program for Graduate Teaching Assistants: The Experiences of One Department // *Teaching Sociology*. 1983. Vol. 10. No. 4.

Gibbs G., Jenkins A. Teaching Large Classes in Higher Education. London: Kogan Page Limited, 1992.

Johnson R. Notes on Schooling of the English Working Class, 1780–1850 // *Schooling and Capitalism: a Sociological Reader*. The Open University, 1976.

Lnenicka W.C. A Teaching Assistants Teachers? // *Improving College and University Teaching*. 1972. Vol. 20. No. 2.

Marincovich M., Prostko J., Stout F. The Professional Development of Graduate Teaching Assistants. Bolton, MA: Anker Publishing Company Incorporated, 1998.

Park C. The Graduate Teaching Assistant: Lessons from a North American Experience // *Teaching in Higher Education*. 2004. Vol. 9. No. 3.

Prieto L. R., Meyers S. A. The Teaching Assistant Training Handbook: How to Prepare TAs for Their Responsibilities. 1st ed. Stillwater, OK: New Forums Press, 2001.

Rayman R. Joseph Lancaster's Monitorial System of Instruction and American Indian Education, 1815–1838 // *History of Education Quarterly*. 1981. Vol. 21. No. 4. P. 395–409.

Wallace R.A. An Alternative to Assembly-Line Education: Undergraduate Teaching Assistants // *Teaching Sociology*. 1974. Vol. 2. No. 1. P. 3–14.

М. Правдина,
зам. директора ЦВМ

Опыт учебного ассистентства в Высшей школе экономики: есть ли польза для самих ассистентов?

Аннотация. Позитивные последствия учебного ассистентства анализируются, как правило, применительно к студентам, преподавателям и учебным курсам. В настоящей статье ставится вопрос, какую пользу приносит опыт ассистентства самим учебным ассистентам и, в частности, как он разнообразит их университетскую жизнь. В центре внимания — учебные ассистенты НИУ ВШЭ; эмпирической базой статьи являются полуструктурированные интервью с ассистентами, проведенные в мае 2010 г. Классификация возможных позитивных эффектов от ассистентства, составленная при обзоре литературы, проверяется и дополняется на основе эмпирического материала. Особое внимание уделяется тому, как ассистентство становится ресурсом для формирования среды активного обучения, в которой не только учащиеся, но и сами ассистенты обогащают свой опыт. Помимо этого приводятся рекомендации, позволяющие улучшить процесс ассистентства и избежать негативного опыта.

Ключевые слова: учебные ассистенты, тьюторство сверстников, позитивные эффекты от ассистентства, активное и совместное обучение, студенческая вовлеченность, опасности негативного опыта.

Учебные ассистенты и обогащение студенческого опыта

Традиционно привлечение ассистентов к преподаванию рассматривается как способ улучшения образовательного процесса. Основным механизмом для этого служит более индивидуализированный подход к каждому студенту и возможность использовать больше интерактивных методик преподавания, стимулирующих студентов к активному и осознанному участию. В зарубежной академической литературе¹ ассистентство преимущественно анализируется в следующем ключе: учебные ассистенты рассматриваются как образовательный ресурс, основной вопрос состоит в том, как повысить его эффективность (например, путем апробирования различных обучающих

программ для ассистентов). Названия подобных работ говорят сами за себя — «Improving the Instructional Effectiveness of University Teaching Assistants» [Martin et al., 1978], «Teaching Teaching to Teaching Assistants» [Rodriguez, 1985], «Outcomes of a Graduate Teaching Assistant Training Program» [Boman, 2008], «Utilization of Teacher Assistants in Inclusive Schools: Is It the Kind of Help That Helping Is All About?» [Giangreco, 2010] и т.д.

Важной классификацией в системе университетского ассистентства является разделение ассистентов на тех, кто еще получает высшее образование в бакалавриате (undergraduate teacher assistants — UTA), и ассистентов-магистрантов или аспирантов (graduate teacher assistants — GTA). Нужно отметить, что корпус практикоориентированной и академической литературы сосредоточен в основном на второй группе ассистентов. Это будущие преподаватели, уже сделавшие свой выбор и встроенные в академическую среду, и вопрос заключается в том, как сделать их работу эффективнее, а жизнь в университете комфортнее. Первая группа, т.е. студенты-ассистенты, реже является объектом исследования.

В то время как основное внимание уделяется влиянию ассистентов на студентов и преподавателей, другой, не менее важный вопрос, как опыт ассистентства влияет на самих ассистентов, остается в тени. Сами исследователи говорят о незаслуженно малом объеме полноценных исследований, которые фокусировались бы на пользе ассистентства для ассистентов [Fingerson, Culley, 2001, p. 302].

В Высшей школе экономики программа учебных ассистентов была запущена в 2010 г., на текущий момент в ней приняли участие более 110 преподавателей и более 170 ассистентов (студентов и аспирантов). Представляют интерес последствия этого нововведения для всех вовлеченных сторон: преподавателей, студентов и ассистентов. Учитывая общее недостаточное внимание к пользе ассистентства для последней категории, мы сосредоточимся именно на ней.

Главный вопрос, обсуждаемый в данной статье, звучит так: с какими позитивными последствиями (эффектами) связано ассистентство для самих ассистентов и, в частности, способствует ли оно обогащению университетского опыта ассистентов, которые еще

¹ При рассмотрении ассистентства приходится опираться на корпус только зарубежных работ, поскольку в российской литературе, посвященной высшему образованию, ассистентство не отражено, по крайней мере, нам не известны работы на эту тему.

являются студентами? Сопутствующий вопрос: какие рекомендации и организационные улучшения можно предложить, чтобы усилить позитивные эффекты и избежать негативного опыта ассистентов?

Статья основана на результатах качественного исследования, эмпирической базой которого служат интервью с ассистентами НИУ ВШЭ, проведенные в апреле 2010 г. сотрудниками Центра внутреннего мониторинга в рамках исследования «Особенности реализации проекта «Учебный ассистент»². В ходе его было собрано 19 интервью с ассистентами, в работе анализируются 12 из них — результаты опроса ассистентов, являющихся студентами бакалавриата. Среди наших информантов — студенты 11 факультетов и отделений НИУ ВШЭ: ГиМУ; культурологии (2 информанта); МЭиМП; права; прикладной математики и информатики; прикладной политологии; программной инженерии; психологии; статистики, анализа данных и демографии; социологии и экономики. Шесть ассистентов — студенты 3-го курса, пять — 4-го курса и один — 1-го курса магистратуры. Последний информант также включен в анализ, так как, участвуя в проекте с момента его запуска, он уже являлся ассистентом, будучи студентом 4-го курса бакалавриата.

Наше внимание к ассистентам-студентам объясняется следующим. Ассистенты обычно рассматриваются как ресурс, который позволяет вовлечь студентов в активное обучение и разнообразить учебный процесс. Интересен ответ на встречный вопрос: является ли ассистентство ресурсом, обогащающим университетский опыт самих ассистентов, которые еще не завершили учебный процесс, и если является, то как оно работает?

Статья состоит из четырех частей. В первой кратко формулируются позитивные последствия привлечения ассистентов для студентов, которым они помогают. Хотя предметом статьи являются позитивные последствия для самих ассистентов, изучение этого вопроса невозможно без понимания того, как вообще меняется образовательный процесс при участии ассистентов. Отдельно выделены преимущества так называемого *peer-tutoring*, т.е. привлечения к обучению студентов их сверстников, выступающих в роли опытных помощников. Вторая часть представляет собой обобщение ряда работ о последствиях ассистентства для самих ассистентов. Результатом обзора является подробная классификация возможных позитивных эффектов. В третьей части данная классификация эмпирически проверяется и дополняется позитивными последствиями, зафиксированными для учебных

ассистентов НИУ ВШЭ. Наряду с благоприятными эффектами ассистенты-студенты могут сталкиваться и с негативным или спорным опытом в процессе ассистентства. В четвертой, заключительной, части статьи даются рекомендации, как можно улучшить процесс ассистентства и избежать отрицательных последствий для ассистентов.

Ассистентство как ресурс для улучшения образовательного процесса

Немалый объем исследований посвящен благоприятным последствиям для образовательного процесса от привлечения ассистентов к организации учебных курсов. Ключевые позитивные характеристики обучения при должной организации ассистентства выглядят следующим образом³.

1. Индивидуализированный подход в обучении: каждому студенту уделяется большее внимание на занятиях и консультациях.
2. Возможность вводить большее число интерактивных форм занятий и заданий, предполагающих коммуникацию в группах и активность всех студентов.
3. Побуждение студентов к участию: при повышенном внимании со стороны ассистентов у студентов нет возможности «отмалчиваться».
4. Упрощение коммуникации обучающихся и обучающихся: ассистент может стать более доступным и простым, чем преподаватель, агентом для коммуникации, так как близок к студентам по возрасту и статусу, не давит на них своим авторитетом.
5. Новые возможности для дополнительного, внеаудиторного обучения: ассистенты могут быть более гибкими и доступными для организации дополнительных консультаций.
6. Появление новых стимулов к рефлексии преподавателя относительно курса и обеспечению обратной связи со студентами: ассистент становится катализатором деятельности, побуждает преподавателя к обмену мнениями о курсе.
7. Обогащение опыта преподавателя: ассистент предлагает свежий взгляд на организацию и содержание курса.
8. Создание образовательной среды без доминирования одной стороны: ассистенты, объясняющие материал и вовлекающие студентов в активные формы познания, своим примером демонстрируют, что процесс обучения является

² Полевой этап проходил с 28 марта по 29 апреля 2011 г. Средняя продолжительность интервью — 40–50 минут. В опросе приняли участие 49 человек: 19 преподавателей, 19 ассистентов и 8 студентов, которые слушали курсы с участием ассистентов. Описание исследования можно найти на сайте ЦВМ: http://cim.hse.ru/single_re

³ Перечень основных положительных характеристик образовательного процесса при привлечении учебных ассистентов повторяется в различных эмпирических и теоретических работах об ассистентстве. Мы опирались прежде всего на материалы работ [Fingerson, Culley, 2001; Groom, 2006; Lahme, Robinson, 2004].

двусторонним и что источником знаний (гипотез, выводов и т.д.) становится не только опытный и умудренный преподаватель, но и каждый участник учебного процесса (ассистент, студент и т.д.).

Все перечисленное — это характеристики образовательного процесса, появлению которых может способствовать ассистентство. Такая организация обучения нацелена на конечный результат — лучшую адаптацию студентов, их активное участие в учебном процессе, удержание «трудных» студентов в университете, высокие академические результаты, успешное завершение вуза. По мнению Фингерсон и Калли, последняя характеристика в приведенном списке, т.е. создание образовательной среды с равноправным участием всех сторон, является одним из наиболее важных следствий ассистентства [Fingerson, Culley, 2001]. Оно олицетворяет собой общепринятый образовательный идеал активного и совместного обучения (active and collaborative learning) и, с нашей точки зрения, обнаруживает тесную связь с идеями студенческой вовлеченности, т.е. поощрением студентов к максимальному приложению времени и усилий к образовательному процессу [Kuh, 2009].

Студенты, выступающие в качестве ассистентов, отличаются тем, что близки по возрасту к своим подопечным. Как правило, такие ассистенты только на 1–2 курса опережают студентов, которым помогают в обучении. Для лучшего понимания специфики ассистентства, когда в роли ассистентов выступают студенты, можно обратиться к большой образовательной теме взаимопомощи и тьюторства среди сверстников (peer assistance and tutoring). Зафиксируем особенности учебного процесса, в котором сверстники задействованы для помощи своим младшим товарищам, допуская, что эти особенности характерны также для привлечения студентов в роли учебных ассистентов⁴.

Сверстники, помогающие студентам в обучении:

- 1) совсем недавно прошли тот учебный курс, в преподавании которого помогают, и могут поделиться «живым» опытом и советами по успешному освоению курса;
- 2) лучше, чем преподаватели, осведомлены о проблемах студенчества и помимо знаний по конкретному предмету могут поделиться своим университетским опытом;
- 3) являют собой пример студентов, которые успешно перешли на старший курс, и тем самым дают младшим товарищам уверенность в своих силах;
- 4) принадлежат к той же образовательной среде, что и студенты, следовательно, на когнитивном

уровне близки им, что позволяет объяснять материал языком, понятным студентам;

- 5) являются студентами так же, как их подопечные, следовательно, в социально-психологическом плане схожи с ними, что упрощает коммуникацию;
- 6) лучше, чем преподаватели, понимают сложности в процессе освоения материала, так как еще не стали профессионалами и экспертами;
- 7) работают с малыми группами студентов, используя активные методики обучения;
- 8) стимулируют студентов к интеллектуальной работе «на равных», что воспитывает и в студенте, и в самом тьюторе способность к самостоятельному действию и независимому интеллектуальному усилию в процессе обучения.

Программу тьюторства среди сверстников рассматривают как одно из образовательных решений, позволяющих вовлечь студентов в учебную активность, которая устойчиво коррелирует с удержанием студентов в университете и успешным окончанием вуза [Arco-Tirado et al., 2011, p. 10–11]. Как и в случае с учебным ассистентством, речь идет о создании специфической образовательной среды активного и совместного обучения, в которой студенты чувствуют себя уверенно и у них есть стимулы прилагать усилия. Поскольку студенты (тьюторы или ассистенты), помогающие своим младшим товарищам в освоении дисциплин, также являются соучастниками образовательного процесса, логично предположить, что и они должны испытывать на себе позитивные эффекты от погружения в подобную среду активного обучения. О классификации возможных положительных последствий ассистентства для самих ассистентов речь пойдет ниже.

Классификация позитивных результатов ассистентства для ассистентов-студентов

Корпус работ о последствиях ассистентства для ассистентов сравнительно невелик; вместе с тем в этих работах выделяются многочисленные и разнообразные позитивные (реже негативные) последствия, которые испытывают на себе ассистенты. С целью упорядочить накопленные наблюдения, взяв за основу ряд исследований⁵, мы составили собственную классификацию возможных позитивных последствий для ассистента. Сферы, в которых может наблюдаться позитивный эффект, объединены в семь крупных категорий.

1. Учеба ассистентов

- 1.1. Прямой эффект — улучшение и углубление знаний по предмету, в преподавании кото-

⁴ Перечень черт, присущих обучению с привлечением тьюторов-сверстников, составлен на основе работ [Lockspeiser et al., 2008; Eby, Gilbert, 2000; Carter, McNeill, 1998].

⁵ [Fingerson, Culley, 2001; Rives, Jabker, 1976; Arco-Tirado et al., 2011; Galbraith, Winterbottom, 2011; Lahme, Robinson, 2004; Eby, Gilbert, 2000].

рого помогает ассистент, за счет повторения и тщательного разбора материала.

- 1.2. Непрямой эффект — воспитание в себе способности к активному и совместному с другими людьми освоению и продуцированию знания, что, как предполагается, станет полезным в собственном образовательном процессе ассистента и за пределами вуза.
- 1.3. Улучшение успеваемости по другим предметам (как следствие п. 1.2).
- 1.4. Возможность взглянуть на процесс преподавания изнутри, лучшее понимание требований преподавателей к студентам.
- 1.5. Лучшее понимание сложностей, которые преподаватели преодолевают в своей работе; как возможный результат, более эффективная коммуникация с ними в процессе собственного обучения.

2. Личностное развитие

- 2.1. Удовлетворение от нового статуса и возможности объяснять и помогать сверстникам.
- 2.2. Навыки эффективной коммуникации — одно из наиболее часто упоминаемых и важных, по мнению исследователей, последствий. Ассистентство интенсифицирует общение, в результате формируется умение доносить информацию до слушателей разных типов, удерживать внимание, сохранять толерантность, избегать конфликтов и т.д.
- 2.3. Знакомство с различными стратегиями мышления, восприятия и усвоения информации, которые демонстрируют студенты, и понимание их.
- 2.4. Умение эффективно адаптироваться к новым ситуациям взаимодействия.
- 2.5. Лучшее понимание собственных сильных и слабых сторон.
- 2.6. Воспитание в себе дисциплинированности, умения соблюдать сроки и эффективно распределять время между разными обязанностями.

3. Интеграция в университетское сообщество

- 3.1. Адаптация в университете за счет укрепления связей внутри него и улучшения успеваемости (как результат п. 1). Некоторые исследователи отмечают, что иногда в качестве ассистентов специально отбираются студенты из наиболее уязвимых групп (представители национальных меньшинств, студенты, испытывающие трудности с коммуникацией, и т.д.) с целью не допустить их отсева [Fingerson, Culley, 2001, p. 304].

- 3.2. Понимание того, как работает университет, за счет (1) расширения круга общения; (2) получения новой информации и объяснений.

- 3.3. Возможность получить помощь преподавателя, который становится проводником для ассистента в университетском сообществе, источником информации и знакомств.

4. Обогащение университетского опыта

- 4.1. Интенсивная коммуникация и обогащение сети знакомств благодаря роли ассистента.
- 4.2. Знак отличия в университете за счет приобретения нового, необычного статуса, который выделяет ассистента среди других студентов.
- 4.3. Возможность выйти за пределы своей обычной роли в университете, примерить на себя нетипичную для студента роль с сопутствующими обязательствами и ощущениями.

5. Научная работа и академическая карьера

- 5.1. Возможность протестировать, применить на практике и обогатить свои знания в сфере научных интересов, если она совпадает с содержанием преподаваемой дисциплины.
- 5.2. Строчка в резюме для продвижения по академической лестнице (трудоустройство на кафедру, поступление в аспирантуру).

6. Знакомство с преподавательской профессией и ее первичное освоение

- 6.1. Понимание содержания и процесса работы: обязанностей, объема нагрузки и т.д.
- 6.2. Шанс попробовать себя в роли преподавателя и решить, есть ли интерес к профессии.
- 6.3. Приобретение преподавательских навыков (общение с аудиторией, методики преподавания, структурирование материала и т.д.) в ходе (1) наблюдения за работой профессионала; (2) собственной практики.

7. Последствия, закрепленные в официальных правилах ассистентства

- 7.1. Учебные кредиты за участие в программе ассистентства.
- 7.2. Материальное вознаграждение.

Представленный список не является исчерпывающим и зависит от специфики того, как реализуется программа ассистентства в конкретном вузе. В следующей части статьи мы обратимся к результатам ис-

следования учебных ассистентов в НИУ ВШЭ. Опираясь на данную классификацию и при необходимости дополняя ее, опишем, какие позитивные составляющие ассистентства и его благоприятные последствия отмечают для себя ассистенты НИУ ВШЭ.

Опыт учебных ассистентов НИУ ВШЭ: позитивные составляющие и результаты

Учеба ассистентов [+]⁶

Улучшение и углубление знаний по дисциплине, в рамках которой работает ассистент, — результат, наиболее часто упоминаемый в интервью. Все без исключения информанты говорят, что ассистентство способствует совершенствованию знаний. Будучи обучающим человеком, ассистент сам погружается в процесс обучения. Действия ассистента во время работы со студентами — структурирование материала и его объяснение, составление и проверка заданий и проч. — побуждают ассистента к более глубокому освоению уже пройденного материала [Galbraith, Winterbottom, 2011]. Любопытно, что ассистенты НИУ ВШЭ особым образом акцентируют роль ассистентства в их подготовке к сдаче государственных экзаменов и поступлению в магистратуру. Для ассистентов, которые сами еще являются студентами, ассистентство становится способом повторения экзаменационных вопросов по курсу, в рамках которого они ассистируют.

Теперь [предмет] я знаю, мне кажется, вообще в совершенстве. Если два года назад, когда я его сдал на «отлично», я в принципе его знал, то сейчас, когда заново его проходил, я знал: что-то я не понимал два года назад. Сейчас я все понимаю и как-то целостно вижу этот предмет <...> Это полезно для самого студента, который ассистирует, потому что он досконально разбирается в предмете, даже если он до этого его не так хорошо понимал (2)⁷.

Я постоянно нахожусь в тонусе относительно этого предмета. Это важно, потому что мне это потом поможет для поступления в магистратуру (7).

Я сделала огромные презентации, которые мне помогли лучше понять даже курс. И когда я

готовилась к поступлению в магистратуру, мне это очень пригодилось (11).

В описанных случаях речь идет об освоении конкретной дисциплины. Что касается более общих последствий, то информанты прямо не говорят о том, что научились лучше учиться и что опыт ассистентства пригодился им при освоении других дисциплин (см. п. 1.2 «Непрямой эффект» в нашей классификации). Однако косвенным образом подобное влияние можно зафиксировать: ниже мы рассмотрим личностные качества и коммуникативный опыт, о приобретении которых говорят информанты. Эти навыки и опыт позитивно связаны с активной позицией в обучении и умением учиться.

Взгляд на преподавание «изнутри» [+]

Возможность «заглянуть за ширму» и увидеть образовательный процесс глазами преподавателя — по словам информантов, преимущество не менее важное, чем возможность улучшить знания по предмету. Ассистенты имеют шанс составить целостное представление о процессе обучения и, таким образом, стать более компетентными участниками учебного процесса, лучше понимать требования преподавателей и специфику их занятости. Ассистенты все еще являются студентами, и понимание преподавательской профессии может положительно сказаться на их учебе: оно, во-первых, побуждает более вдумчиво и ответственно относиться к заданиям и работе на занятиях и, во-вторых, способствует более эффективной коммуникации с преподавателями.

Огромный плюс, когда ты понимаешь, что процесс обучения вообще с двух сторон устроен: одну видят студенты, а другую — преподаватели <...> Вывод такой, что это колоссальный труд, если этим действительно заниматься, а не приходить, прочитывая то, что тебе придет в голову (1).

Работая ассистентом, я понял, что во многом эта работа [преподавателя] неблагодарная, в том плане, что много вкладываешь, делаешь много... Понимаешь, что преподаватели действительно серьезно относятся к своей работе и знают, что делают. В этом плане, когда дают очередное домашнее задание, ты понимаешь уже, что лишь бы сдать, отделаться — нельзя <...> Не так негативно относишься к их деятельности, заданиям и оценкам; понимаешь, что они ставят это, потому что хотят нас научить <...> И я понял, что преподаватели-то тоже обычные люди. Когда ты — студент, тебе кажется «Кто это вообще такие?», как бы «Люди ли это?», а когда работаешь на кафедре... Они любят анекдоты рассказывать веселые, и на олимпиаду мы ездили... То есть на

⁶ Мы рассматриваем различные положительные последствия ассистентства на предмет того, имеют ли они место для ассистентов НИУ ВШЭ, согласно их высказываниям, а также предлагаем возможные объяснения отсутствия некоторых результатов, не зафиксированных нашими информантами. Для удобства восприятия благоприятные последствия, которые были зафиксированы, отмечены значком [+], а результаты, которые не фигурировали в интервью, — значком [-].

⁷ В круглых скобках приведен порядковый номер интервью. В описании цитат в целях сохранения конфиденциальности не указаны факультеты, на которых учатся информанты.

самом деле обычные, интересные люди, разносторонние личности (9).

Я очень довольна тем, что я в этой программе участвую... Интересно как раз, что это взгляд с другой стороны баррикад. Я начала лучше понимать преподавателей, причины их поведения (3).

Личностное развитие [+]

Ряд ассистентов в качестве основного мотива для участия в проекте называют альтруистический (можно сказать, в чистом виде педагогический) мотив — желание объяснять и помогать младшим студентам. В таком случае позитивным результатом ассистентства является удовлетворение от возможности заинтересовать студента и объяснить материал. Вместе с тем достижение этого эффекта зависит от организации процесса и происходит только, если функция ассистентов не сводится к подготовительной, рутинной работе вне класса, а предполагает непосредственный и длительный контакт со студентами.

Наверное, самое интересное было им [студентам] объяснять все это, пытаться сделать так, чтобы они поняли все, ну, заинтересовать их как-то (9).

Вообще, с людьми работать приятно, интересно взаимодействовать, объяснять, спрашивать. Некоторым нравится объяснять, некоторым не нравится, для меня это является достаточно приятной деятельностью (10).

Говоря о последствиях участия в проекте, информанты называли разнообразные навыки, связанные с личным развитием и самосовершенствованием. Среди этих навыков встречаются почти все перечисленные в нашей классификации (п. 2), за исключением выявления собственных сильных и слабых сторон. Однако вместо этого добавляется развитие самокритичности и рефлексивности, которое отмечают некоторые информанты.

1. Знакомство с разными моделями мышления, восприятия, усвоения материала; понимание того, что они требуют разного педагогического подхода

Приходится постоянно думать, анализировать, поскольку приходят ребята с разными вопросами, и нужно не просто в лоб отвечать, а действительно приходится подумать, т.е. мы думаем с ними вместе, соответственно, мозг напрягается, развиваются аналитические способности (7).

2. Умение справляться с новыми, неожиданными ситуациями и вызовами

Когда у меня была самая-самая первая консультация, я прибежала на кафедру, там стояла

огромная толпа людей, просто огромная, дышать было нечем. И они все хотели забрать работы, у меня была во-о-от такая стопка работ. И они мне все говорят, мол, у меня такая-то фамилия, я из такой-то группы, и одновременно я не могу ничего найти. И они все стоят, типа «Сколько уже можно ждать!». Это, конечно, было сложно сначала (3).

3. Дисциплинированность и ощущение ответственности за собственные действия перед другими

Подготовка задания к занятию тоже дисциплинирует: тебе надо прийти, сделать, показать, объяснить. Мне кажется, эта даже маленькая ответственность <...> все равно полезна (6).

4. Умение соблюдать сроки и эффективно управлять собственным временем при наличии разноплановых обязанностей (учеба, ассистентство и т.д.)

Ты понимаешь, что действительно должен выполнять свою работу по проверке заданий, по составлению и проверке тестов до самого конца. Тут выработалось качество, вернее, отработалось и ушло качество студента делать все в последний день (11).

5. Развитие самокритичности и рефлексивности относительно собственных действий

Также развилась самокритичность и рефлексивность, поскольку, когда проверяешь какие-то эссе, работы, видишь наиболее очевидные ошибки, которые встречаются, и потом, когда сам что-то делаешь, этих ошибок уже не допустишь никогда (10).

Навыки эффективной коммуникации [+]

Этот результат ассистентства имеет смысл рассмотреть отдельно, так как информанты обращают на него особое внимание. Они отмечают, что опыт ассистентства связан с существенной интенсификацией общения — ассистенты взаимодействуют с людьми, с которыми они едва ли познакомились бы вне ассистентства. Те ассистенты, чья работа была организована способом, не подразумевающим активного общения со студентами и/или преподавателями, называют отсутствие такого коммуникационного опыта одним из основных недостатков программы. Необходимость постоянно вступать во взаимодействие с ранее не знакомыми людьми и налаживать бесконфликтное общение даже в критических ситуациях (например, в ситуации недовольства студентов своими оценками) воспитывает в ассистентах универсальные навыки эффективной коммуникации: умение четко формулировать свою позицию и доносить ее до слу-

шателя, выбирать стили общения в зависимости от типа контрагента, отстаивать свою точку зрения, но избегать конфликтов, быть терпеливыми собеседниками и т.д.

Я получила опыт публичных выступлений, потому что, пусть перед тобой сидят два студента, но все равно говорить нужно не так, как ты просто думаешь; думать ты можешь, смотря, читая книжку... А тут нужно сформулировать мысль, донести ее до студентов и сделать это в приличном виде (1).

[Положительный опыт] это общение, даже не просто со студентами, а какими-то людьми, с которыми ты мало знаком, но тем не менее тебе нужно до них донести какую-то мысль, чтобы они поняли. И при этом не бояться, что будешь глупо выглядеть или они тебя не поймут (2).

Я думаю, что я научилась лучше объяснять. Я научилась терпению, потому что кому-то нужно больше объяснять, с кем-то нужно просто разобрать с самого начала (3).

Результат, связанный с личностным развитием, в том числе приобретением коммуникативных навыков, крайне важен, на наш взгляд, ввиду его универсальности и полезности во внеуниверситетской жизни студентов и в их карьере. Ассистентство — это локальный и специфический род занятий, который, на первый взгляд, если и готовит профессионально, то к строго определенной деятельности в рамках университета. Между тем не все ассистенты (о чем свидетельствуют результаты и нашего исследования) связывают свою будущую деятельность с университетом. Позитивным наблюдением в таком случае становится то, что опыт ассистентства сопряжен с положительными эффектами, актуальными за пределами университета. В качестве конкретного примера можно привести результат одного из исследований, согласно которому ассистенты в процессе ассистентства приобретают навыки коммуникации, полезные в том числе при трудоустройстве и прохождении собеседований [Arco-Tirado et al., 2011].

Не исключено также, что для ассистентов НИУ ВШЭ приобретение навыков, связанных с эффективной коммуникацией, играет особую роль. В рамках ежегодного «Мониторинга студенческой жизни» (МСЖ) НИУ ВШЭ⁸ только треть студентов отмечают, что ВШЭ в большой степени способствует развитию таких компетенций, как умение находить общий язык с людьми, способность работать в команде, приобретение навыков публичных выступлений и ведения дискуссии. Для ассистентов, которые еще являются студентами, ассистентство может стать опытом, удачно

дополняющим обучение, компенсирующим возможные пробелы.

Интеграция в университетское сообщество [–]

Наши информанты не говорили об опыте ассистентства как средстве адаптации или интеграции в университет. По-видимому, это связано с тем, что опрошенные ассистенты — весьма активные студенты, которые уже интегрированы в университетскую среду и не испытывают нехватки информации об устройстве вуза. Кроме того, судя по высказываниям других наших информантов — преподавателей, сейчас, когда проект учебного ассистентства находится на стадии развития, на роль ассистентов приглашают наиболее сильных в предмете и активных в университетской жизни студентов. Таким образом, пока речь о привлечении в качестве ассистентов студентов из уязвимых групп не идет.

Для ассистентов НИУ ВШЭ, которые, как обнаруживается, достаточно интегрированы в среду университета, ассистентство является не способом встраивания в университетскую жизнь, а средством ее обогащения.

Обогащение университетского опыта [+]

Джордж Кух, один из наиболее известных теоретиков и исследователей студенческой вовлеченности, замечает, что, когда речь идет об активном вовлечении студента в образовательный процесс, имеются в виду не только аудиторные занятия и подготовка к ним, но и различные университетские мероприятия, обогащающие интеллектуальный и социальный опыт студента [Kuh, 2009]. Одна из задач вуза, по мнению Кука, — поощрять студентов к участию в разнообразной деятельности, которая является источником познания и воспитывает такие качества, как аналитическое мышление, умение аргументировать, ориентация на обучение в течение всей жизни, лидерские способности и т.д.

Подобной деятельностью является, например, издание университетской газеты, руководство студенческими организациями, участие в стипендиальных программах. Отдельно в этом списке стоит трудоустройство в университете (в частности на должность учебного ассистента), которое может стать позитивным опытом, оказывающим очень сильное воздействие на студентов [Kuh, 2009]. Ассистентство как род деятельности имеет важное преимущество — оно позволяет студенту в своем взаимодействии с преподавателями выйти за пределы стандартных ролей, примерить на себя статус коллеги-преподавателя.

Кроме того, как замечает Элсап, студенты, как правило, имеют слабое влияние на содержание лек-

⁸ Результаты МСЖ 2009 и апрельской волны мониторинга 2010 г. URL: http://cim.hse.ru/results_student.

ций и семинаров, между тем они могут осознанно повлиять на свой процесс обучения, становясь ассистентами и приобретая уникальный образовательный опыт [Alsup et al., 2008, p. 330]. Судя по высказываниям наших информантов, ассистентство способствует обогащению их университетской жизни за счет следующих механизмов.

1. Существенная интенсификация общения с различными представителями университетского сообщества

Как уже отмечалось, ассистентство может быть сопряжено с плотной коммуникацией, контрагентами в которой становятся:

А. Студенты:

Я думаю, самое ценное — это общение со студентами <...> Мы до сих пор очень хорошо общаемся с теми студентами, которые ко мне ходили. Это очень большое приобретение... это помогает как бы в плане межкурсового общения (9).

Б. Преподаватель, который ведет курс:

Мы контактируем достаточно активно. Общаемся, постоянно приходим на кафедру, и, когда пересекаемся, у нас постоянно идут какие-то обсуждения. Это очень здорово, потому что мы постоянно в контакте (10).

В. Другие ассистенты (если в рамках курса работает несколько):

Я очень довольна, что я познакомилась с остальными ассистентами, потому что это очень интересные люди, как-то вот с ними хорошо общаться, весьма интересно (3).

2. Расширение круга ролей в университете и приобретение нового статуса

Ряд ассистентов указывает на то, что в своем традиционном статусе студенты не могут познакомиться с университетом во всем его многообразии. Роль ассистента позволяет заняться новым родом деятельности и получить статус, большинству других студентов недоступный.

Все-таки — мы студенты, и мы видим университет с точки зрения студентов, а это [роль ассистента] как бы совсем другая позиция, которая позволяет увидеть кухню: как готовится курс, как делается учебный план, как делаются все эти задания и т.д. (12).

Между тем с обретением статуса ассистента связан пример негативного опыта, о котором говорили информанты: организационно этот статус в университете не всегда закреплен, что может усложнять про-

цесс ассистентства. Более подробно примеры негативного опыта будут рассмотрены отдельно.

Реализация научных интересов [–]

Примечательно, что объект нашего внимания — ассистенты, которые еще являются студентами — не связывают ассистентство с возможностью реализовать свои научные устремления или добавить строчку в академическое резюме. О том, что ассистентство взаимосвязано с научными интересами и стартом в университетскую карьеру, говорят старшие ассистенты — аспиранты и студенты последнего курса магистратуры, для которых ассистентство является частью их академической деятельности.

Объяснение, возможно, кроется в том, что часть ассистентов-студентов не работают над какой-либо научной темой, а та часть, что работает, не выстроила свою университетскую деятельность таким образом, чтобы все ее типы были взаимосвязаны. Согласно нашим наблюдениям, студенты-ассистенты не рассматривают ассистентство как возможность углубиться в научную проблематику, но при этом воспринимают его как способ соприкоснуться с профессиональным сообществом и приобрести новый статус в его глазах. Другими словами, эмпирическим образом мы обнаруживаем позитивный эффект от ассистентства, не зафиксированный в нашей классификации.

Приобретение статуса в глазах профессионального сообщества [+]

Некоторые информанты отмечают, как в процессе ассистентства меняется их восприятие преподавателями, а отношения «учитель — ученик» трансформируются в отношения «коллега — коллега».

Все-таки <...> уровень восприятия меня, мне кажется, уже немножечко повысился, получается, я этот курс прошла, я его уже объясняю ребятам на консультациях. И соответственно, ко мне какое-то отношение поднялось с точки зрения профессионализма (7).

Я думаю, преподаватели со стороны смогли посмотреть на мою работу. Может, им это тоже помогло лучше понять, что я умею <...> Может, это во многом повлияло на то, что меня привлекли к каким-то исследованиям <...> То есть стали как коллеги, общаемся на равных (9).

Знакомство с преподавательской профессией и ее первичное освоение [+]

Знакомство с преподавательской профессией является опытом, важность которого высоко оценивают все информанты. Масштаб подобного опыта у каждо-

го конкретного ассистента зависит от задач и ответственности, которые были за ним закреплены.

Данный результат ассистентства объединяет целый ряд позитивных изменений, которые испытали на себе ассистенты. Причем к последствиям, перечисленным в нашей классификации (п. 6.1–6.3) добавляется еще одно, зафиксированное нами на эмпирическом материале, а именно понимание ассистентами преподавательской этики.

1. Понимание содержания и процесса преподавательской работы

Это вообще представление о том, что такое учебный процесс, пусть даже не обязательно в университете или в Высшей школе экономики (5).

2. Возможность примерить на себя роль преподавателя, еще не став им

Хотелось попробовать... Я хотел немного попробовать что-то, связанное с преподаванием <...> Ну, то есть я не могу точно сказать, будет ли моя дальнейшая карьера связана с академической сферой, но одна из возможных <...> это одно из возможных направлений (8).

3. Освоение базовых преподавательских навыков: общение с аудиторией, приемы объяснения материала, структурирование материала, составление заданий и т.д.

В принципе, если бы меня сейчас отправили читать курс, сказав: «Все, вдруг больше никого не осталось на кафедре», у меня есть шаблон, как это делать, как минимум <...> Шаблон я, в общем-то, получила и считаю его вполне себе достойным. То есть просто образец того, в принципе, как это можно делать, причем на высоком уровне, — это получила (1).

4. Понимание преподавательской этики

Преподавательская этика, то есть понимание, что она существует и что из себя представляет. То, что нельзя <...> обсуждать, не знаю, работы студентов, показывать [другим студентам], что это нехорошо <...> что вообще это некрасиво (1).

Весь опыт, о котором говорят ассистенты НИУ ВШЭ, на наш взгляд, можно описать в рамках трех укрупненных категорий: обучение (знания по предмету и личностное развитие), профессиональная социализация (знакомство с профессией и академическим сообществом) и обогащение опыта в стенах университета благодаря интенсификации общения и исполнению нетипичной роли.

В дискуссиях о позитивных результатах ассистентства акцент делается на последствиях для студентов. Ассистенты рассматриваются как агенты обучения, способствующие увеличению студенческой вовлеченности в образовательный процесс. На наш взгляд, в таких дискуссиях нельзя забывать о том, что сами ассистенты являются студентами, еще не завершившими процесс обучения и ожидающими от своего пребывания в университете позитивных результатов. По-видимому, ассистентство нужно рассматривать как ресурс, позволяющий *вовлечь в активный, осмысленный и предполагающий инициативу процесс обучения как студентов, так и самих ассистентов*. И те и другие в идеале должны становиться участниками совместного и активного обучения [Wallace, 1976, р. 8, 14].

Судя по результатам нашего опроса и наблюдениям других исследований, ассистентство — это масштабный образовательный опыт самих ассистентов, в рамках которого они постоянно являются учениками. Однако этот опыт отличается от стандартного образовательного процесса тем, что при полноценной организации ассистентства он не только предполагает освоение конкретной дисциплины, но сопряжен с пониманием тонкостей процесса познания, развитием универсальных личностных качеств, кардинальной интенсификацией коммуникации, принятием на себя новой, нестандартной роли, узнаванием профессии и знакомством с профессиональным сообществом. Таким образом, сами студенты, выступающие в роли ассистентов, могут стать источником и ресурсом для студенческой вовлеченности как младших товарищей, так и своей собственной.

Между тем, как и любой другой опыт, ассистентство, по-видимому, имеет не только позитивные составляющие. При всем многообразии благоприятных последствий не исключено, что ассистенты сталкиваются и с неприятными переживаниями как в процессе, так и по итогам ассистентства. Неблагоприятный опыт, а также предложения ассистентов по улучшению процесса ассистентства требуют изучения, поскольку трудности, с которыми сталкиваются ассистенты, могут угрожать позитивным последствиям, описанным выше. Далее речь пойдет об отдельных рекомендациях по организации ассистентства, которые могут способствовать его улучшению и позволять избежать негативных эффектов.

Рекомендации по улучшению процесса ассистентства

В ходе интервью наши информанты делились своими впечатлениями о том, что в проекте учебных ассистентов можно было бы изменить или улучшить. Ассистенты также говорили о своем негативном или спорном опыте, если он имел место. Ниже перечислены основные категории предложений и приведены примеры негативного опыта. Для каждого пункта из

списка предложены рекомендации, в том числе те, которые формулируют зарубежные исследователи, обобщая свой опыт руководства ассистентами и эмпирические исследования.

«Невидимость» ассистентов

Одна из наиболее важных составляющих ассистентства — это интенсивная коммуникация. Среди наших информантов встречаются ассистенты, ввиду своих задач «огражденные» от прямого общения со студентами. Отсутствие активного контакта со студенческой аудиторией оценивается негативно и, судя по всему, уменьшает ценность опыта ассистентства.

Если взаимодействие со студентами имеет место, то восприятие ассистентов студентами зависит, как минимум, от того, как представлен ассистент и насколько плотно он коммуницирует со студентами. Наше исследование показало, что если ассистент официально не представлен, его статус и обязанности в рамках курса не оговорены преподавателем публично и взаимодействие ассистента со студентами нерегулярно, то студенты не воспринимают ассистента как такового и пребывают в замешательстве относительно его роли.

Может быть <...> с каким-то непониманием [относились студенты]. То есть «Ну, что за фигура? Тут девушка какая-то пришла со старшего курса, что-то пытается объяснить» (6).

Сначала они [студенты] удивлялись, думали, что это не их пара, и выходили из аудитории. А потом, когда я уже объяснила, что я — ассистент, что я буду присутствовать периодически... Мне кажется, если бы я вела семинары, то было бы другое, а я с ними непосредственно [не взаимодействую] (12).

Неопределенный статус ассистента в глазах студентов может сказываться на самооценке ассистентов, понимании ими своих задач и уверенности в собственной необходимости. По мнению Фингерсон, одна из основных рекомендаций преподавателям, работающим с ассистентами, — это необходимость сделать ассистента видимым для студентов, продемонстрировать, что он отвечает за решение не только технических, но и содержательных задач в рамках курса [Fingerson, Culley, 2001]. Формами «обеспечения видимости» являются, например, проведение ассистентом консультаций за пределами класса, его работа с миксгруппами на семинарских занятиях, обсуждение со студентами drafts их работ и т.д.

Университетский статус ассистента и доступ к инфраструктурным возможностям

Некоторые ассистенты НИУ ВШЭ сталкиваются с неопределенностью своего статуса в университете.

Будучи помощниками преподавателя, они испытывают необходимость использовать возможности, доступные преподавателю: получать доступ в компьютерные классы, пользоваться услугами тиражирования, взаимодействовать по вопросам курса с учебной частью и т.д. Однако доступ ассистентов к указанным возможностям ограничен, поскольку сотрудники, сопровождающие учебный процесс, воспринимают ассистента как студента и, следовательно, человека, лишенного преподавательских привилегий. Кроме того, неопределенность статуса может не только усложнить работу, но и негативно повлиять на то, как чувствует себя ассистент в своей новой роли.

К примеру, мы устраивали контрольную работу. Я ее всю оформил, согласовал с преподавателем, мне надо было ее распечатать. А я как студент не могу. У нас здесь есть комната для тиражирования. И мне пришлось идти на кафедру, находить знакомого преподавателя, который сходит со мной в учебную часть, возьмет листовку на тиражирование, потом пойдет в этот кабинет, отдаст эту листовку <...> Еще техническая неприятность — это то, что учебным ассистентам не дают ключ от компьютерных аудиторий. Соответственно, они и не могут открыть их самостоятельно, не могут устраивать консультации в компьютерном классе (2).

На самом деле, никто, кроме самого преподавателя про учебных ассистентов не слышал. Для учебной части учебный ассистент — это непонятно кто (4).

При этом неосведомленность о роли ассистента отмечается не только на уровне учебных частей, но даже на кафедре, где он занят.

Если преподавателя нет, я стреманусь на кафедру зайти. Я приду, скажу: «Можно я тут распечатаю сорок страниц?». А она [сотрудник кафедры] мне: «Мальчик, ты кто такой?» (4).

В данной ситуации есть два типа рекомендаций: преподавателям — представлять своих ассистентов и объяснять их задачи сотрудникам кафедры; организаторам ассистентства — формально закрепить статус ассистента (например, посредством специального пропуска) и открыть ассистенту доступ к некоторым возможностям, предназначенным для преподавателей (пользование услугами тиражирования, право брать ключ от компьютерных классов и проч.).

Ограничения в профессиональной коммуникации

Некоторые ассистенты отмечают, что благодаря новому опыту ассистентства они смогли расширить

круг общения. Однако масштаб профессиональной коммуникации ограничивается, как правило, преподавателем, которому помогает ассистент. Что касается взаимодействия с кафедрой, то, по крайней мере в отношении наших информантов, можно сказать: включенность в работу кафедры преимущественно не является следствием участия в проекте «Учебный ассистент». Если ассистент не был вовлечен в жизнь кафедры до начала ассистентства, то во время участия в проекте такого вовлечения не происходит. Скорее, между ассистентством и участием в кафедральной жизни существует обратная связь — вовлеченность студента в работу кафедры является одной из причин его приглашения в качестве ассистента.

Нельзя с уверенностью утверждать, что эта ситуация — негативная. Ее оценка зависит от того, какие задачи ставят перед собой организаторы проекта и является ли такой задачей включение ассистентов в кафедральную жизнь.

Важность вовлекающей и поддерживающей роли преподавателя

Освоение для студента роли ассистента может оказаться непростым, поскольку оно сопряжено с неопределенностью, новыми, иногда враждебными, условиями, незнакомыми правилами. В такой ситуации предпочтительным является «мягкое вхождение» и постепенный переход в новый статус [Head, 1992, p. 95]. Проводником в таком переходе для ассистента может стать преподаватель, который выполняет одновременно вовлекающую и поддерживающую роли. С одной стороны, преподавателю не следует ограждать ассистента от нерутинных и сложных задач, в противном случае помощник может потерять интерес к своим задачам и профессии в целом. С другой стороны, критически важно не оставлять ассистента один на один со сложными или непонятными заданиями. Плодотворная совместная работа ассистента и преподавателя, приносящая положительные результаты обеим сторонам, предполагает, что преподаватель демонстрирует участие в деятельности ассистента и поддерживает командную атмосферу [Eby, Gilbert, 2000]. Ассистент, в одиночку сталкивающийся с трудностями, конфликтными ситуациями со студентами и т.д., рискует не только стать неэффективным помощником, но и потерять интерес к профессии.

Что касается наших информантов, то, согласно высказываниям, никто из них не чувствовал себя брошенным или оставленным один на один с трудностями. Вместе с тем, ощущая внимание преподавателей, отдельные информанты периодически чувствовали себя огражденными от творческих задач, требующих большей самостоятельности и связанных с собственными педагогическими навыками. Рекомендация пре-

подавателю по выполнению поддерживающей и, в первую очередь, вовлекающей роли будет особенно актуальна при расширении программы ассистентства и росте числа ассистентов в НИУ ВШЭ.

Потребность ассистентов в получении обратной связи от студентов

Одно из предложений ассистентов по улучшению проекта — включение в него механизмов обратной связи ассистентов со студентами. По завершению курса ассистенты, столкнувшиеся со студенческой аудиторией в своей новой роли, хотели бы узнать о том, какое впечатление произвели на своих основных контрагентов, о сильных и слабых сторонах своей работы в глазах студентов.

Пожалуй, оценка ассистентов в плане восприятия студентами меня очень интересовала. Мне было интересно, как воспринимают студенты все, что происходит (1).

Такой отзыв, во-первых, обеспечивает «живую» и двустороннюю связь между студентами и ассистентами и, во-вторых, побуждает ассистентов к рефлексии относительно нового опыта.

Включение в отчетность отзыва ассистента в свободной форме

Еще одно средство, поощряющее осмысление ассистентами своей деятельности, — это обратная связь от самих ассистентов [Anderson Darling, Earhart, 1990], например, в виде отчета в свободной форме о том, чему научился ассистент за время ассистентства, как этот опыт связан с обучением и внеуниверситетской жизнью, чем ассистент был полезен преподавателю, какие сильные и слабые стороны в себе обнаружил. Включение такого отзыва в отчетность нужно организаторам проекта не столько для контроля, сколько для того, чтобы повысить результативность проекта для самих ассистентов, которые будут лучше понимать свой опыт и его значение. Как отмечает Кух, студенческая занятость в университете становится действительно полезной как для студентов, так и для университета в том случае, если вуз поощряет своих молодых сотрудников к рефлексии о связи их работы с обучением [Kuh, 2009, p. 699].

В отчете есть, что я проверила столько-то работ, столько-то было составлено заданий, столько-то еще чего-то... Но была бы графа о том, что я лично получила от этого, какие знания <...> Понятно, что получил преподаватель: ты ему жизнь облегчил, проверил столько-то работ и т.д. Неплохо, если бы была графа, которая отражала бы, что ассистент от этого получил (5).

Отметим, что список представленных рекомендаций не является исчерпывающим, а организация ассистентства — задача, которая требует постоянной рефлексии и улучшения. При обилии описанных ранее позитивных результатов для ассистентов может сложиться впечатление, что ассистентство является опытом, всегда и безусловно положительным. Однако это утверждение некорректно. Наличие позитивных и отсутствие негативных последствий — это, во-первых, результат усилий всех участников программы ассистентства и, во-вторых, следствие того, как организован процесс, принимаются ли названные нами рекомендации (наличие должной административной поддержки ассистентов, рефлексия ассистентов относительно своего опыта, понимание преподавателями своей вовлекающей и поддерживающей роли) и другие меры, требующие изучения и реализации.

Источники

- Alsup J., Conard-Salvo T., Peters S.J.* Tutoring is Real: The Benefits of the Peer Tutor Experience for Future Educators // *Pedagogy*. 2008. Vol. 8. Iss. 2. P. 327–347.
- Arco-Tirado J.L., Fernandez-Martin F.D., Fernandez-Balboa J-M.* The Impact of a Peer-tutoring Program on Quality Standards in Higher Education // *Higher Education*. Online Publication. 2011. 27 March.
- Anderson Darling C., Earhart E.M.* A Model for Preparing Graduate Students as Educators // *Family Relations*. 1990. Vol. 39. No. 3. P. 341–348.
- Carter K., McNeill J.* Coping with Darkness of Transition: Students as the Leading Lights of Guidance at Induction to Higher Education // *British Journal of Guiding and Counseling*. 1998. Vol. 26. No. 3.
- Boman J.S.* Outcomes of a Graduate Teaching Assistant Training Program // A Thesis for the Degree of Doctor of Philosophy. Ontario, 2008.
- Eby K.K., Gilbert P.R.* Implementing New Pedagogical Models: Using Undergraduate Teaching Assistants in a Violence and Gender Learning Community // *Innovative Higher Education*. 2000. Vol. 25. No. 2.
- Fingerson L., Culley A.B.* Collaborators in Teaching and Learning: Undergraduate Teaching Assistants in the Classroom // *Teaching Sociology*. 2001. Vol. 28. No. 3. P. 299–315.
- Galbraith J., Winterbottom M.* Peer-tutoring: What's in It for the Tutor? // *Educational Studies*. 2011. Vol. 37. Iss. 3. P. 321–332.
- Giangreco M.F.* Utilization of Teacher Assistants in Inclusive Schools: Is It the Kind of Help That Helping Is All About? // *European Journal of Special Needs Education*. 2010. Vol. 25. Iss. 4.
- Groom B.* Building Relationships for Learning: The Development Role of the Teaching Assistant // *Support for Learning*. 2006. Vol. 21. No. 4.
- Head F.A.* Student Teaching as Initiation into the Teaching Profession // *Anthropology & Education Quarterly*. 1992. Vol. 23. No. 2. P. 89–107.
- Kuh G.D.* What Student Affairs Professionals Need to Know About Student Engagement. *Journal of Student College Development*. 2009. Vol. 50. No. 6. P. 683–706.
- Lahme B., Robinson M.* Training Undergraduates as Peer Instructors // *PRIMUS*. 2004. Vol. XIV. No. 2.
- Lockspeiser T.M., O'Sullivan P., Teherani A., Muller J.U.* Understanding the Experience of Being Taught by Peers: the Value of Social and Cognitive Congruence // *Advances in Health Sciences Education*. 2008. Vol. 13. No. 3. P. 361–372.
- Martin J., Marx R., Hasell J., Ellis J.F.* Improving the Instructional Effectiveness of University Teaching Assistants: Report II // *Canadian Journal of Education*. 1978. Vol. 3. No. 2.
- Rives S.G., Jabker E.H.* Undergraduate Teacher Assistants // *The Phi Delta Kappan*. 1976. Vol. 57. No. 5.
- Rodriguez R. N.* Teaching Teaching to Teaching Assistants // *College Teaching*. 1985. Vol. 33. No. 4. P. 173–176.
- Wallace R.* An Alternative to Assembly-Line Education: Undergraduate Teaching Assistants // *Teaching Sociology*. 1976. Vol. 2. No. 1. P. 3–14.

Е. Колотова,
аналитик ЦВМ

Д. Филиппова,
аналитик ЦВМ

Работа студентов в университете и во внешних организациях: что определяет выбор места работы

Аннотация. Статья посвящена выявлению различий в группах работающих студентов в зависимости от места их занятости — внутри вуза или во внешней организации. Основываясь на материалах исследования «Мониторинг студенческой жизни 2011», авторы выделяют ряд параметров, по которым группы сильнее всего отличаются друг от друга. С помощью модели логистической регрессии выявляются факторы, увеличивающие вероятность того или иного формата занятости. Анализ различий между исследуемыми группами занятых студентов, дополняемый данными по успеваемости и рабочей активности студентов, позволяет сделать вывод, что работа в вузе в наибольшей степени характерна для студентов с более высокой успеваемостью, более материально зависимых от родителей и обучающихся на определенных факультетах.

Ключевые слова: работающие студенты, формат занятости, выбор места работы, взаимосвязь занятости и успеваемости.

Введение

Совмещение студентами обучения в университете с работой не раз становилось предметом обсуждения в научной литературе по образовательной тематике [Апокин, Юдкевич, 2006; Рощин, 2006; Quirk et al., 2001]. Действительно, решение о получении высшего образования можно считать значимым шагом на пути вложений в собственный человеческий капитал, формирование профессионального багажа, с которым человек затем выходит на рынок труда. Поэтому важным двигателем в дискуссии о вторичной занятости является именно интерес к последствиям «двойственной» деятельности студентов. Как работа, к которой они приступают ранее, чем следует, сказывается на их обучении в университете? Имеет ли она позитивные или негативные эффекты? Почему студенты вообще работают? И какие студенты в большей степени склонны к работе?

Авторы, занимающиеся этой проблематикой, часто используют национальную статистику и исходят

из того, что с годами доля работающих студентов увеличивается. Это происходит вследствие желания студентов заранее закрепиться на рынке труда, где идет сокращение числа рабочих мест из-за «перевыпуска» дипломированных специалистов [Working Their Way through College..., 2006]. Вопрос занятости студентов также весьма плотно связан с качеством получаемого образования и проблемой отчисления студентов [Warren et al., 2006]. При этом нельзя сказать, что вся литература дает однозначно негативную оценку последствиям вторичной занятости: некоторые авторы говорят о ее позитивных влияниях на обучение в вузе или хотя бы просто отмечают, что никаких негативных последствий занятости им выявить не удалось.

Тем не менее мы можем предположить, что расхождения в результатах, полученных работающими в этой области авторами, появляются из-за того, что занятость студента может иметь разные формы. Она может как формально различаться по длительности рабочего времени, так и содержательно иметь связь с обучением или быть радикально оторванной от него. Хороший пример таких различий создает кейс привлечения студентов к работе в собственном вузе. Зачастую студент, желающий найти себе работу (по разным причинам, о которых мы не будем говорить в этой статье), может удовлетворить эту свою потребность в дополнительной занятости, не отходя далеко от учебной скамьи. Можно по-разному оценивать масштабы такой занятости, но, по данным «Мониторинга студенческой жизни 2011», в НИУ ВШЭ подавляющее большинство работающих студентов все-таки заняты вне университета.

Различия в показателях занятости вызывают ряд вопросов. Какие факторы оказываются значимыми для проведения различий между студентами, трудоустроенными в вузе или за его пределами; есть ли значимые расхождения в академических достижениях этих студентов и их оценках студенческого опыта? Подробному рассмотрению этих вопросов на материалах мониторингового исследования, проводившегося в НИУ ВШЭ, и посвящена эта статья.

В чем различия между студентами, занятыми в вузе и вне его?

Если представить себе гипотетическую ситуацию выбора между альтернативами работы (в вузе или во внешней организации), то каждому из вариантов можно приписать свои достоинства и недостатки. Предположительно работа в вузе кажется менее трудоемкой (хотя бы потому что студент не может быть трудоустроен на полный рабочий день) и, возможно, в большей степени связанной с процессом обучения (если в качестве основных вариантов работы для студентов рассматривать ассистентские позиции на кафедрах, стажерские — в лабораториях и исследовательских проектах). Более того, часто работа в вузе может и не расцениваться как «настоящая работа», а восприниматься, скорее, как продолжение процесса обучения (например, когда студент пишет научную работу и ему предлагают оформить на ставку стажера в лабораторию). Работа в вузе также, скорее всего, будет хуже оплачиваться, нежели занятость во внешней организации (в силу ограничений по числу допустимых часов работы). Наряду с этим внешние организации могут предъявлять более жесткие требования к графику работы, присутствию часам и объемам работы. Помимо этого, прямая связь с обучением в таком случае хотя и возможна, но все же менее вероятна. Опираясь на эти умозрительные примеры различий в вариантах занятости, мы хотим обратить внимание на то, что, изначально выбирая для себя возможную работу, студент может оказаться в ситуации взвешивания всех возможных «за» и «против». Независимо от того, решил ли студент искать работу сам или ему ее случайно предложили знакомые, решение о трудоустройстве в таком случае может предполагать минимальную расстановку приоритетов.

Для нас этот момент важен, потому что он позволяет обозначить ряд разнородных элементов, из которых могут складываться различия между теми студентами, которые трудоустраиваются в вузе, и теми, кто в процессе обучения начинает работать во внешних организациях. На наш взгляд, есть три основных набора характеристик, по которым можно дифференцировать студентов, работающих вне вуза и в нем: параметры обучения в вузе, социально-демографические показатели, оценка студенческого опыта и приобретаемых компетенций.

Для поиска этих различий мы будем использовать данные исследования «Мониторинг студенческой жизни 2011» (опросный этап проходил в апреле 2011 г.)¹, в котором отдельный блок был посвящен занятости

студентов в процессе обучения в вузе. В соответствии с выбранными группами характеристик респондентов будем искать различия между группами работающих студентов по переменным, приведенным в табл. 1.

Таблица 1
Группы переменных, включенных в анализ данных

Социально-демографические характеристики	Обучение в ВШЭ	Опыт и оценка компетенций
Место проживания (с родителями, в общежитии и проч.)	Удовлетворенность выбором вуза и факультета	Оценка приобретаемых в процессе обучения компетенций
Основной источник дохода	Форма обучения	Отношение к совмещению обучения с работой
Пол	Курс Факультет	

Работа в вузе и во внешней организации: основные параметры

Прежде чем приступить к описанию того, по каким переменным различаются студенты, работающие в университете и во внешних организациях, обозначим, чем характеризуются указанные места работы: график работы, продолжительность рабочей недели, соответствие работы получаемой в вузе специальности.

Студенты, работающие в ВШЭ, чаще описывают свою занятость как работу на неполный рабочий день или нерегулярные приработки независимо от того, учатся они в бакалавриате или в магистратуре (рис. 1). Для студентов бакалавриата, работающих вне ВШЭ, характерна занятость на неполный рабочий день, но среди них также выше доля занятых полный рабочий день (по сравнению со студентами, работающими в университете). Среди студентов магистратуры, работающих в других организациях, наиболее распространенным графиком занятости является полный

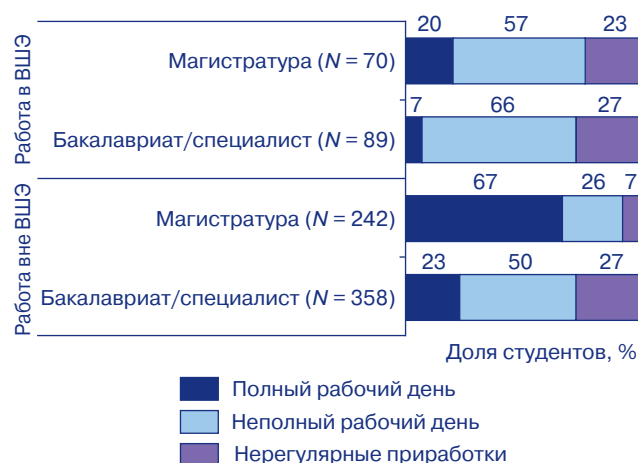


Рис. 1. График работы студентов в зависимости от места работы и уровня обучения

¹ Было опрошено 2032 респондента, что составляет 18% от генеральной совокупности студентов. Полученная выборка репрезентирует генеральную совокупность по курсу и факультету (различия в структуре распределения не превышают 2%, единственное значительное отклонение (8%) наблюдается в магистратуре факультета социологии).

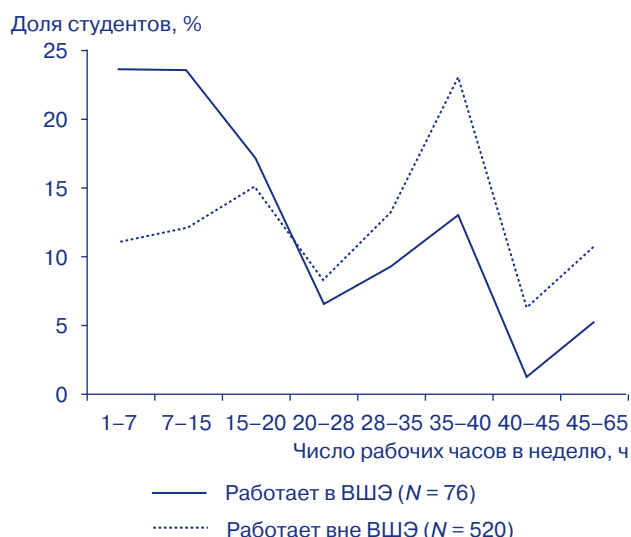


Рис. 2. Продолжительность рабочей недели студента в зависимости от места работы

рабочий день, что менее характерно для студентов магистратуры, трудоустроенных в университете.

Соответственно, студенты, работающие в ВШЭ, имеют более гибкие условия занятости, так как меньшая доля из них занята полный рабочий день. К тому же, продолжительность рабочей недели студентов, трудоустроенных в университете и имеющих график неполного рабочего дня, в среднем, меньше (медиана = 18 ч), чем у студентов, занятых неполный рабочий день во внешних организациях (медиана = 20 ч). Здесь можно заключить, что студенты, трудоустроенные в университете, тратят на работу меньше времени, чем студенты, работающие в других организациях (что подтверждает распределение продолжительности рабочей недели среди этих двух групп на рис. 2). К тому же, среди студентов, которые трудоустроились в ВШЭ, больше тех, кто работает по специальности: отрицательно оценивают соответствие работы и специальности 24% студентов, в то время как среди занятых вне ВШЭ доля тех, кто считает, что работа не соответствует специальности, составляет практически половину (43%). Тем не менее необходимо принять во внимание, что, как мы уже говорили, студенты могут воспринимать работу в университете как продолжение своего обучения, а потому при оценке времени, затрачиваемого на работу, им может быть сложнее провести четкие границы между «рабочими часами» и тем, что выходит за их рамки (например, одну и ту же книгу можно читать и для учебы, и для доклада на семинаре лаборатории, где студент трудоустроен).

Работа в вузе — зависимость от родителей

Попытаемся определить, по каким социально-демографическим параметрам различаются студенты, работающие в университете и во внешних организациях.

Среди работающих в вузе больше всего тех, кто проживает в общежитии (48% по сравнению с 36% среди занятых во внешних организациях), при этом среди работающих вне университета наблюдается больше всего студентов, которые отметили, что они живут в съемной квартире (табл. 2).

Таблица 2
Различия в работе в зависимости от места проживания, % (по столбцу)*

Место проживания	Работает в ВШЭ	Работает вне ВШЭ
В общежитии	48	36
С родителями	34	38
В своей квартире/частном доме	8	9
В съемной квартире/комнате/частном доме	8	13
Другое	2	4
Всего, чел.	130	574

* От числа работающих студентов.

Что касается основных источников дохода студентов, то в университете в основном работают те, кто отметил, что их полностью содержат родители или их работа только дополняет деньги родителей (11 и 52% соответственно, табл. 3). Вне университета работает больше тех, кто обладает большей финансовой независимостью. Судя по тому, что занятость в университете более свойственна тем, кто финансово зависит от родителей, можно предположить, что она не является для этих студентов «первой необходимостью». Скорее всего, здесь сказывается желание попробовать свои силы, особенно не мешая обучению, а также возможная ориентация на продолжение работы в университете. Вероятно, для работающих в вузе можно несколько сместить приоритеты в дилемме «учеба vs работа» именно в сторону обучения: часто непросто найти работу вне университета с таким графиком, который не мешал бы посещать занятия, выполнять

Таблица 3
Различия в работе в зависимости от источников дохода, % (по столбцу)*

Источник дохода	Работает в ВШЭ	Работает вне ВШЭ
Меня полностью содержат родители (родственники)	11	5
В основном за счет родителей (родственников) и еще подрабатываю	52	36
Я работаю и живу в основном на заработанные деньги, но иногда мне помогают родители/родственники	23	35
Я работаю и живу только на заработанные деньги	14	25
Всего, чел.	128	570

* От числа работающих студентов.

учебные задания и учитывал сессии; в вузе же есть больше возможностей для гибкой работы не в ущерб еще не оконченному обучению. В пользу этого предположения свидетельствуют и наши данные о том, что работающие в вузе студенты в целом лучше учатся (более подробно об этом мы поговорим далее).

Место работы студента и параметры обучения

Что касается различий по факультетам, то здесь получаются достаточно интересные результаты. Можно также выявить, студенты каких факультетов преобладают в той или иной группе занятости. В структуре занятых в университете преобладают представители факультетов экономики, социологии, психологии, государственного и муниципального управления, отделения прикладной математики и информатики (табл. 4). Среди занятых вне вуза преобладают пред-

ставители факультетов менеджмента, экономики, социологии, бизнес-информатики, права и т.д. Стоит отдельно отметить факультеты, на которых явно выше занятость именно во внешних организациях: факультеты менеджмента, бизнес-информатики, отделение логистики.

Когда мы говорим о подобных различиях между факультетами, необходимо принимать во внимание специфику факультета и широту возможностей для привлечения студентов к работе в процессе обучения. Не исключено, что на тех факультетах, где преобладают студенты, работающие вне университета, существует меньше возможностей для привлечения студентов к работе в процессе обучения либо есть слишком много альтернативных возможностей, более привлекательных с точки зрения получения опыта и заработка. Например, если студент считает, что он хорошо разбирается в графическом дизайне и программировании на уровне, позволяющем делать интернет-сайты, то в рамках вуза он вряд ли сможет на этом заработать, тогда как за его пределами возможности для этого, скорее всего, найдутся.

Говоря о том, чем группы студентов, работающих в вузе и во внешних организациях, отличаются друг от друга, необходимо отметить и возможность различий в их отношении к вузу в целом. Так, в используемом нами исследовании студентам задавался вопрос, что бы они предпочли, если бы могли выбирать снова: учиться в том же вузе на том же факультете; учиться в том же вузе, но сменить факультет; либо же вообще сменить вуз. Анализ ответов респондентов на этот вопрос показывает, что среди работающих вне вуза больше тех, кто не удовлетворен выбором факультета в целом (табл. 5).

Таблица 4
Различия в работе в зависимости от факультета, % (по столбцу)*

Факультет/отделение	Работает в ВШЭ	Работает вне ВШЭ
Экономика	19	11
Социология	16	11
Психология	12	5
Государственное и муниципальное управление	8	6
Прикладная математика и информатика	7	3
Право	6	8
Прикладная политология	6	4
Менеджмент	5	12
Мировая экономика и мировая политика	5	7
Деловая и политическая журналистика	3	7
Международный институт экономики и финансов	3	2
Бизнес-информатика	2	10
Философия	2	2
Логистика	1	5
Программная инженерия	1	3
Реклама и связи с общественностью	1	3
Статистика, анализ данных и демография	1	1
Математика	1	1
Культурология	1	0
История	0	0
Востоковедение	0	0
Всего, чел.	130	574

* От числа работающих студентов.

Таблица 5
Различия в работе в зависимости от удовлетворенности обучением в ВШЭ, % (по столбцу)*

Если бы Вы могли вновь принять решение о поступлении в вуз, то что бы Вы выбрали?	Работает в ВШЭ	Работает вне ВШЭ
Учиться в ВШЭ на том же факультете и на той же специализации	62	55
Учиться в ВШЭ на том же факультете, но выбрать другую специализацию	5	5
Учиться в ВШЭ, но на другой магистерской программе	7	6
Учиться в ВШЭ, но на другом факультете	12	19
Не поступать в ВШЭ, а выбрать другой вуз	8	9
Вообще не поступать в вуз	1	1
Затрудняюсь ответить	6	5
Всего, чел.	130	574

* От числа работающих студентов.

Так, студенты, начинающие работать в ВШЭ, — это не только те, кто лучше учится и, вероятно, имеет в приоритете именно образование, но и одновременно те, кого можно назвать лояльной вузу аудиторией. Те, кто в процессе обучения уходит работать во внешние организации, отличаются несколько меньшей удовлетворенностью, и среди них значимо больше тех, кто предпочел бы другой факультет. Вполне возможно, что в таком случае работа рассматривается ими в качестве альтернативы, восполняющей пробелы, созданные неудовлетворенностью обучением в вузе.

Здесь будет уместным вспомнить о возможных различиях в расстановке приоритетов. Если люди, работающие в университете в процессе учебы, кажутся в большей степени ориентированными именно на успешное окончание обучения, то студенты, совмещающие учебу с работой вне университета, создают обратное впечатление. Подтверждается это отчасти и ответами студентов на вопрос о распределении времени между различными видами деятельности в процессе обычной для них рабочей недели: так, студенты, работающие в вузе, значимо больше времени тратят на подготовку домашних заданий и дополнительное образование (в среднем 56 ч в неделю против 48 ч у тех, кто работает вне университета). Наряду с этим студенты, занятые во внешних организациях, значимо больше времени уделяют своим увлечениям и отдыху: они тратят на это в среднем 66 ч в неделю, тогда как студенты, работающие в университете, — лишь около 48 ч в неделю. Возможно, за этими данными просматриваются различные стратегии обучения вообще и его совмещения с работой в частности. В рамках одной приоритет отдается образованию — его успешное получение является главной целью студента, поддерживаемого родителями и довольного своим выбором вуза и факультета. Другая же тесно связана и со стремлением к финансовой независимости², и с поиском заменителей обучения, которое по каким-то параметрам не удовлетворяет студента. Тут уже образование и его результаты, вероятно, играют вторую, а то и третью роль: свободное время перераспределяется в пользу отдыха, академические успехи ухудшаются³.

² Мы склонны говорить о стремлении студентов, работающих вне вуза, к финансовой независимости, так как среди них значимо больше тех, кто живет на самостоятельно заработанные деньги. Мы не говорим о различиях в финансовом благосостоянии и о том, что работать в другие организации идут студенты, чье материальное положение хуже, чем у тех, кто не работает или работает в вузе, поскольку наши данные не показали значимых различий в доходах семей этих групп студентов.

³ Это подтверждается тем, что студенты, работающие вне университета, в среднем выразили большее согласие с утверждением «С того момента, как я начал работать, мои оценки ухудшились», а также «Из-за того что я работаю, у меня не остается времени и сил на выполнение домашних заданий и подготовку». Кроме того, они в среднем больше согласны с тем, что им «очень трудно совмещать учебу с работой».

Логично и то, что студенты, работающие в университете и во внешних организациях, по-разному оценивают компетенции, которые они приобретают в процессе обучения в вузе. Так, они практически диаметрально противоположны в своих оценках⁴: то, что указывается как в сильной степени развиваемое обучением в ВШЭ теми, кто работает вне вуза, хуже оценивается теми, кто работает в университете. Последние, например, высоко оценивают знание теоретических основ специальности, тогда как работающие во внешних организациях в меньшей степени согласны с тем, что вуз развивает у них эту компетенцию. Наряду с этим те, кто трудоустроился вне вуза, лучше оценивают развитие такой компетенции, как «умение находить общий язык с другими людьми, работать в команде», тогда как студенты, занятые в вузе, развитие этой же компетенции оценивают ниже. Кроме того, студенты, занятые вне университета, считают, что обучение в сильной степени способствует развитию общей эрудиции и творческого мышления, тогда как работающие в вузе по этим параметрам ставят более низкие оценки. И последняя компетенция, в которой группы работающих студентов значимо различаются в своих оценках, — это «умение справляться с большими объемами работы». Развитие этой компетенции выше оценивается студентами, работающими в вузе, нежели теми, кто трудоустроился за его пределами. Видимо, понимание «больших объемов» работы в вузе и сторонних организациях различается.

Работающие в университете и вне его: отличительные характеристики

Выше мы достаточно подробно рассмотрели различия между группами работающих студентов по разным параметрам, выдвинули некоторые предположения о стоящих за ними представлениях студентов о приоритетной для них деятельности. Однако на основе этого анализа мы не можем сделать вывод, какие из рассмотренных нами параметров все-таки сильнее всего отличают студентов, работающих в вузе, от тех, кто предпочел работу в сторонней организации. Для выявления таких «дискриминирующих» переменных, значимых для проведения различий между группами, мы применили метод дискриминантного анализа⁵. В качестве зависимой переменной использовался показатель занятости в вузе и вне вуза, в число независимых переменных были включены все рассмотренные нами ранее параметры: социально-демографические

⁴ Различия анализировались (1) по переменным, обозначающим высокую оценку развития той или иной компетенции; (2) с помощью анализа остатков.

⁵ Дискриминантный анализ — метод многомерной статистики, одной из задач которого является описание различий между классами на основе построения канонических дискриминантных функций.

характеристики, параметры обучения, оценки компетенций, высказывания относительно совмещения работы с обучением, удовлетворенность вузом и факультетом. В результате мы получили ряд значимых параметров⁶, которые сильнее всего дискриминируют рассматриваемые нами группы. Перечислим их в порядке убывания значимости каждого. Сильнее всего группы работающих студентов различаются в своем согласии с утверждением «Те знания и умения, которые я приобрел(а) за время обучения в НИУ ВШЭ, пригодились мне в работе»: среди тех, кто работает в университете, 69% с ним согласны, в то время как среди тех, кто трудоустроился во внешних организациях, таких половина. Среди студентов, работающих в ВШЭ по специальности, доля согласных с данным утверждением максимальна и составляет 77%, в то время как среди работающих по специальности, но вне ВШЭ, таких 67%.

В табл. 6 перечислены остальные параметры в порядке убывания их значимости.

Таблица 6

Параметры различий между группами работающих студентов: «+» — параметр в большей степени соответствует группе, «—» — параметр в меньшей степени соответствует группе

Параметр	Характерно для работающих в ВШЭ	Характерно для работающих вне ВШЭ
Высокая оценка развития общей эрудиции в процессе обучения	—	+
Согласие с утверждением «Из-за того что я работаю, мне приходится часто пропускать занятия»	—	+
В основном живет за счет родителей (родственников) и еще подрабатывает	+	—
Обучается на факультетах менеджмента, бизнес-информатики, отделении логистики	—	+
Высокая оценка развития в процессе обучения такой компетенции, как умение справляться с большими объемами работы	+	—
Бюджетная форма обучения	+	—
Согласие с утверждением: «Опыт, приобретаемый мной на работе, оказался полезен в моей учебе»	+	—
Живет в общежитии	+	—
Учится на факультете психологии	+	—

Решил работать в вузе или во внешней организации: значимые факторы

Выше мы рассматривали различия между двумя группами студентов, занятых работой в процессе обучения в вузе. Мы смогли выделить некоторые параметры, по которым эти группы больше всего отличаются друг от друга, а также постарались отметить, какие возможные стратегии могут стоять за имеющимися у нас данными: как могут быть расставлены приоритеты у работающих студентов. Остается, тем не менее, вопрос, какие факторы и насколько сильно могут влиять на выбор того или иного варианта совмещения обучения в вузе с работой?

На основе имеющихся в «Мониторинге» данных о студентах мы решили выявить, какие факторы увеличивают вероятность занятости вне вуза, а какие, напротив, указывают на склонность к занятости в вузе. Для реализации задачи по выявлению таких факторов была построена модель бинарной логистической регрессии.

Модель логистической регрессии позволяет построить прогноз вероятности наступления события (студент устроится работать вне ВШЭ) в зависимости от различных характеристик студента. Модель строилась на выборке работающих на момент опроса студентов. Зависимая переменная принимала значение 1, если студент работал вне ВШЭ, и значение 0, если он был трудоустроен в ВШЭ. Студенты, которые работали одновременно и в ВШЭ, и в сторонних организациях, были исключены из анализа.

Таким образом, модель определяла, какие характеристики студентов и в какой степени увеличивают вероятность их работы за пределами университета. Набор независимых переменных, включенных в модель, мы получили на основе анализа различий между исследуемыми группами студентов. В модель были включены следующие факторы: социально-демографические характеристики студентов (основной источник дохода студента, место проживания, пол) и параметры обучения (форма обучения, курс, факультет, удовлетворенность вузом и факультетом).

В модель вошло 583 наблюдения (475 студентов, работающих вне ВШЭ, и 108 студентов, работающих в ВШЭ). В табл. 7 представлены значимые факторы, влияющие на формат занятости в процессе обучения⁷. Результаты анализа подтверждают, что обучение на некоторых факультетах увеличивает вероятность того, что студент будет занят вне университета: в их число входят факультеты логистики, менеджмента, бизнес-информатики, а также отделение деловой и политической журналистики.

Пол студента также является важным фактором выбора места работы. Юноши чаще склонны выби-

⁶ Показатель качества модели позволяет делать выводы: модель правильно классифицировала 71% случаев.

⁷ Модель правильно классифицировала 82% объектов.

Таблица 7

**Факторы занятости вне университета
(приведены только значимые оценки
коэффициентов независимых переменных)**

Характеристики студента		Уровень значимости	Exp(B)*
Основной источник доходов — родственники	Живет в общежитии	0,04	
Работает и живет в основном на заработанные деньги, но иногда обращается за помощью к родителям	Живет с родителями или в собственном жилье	0,05	2,0
	Живет в съемном жилье	0,25	2,3
Работает и живет только на заработанные деньги	Живет в съемном жилье	0,05	4,5
Факультет / отделение обучения	Экономика	0,00	
	Мировая экономика и мировая политика	0,17	2,0
	Бизнес-информатика	0,01	6,1
	Отделения факультета бизнес-информатики	0,92	1,0
	Государственное и муниципальное управление	0,94	1,0
	Менеджмент	0,01	3,6
	Логистика	0,03	9,9
	Психология	0,13	0,5
	Право	0,19	1,9
	Прикладная политология	0,58	0,8
	Деловая и политическая журналистика	0,09	3,1
	Социология	0,86	1,1
Константа**		0,00	2,4

* Коэффициент *B* показывает, насколько изменится логарифм отношения шансов (событие наступит/событие не наступит) при увеличении независимой переменной на единицу. Экспонента от *B* является более удобным для интерпретации показателем и означает, насколько изменится отношение шансов (работа вне ВШЭ/работа в ВШЭ) при увеличении независимой переменной на единицу.

** Свободный член уравнения регрессии.

расть занятость вне ВШЭ по сравнению с девушками. Обучение на бюджетном отделении снижает вероятность работы вне университета. При этом данные переменные взаимосвязаны (девушки чаще учатся на бюджетном отделении), поэтому в модель был включен лишь эффект их взаимодействия. Однако значимого влияния переменной, являющейся пересечением пола студента и формы его обучения, на вероятность работы вне ВШЭ не было обнаружено.

Как было сказано выше, студенты, которые в основном или полностью живут на самостоятельно заработанные деньги, склонны устраиваться вне ВШЭ. В модель была включена переменная, отражающая источник заработка студента и место его проживания (поскольку эти два показателя взаимосвязаны). Результаты анализа показали, что студенты, которые более склонны устраиваться на работу вне университета, живут *только* на заработанные деньги, а также *в основном* на заработанные деньги, в отличие от тех, кто живет в общежитии и кого обеспечивают родители.

Таким образом, основными факторами, определяющими различия в том, куда студент устраивается работать (в университет или другую организацию), является специальность обучения, источник дохода и место проживания студента. Различия по другим параметрам, которые были выявлены в предыдущих разделах (удовлетворенность выбором вуза и специальности, курс, форма обучения, пол), объясняются этими переменными.

Почему студенты, работающие в университете, учатся лучше?

Когда мы говорили о различиях между группами работающих студентов, отмечалось, что занятые вне вуза в среднем учатся хуже, чем студенты, трудоустроенные в университете. К тому же, среди работающих вне вуза больше тех, кто соглашается с высказываниями: «Из-за того что я работаю, мне приходится часто пропускать занятия», «Из-за того что я работаю, мне часто не хватает времени и сил на выполнение домашних заданий и подготовку», «С того момента, как я начал(а) работать, мои оценки ухудшились». В табл. 8 приведено распределение средних значений по разным показателям, характеризующим обучение, работу студентов и их отношение к совмещению обучения с работой. По ним в целом можно сделать вывод, что работа вне университета оказывается более оторванной от обучения, нежели работа в вузе.

Выше мы выдвигали предположение, что за этими различиями стоят базовые расхождения в расстановке приоритетов, и студенты, ищущие себе работу в рамках вуза, изначально ориентированы на то, чтобы поддерживать высокий уровень учебной успеваемости. Поэтому нам важно понять, есть ли какие-то объективные факторы, влияющие на различия в успеваемости, которые касаются характеристик работы (график, продолжительность рабочего времени и проч.), или все-таки параметры работы здесь не столь важны, и за выбором работы вне университета можно усмотреть сознательный отказ студентов от успехов в обучении, иную стратегию собственного развития.

Одним из показателей, характеризующих место работы, является число часов работы в неделю. У студентов, которые работают вне университета,

Таблица 8

Характеристики студентов в зависимости от места работы

Показатель	Работает в ВШЭ		Работает вне ВШЭ	
	среднее	число наблюдений	среднее	число наблюдений
Средний балл за текущий учебный год	8,1	120	7,6	502
Средний балл за 2009/2010 учебный год	8,2	108	7,6	397
Оценка за весь период обучения в ВШЭ	7,9	130	7,3	574
Количество дисциплин, сданных не с первого раза	0,7	130	1,4	574
Число часов работы в неделю	20,3	76	28,7	520
Соответствие работы получаемой специальности (оценка по 7-балльной шкале)	5,0	130	4,0	574
Мне очень трудно совмещать учебу и работу	2,6	129	2,9	573
Те знания и умения, которые я приобрел(а) за время обучения в ВШЭ, пригодились мне в работе	3,9	129	3,4	573
Из-за того что я работаю, мне часто не хватает времени и сил на выполнение домашних заданий и подготовку	2,7	129	3,3	573
Опыт, приобретаемый мной на работе, оказался полезен в моей учебе	3,8	129	3,5	573
Из-за того что я работаю, мне приходится часто пропускать занятия	2,2	129	2,8	573
С того момента, как я начал(а) работать, мои оценки ухудшились	2,1	129	2,4	573

Таблица 9

Взаимосвязь продолжительности рабочей недели и показателей обучения студентов

Параметры	Коэффициент Пирсона	Уровень значимости	Количество студентов
Количество дисциплин, не сданных с первого раза за весь период обучения	-0,01	0,77	596
Средний балл за прошедший учебный год	-0,07	0,13	515
Средний балл за текущий учебный год	-0,11	0,01	524
Средний балл за весь период обучения в ВШЭ	-0,02	0,60	596
Доля лекций, посещенных в текущем учебном году	-0,15	0,00	584
Доля семинаров, посещенных в текущем учебном году	-0,23	0,00	588

длительность рабочей недели в среднем больше. Продолжительность рабочей недели⁸ имеет значимую отрицательную взаимосвязь с успеваемостью студентов за текущий учебный год, а также посещаемостью лекций и семинаров (табл. 9). Однако при проведении анализа отдельно для разных групп работающих студентов (в вузе/вне вуза) связь успеваемости в текущем учебном году с продолжительностью рабочей недели становится незначимой. Таким образом, различия в успеваемости студентов, занятых в вузе и во внешних организациях, скорее, объясняются другими характеристиками места работы, а не длительностью рабочей недели.

Интересно, тем не менее, понять, какая продолжительность рабочей недели менее всего «вредит» успеваемости студентов. Для этого мы провели анализ отдельно по трем группам студентов: с продолжительностью рабочей недели до 20 ч включительно, от 21 до 35 ч и свыше 35 ч (табл. 10). Основные выводы

будут сделаны по группе студентов, занятых вне университета, поскольку выборка студентов, работающих в ВШЭ и указавших продолжительность рабочего дня, недостаточна для получения надежных выводов в разрезе этих трех групп. Студенты, работающие до 35 ч, в среднем имеют более высокую успеваемость по сравнению со студентами, занятыми большее время. Они также лучше посещают занятия — как лекции, так и семинары.

В группе студентов, работающих до 20 ч включительно, каждый дополнительный час работы снижает их успеваемость⁹. Таким образом, с точки зрения учебы, для студентов оптимально работать наименьшее количество часов. В то же время в группе работающих от 21 до 35 ч и свыше 35 ч в неделю, число часов работы уже не дифференцирует успеваемость студентов — скорее всего, здесь действуют другие

⁸ Рассчитывалась для всех работающих студентов

⁹ Коэффициент Пирсона = -0,172 на уровне значимости 0,05.

Таблица 10

**Успеваемость и посещаемость занятий студентом, работающим вне университета,
в зависимости от продолжительности рабочей недели**

Продолжительность рабочей недели, ч	Оценка за текущий год		Доля лекций, посещенных в текущем году		Доля семинаров, посещенных в текущем году	
	средний балл	число ответивших	средняя	число ответивших	средняя	число ответивших
До 20 (включительно)	7,65	186	64,57	198	84,83	199
От 21 до 34	7,75	95	64,68	110	84,69	110
От 35 и более	7,44	173	59,62	201	75,94	203

Таблица 11

**Продолжительность рабочей недели занятых студентов в зависимости
от графика и места работы**

Характеристики работы		Среднее число часов	Число наблюдений	Стандартное отклонение
Работа в ВШЭ	Полный рабочий день	7,9	20	1,1
	Неполный рабочий день	8,1	72	1,2
	Нерегулярные приработки	8,3	28	1,1
Работа вне ВШЭ	Полный рабочий день	7,4	193	1,3
	Неполный рабочий день	7,7	205	1,1
	Нерегулярные приработки	7,6	104	1,1
В целом по выборке		7,7	622	1,2

факторы (например, работа по специальности или не по специальности).

Помимо показателя длительности рабочей недели, важно учитывать и различия в графике работы. Большинство студентов, работающих в ВШЭ, заняты неполный рабочий день. Можно предположить, что это и влияет на их более высокую успеваемость (у них есть больше свободного от работы времени для обучения). Однако сравнение показателей по группам студентов с разной продолжительностью рабочего дня свидетельствует о том, что студенты, работающие в университете, имеют более высокую успеваемость вне зависимости от рабочего графика (табл. 11). Это может быть следствием того, что работу в вузе выбирают изначально более мотивированные к обучению студенты.

Работа в вузе — вакансия для «отличника»?

Мы пришли к выводу, что объективные характеристики режима работы не создают значимых различий в успеваемости студентов, работающих в вузе и во внешних организациях. Это свидетельствует о том, что было бы неверным полагать, что работающие вне вуза загружены сильнее тех, кто трудоустроен в вузе, поэтому объективно не могут выполнять все требования, необходимые для успешного обучения. Судя по тому, что работающие вне вуза менее удовлетворены своим обучением на факультете, занятость вне вуза, скорее всего, может расцениваться как сознательный «отход от образования», причины которого могут

быть различными. Как мы предполагаем, это могут быть и материальные потребности, продиктованные желанием быть финансово независимыми, и неудовлетворенность выбранным факультетом и вузом в целом. Студенты, выбирающие работу за пределами вуза, вероятно, изначально ищут для себя альтернативное времяпрепровождение, и свое свободное от работы время они, как мы видели, перераспределяют отнюдь не в пользу обучения, а наоборот. Различные высказывания, характеризующие отношение студентов к совмещению работы с обучением, показывают, что для тех, кто занят вне вуза, работа и учеба становятся двумя не очень связанными друг с другом составляющими их жизни.

Напротив, студенты, занятые в университете, выглядят типичными «отличниками». Судя по полученным результатам, это люди, в большей мере ориентированные на поддержание своего образовательного уровня, для которых работа в большей степени связана со специальностью и отчасти помогает в учебе. Это логично, если принимать во внимание спектр предлагаемых вариантов занятости в университете — для студента это, скорее всего, научная лаборатория, центр, исследовательский проект и прочие научные структуры своих или близких по интересам факультетов. Возможно, у этих студентов есть и интерес к академической карьере в целом, либо такого рода занятость в процессе обучения воспринимается ими как дополнительное образование, приобретение опыта, который поможет им в будущем трудоустройстве, не помешав успешному обучению здесь и сейчас.

Данная статья была направлена на сравнение групп студентов, работающих в университете и вне университета, и не затрагивала группу студентов, которые не работают во время обучения. Однако, на наш взгляд, заслуживает внимания тот факт, что не работающие студенты имеют менее высокие показатели успеваемости, чем студенты, занятые в ВШЭ, несмотря на то что первые меньше пропускают лекции и семинары. А вот успеваемость студентов, работающих вне ВШЭ, и тех, кто не работает, практически не различается. Таким образом, многие из показателей, рассмотренных нами, свидетельствуют о том, что работа в университете привлекает к себе изначально более заинтересованных в обучении студентов и может отчасти являться для них продолжением учебного процесса. Было бы интересно в дальнейшем понять, насколько эти люди задерживаются в ВШЭ после выпуска, — строят научную карьеру, занимаются исследованиями. Это могло бы прояснить перспективы «выращивания» новых кадров для университета из числа собственных студентов.

Источники

Апокин А., Юдкевич М. Анализ студенческой занятости в контексте российского рынка труда. URL: <http://institutiones.com/strategies/983-analiz-studencheskoj-zanyatosti.html>.

Рощин С.Ю. Переход учеба — работа: омут или брод? Препр. WP3/2006/10. М.: ГУ ВШЭ, 2006. 52 с.

Postsecondary Financing Strategies: How Undergraduates Combine Work, Borrowing, and Attendance. URL: <http://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=98088>.

Quirk K., Keith T., Quirk J. Employment during High School and Student Achievement: Longitudinal Analysis of National Data // The Journal of Educational Research. 2001. Vol. 95. No. 1. P. 4–10.

Warren J.R., Cataldi E.F. A Historical Perspective on High School Students' Paid Employment and Its Association with High School Dropout // Sociological Forum. 2006. Vol. 21. No. 1. P. 113–143.

Working Their Way through College: Student Employment and Its Impact on the College Experience. ACE Center for Policy Analysis report, 2006.

Н. Малошонок,
аналитик ЦВМ

Работа студентов в научно-исследовательских подразделениях НИУ ВШЭ: влияние на профессиональное развитие и успешность обучения

***Аннотация.** В статье даются ответы на следующие вопросы: влияет ли участие в институционализированной научной и исследовательской деятельности студентов (т.е. деятельности, поддерживаемой специальными университетскими подразделениями) в вузе на их профессиональное и личностное развитие, а также успешность обучения? Если такое влияние есть, то насколько оно сильно? Ответы на эти вопросы даны на примере НИУ ВШЭ. В результате анализа эмпирических данных, собранных для учащихся нашего университета, удалось выявить, что студенты, активно принимающие участие в деятельности научно-исследовательских подразделений, проявляют большее усердие в обучении, имеют более высокие оценки, а также больше ориентированы на академическую деятельность, чем студенты, не участвующие в подобной деятельности.*

***Ключевые слова:** вовлеченность студентов в научно-исследовательскую деятельность, научная работа студентов, влияние на обучение.*

Введение

Один из видов занятости студентов в университете помимо учебы — это участие в научных и исследовательских проектах. Такой вид деятельности студентов типичен для многих вузов. В Высшей школе экономики он реализуется в нескольких форматах. В частности, студенты могут включаться в проекты различных научно-исследовательских подразделений: научно-учебных лабораторий, проектно-учебных лабораторий, а также научных институтов и центров в качестве штатных и внештатных сотрудников. Помимо участия в проектах студенты имеют возможность посещать мероприятия и семинары перечисленных подразделений. Есть и другие виды научной работы, в которую может включиться студент, например, конкурс коллективных научно-исследовательских проектов «Учитель — ученики», поддержка студенческих научных проектов и т.д. В данной статье мы сосредоточим

внимание непосредственно на научной деятельности студентов в рамках специально созданных подразделений. Активное участие студентов в деятельности таких научных подразделений можно назвать институционализированной научной деятельностью в рамках университета, поскольку она поддерживается институционально.

Эта деятельность согласуется с имеющимися представлениями о миссии и задачах исследовательского университета. С точки зрения экспертов в области высшего образования, исследовательский университет — это учебное заведение, в котором ведутся серьезные научно-исследовательские разработки. Именно эта характеристика, по мнению Филиппа Альтбаха, отличает их от массовых учебных заведений [Охапкин, 2009]. Вследствие этого слова «исследовательский» и «элитарный» становятся синонимами в дискурсе российского высшего образования, а проведение исследований в рамках университетов и вовлеченность студентов в исследовательские проекты — все более распространенными и желательными практиками.

Желание университетов предлагать исследовательские образовательные программы для студентов связано не только с политическими и идеологическими соображениями, но и с экономическими. Среди зарубежных исследователей в области высшего образования распространено мнение, что необходимо знать, насколько так называемая добавочная стоимость от участия студентов в научно-исследовательских проектах равна вкладываемым в исследовательские образовательные программы денежным и временным ресурсам. Проводятся исследования с целью определить прибыль университета и благоприятный эффект для студентов от таких образовательных программ [Reisberg, 1998].

Одно из направлений исследования эффекта вовлечения студентов в исследовательскую деятельность — изучение мнения преподавателей, студентов, а также других участников программ, в рамках которых студенты включаются в научно-исследователь-

ские проекты. Участников спрашивают о том, насколько успешными они считают реализацию подобных программ. Результаты исследований, проведенных в зарубежных вузах, свидетельствуют о высокой степени удовлетворенности студентов и преподавателей от участия в таких проектах [Hakim, 1998; Mabrouk, Peters, 2000; Manduca, 1997; Lopatto, 2003].

Однако помимо субъективного мнения студентов об эффективности исследовательских образовательных программ необходима и более косвенная оценка влияния участия студентов в исследовательских проектах на их образовательные достижения. Существует несколько способов такой оценки. Например, ряд исследований основываются на субъективной оценке студентами развития их исследовательских компетенций (обзор литературы, написание научных статей, проведение аналитической работы, сбор данных и т.д.) после участия в научных проектах [Bauer, Bennett, 2003].

Другие исследователи задают студентам вопрос об их карьерных планах, например, собираются ли они идти в аспирантуру. Считается, что благоприятный эффект от участия в исследовательских проектах достигается в том случае, если талантливые студенты планируют идти в аспирантуру и строить карьеру в академической сфере. Также для оценки влияния участия студентов в исследовательских проектах на успешность обучения некоторые исследователи предлагают изучить мнения выпускников об их опыте и достижениях в период пребывания в университете [Bauer, Bennett, 2003].

Многие зарубежные исследования демонстрируют эффективность участия студентов в исследовательских проектах. Было выявлено, что вовлечение студентов в исследовательскую деятельность обогащает их образовательный опыт [Lopatto, 2004]. Кроме того, участие студентов в исследовательских проектах способствует установлению между ними и преподавателями тесной связи, которая благоприятно влияет на вовлеченность студентов в учебный процесс [Elgren, Hensel, 2006], а также способствует снижению студенческих отчислений [Nagda et al., 1998].

В данной статье мы также ставим вопрос: как влияет участие студентов в исследовательских проектах и в деятельности научных и исследовательских подразделений ВШЭ на успешность обучения в университете и на стремление студентов в будущем заниматься научно-исследовательской деятельностью? Для ответа на него рассмотрим различия по группам студентов, принимающих и не принимающих участие в деятельности научных и исследовательских подразделений, по следующим показателям:

- вовлеченность в учебный процесс;
- субъективная оценка степени, в которой университетский опыт способствует формированию компетенций;
- академическая успеваемость;

- число публикаций и участие в научных конференциях;
- образовательные и карьерные планы.

Прежде всего, опишем в целом ситуацию с вовлеченностью студентов в научную и исследовательскую деятельность, сложившуюся в Вышке.

Институционализированная научная и исследовательская деятельность студентов: общие характеристики

В ходе «Мониторинга студенческой жизни», который проводился осенью 2010 г.¹, студентам задавался вопрос об их участии в деятельности научных и исследовательских подразделений. Было установлено, что 43% всех студентов, ответивших на вопросы анкеты, вовлечены в институционализированную научно-исследовательскую деятельность ВШЭ. При этом большая часть учащихся включена достаточно поверхностно, только посещая научные мероприятия и семинары. Лишь 4% студентов указали, что на момент опроса они являлись штатными сотрудниками научно-исследовательских подразделений, и 5% участвовали в проектах, реализуемых в рамках данных подразделений (более подробная информация представлена на рис. 1).



Рис. 1. Распределение ответов студентов на вопрос «Участвуете ли Вы в деятельности каких-либо научно-учебных лабораторий, проектно-учебных лабораторий, научных центров или институтов ГУ ВШЭ?» (N = 3259)

В основном студенты, вовлеченные в институционализированную научно-исследовательскую дея-

¹ Выборка репрезентирует студентов по курсу и факультету. Ее объем — 3259 респондентов, что составляет 29% от генеральной совокупности учащихся ВШЭ (бакалавриат, специалитет, магистратура). Полевой этап проводился в период с 11 по 30 ноября 2010 г.

тельность, работают в научно-учебных лабораториях ВШЭ. Это характерно как для студентов, являющихся штатными сотрудниками, так и для тех, кто просто участвует в проектах подразделений (рис. 2).



Рис. 2. Распределение студентов, работающих в качестве штатных сотрудников ВШЭ, по типам подразделений

Наблюдаются различия в участии в институционализированной научной деятельности в зависимости от курса обучения. На первых двух курсах очень мало студентов, вовлеченных в деятельность каких-либо научно-исследовательских подразделений ВШЭ (рис. 3). На 3-м курсе, судя по распределениям ответов респондентов, идет активное включение в научно-исследовательские подразделения, поскольку на 4-м курсе по сравнению с другими годами обучения больше студентов являются штатными сотрудниками каких-либо подразделений.

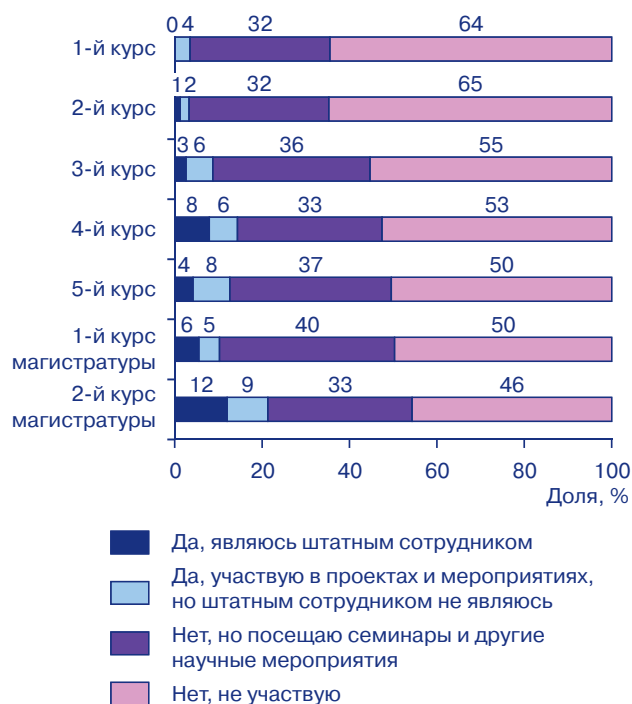


Рис. 3. Распределение ответов на вопрос «Участвуете ли Вы в деятельности каких-либо научно-учебных лабораторий, проектно-учебных лабораторий, научных центров или институтов ГУ ВШЭ?» в зависимости от курса обучения

Среди студентов 1-го курса магистратуры также сравнительно больше тех учащихся, кто не входит в состав научных подразделений, но посещает семинары, а среди магистрантов 2-го курса больше тех, кто является штатным сотрудником и участвует в проектах и семинарах каких-либо научно-исследовательских подразделений. По всей видимости, 1-й курс магистратуры для студентов — период «поиска себя в научной деятельности», определения того, какое научное подразделение больше соответствует их интересам, а также период включения в состав и проекты подразделений (см. рис. 3).

Теперь перейдем к рассмотрению того, различаются ли по показателям успешности обучения студенты, участвующие в институционализированной научно-исследовательской деятельности, и не участвующие в ней.

Участие в институционализированной научной деятельности и вовлеченность в учебный процесс

В весенней волне «Мониторинга студенческой жизни 2011»² студентам задавали вопросы, отражающие их вовлеченность в учебный процесс. Респондентов просили отметить, как часто они участвовали в различных учебных видах деятельности.

К сожалению, в весенней волне вопрос об участии в деятельности научных подразделений студентам не задавался. Однако из данных предыдущего этапа «Мониторинга студенческой жизни 2010» мы установили, что вовлеченность студентов в институционализированную научно-исследовательскую деятельность и посещение научных мероприятий достаточно сильно взаимосвязаны (табл. 1). Следовательно, переменная, отражающая частоту посещения научных мероприятий, может характеризовать и вовлеченность студентов в институционализированную научную деятельность и использоваться в анализе.

Мы проанализировали, как изменяется студенческая вовлеченность, отраженная в показателях, в зависимости от частоты посещения мероприятий научно-исследовательских подразделений (табл. 2–4). Можно сделать вывод, что студенты, часто посещающие научно-исследовательские мероприятия в университете, демонстрируют большую студенческую вовлеченность, чем те, кто подобные мероприятия не посещает. Это утверждение справедливо для показателей вовлеченности, отражающих частоту участия в следующих видах деятельности:

- задавание вопросов преподавателю на семинарских занятиях;

² Выборка репрезентирует студентов НИУ ВШЭ (бакалавриата, специалитета и магистратуры) по курсу и факультету, ее объем составляет 2032 респондента. Опросный этап проводился в период с 18 по 30 апреля 2011 г.

Таблица 1

**Взаимосвязь вовлеченности студентов в институционализированную научную деятельность
и частоты посещения научных мероприятий**

Студенты	Доля студентов, посещающих мероприятия, %				Всего, чел.
	несколько раз в неделю	1 раз в неделю	1–2 раза в месяц	реже, чем 1 раз в месяц	
Штатные сотрудники	7	32	38	23	132
Участвующие в исследовательских проектах	4	17	44	35	164
Посещающие научные мероприятия	2	14	45	39	1118
Все студенты, посещавшие семинары и научные мероприятия	3	16	44	37	1414

Таблица 2

**Вовлеченность студентов в учебный процесс в зависимости от посещения мероприятий
и семинаров научных подразделений (часть 1)**

Частота посещения мероприятий и семинаров научных лабораторий, институтов и центров НИУ ВШЭ	Доля ответивших «часто» и «очень часто», %					Число респондентов
	задавали вопросы преподавателю на семинарских занятиях	участвовали в общегрупповых дискуссиях во время занятий	выступали с докладом или презентацией на семинарских занятиях	решали задачи у доски на семинаре или отвечали на вопрос преподавателя по содержанию учебного курса	приходили на семинар с невыполненным домашним заданием	
Раз в неделю и чаще	67	69	58	48	17	48
2–3 раза в месяц	50	72	51	45	21	141
Раз в месяц	52	68	52	42	20	225
2–3 раза в полгода	43	64	45	40	19	424
Раз в полгода и реже	34	54	41	36	23	458
Не посещал(а)	33	47	34	29	29	665
Затрудняюсь ответить	39	45	42	38	14	71

Таблица 3

**Вовлеченность студентов в учебный процесс в зависимости от посещения мероприятий
и семинаров научных подразделений (часть 2)**

Частота посещения мероприятий и семинаров научных лабораторий, институтов и центров НИУ ВШЭ	Доля ответивших «часто» и «очень часто», %				Число респондентов
	присутствовали на семинаре или лекции, но не вникали в материал, не слушали преподавателя	работали над групповым заданием совместно с одноклассниками/однокурсниками во время семинарского занятия	выполняли индивидуальные домашние задания или готовились к контрольным и экзаменам совместно с одноклассниками/однокурсниками во внеаудиторное время	выполняли групповое задание с одноклассниками во внеаудиторное время	
Раз в неделю и чаще	15	46	52	48	48
2–3 раза в месяц	21	51	51	48	141
Раз в месяц	14	55	49	43	225
2–3 раза в полгода	18	54	47	43	424
Раз в полгода и реже	21	49	50	46	458
Не посещал(а)	28	48	46	39	665
Затрудняюсь ответить	18	55	48	37	71

Таблица 4

Вовлеченность студентов в учебный процесс в зависимости от посещения мероприятий и семинаров научных подразделений (часть 3)

Частота посещения мероприятий и семинаров научных лабораторий, институтов и центров НИУ ВШЭ	Доля ответивших «часто» и «очень часто», %				Число респондентов
	объединяли идеи разных дисциплин при подготовке заданий или во время участия в дискуссиях на занятиях	помогали другим студентам с домашним заданием, подготовкой к контрольной работе или экзамену	обсуждали со студентами другого факультета, друзьями или родственниками идеи из пройденного учебного курса	работали над дополнительными заданиями по курсу, выполнение которых необязательно для получения отличной оценки	
Раз в неделю и чаще	56	38	56	29	48
2–3 раза в месяц	51	32	40	25	141
Раз в месяц	44	33	44	23	225
2–3 раза в полгода	42	28	42	16	424
Раз в полгода и реже	40	28	33	11	458
Не посещал(а)	31	22	31	8	665
Затрудняюсь ответить	28	23	41	8	71

- участие в общегрупповых дискуссиях во время занятий;
- выступление с докладом или презентацией на семинарских занятиях;
- решение задач у доски на семинаре или ответы на вопросы преподавателя по содержанию учебного курса;
- частота, с которой студент приходил на семинар с невыполненным домашним заданием (использовалась как показатель не вовлеченности);
- частота, с которой студент присутствовал на семинаре или лекции, но не вникал в материал, не слушал преподавателя (использовалась как показатель не вовлеченности);
- выполнение группового задания с одногруппниками во внеаудиторное время;
- объединение идей, относящихся к разным дисциплинам, при подготовке заданий или во время участия в дискуссиях на занятиях;
- частота, с которой студент помогал другим студентам с домашним заданием, подготовкой к контрольной работе или экзамену;
- обсуждение со студентами других факультетов, друзьями или родственниками идей из пройденного учебного курса;
- работа над дополнительными заданиями по курсу, выполнение которых необязательно для получения отличной оценки.

Институционализированная научная и исследовательская деятельность и накопление компетенций

Одним из показателей успешности обучения студентов в университете является их субъективная оценка компетенций, которые они приобрели за вре-

мя пребывания в вузе. В анкете студентов просили оценить следующие компетенции:

- знание теоретических основ специальности;
- практические умения, навыки решения прикладных задач;
- управленческие, организаторские способности;
- способность быстро осваивать новые области знания;
- свободное владение хотя бы одним иностранным языком;
- способность логично и аргументированно выстраивать письменную речь;
- навыки публичных выступлений, презентации, ведения дискуссии;
- умение находить общий язык с людьми, работать в команде;
- творческое развитие;
- общая эрудиция;
- понимание специфики и значения получаемой профессии;
- умение справляться с большим объемом работы.

В результате проведения анализа³ было обнаружено, что студенты, включенные в институционализированную научную деятельность, лучше оценивают приобретение следующих компетенций за период пребывания в университете:

- управленческие, организаторские способности;
- способность быстро осваивать новые области знания;

³ Для выявления взаимосвязи участия студентов в институционализированной научно-исследовательской деятельности и субъективной оценки компетенций использовался тест хи-квадрат.

Таблица 5

Взаимосвязь участия в деятельности научных подразделений и посещение научных мероприятий

Научные мероприятия	Доля студентов, посещавших научные мероприятия, %			
	штатные сотрудники	участвующие в проектах	посещающие научные мероприятия	не участвующие
Студенческие университетские конференции	66	58	60	35
Научные конференции в ВШЭ	76	66	58	30
Другие российские научные конференции	41	34	33	13
Зарубежные научные конференции	22	16	15	7
Летние научные школы	22	16	9	4
Выездные научные семинары	14	16	8	3

- способность логично и аргументированно выстраивать письменную речь;
- навыки публичных выступлений, презентации, ведения дискуссии;
- творческое развитие;
- общая эрудиция;
- умение справляться с большим объемом работы.

Таким образом, можно предположить, что опыт включения в научную и исследовательскую деятельность подразделений полезен для развития этих компетенций.

Институционализированная научная и исследовательская деятельность, число публикаций и участие студентов в научных конференциях

О результатах обучения студента в университете также свидетельствуют его публикации и участие в различных научных мероприятиях (конференциях, выездных школах и т.п.). В ходе «Мониторинга студенческой жизни 2010» студентов спрашивали о числе имеющихся у них публикаций.

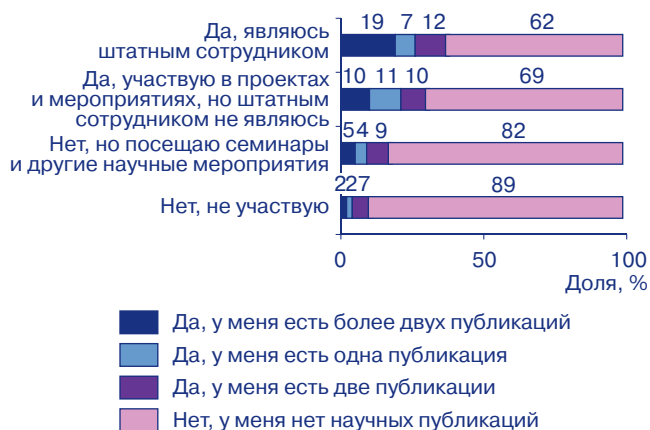


Рис 4. Участие в активной деятельности научно-исследовательских подразделений и наличие публикаций

При рассмотрении совместных распределений студентов по участию в деятельности научно-исследовательских подразделений и по числу их публикаций была получена следующая закономерность: студенты, активно участвующие в институционализированной научно-исследовательской деятельности, имеют больше публикаций, чем те, кто не участвует в такой деятельности или просто посещает семинары (рис. 4). Однако нельзя сказать, что в среде студентов, не имеющих отношения к лабораториям, институтам, центрам, не наблюдается научной активности. Из респондентов, не посещающих мероприятия подразделений, 11% имеют хотя бы одну научную публикацию. Среди студентов, которые посещают семинары лабораторий, центров, институтов, но не принимают активного участия в их деятельности, доля имеющих публикации немного выше (18%).

Студенты, участвующие в активной деятельности научно-исследовательских подразделений, чаще посещают конференции и выступают на них с докладами (табл. 5).

Институционализированная научная деятельность и академическая успеваемость студентов

Основным показателем успешности студентов в обучении является их академическая успеваемость. Мы добавили данные об успеваемости студентов за весь период обучения, имеющиеся в базе данных АСAB, к массиву с ответами студентов о включенности в институционализированную научно-исследовательскую деятельность (МСЖ 2010). На основе анализа этих эмпирических данных был сделан следующий вывод: студенты, вовлеченные в научно-исследовательскую деятельность, имеют в среднем более высокие оценки, чем те, кто совсем не участвует в этой деятельности (табл. 6). Если у штатных сотрудников подразделений средняя оценка за весь период обучения равна 7,86 балла, то для студентов, не участвующих в деятельности подразделений средняя

Таблица 6

**Вовлеченность в научно-исследовательскую деятельность в рамках подразделений
и академическая успеваемость**

Студенты	Средний балл по всем дисциплинам за весь период обучения		
	все студенты	студенты бакалавриата и специалитета	студенты магистратуры
Штатные сотрудники	7,86 (N = 131)	7,89 (N = 68)	7,82 (N = 63)
Участвующие в проектах	7,69 (N = 162)	7,61 (N = 111)	7,86 (N = 51)
Посещающие научные мероприятия	7,37 (N = 1106)	7,42 (N = 815)	7,25 (N = 291)
Не участвующие	7,29 (N = 1825)	7,28 (N = 1448)	7,34 (N = 377)

Вопрос: «Участвуете ли Вы в деятельности каких-либо научно-учебных лабораторий, проектно-учебных лабораторий, научных центров или институтов ГУ ВШЭ?»

оценка составляет 7,29 балла. Эта закономерность справедлива как для студентов бакалавриата/специалитета, так и для магистров.

Институционализируемая научная деятельность и карьерные планы

Рассмотрим, как различаются студенты, вовлеченные и не вовлеченные в институционализируемую научно-исследовательскую деятельность, в зависимости от их ориентации на академическую карьеру. Для этого будем использовать два показателя: предпочитаемая сфера профессиональной деятельности и планы относительно поступления в аспирантуру.

Студенты, вовлеченные в научно-исследовательскую деятельность в рамках подразделений ВШЭ, в большей степени хотели бы работать в академической сфере, в то время как учащиеся, не посещающие мероприятия научно-исследовательских подразделений, скорее, стремятся работать в бизнесе

в качестве предпринимателей или наемных работников (рис. 5).

Сравнительно большая доля студентов, являющихся штатными сотрудниками подразделений, планируют также поступление в аспирантуру, а те, кто только посещает научные мероприятия, больше склонны отвечать, что они не решили, но рассматривают поступление в аспирантуру как вариант. Напротив, те студенты, которые не участвуют в деятельности научных подразделений, больше склонны отвечать, что не собираются поступать в аспирантуру (рис. 6).

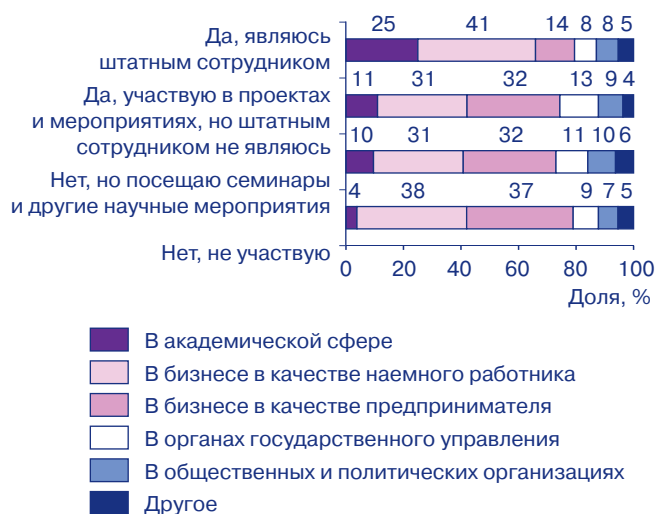
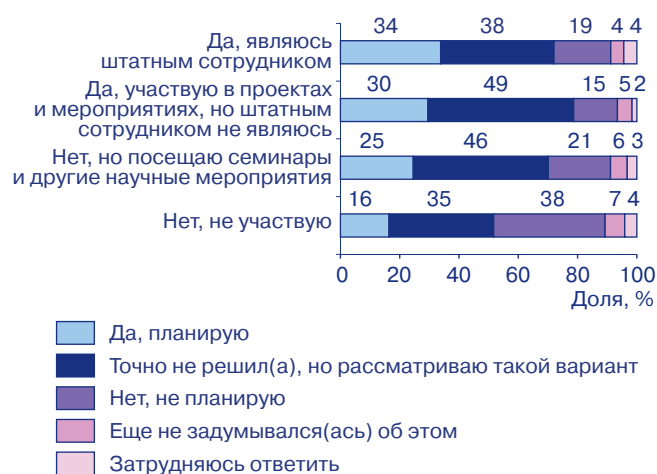


Рис. 5. Совместное распределение ответов на вопросы «В какой из перечисленных областей Вы, скорее всего, хотели бы работать?» и «Участвуете ли Вы в деятельности каких-либо научно-учебных лабораторий, проектно-учебных лабораторий, научных центров или институтов ГУ ВШЭ?»

Рис. 6. Совместное распределение ответов на вопросы «Участвуете ли Вы в деятельности каких-либо научно-учебных лабораторий, проектно-учебных лабораторий, научных центров или институтов ГУ ВШЭ?» и «Планируете ли Вы поступать в аспирантуру после того, как получите диплом по своей специальности?»

Таким образом, судя по ответам, студенты, вовлеченные в институционализируемую научно-исследовательскую деятельность, в большей мере ориентированы на академическую карьеру. Однако нельзя сказать однозначно, связано ли это с тем, что академически ориентированные студенты больше склонны включаться в деятельность лабораторий, институтов и центров, или же их участие в научных и исследовательских проектах способствует формированию ориентации на академическую карьеру.

Основные выводы

Подводя итоги, можно заключить, что в среднем для студентов, участвующих в деятельности научных и исследовательских подразделений, характерны большая вовлеченность в обучение и более высокая академическая успеваемость. Кроме того, такие студенты сравнительно в большей степени ориентированы на академическую карьеру. Полученный вывод можно объяснить, как минимум, двумя причинами.

Во-первых, различия в рассматриваемых показателях для двух групп студентов — участвующих в институционализированной научной и исследовательской деятельности и не участвующих — могут быть обусловлены заведомо лучшей подготовкой и академической ориентацией студентов первой группы до включения в работу подразделений. Лаборатории, институты и центры исследований, функционирующие в НИУ ВШЭ, могут отбирать лучших студентов, отсеивая при этом тех учащихся, чьи умения и навыки, а также академическая успеваемость хуже.

Во-вторых, различия в двух группах могут объясняться тем, что работа в рамках научных и исследовательских подразделений способствует накоплению полезных навыков, благоприятно влияющих на результат обучения студентов в университете, а также повышает вероятность ориентации студентов на научную и исследовательскую деятельность.

Две описанные выше причины могут сосуществовать, что может привести к так называемому «эффекту Матфея»: талантливые студенты с хорошей успеваемостью будут повышать свою исследовательскую квалификацию за счет участия в деятельности лабораторий, институтов и центров, в то время как студенты, исключенные из подобной деятельности, будут развивать свои компетенции медленнее.

Все перечисленные выше гипотезы требуют тщательной проверки и дальнейших исследований. Для этих целей может подойти проведение глубинных интервью со студентами, задействованными в работе научных и исследовательских подразделений и не

включенными в подобную деятельность. Кроме того, были бы полезны достаточно длительные исследования, которые позволят проследить все этапы обучения студентов — от первого до выпускного курса — и определить, как включение в институционализированную научную и исследовательскую деятельности влияет на студента, его навыки и компетенции, а также профессиональное определение.

Источники

Охапкин И. Национальные исследовательские университеты: стать лучшими. 2009. URL: http://www.strf.ru/organization.aspx?CatalogId=221&d_no=25847

Bauer K.W., Bennett J. S. Alumni Perceptions Used to Assess Undergraduate Research // The Journal of Higher Education. 2003. Vol. 74. No. 2.

Elgren T., Hensel N. Undergraduate Research Experience: Synergies Between Scholarship and Teaching // peer-Review. 2006.

Hakim T. Soft Assessment of Undergraduate Research: Reactions and Student Perspectives // Council on Undergraduate Research Quarterly. 1998. No. 18.

Lopatto D. Survey of Undergraduate Research Experiences (SURE): First Findings // Cell Biology Education. 2004. Vol. 3.

Lopatto D. The Essential Features of Undergraduate Research // Council on Undergraduate Research Quarterly. 2003. No. 24.

Mabrouk P.A., Peters K. Student Perspectives on Undergraduate Research (UR) Experiences in Chemistry and Biology // Spring 2000 CONFCHEM. 2000.

Manduca C. Broadly Defined Goals for Undergraduate Research Projects: A Basis for Program Evaluation // Council on Undergraduate Research Quarterly. 1997. No. 18.

Nagda B., Gregerman S., Jonides J., Lerner J. Undergraduate Student Faculty Research Partnerships Affect Student Retention // Review of Higher Education. 1998. Vol. 22. No. 1.

Reisber L. Research by Undergraduates Proliferates, But Is Some of It Just Glorified Homework? // Chronicle of Higher Education. 1998. No. 22.

ИНФОРМАЦИЯ О ЦВМ

Центр внутреннего мониторинга НИУ ВШЭ

Адрес: 101000, Москва, ул. Мясницкая, 20, каб. 428-К

Тел.: 8 (495) 772-9590, доб. 1686

e-mail: cim@hse.ru; <http://cim.hse.ru>

Научный руководитель ЦВМ —
Радаев Вадим Валерьевич

Главный редактор бюллетеня «Мониторинг университета» — Чириков Игорь Сергеевич

Редколлегия: Правдина Мария Александровна, Груздев Иван Андреевич, Филиппова Дарья Сергеевна

При перепечатке ссылка на бюллетень обязательна.

© Центр внутреннего мониторинга Национального исследовательского университета

«Высшая школа экономики», 2011

© Оформление. Издательский дом Высшей школы экономики, 2011

Формат А4. Тираж 200 экз. Заказ №