



Почему студентов отчисляют? К постановке проблемы

СОДЕРЖАНИЕ НОМЕРА

Компетентное мнение

Почему важно изучать феномен отчисления студентов? *Интервью с И.Д. Фруминым* 2

Зачем вузам отчислять студентов? *Интервью с С.Ю. Роциным* 5

Профессиональные обзоры/рефераты

И. Груздев
Зарубежный опыт исследований отчисленных студентов 7

Н. Малошонов
Студенческая вовлеченность: почему важно изучать процесс обучения, а не только его результат? 11

Эмпирические исследования

Е. Колотова
Изучение отчислений студентов в бакалавриате/специалитете НИУ ВШЭ 22

Е. Донец
Опыт исследования студенческих отчислений на примере МГУ 33

И. Груздев
Быть отчисленным из Вышки: три истории 39

К читателям:

Предлагаем Вашему вниманию шестой выпуск бюллетеня «Мониторинг университета», который издается Центром внутреннего мониторинга НИУ ВШЭ. Начиная с этого номера бюллетень принимает новый формат. Теперь в каждом выпуске все материалы будут размещаться в следующих трех разделах: «Компетентное мнение», «Профессиональные обзоры/рефераты», «Эмпирические исследования». Кроме этого в бюллетене будут публиковаться статьи исследователей из других вузов, интересующихся университетской проблематикой.

Этот выпуск бюллетеня впервые подготовлен в новом формате. Он полностью посвящен проблеме студенческого отсева, которая является одной из ключевых тем практикоориентированных университетских исследований за рубежом.

Номер открывает интервью с И. Фруминым, научным руководителем Института развития образования НИУ ВШЭ, в котором он высказывает свое мнение о том, почему важно изучать феномен отсева студентов в России. Далее следует интервью с С. Роциным, проректором НИУ ВШЭ, который представляет свой взгляд на проблему студенческих отчислений.

Раздел «Профессиональные обзоры/рефераты» состоит из двух статей. Обзор, подготовленный И. Груздевым, охватывает наиболее значимые зарубежные исследования причин студенческих отчислений. В статье Н. Малошонов подробно рассматриваются различные определения студенческой вовлеченности, которая тесно связана с проблемой отсева. Описываются также плюсы и минусы существующих способов измерения вовлеченности студентов в университетскую жизнь.

Блок эмпирических исследований представлен статьями Е. Колотовой, Е. Донец и И. Груздева. В работе Е. Колотовой на основе административных данных базы АСАВ делаются выводы об уровне и причинах отчислений студентов в ВШЭ. В статье Е. Донец рассматриваются схожие проблемы, но на примере МГУ им. М.В. Ломоносова. Затрагивается также вопрос экономических потерь, связанных с отчислениями. В статье И. Груздева, закрывающей номер, представлены три истории отчисления из ВШЭ, сопровождаемые возможными интерпретациями причин и последствий отсева.

Все материалы И. Груздева, Е. Колотовой и Н. Малошонов подготовлены в рамках проекта «Отсев студентов», выполняемого при поддержке Центра фундаментальных исследований НИУ ВШЭ. Авторы выражают благодарность Исаку Фрумину, Марии Добряковой, Джошуа Холи и проектно-учебной лаборатории «Развитие университетов».

Почему важно изучать феномен отчисления студентов?

Интервью с И. Д. Фруминим,
научным руководителем Института развития образования

— Исак Давидович, Вы были одним из инициаторов исследования студенческих отчислений в Вышке. Почему возник интерес к этой теме?

— В свое время у меня появился как научный, так и личный интерес к этой теме. Научный интерес возник, когда я обнаружил, что педагогические исследования в России очень сильно отличаются от аналогичных зарубежных исследований. Мы провели контент-анализ педагогических исследований в России и на Западе и обнаружили два существенных различия. Первое различие — в методологии. Российские исследования условно на 70% представляли собой рассуждения, а зарубежные исследования на 70% были эмпирическими работами. Второе различие касалось тематики. Выяснилось, что есть ряд тем, которые вообще не популярны у российских исследователей и в то же время чрезвычайно популярны за рубежом. Одна такая тема связана с вопросами равенства и неравенства в образовании. Вторая тема, которой в зарубежных исследованиях уделяется большое внимание, — это феномен drop-out. В России мы называем это отчислениями, но, на мой взгляд, термин «отсев» лучше передает смысл английского слова «drop-out»; это буквально «спрыгивание». Так вот, российских работ по этой проблематике нам обнаружить почти не удалось. И мне, конечно, хотелось понять, почему и как сложилось такое тематическое различие. Об этом можно поговорить отдельно. Важно, что без преодоления этого тематического разрыва невозможна наша интеграция в мировую науку об образовании. А для меня это является самостоятельной важной задачей.

Что касается личного интереса, то, как Вы знаете, у меня есть довольно большой опыт собственной индивидуальной педагогической деятельности. И поскольку я начинал работать как школьный учитель и директор школы, а также как университетский преподаватель, через некоторое время меня озадачило, а потом стало серьезно огорчать то, что некоторые ребята и девушки, которые в школе были очень многообещающими, затем не оправдывали ожиданий, в первую очередь, ожиданий родителей. Причем часто это не было сознательным решением о смене профессии. Такие случаи тоже были. Например, один из моих любимых учеников бросил физический факультет университета и ушел в театральное училище. Это одна ситуация, но больше было ситуаций, когда человека отчисляли, потом забирали в армию или же он куда-то устраивался работать,

потом нередко начинались наркотики и другие феномены социального разрушения. И сам молодой человек, и его семья были несчастливы.

— Правильно ли я понял, что Ваше внимание привлекли истории, когда отчисление влекло за собой какие-то социальные последствия, рассматриваемые обычно как негативные?

— Да, конечно, и, понимаете, не просто негативные, а драматические. Моя позиция состоит в том, что в пределе мы находимся в очень рискованном бизнесе. Если то, что мы делаем, если то, как мы работаем — даже в одном случае из десятка тысяч, из ста тысяч, — прямо или косвенно является причиной самоубийства молодого человека, — это очень серьезный повод задуматься. Пожалуй, я даже не буду объяснять, почему.

Но даже если не рассматривать самоубийство, которое является предельной ситуацией, те жизненные истории, которые я наблюдал, очень часто показывали, что отчисление из вуза, учебный неуспех или постоянная маркировка студента как неудачного в значительной степени определяли последующие жизненные неудачи. Если некоторый феномен связан с поломанными судьбами, то он заслуживает нашего внимания и изучения. Конечно, бывает, что с человека «как с гуся вода» и он или она спокойно переходит в другое место и так далее. Но даже если в каком-то малом проценте случаев происходит обратное, то в этом надо разбираться.

— Это, безусловно, важно, но, насколько я понимаю, одно из основных обоснований интереса к этой теме за рубежом, в частности в США, — экономическое. Государство вкладывает в образование человека или сам человек вкладывает деньги в собственное образование, а если он в какой-то момент отчисляется, то сделанные вложения — это просто потерянные деньги. На Ваш взгляд, такое обоснование важности исследований отсева является вторичным по отношению к личностной проблеме или также должно присутствовать?

— Это важная мотивация для исследования. Я говорил о самоубийстве, чтобы показать предельную остроту этой проблемы. Но отсев интересует меня и как массовый феномен. И здесь Вы совершенно правы — мы должны серьезно посмотреть на экономическую сторону дела. Сегодня, являясь чемпионами мира по охвату высшим образованием, не знаем о том, сколько мы отчисляем.

Когда я поступил в университет, нам декан сказал (потом я выяснил, что это было своеобразной тради-

цией на многих математических факультетах хороших университетов): «Посмотрите на соседа! Вас останется примерно половина, значит, один из двоих не закончит университет». Мы похихикали, а он оказался прав. Что же этот факт значит в терминах расходов на образование и премии за образование, которую получает общество? Некоторые сторонники теории человеческого капитала часто говорят, что отчисленный студент в любом случае повысил свой человеческий капитал, а следовательно, не нужно волноваться по этому поводу. А сторонники теории сигналов говорят, что волноваться надо, потому что, грубо говоря, он должен обязательно получить степень. В этом смысле он должен завершить свое обучение, и только тогда у него существенно возрастет стоимость на рынке труда. И неслучайно в целом ряде американских штатов сейчас реализуется система «дотягивания» людей до степеней. То есть вузы специально выискивают тех, у кого есть незаконченное высшее образование, и предлагают помощь в том, чтобы его закончить.

Еще раз повторяю, здесь есть целый ряд вопросов, на которые у нас нет просто эмпирических ответов. У нас очень мало исследований, по результатам которых можно обоснованно сказать, какая у нас премия на год образования в том случае, если образование не закончено. Предполагаю, что, как и за рубежом, рост отсева делает расходы на образование менее эффективными.

— Часто можно услышать мнение, в том числе и от преподавателей, руководителей вузов, что высокий уровень отчислений студентов свидетельствует о высоком качестве образования. Следовательно, может быть, нет ничего негативного в большой доле отчислений?

— Здесь есть два уровня проблемы. Во-первых, уровень университета или факультета в целом. О чем говорит такое мнение, высказанное руководством? Оно говорит о том, что индивидуальные судьбы студентов оказываются для образовательного института второстепенными. То есть для него качество образования — это некоторая интегральная характеристика, а не успех каждого студента.

Такое отношение к человеку, как к щепке, которая летит, если рубят лес, как мне кажется, обусловлено некоторыми нашими, скажем так, привычками. Многие исследователи утверждают, что целый ряд исторических обстоятельств, от крепостничества до коллективизации, формировали культуру низкой ценности индивида: «Общественное выше личного». В известной советской песне «Широка страна моя родная» есть строчка «За нее мы кровь прольем с охотой» — это же людоедская культура. И чем меньше у нас в стране институтов поддержки человека, тем сильнее эта культура развивается. И наша система образования таким институтом не является. Она является институтом, опирающимся не на поддержку, а на угрозу. Другой логики здесь нет. Почему, например, у нас за две «двойки» не выгоняют, а за три «двойки»

выгоняют? Да, государство, когда платит деньги за обучение студента, ожидает, что он быстро выучится. Но если студент учится за свои деньги, пусть он учится, сколько ему «влезет»! Дайте молодым людям второй и третий шанс. Отсутствие институтов поддержки порождает привычку смотреть на страдания человека, на его неудачи как на норму.

Отсюда мы выходим на второй уровень проблемы — на позицию отдельных преподавателей. Я очень уважаю тех своих коллег, которые проявляют высокую требовательность на экзаменах. Но, с моей точки зрения, высокие требования не тождественны высокому качеству преподавательской работы. К нам поступают лучшие выпускники школ страны. Если по итогам какого-то курса больше половины из них заваливает экзамен, то, может быть, их как-то не так учили или требования радикально неадекватны? Иногда, увы, за высокими требованиями лежит педагогическое честолюбие, а не педагогическое мастерство.

Другое возможное объяснение такой позиции — психологическое. Как показал Фуко, иногда образование становится просто формой власти и подавления. И известные западные исследования психологии учителей показывают, что это нередко, к сожалению, — люди с комплексами, которые в преподавании находят удовлетворение своим властным инстинктам. А тут у тебя такая власть появляется, ты можешь заставить человека плакать перед тобой, можешь показать ему, что он — пыль под ногами, потому что он не может взять особенно сложный интеграл.

— Однако сторонники высокого уровня отчислений утверждают, в частности, что это вынужденная мера в условиях массовизации высшего образования. Снижается нижняя входная граница для поступления в вуз, следовательно, необходимо больше отсеивать, чтобы «держать планку». Состоятелен ли такой аргумент?

— Абсолютно не состоятелен. Когда мы принимаем студентов, мы с ними договариваемся об определенных вещах. Никто нас, например Вышку, за язык не тянул, делать три экзамена по ЕГЭ. Мы можем пойти по пути Московского государственного университета, сделать четыре экзамена по ЕГЭ, плюс еще свой какой-нибудь зубодробительный. Нет, мы договорились, что нам хватает вот этих трех экзаменов. Значит, мы объявили студентам, что если ты честно сдал эти экзамены, то ты нам подходишь и мы тебя обещаем выучить. После этого выясняется, что часть этих студентов, оказывается, нам не подходит.

Я разговаривал с некоторыми ребятами, которых мы отчисляем. Да, они стараются, у них не получается. Они не получают у нас достаточной помощи. И тут мы начинаем говорить, что не подписывали с ними договор о помощи! Но как же так? Если мы его приняли, то мы обещали его научить, если, конечно, он будет стараться. Но если все разговоры — о том, что он, оказывается, не способен к обучению, — вот это, по моему, абсолютное лукавство. Если ты сам устано-

вил правила отбора, то отбирай тех, кого ты можешь научить. А если не можешь научить, то честно об этом людям говори. Поэтому я думаю, что о высоком качестве преподавания высокий отсев, конечно, не свидетельствует. Да, это свидетельствует о высоких требованиях. Но нужно честно предъявлять эти требования на входе, а не в процессе обучения.

— Тем не менее, даже если установить такую систему отбора, которая препятствует высокому отсеvu, не исключены случаи, когда вчерашние школьники, приходя в университет, что называется, «не сориентировались». Не сориентировались, потому что приход в вуз — это новая жизнь, новая социальная роль, которую не все, может быть, удачно принимают. Что может сделать вуз для того, чтобы избежать таких случаев?

— Во-первых, вуз может изменить свои вступительные процедуры. Если мы так озабочены тем, что студенты не могут себя организовать, давайте сделаем экзамен по тайм-менеджменту.

Во-вторых, важно развивать механизмы поддержки студента. Когда я учился, у нас были кураторы, которые специально помогали тем, у кого были проблемы в учебе. Так, со мной учился парень из деревни, ему приходилось работать, он из-за этого действительно не мог на все занятия ходить. И у него начинались проблемы, которые куратор помогал решить.

Да, часто студент не выполняет своих обязательств перед вузом. Но, к сожалению, мы не подписываем развернутый договор, где понятно и честно представлены взаимные обязательства. Думаю, что в таком договоре нам пришлось бы предусмотреть значительно более масштабную систему учебной поддержки студентов.

— Если вернуться к зарубежным исследованиям, каковы основные выводы и рекомендации, которые были сделаны по их итогам?

— Прежде чем говорить о выводах, я бы отметил, что у нас совершенно разная структура отсева. В западных университетах, как правило, это настоящий drop-out, т.е. студент прекращает учиться. Вот там уж для него все возможности созданы: он может посещать меньше курсов, чем другие; он может строить себе индивидуальную траекторию, но все равно бросает. Правда, в Гарварде, таких, если не ошибаюсь, 3% или 4% за всю — за всю — траекторию обучения. А в вузах, где много детей из семей этнических меньшинств, уровень отсева доходит до 50%. У нас же наиболее распространенной причиной отсева является отчисление за академическую неуспеваемость.

Я думаю, что само по себе это различие показывает существенную разницу в отношениях между вузом и студентом.

Если говорить о выводах, которые сделали американцы, то они подтверждают очень простую вещь: культурный и социальный капитал являются предикторами учебной успешности и неуспешности. И в этом смысле западные вузы недостаточно приспособились к новым категориям студентов, которые не приносят из семьи культуры тайм-менеджмента, которые не привыкли работать в библиотеках и т.д. Поэтому студенты из таких семей получают дополнительную поддержку, если они ее запрашивают.

— На Ваш взгляд, какие проблемы и объекты для исследования являются наиболее интересными применительно к тематике отсева?

— Наиболее интересной и сложной категорией являются собственно отчисляемые, или только что отчисленные, или ушедшие. Мне кажется, нам следовало бы в России особенно тщательно изучить социально-экономический аспект отчислений. Например, давайте посмотрим на долю отчисленных среди преступников или других групп. Посмотрим на их заработки — действительно ли у нас, так же как на Западе, скачкообразно увеличивается премия на образование после получения диплома.

Также мне представляется, что в нашей стране было бы очень интересно изучить и культуру университетов относительно человека. На Западе все преподаватели знают, что чем выше у тебя уровень отчислений, тем хуже твой университет. Это является очень важным индикатором качества университета. Гарвард, Массачусетский институт, Йель с гордостью говорят, что у них показатель выживаемости очень высок. И в этом смысле было бы интересно посмотреть на ценности наших профессоров, что они думают по этому поводу, испытывают ли они удовольствие, поставив 60% «двоек» на своем экзамене. Я не хочу обидеть своих коллег, я просто думаю, что иногда нам надо понять, что мы все являемся продуктами тех или иных культурных условий, традиций и, может быть, нам надо в какой-то момент посмотреть на себя со стороны.

— Большое спасибо за Ваше компетентное мнение, которое может стать отправной точкой для более развернутых дискуссий по проблеме!

Беседовал И. Чириков

Зачем вузам отчислять студентов?

Интервью с С.Ю. Роциным, проректором НИУ ВШЭ, заведующим Лабораторией исследований рынка труда

— Сергей Юрьевич, в настоящее время мы готовим специальный выпуск бюллетеня, посвященный проблемам изучения отчислений студентов. На Ваш взгляд как проректора, курирующего образовательный блок, о чем говорит высокий процент отчислений студентов в определенном вузе?

— Во-первых, необходимо четко обозначить, какую образовательную среду мы обсуждаем. Если мы говорим про российскую образовательную среду, то низкий процент отчислений в каком-либо вузе, университете для меня свидетельствует о низком качестве обучения. А если мы имеем высокий процент отчислений, то это означает, что этот университет (я не вдаюсь в детали) в целом уделяет внимание качеству обучения, старается выдерживать соответствующий стандарт. Очевидно, этот стандарт не так легко освоить, и отсюда появляется более высокий процент отчислений.

Могу назвать две основных причины, по которым в России уровень отчислений студентов связан с качеством образования. Во-первых, российская система высшего образования за последние 15 лет стала тотальной, у нас высшее образование получают все. Естественно, люди объективно дифференцированы по способностям, — от этого никуда не денешься. Люди обладают совершенно разными способностями освоить то или иное образование. Понятно, что распределение способностей мы можем считать до некоторой степени нормальным, и если мы предъявляем высокие стандарты обучения, очевидно, что в условиях тотальности нашего высшего образования далеко не все могут освоить такие стандарты образовательных программ. Поэтому здесь возникает естественный вопрос о некотором отсеиве.

Во-вторых, к сожалению, система мотивации российских студентов устроена таким образом, что ценности усердного обучения оказываются несколько размытыми. Отсюда мы наблюдаем невысокую готовность к такому усердному обучению. Для того чтобы учиться и осваивать учебные программы, необходимо иметь достаточно жесткие стимулы; успешное обучение — это не только вопрос способностей, но и вопрос мотивации, психологической готовности. Поэтому, приходя в вуз после школы, многие ребята оказываются в несколько аморфном мотивационном поле, и если вуз не предъявляет соответствующих стимулов, то это может негативно влиять на качество обучения.

Вот с чем я связываю наличие определенной корреляции между уровнем отчислений и более высокими стандартами обучения.

— Как Вы считаете, возможно ли выстроить систему отбора в вуз таким образом, чтобы те, кто не может освоить образовательную программу, отсеивались еще до момента зачисления?

— В принципе, возможно. Но надо понимать, что если мы ведем речь о достаточно массовом образовании, когда прием на те или иные образовательные программы составляет не десятки, а сотни, то, конечно, вопрос дифференциации по способностям все равно будет оставаться. Не существует идеального скрининга, не существует идеального способа отбора на начальном этапе. Поэтому здесь также возможны ошибки. Кроме того, отбор не решает проблем мотивации. С этой точки зрения невозможно оценить, насколько человек будет мотивирован дальше прикладывать усилия и учиться. Переход от школы к высшему образованию — это определенный качественный скачок, потому что здесь нужно приложить гораздо больше самостоятельных усилий, выстраивать индивидуальную образовательную траекторию, предъявлять спрос на определенные знания и т.д. И мотивацию на такое усердие очень трудно оценить, здесь всегда возможны ошибки, поэтому идеальной конструкции быть не может.

— Как Вы считаете, если говорить об отчислениях студентов вне российского контекста, то за рубежом действует другой набор факторов?

— Здесь многое зависит от страны. Например, Франция, по сути, широко открывает двери университетов для поступления и сталкивается с проблемами мотивационного «болота», существования больших различий в способностях студентов. И они вынуждены были перестраивать свою образовательную среду, выделяя внутри систему высших школ (*grand ecoles*), где в отличие от университетов существует гораздо более жесткий отбор на входе и соответственно другие стандарты обучения, которые предъявляются в процессе. А университет становится неким «социальным отстойником», где процент отчисления тоже может быть достаточно высоким, колебаться в зависимости от набора и т.д.

В США ситуация тоже очень разная. Бакалавриат во многом выполняет социальную функцию, подстраиваясь под запросы потребителей, домохозяйств. Там человек может уточнять, что ему нужно, выстраивать как-то свои будущие профессиональные интересы и все прочее. Если мы посмотрим ситуацию дальнейшего продвижения, то в магистратуре начинает работать довольно существенный отбор, потому что магистратура ориентирована на достаточно ограниченное

число людей. В рамках магистерских программ к студентам предъявляются гораздо более серьезные требования, это затем сочетается с различными академическими траекториями, программами PhD и т.д. Поэтому за рубежом системы настроены очень по-разному и с точки зрения социальных механизмов, и с точки зрения ожиданий участников.

— Несмотря на то что системы действительно различаются, достаточно большое количество отчислений происходит в первые модули или семестры, когда студент элементарно не адаптировался к университетской среде. Как Вы считаете, могут ли вузы что-то сделать, чтобы снизить отчисления такого типа?

— Это сложный вопрос. Основная проблема российского высшего образования заключается еще и в том, что российское высшее образование латает дыры среднего образования. Причем эти дыры расширяются или дополнительно возникают за последнее время, и, по сути, мы находимся в ситуации, когда привыкли предъявлять некоторые стандарты и ожидать от студентов определенные знания, умения и готовности, а оказывается, что этого нет. Причем иногда нет в массовом порядке. С этой точки зрения, университетам, коллегам, преподавателям бывает не просто перестроиться, потому что это на самом деле означает создание некоторых адаптационных механизмов, которые бы сильно латали проколы средней школы. Надо ли это делать? На мой взгляд — да, надо. Другое дело, что эта задачка непростая, и понятно, что это будет отвлекать часть ресурсов от удержания качества обучения на высшей ступени. Насколько это возможно сделать? Я довольно сдержанно отношусь к результату. Потому что, конечно, попытаться подменить собой среднюю школу, латать многие дыры — это очень трудно. Это первый момент.

Второй момент, который здесь еще очень существен, — это вопрос изменения технологий, с которым мы сталкиваемся. Дело в том, что современное поколение живет уже в совершенно другой информационной среде, и я бы сказал, что одна из проблем российского образования в том, что оно еще не до конца это осознало и не до конца готово с этим работать. Потому что мы имеем, конечно, на входе совершенно другой бэкграунд с точки зрения эрудиции, информации, владения определенными навыками, культурной коммуникации и т.д. Высшая школа, в общем, только начинает готовиться к тому, что она получает совершенно другой материал на входе, чем это было раньше.

— А если говорить об адаптации в широком смысле, когда она включает не только освоение определенного образовательного стандарта, но также и социализацию, усвоение определенных норм обучения в университете, самостоятельной жизни?

— Мне кажется, что тем вузам, которые хотят быть серьезными университетами и обеспечивать высокие стандарты обучения, нужно стараться формировать и поддерживать корпоративную культуру, которая в качестве одной из главных ценностей имеет обра-

зовательные, исследовательские, аналитические, карьерные достижения. И предельно важно для университета посредством такой корпоративной культуры транслировать определенные паттерны тем, кто приходит в университет. Главное, чтобы в университете существовало понимание, «что такое хорошо» и «что такое плохо», с точки зрения учебной и академической деятельности.

— Каковы могут быть конкретные инструменты и механизмы трансляции такой корпоративной культуры?

— Я не готов сейчас называть какие-то конкретные механизмы, но я бы сказал, что они должны быть ориентированы на широкое признание академических успехов, высокую ценность образовательных и научных достижений. По сути, это вопросы некоторых сигналов, «месседжей», которые исходят от профессорско-преподавательского состава и разделяются в студенческой среде.

— Если говорить о феномене отчислений как об исследовательском объекте, как Вы считаете, продуктивно ли рассматривать отчисления в вузах в связке с возникающими экономическими потерями от незаконченного образования?

— Во-первых, крайне важно уделять исследовательское внимание этой проблеме. Ответ с моей стороны очевидный, потому что я все-таки человек академический и привык к некоторой аналитике того, как протекают в целом те или иные социальные процессы. Исследования отчислений имеют как академическую, так и управленческую ценность, потому что позволяют уточнить ситуацию для определенных управленческих воздействий. Вопрос, кто оказывается наиболее успешным, наиболее «выживаемым», — это вопрос того, как работают социальные механизмы, механизмы поддержки тех или иных социальных групп.

Во-вторых, если говорить об экономических потерях, то важно рассматривать и альтернативные проблемы, которые могут возникать. Так, если мы, к примеру, не будем делать отчислений, то это серьезно снизит качество обучения, и альтернативные экономические потери могут быть не меньше. Это вопрос того, насколько механизм отсева позволяет обеспечить качество обучения. Мы можем поставить вопрос так: давайте не будем никого отчислять, получим ли мы тогда того специалиста, который способен дальше профессионально развиваться, выдавать тот профессиональный продукт, который ожидается от него с этим образованием? Вполне вероятно, что мы получим серьезную долю выпускников, которые на это не способны. И тут экономические потери оказываются также чрезвычайно серьезными, если мы не задумаемся, а надо ли нам «тащить» до конца тех, кто не мотивирован и по многим разным причинам не способен до этого конца дойти.

— Спасибо за Ваше компетентное мнение и интересное интервью!

Беседовал И. Чириков

И. Груздев,
аналитик ЦВМ

Зарубежный опыт исследований отчисленных студентов

Аннотация. Статья представляет собой обзор зарубежных исследований студенческих отчислений. Рассматривается, почему тема отсева становится популярной в США, описываются ключевые модели объяснения процесса отчисления.

Ключевые слова: отсев студентов, модель интеграции, модель отсева, модель «живучести» студентов, зарубежный опыт исследований.

Исследования отчисленных студентов и второй демографический переход

Прежде всего, следует остановиться на том, какие процессы послужили своеобразным катализатором развития исследований отчисленных студентов. Что сделало эту тему актуальной?

В своей работе 1982 г. один из наиболее заметных исследователей проблемы отчисления студентов Винсент Тинто отмечает, что тема отчислений получила значительное развитие в 70–80-х гг. XX в. «Демографические характеристики населения вынудили нас задуматься над тем, что наши университеты должны делать, чтобы быть более эффективными для студентов и довести как можно большую часть из них до момента получения диплома» [Tinto, 1982, p. 687]. Трансформации структуры населения, о которых говорит Тинто, получили название второго демографического перехода. Второй демографический переход характеризуется снижением рождаемости, а также увеличением средней продолжительности жизни. Иными словами, население стареет, и число людей студенческого возраста уменьшается. В такой ситуации начинает действовать общая экономическая логика: дефицитный ресурс необходимо использовать максимально эффективно.

С определенной точки зрения студенческие отчисления невыгодны никому. Отчисленный студент теряет уже вложенные в свое образование материальные и временные средства. Кроме того, он может столкнуться с психологическими трудностями, которые часто сопутствуют исключению из вуза. Для государства отчисление — это также потеря средств (в случае финансирования обучения) и, кроме того, издержки, связанные со снижением производительности отчисленного в будущем. Демографические процессы, упомянутые выше, а также возрастающий спрос на квалифицированную рабочую силу в опреде-

ленный момент актуализировали такую логику, спровоцировав довольно бурное развитие исследований, направленных на выявление причин студенческих отчислений.

Теоретические подходы к исследованию отчисленных студентов

Исследования отчисленных студентов до определенного момента в своем большинстве имели скорее описательный, чем теоретически обоснованный характер. Их большая часть была результатом поиска переменных, статистически значимо связанных с успешным или, наоборот, провальным обучением студента. В этих работах отсутствовала концептуальная модель, которая направляла бы исследование [Pascarella, Terenzini, 1980]. Одним из первых, кто обратил на это внимание, был Винсент Тинто. В 1975 г. он публикует текст под названием «Отчисленные в высшем образовании: теоретическое обобщение последних исследований» [Tinto, 1975]. Эта работа становится одной из самых заметных в поле исследований студенческих отчислений. Тинто развивает так называемую модель интеграции (integration model), согласно которой исключение из университета связано главным образом с вовлеченностью в студенческую жизнь.

Модель интеграции

Как отмечается во многих работах, модель интеграции Тинто до сих пор остается наиболее влиятельной теорией студенческих отчислений [McCubbin, 2003; Swail, 2004]. Первое, о чем говорит Тинто, касается неточности определения отчисления. Недостаточное внимание к строгости понятия приводит к тому, что «исследователи часто смешивают в кучу различные виды студенческих отчислений, которые имеют непохожий характер» [Tinto, 1975, p. 89]. Во многих работах не проводится различий между теми, кто исключен из-за академической неуспеваемости, и теми, кто покидает университет добровольно. Не всегда учитывается и то, что некоторые студенты отчисляются на время или с целью перевестись в другой вуз. Второй момент, привлекающий внимание Тинто, касается недостаточной концептуальной основы изучения отчислений. В этом смысле, по его мнению, в

лучшую сторону отличаются работы Спади [Spady, 1970, 1971], идеи которых он и берет за основу в своей модели интеграции.

Как и Спади, Тинто пытается переложить на проблему студенческих отчислений теорию самоубийства Дюркгейма. «Если посмотреть на колледж как на социальную систему со своими собственными ценностями и социальной структурой, то исключения из этой социальной системы можно понимать как аналог самоубийства в обществе как таковом» [Tinto, 1975, p. 91]. Студенческие отчисления сопоставляются с тем видом самоубийства, который Дюркгейм называл эгоистическим. Эгоистическое самоубийство возможно, если индивид не полностью разделяет ценности и нормы своей социальной группы. Отчисление, таким образом, начинает рассматриваться как результат слабой вовлеченности в университетскую жизнь, отказ от принятия ценностей и целей, разделяемых другими студентами. Другой теоретический ресурс, использующийся в модели интеграции, — экономика образования, акцентирующая внимание на анализе выгод и затрат индивидуальных решений. Такой синтез позволяет Тинто совместить надиндивидуальную и индивидуализированную логику объяснения.

Вместе с тем автор ощутимо модифицирует указанные выше концептуализации. Он говорит, что колледж или университет следует рассматривать как совокупность двух систем. Первая система — академическая, она связана с требованиями, которые касаются обучения. Вторая система — социальная, она включает в себя все, что касается студенческого общения, проживания в кампусе и т.д. (рис. 1).

Из существования двух социальных систем вытекает два вида интеграции: академическая и социальная. К исключению из университета могут привести проблемы как с академической, так и с социальной интеграцией. На основании результатов эмпирических исследований Тинто также включает в модель переменные, обозначающие стартовые характеристики студента, поступившего в колледж. Сюда относятся предшествующее образование, экономическое положение в семье и сложившиеся в ней отношения,

наконец, индивидуальные особенности студента. Эти переменные влияют, во-первых, на формирование целей в отношении своего обучения и, во-вторых, на осознание норм поведения в университетской среде. Академические цели и обязательства перед социальной средой являются, согласно Тинто, теми факторами, которые определяют, с одной стороны, успеваемость, а с другой — успешное взаимодействие с однокурсниками и преподавателями. Вовлечение в учебу и студенческую среду, в свою очередь, и есть те процессы, которые составляют академическую и социальную интеграцию. Таким образом, схема включает как характеристики студента, так и характеристики среды университета или колледжа.

Модель интеграции предполагает лонгитюдные эмпирические исследования. Такое требование вытекает из того, что студенческие отчисления рассматриваются как процесс. Тинто предлагает проводить панельные исследования в каждой когорте поступающих студентов. Более того, он рекомендует проводить одинаковые опросы в разных колледжах и университетах, чтобы появилась возможность сопоставительного анализа.

Следует еще раз подчеркнуть, что модель, разработанная Тинто, является одной из наиболее влиятельных. Большая часть исследований по теме студенческих отчислений так или иначе апеллирует именно к ней. Вместе с тем схема интеграции, представленная в 1975 г., была многократно модифицирована как самим Тинто, так и другими исследователями (Паскарелла, Чепмен и др.).

Модель отсева

Модель отсева (attrition model) связана с именем Джона Бина. Бин не задавался целью теоретизировать процесс исключения студентов и разработал свою модель на основе эмпирических исследований. В статье 1982 г., применяя регрессионный анализ на данных, полученных в ходе опроса, охватывающего более 1500 первокурсников, он выделяет 10 факторов, влияющих на отчисление. Бин проранжировал

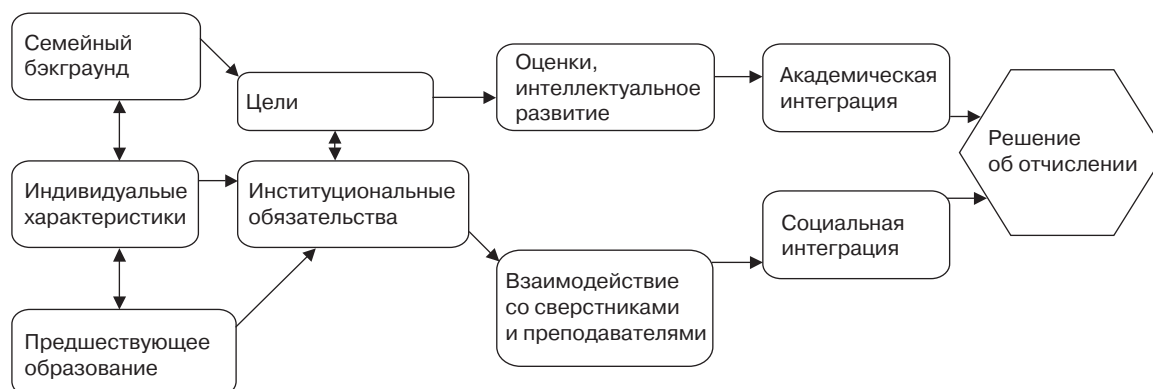


Рис. 1. Концептуальная схема отчисления из колледжа [Tinto, 1975, p. 95]

полученные факторы в порядке убывания силы влияния [Bean, 1982]:

- намерение отчислиться,
- успеваемость,
- возможность перевода в другой колледж,
- практическая выгода отчисления (например, если есть работа),
- уверенность в выборе специальности,
- лояльность,
- одобрение семьи,
- учебные курсы,
- личные цели,
- уверенность в месте работы.

Бин также концептуализировал отчисления студентов с так называемыми нетрадиционными характеристиками (nontraditional students). Следует отметить, что одним из основных пунктов критики модели интеграции Тинто, рассмотренной выше, является ее ориентированность на наиболее «распространенный» тип студентов [McCubbin, 2003]. Речь идет о том, что модель плохо объясняет отчисления студентов, отличающихся по ряду своих характеристик от обычных. Вместе с тем в конце 1970 — начале 1980-х гг. их доля возрастает [Bean, Metzner, 1985]. К студентам с нетрадиционными характеристиками относятся студенты сравнительно старшего возраста, обучающиеся по системе part-time, а также те, кто не живет в кампусе.

На основе эмпирических данных Бин делает вывод, что при объяснении отчислений студентов с нетрадиционными характеристиками большее значение имеют факторы внешней среды, а не процессы социальной интеграции. Он отмечает, что наиболее влиятельные теории студенческих отчислений апеллируют к идее социализации в университете. Не отказываясь от нее полностью, он добавляет в свою модель ряд других переменных, имеющих экстернальный характер. Кроме социальной и академической интеграции в его модель отсева нетрадиционных студентов включены факторы среды: финансовое положение, количество часов работы в неделю, семейные обязанности, одобрение внешних по отношению к университету агентов [Bean, Metzner, 1985]. Бин также добавляет переменную «намерение отчислиться», которая, по его мнению, наиболее сильно влияет на отчисление.

Геометрическая модель «живучести» студентов

Геометрическая модель «живучести» студентов (student persistence) является более современной, чем концептуализация, рассмотренная выше, и включает большую часть факторов, отмеченных в исследованиях студенческих отчислений как значимые. Ее автор Скотт Свейл предлагает рассматривать следующие переменные: академическая подготовленность, атмосфера кампуса, заимствованные у Тинто



Рис. 2. Геометрическая модель студенческого опыта

социальная и академическая интеграция, финансовая помощь [Swail, 2004]. Эти факторы объединяются автором в три группы: познавательные, социальные, институциональные. Так получаются три стороны треугольника, обозначающего студенческий опыт в целом (рис. 2).

Как отмечает автор, треугольник наилучшим образом позволяет визуализировать комбинацию факторов, влияющих на студента. Более того, он может отражать ситуацию в динамике. Равенство сторон свидетельствует о стабильности, тогда как смещение указывает на нарушение баланса. *«Когда стабильность потеряна, студенты рискуют снизить уровень своей интегрированности в социальном или академическом плане, и тем самым они рискуют быть отчисленными»* [Swail, 2004, p. 13].

Узконаправленные исследования студенческих отчислений

Зарубежный опыт изучения студенческих отчислений весьма разнообразен. Тема составляет буквально целую исследовательскую область. Об этом свидетельствует хотя бы тот факт, что в США есть отдельный журнал, посвященный проблеме удержания студентов, — «Journal of Student Retention». Такая популярность данной темы объясняет многообразие узкоориентированных исследований, в которых подробно рассматривается влияние какого-то одного фактора исключения из университета или проблема анализируется на примере какой-либо специфической группы студентов.

Одним из таких субнаправлений является изучение проблемы отчислений на примере программ дистанционного обучения. Считается, что дистанционное обучение — образовательный формат, для которого студенческие отчисления характерны в большей степени, чем для всех остальных [Tresman, 2002]. Чаще всего называют следующие причины прекращения обучения на дистанционных программах: нехватка времени, отсутствие контроля, недостаточная мотивация, индивидуальные образовательные предпочтения, плохо организованные курсы, неопытные преподаватели. Поскольку кроме внешних факторов

отчисления многие исследования фиксируют значимость внутренних причин (качество, релевантность курсов и т.д.), основные рекомендации связаны с улучшением учебных материалов дистанционных программ, а также с предоставлением дополнительной поддержки обучающимся [Park, Choi, 2009].

Отдельная подтема в исследованиях студенческих отчислений связана с особенностями студентов из семей, принадлежащих к рабочему классу. Если связь между социально-экономическим статусом семьи и происхождением является для большинства экспертов очевидной, то вопрос его влияния на вероятность исключения для многих остается дискуссионным [Eckland, 1962]. Разнятся и представления о причинах зависимости между социальным происхождением и вероятностью неполучения диплома. Объяснения, согласно которым отчисление является результатом рационального выбора (слишком дорого продолжать обучение), соперничают с объяснениями, апеллирующими к давлению социальных сил (проблемы с коммуникацией, ощущение себя «не в своей тарелке») [Lehmann, 2006].

Заключение

Студенческие отчисления — популярная тема практикоориентированных исследований за рубежом. Изучение проблемы отсева показало, что исключение не всегда является результатом недостаточного усердия со стороны студента. Институциональные факторы также влияют на успешность обучения, а высокий уровень отчислений в конкретном университете не обязательно говорит о хорошем качестве образования, которое он предоставляет.

В России последний тезис разделяется далеко не всеми. Вопрос студенческого отсева в целом изучен недостаточно. Имеющиеся исследования фрагментарны и, как правило, не выходят за пределы одного вуза. Вместе с тем складывающаяся демографическая ситуация в стране характеризуется уменьшением доли населения студенческого возраста. Это позволяет предположить с высокой вероятностью, что тема студенческих отчислений

получит более широкое распространение, чем в настоящее время.

Источники

Bean J.P. Student Attrition, Intentions, and Confidence: Interaction Effects in a Path Model // *Research in Higher Education*. 1982. Vol. 17. No. 4.

Bean J.P., Metzner B.S. A Conceptual Model of Nontraditional Undergraduate Student Attrition // *Review of Educational Research*. 1985. Vol. 55. No. 4.

Eckland B.K. Social Class and College Graduation: Some Misconceptions Corrected // *American Journal of Sociology*. 1962. Vol. 70.

Lehmann W. Between Rational and Habitual Choices: Social Class and Dropping Out of University. Conference Papers. American Sociological Association, 2006.

McCubbin I. An Examination of Criticisms Made of Tinto's 1975 Student Integration Model of Attrition // *The Journal of Negro Education*. 2003. Vol. 59.

Park J., Choi H.J. Factors Influencing Adult Learners' Decision to Drop Out or Persist in Online Learning // *Journal of Educational Technology & Society*. 2009. Vol. 12. No. 4.

Pascarella E., Terenzini P. Predicting Freshman Persistence and Voluntary Dropout Decisions from a Theoretical Model // *Journal of Higher Education*. 1980. Vol. 51. No. 1.

Spady W. Dropouts from Higher Education: An Interdisciplinary Review and Synthesis // *Interchange*. 1970. No. 1.

Spady W. Dropouts from Higher Education: Toward an Empirical Model // *Interchange*. 1971. No. 2.

Swail S. The Art of Student Retention. A Handbook for Practitioners and Administrators. Virginia Beach, VA: Educational Policy Institute, 2004.

Tinto V. Limits of Theory and Practice in Student Attrition // *Journal of Higher Education*. 1982. Vol. 53. Iss. 6.

Tinto V. Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research // *Review of Educational Research*. 1975. Vol. 45. No. 1.

Tresman S. Towards a Strategy for Improved Student Retention in Programmes of Open, Distance Education: A Case Study From the Open University UK // *The International Review of Research in Open and Distance Learning*. 2002. Vol. 3. No. 1.

Н. Малошонок,
аналитик ЦВМ

Студенческая вовлеченность: почему важно изучать процесс обучения, а не только его результат?

Аннотация. В статье представлены основные положения и различные подходы к определению и операционализации понятия «студенческая вовлеченность», а также проанализированы факторы, влияющие на степень вовлеченности студентов в университетскую жизнь. Работа содержит обзор наиболее важной литературы, касающейся определения и изучения студенческой вовлеченности; ее цель — дать общее представление о феномене, актуальности и трудностях его измерения.

Ключевые слова: теоретические концепции, студенческая вовлеченность, измерение студенческой вовлеченности, критика подходов к измерению, отчисление студентов.

Введение

Исследователи все чаще склоняются к выводу, что качество и результат обучения студентов зависят от того, в какие виды деятельности и каким образом студент был включен в университете, насколько заинтересованно он учился, как относился к учебе и сколько времени уделял разным видам университетской деятельности в процессе обучения [Coates, Hamish, 2005]. Все эти индикаторы отражают такое общее понятие, как «студенческая вовлеченность»: чем больше студент посвящает времени университетской деятельности и чем больше он погружен в эту деятельность, тем выше его вовлеченность.

Изучение студенческой вовлеченности в университетах и колледжах стало популярным за последние годы и часто проводится совместно с исследованием факторов отчисления студентов. Кроме того, студенческие отчисления и вовлеченность рассматриваются многими теоретиками, работающими в сфере изучения высшего образования, как взаимосвязанные феномены. В статье И. Груздева проанализированы теории и подходы, описывающие феномен студенческих отчислений [Груздев, 2011]. Настоящая статья посвящена обзору работ, объясняющих второе явление — студенческую вовлеченность.

Отчисление студента представляет собой результат его обучения, так же как успеваемость и успешное завершение учебного процесса. В ряде теорий именно результат обучения является показателем развития

студентов, а следовательно, и эффективности программ образовательной политики вузов [Heath, 1968; Kohlberg, 1971; Loevinger, 1966; Perry, 1970]. Однако в данной логике, как утверждает А. Астин [Astin, 1984], пропущено одно очень важное звено. Если рассматривать указанную модель, можно заметить следующее: на входе у нас будут нововведения и практики, внедряемые вузом, а на выходе, при успешности проводимой политики, — увеличение результативности студентов. Под результативностью понимается определенный уровень отчислений из вуза, оценки студентов, объем их знаний, компетенций и т.д. Однако непонятно, каким образом некие решения руководства вуза могут приводить к желаемым результатам и, следовательно, являться эффективными или нет. По мнению Астина, в данную модель необходимо включить третий элемент — студенческую вовлеченность — и обратить внимание не на результат обучения как свидетельство определенного уровня развития студента, а на процесс, в ходе которого это развитие происходит. При таком подходе все мероприятия и реформы, проводимые в рамках образовательной политики вуза, будут считаться эффективными, если они повышают уровень студенческой вовлеченности, и неэффективными в обратном случае. Таким образом, сама идея студенческой вовлеченности постулирует следующий принцип: «Студенты получают знания и навыки из того, что они делают в рамках вуза» [Pike, Kuh, 2005].

Пейс в работе «Измерение качества студенческого опыта в колледже» также призывает к оценке не только образовательных результатов (продукта), но и самого процесса обучения, т.е. процесса, в результате которого создается продукт [Pace, 1984]. Таким образом, обращая внимание на студенческую вовлеченность и стимулируя ее увеличение, мы можем снизить уровень студенческих отчислений и повысить общую образованность студентов.

В данной статье мы рассмотрим основные теоретические посылы концепта студенческой вовлеченности, контекст, в котором они возникли, а также, основываясь на эмпирических исследованиях, попытаемся представить набор факторов, которые влияют на уровень студенческой вовлеченности. Таким образом, будут даны ответы на следующие вопросы:

1. Что такое студенческая вовлеченность? Как соотносится теория студенческой вовлеченности с другими теориями и, в частности, с исследованиями студенческих отчислений?
2. Как студенческая вовлеченность может быть измерена?
3. Какие факторы влияют на увеличение уровня студенческой вовлеченности?

Студенческая вовлеченность как теоретический концепт

Место теории студенческой вовлеченности среди других теорий

Все теории, относящиеся к развитию студентов в университете, по мнению Паскареллы и Теренцини, можно разделить на два типа: «теории и модели развития» (developmental theories and models) и «модели влияния вуза» (college impact models) [Pascarella, Terenzini, 2005]. Первая совокупность теорий направлена на измерение индивидуального когнитивного развития студентов. Вторая — подчеркивает влияние среды и на индивидуальных характеристик на развитие студентов.

Вторая группа теоретических подходов к изучению студенческого развития также разбивается на подгруппы. С одной стороны, есть теории, рассматривающие в качестве показателя успешности студентов факторы, которые не относятся непосредственно к студентам (содержание курсов, профессионализм преподавателей, материально-техническое обеспечение и т.д.). В таких теориях студент рассматривается как пассивный реципиент внешних воздействий. С другой стороны, существуют теории, в которых студент считается активным участником образовательного процесса. Теория студенческой вовлеченности принадлежит к моделям влияния вуза, которые рассматривают студента как активного актора, реагирующего на влияние университета [Terenzini, Reason, 2010].

Происхождение

Теория студенческой вовлеченности берет начало из исследований студенческих отчислений. На основе лонгитюдных эмпирических исследований было выявлено, что эти два понятия тесно взаимосвязаны. Так, например, часто актуальность изучения того, как вуз влияет на обучение студентов, их развитие и студенческую вовлеченность, объясняется высоким уровнем отчислений студентов из этого вуза, сохраняющимся в течение значительного промежутка времени [Kuh, 2001a; Terenzini, Reason, 2010].

В модели Тинто отчислений студентов колледж рассматривается как совокупность двух систем: академической и социальной, в которые интегрируются

студенты. Вовлеченность, по сути, представляет собой эту интеграцию. Отчисление, согласно Тинто, происходит тогда, когда студент слабо интегрирован в эти две системы, т.е. при крайне низкой степени вовлеченности в социальную и академическую жизнь университета [Tinto, 1975].

Факторы, способствующие удержанию студентов в университете, рассматриваются Астином как увеличивающие студенческую вовлеченность. В то же время факторы, повышающие вероятность отчисления, отражают недостаток студенческой вовлеченности [Astin, 1984].

Определение понятия «студенческая вовлеченность»

Было предпринято несколько попыток определить понятие «вовлеченность студентов». Наиболее популярная концепция студенческой вовлеченности разработана Астином и основана на психологическом понимании явления (автор до работы в сфере образования был клиническим психологом). По мнению Астина, идея студенческой вовлеченности созвучна с пониманием Фрейдом такого понятия, как «катексис», которое описывает инвестирование психологической энергии в объекты, находящиеся вне субъекта. Его определение этого понятия звучит следующим образом: «*Студенческая вовлеченность — это совокупность физической и психической энергии, затрачиваемой для приобретения академического опыта*» [Astin, 1984].

Студенческая вовлеченность тесно связана с понятием учебной мотивации. Однако Астин различает эти два термина, говоря, что в понятии студенческой вовлеченности большую роль играет поведенческий аспект: «*Не так важно, что человек думает или чувствует, как то, что он или она делает, как ведет себя, именно это определяет и представляет собой вовлеченность*» [Astin, 1984, p. 519]. Преимуществом использования именно поведенческого аспекта студенческой вовлеченности является его чувствительность к наблюдению и измерению. Поэтому студенческая вовлеченность представляется как более полезный концепт, чем студенческая мотивация. Астин говорит, что ответить на вопрос «Как мотивировать студентов?» сложнее, чем решить вопрос «Как сделать студентов вовлеченными?» [Astin, 1984].

Ридингс также использовал фрейдовское понятие «катексис» применительно к отношению студентов к университетским практикам и для описания явления студенческой вовлеченности [Ридингс, 2010]. В своей работе «Университет в руинах» он говорит о пассивности студентов, связанной с тем, что университет стал бюрократической организацией: «*В долгосрочной перспективе студенческая пассивность — скорее исключение, чем правило, поэтому мы должны спросить, что означает наблюдающаяся сегодня пассивность студентов. В 1968 г. студенты декатек-*

тировали посредством бунта, сегодня они вообще не катектируют» [Ридингс, 2010, с. 216]. Таким образом, активность в его понимании представляет собой инвестирование психологической энергии в обучение.

Пейс вместо понятия «студенческая вовлеченность» использует термин «качество усилий». В его понимании именно усилия, затраченные студентом на обучение, и их временное выражение можно рассматривать как основной критерий оценки качества самого продукта, а именно накопленных студентами знаний и опыта [Расе, 1984].

Ньюман обосновывает необходимость изучения студенческой вовлеченности следующим образом: он предлагает сравнить отношения «профессионал — клиент» и «преподаватель — студент». В общем понимании студент является клиентом, который получает услугу. Однако, в отличие от других отношений типа «профессионал — клиент», от студента требуется активное и долгосрочное участие в этих отношениях. Кроме того, если в типичных отношениях «профессионал — клиент» уровень осознанности целей, с которыми клиент обращается за профессиональной помощью, достаточно высок, в отношениях между преподавателями и университетом в целом и студентом, представляющим сторону клиента, эти цели не вполне ясны и в большей мере соответствуют социальной «одобряемости» получения образования [Newmann, 1992]. Поэтому поддержание эффективного долгосрочного взаимодействия между студентом и университетом в целом составляет актуальную проблему, требующую решения. Этим решением может стать повышение степени студенческой вовлеченности.

Студенты с высокой степенью вовлеченности, с точки зрения Ньюмана, совершают психологическое инвестирование в свое обучение. Они испытывают гордость не только при получении высоких оценок как формальных индикаторов успеха, но и при понимании материала и использовании его на практике, в жизни [Newmann, 1992]. Определение Ньюмана звучит следующим образом: «Студенческая вовлеченность в академическую работу — это психологическое инвестирование и усилия, вкладываемые студентом в обучение, понимание, освоение знаний, навыков или искусство академической работы» [Newmann, 1992, p.12].

Согласно Ньюману, студенческая вовлеченность подразумевает не только простое выполнение заданий и получение высоких оценок и социального признания со стороны преподавателей и однокурсников. Выполнение заданий не всегда сопряжено с высокой степенью студенческой вовлеченности. Напротив, многие исследования выявили, что студенты инвестируют большое количество психологической энергии в соблюдение процедур и выполнение рутинных ритуалов без понимания материала и существенного развития навыков (см.: [Eckert, 1989; McNeil, 1986; Powell, Farrar, Cohen, 1985; Weis, 1990]).

Студенческая вовлеченность подразумевает нечто большее, чем студенческую мотивацию. Мотивация отражает общее желание и установку добиться успеха в университете. Таким образом, студент может быть мотивирован выполнять какие-то задания и добиваться успеха, но не быть вовлеченным в университетскую жизнь. Изучение студенческой вовлеченности нацелено больше на то, каким образом социальный контекст университета активизирует студенческую мотивацию и как университетские условия могут порождать новую мотивацию [Newmann, 1992].

По мнению Ньюмана, студенческая вовлеченность — значимый критерий образовательного успеха студентов и их академического развития, поэтому прежде всего необходимо понять, каким образом можно вовлекать студентов в университетскую жизнь. Он предлагает в первую очередь обращать внимание на студентов, которые находятся в «группе риска», т.е. проявляют крайнюю степень невовлеченности.

Кроме того, Ньюман обращает внимание на то, что студенческая вовлеченность зависит и от уровня преподавательской заинтересованности в учебном процессе, вовлеченности преподавателей в университетскую деятельность. Следовательно, полагает он, необходимо уделять внимание тому, как организационные характеристики вуза способствуют вовлеченности преподавателей и их успеху в преподавании [Newmann, 1992].

Студенческую вовлеченность часто определяют как готовность студента участвовать в повседневной университетской активности, такой как посещение занятий, подготовка и сдача работ и «слушание» преподавателя во время занятий [Chapman, 2003]. Однако студенческая вовлеченность используется и в более широких значениях, включая внеаудиторную активность студентов [Markwell, 2007] и участие в формировании дизайна образовательного процесса [Fletcher, 2005]. Можно отметить, что все эти определения производны от первоначального понимания студенческой вовлеченности как совокупности физической и психологической энергии, затрачиваемой для приобретения академического опыта.

В работах Паскареллы студенческая вовлеченность (или «качество усилий» студента) рассматривается как один из аспектов студенческого опыта в университете, который, по мнению автора, влияет на результат и развитие студентов [Pascarella, 1985]. Теренцини также не отвергает идеи Астина и более поздние положения о студенческой вовлеченности в своей концепции, а предлагает рассматривать студенческий опыт в более широком контексте. В своей теории он включает такие аспекты, как характеристики и опыт студента при поступлении, организационный контекст, группа сверстников, индивидуальный опыт студента [Terenzini, Reason, 2010].

Кроме того, встречаются попытки определить вовлеченность через противоположные ей понятия. Например, Манн понимает вовлеченность как концепт, противоположный «отчуждению». В своей работе «Альтернативное восприятие студенческого опыта: отчуждение и вовлеченность» он уделяет внимание в основном концепту отчуждения. Оно понимается как состояние или опыт изоляции от группы или активности, к которой индивид должен принадлежать или в которую должен быть включен [Mann, 2001]. Таким образом, вовлеченность — это включение в университетскую деятельность и социальные группы. Манн, в отличие от предыдущих теорий, рассматривает студенческую вовлеченность не как психологическое, а как социальное явление.

Макмахон и Портелли¹ разделяют все теории вовлеченности на три типа: традиционные теории, либеральные подходы к теории студенческой вовлеченности (или студентоориентированные) и критико-демократическую концепцию вовлеченности [McMahon, Portelli, 2004]. Третий подход к изучению студенческой вовлеченности возникает как ответ на первые два, которые, по мнению авторов, в силу своей ограниченности не способны полностью описать феномен.

Типичный представитель традиционного подхода к концептуализации студенческой вовлеченности — Ньюман. В его работе «Студенческая вовлеченность и достижения в американской средней школе» [Newman, 1992] под студенческой вовлеченностью понимается, как уже сказано выше, психологическое инвестирование и вкладывание усилий в обучение, причем усилия должны выходить за рамки простого выполнения заданий и способствовать получению высоких оценок и социального одобрения. Критика традиционного понимания вовлеченности состоит в том, что, по мнению Макмахон и Портелли, данная концепция фокусируется больше на том, что вовлеченность подразумевает, а не на том, чем она является, и это приравнивает вовлеченность к студенческой мотивации выполнять предписанные цели. При данном подходе студенты вовлечены, если соответствуют социальной норме, что ограничивает свободу и понимание самого процесса обучения в вузе. Представление вовлеченности в таком контексте слишком ограничено и линейно, говорят Макмахон и Портелли, оно сосредоточено на поведенческих проявлениях и их широкой психологической интерпретации, что не позволяет отразить природу вовлеченности [McMahon, Portelli, 2004].

Второй класс теорий — это либеральные или студентоориентированные концепции, которые понимают вовлеченность несколько шире, не сводя ее только к академической успеваемости, а включая

интеллектуальный, кинестетический, артистический, социальный, личный опыт студента. Теории, входящие в данный класс, постулируют, что студенческая вовлеченность зависит не только от самого студента, но и от вовлеченности преподавателей и других сотрудников университета. Критика такого подхода состоит в том, что, по мнению авторов, в этих теориях не рассматривается вопрос о целях возникновения студенческой вовлеченности [McMahon, Portelli, 2004].

Критико-демократическая концепция вовлеченности основана на понимании участвующей демократии (participatory democracy) как стиля жизни (включающего равенство, общность, креативность, учет индивидуальных особенностей). Также в понимание демократии авторами включается такой компонент, как «критический запрос» (critical inquiry), под которым подразумевается запрос на развитие знаний, навыков, ценностей и установок студентами и преподавателями (educators). Таким образом, в трактовке данной теории вовлеченность качественно отличается от первых двух концепций. Она рассматривается не как вопрос техник, стратегий или поведения, а представляет собой цель демократических трансформаций. В понимании авторов студенческая вовлеченность — это мультифакторный феномен, представленный в диалектическом процессе между преподавателями и студентами. Макмахон и Портелли также говорят о важности преподавательской вовлеченности в процесс обучения. Вовлеченность рассматривается как метод расширения прав и возможностей как студентов, так и преподавателей. В этой модели оба субъекта отношений ответственны за студенческую вовлеченность [McMahon, Portelli, 2004]. Такая трактовка вовлеченности снимает ограниченность и линейность концепта и отсылает нас к целям вовлеченности.

Мы рассмотрели основные подходы к концептуализации студенческой вовлеченности. Теперь обратимся к способам операционализации данного концепта.

Как вузы могут конкурировать за внимание студентов?

В соответствии с положениями теории студенческой вовлеченности уровень развития студента и достижение им учебных и академических целей является функцией от затраченного им времени и энергии (физической и психологической) [Astin, 1984]. Таким образом, вузы вынуждены конкурировать за время и внимание студентов с другими сферами их жизни (друзья, работа, бытовые нужды). Этого можно добиться, сократив временные затраты студентов на дорогу до университета, сделав кампус для студентов более удобным и т.д.

Рассматривая вовлеченность как инвестирование студентом времени и усилий в обучение, Пейс

¹ Отметим, что указанные авторы описывают вовлеченность учеников школ, а не университетов, однако их представления могут быть применимы и к студенческой вовлеченности.

отмечает, что подобное инвестирование — ключевая характеристика оценки качества образования. Соответственно временная составляющая вовлеченности выступает количественным показателем «качества усилий» студента, а составляющая, относящаяся к усилиям, — качественным. Основная предпосылка автора заключается в том, что задание, на которое студент затратил больше сил и времени, приносит больший прирост знаний и образовательного опыта [Расе, 1984]. Таким образом, устанавливается прямая взаимосвязь прилагаемых усилий в обучении с его результативностью.

Второе соображение Пейса относительно студенческой вовлеченности состоит в том, что вуз ответствен за успехи и неудачи студента: *«Если студенты не заканчивают обучение в университете, то за это ответствен институт высшего образования, если студент не учится, за это ответственны преподаватели, если выпускник плохо выполняет свою работу на рабочем месте, то в этом виноват вуз»* [Расе, 1984, р. 6.]. Это утверждение основано на нескольких предпосылках: 1) отчисление из университета — это знак «неудачи» студента, хотя во многих случаях это может быть тщательно продуманным решением; 2) преподаватели способствуют обучению, так как производят знания для студентов; 3) рынок труда контролируют университеты, а не национальная экономика.

Третье допущение здесь состоит в том, что если студент не получает выгоду от обучения в университете, — это неудача университета.

В теории вовлеченности, предлагаемой Пейсом, и университет, и студент ответственны за качество образования. Университет несет обязательства за ресурсное и материально-техническое сопровождение учебного процесса, за используемые процедуры и учебные программы, стимулы и стандарты, поощряющие студентов к обучению и развитию. Студенты, в свою очередь, ответственны за количество и качество усилий, которые инвестируются ими в образование и развитие, а также за использование возможностей, предоставляемых университетом. Таким образом, Пейс утверждает, что исследователям необходимо рассматривать и возможности, предлагаемые университетом, и использование этих возможностей студентами.

Следующий шаг, который делает теоретик в рассмотрении концепта студенческой вовлеченности, заключается в определении усилий, вкладываемых в понятие вовлеченности (quality of efforts). Университетский опыт формируется за счет событий, возникающих в рамках университетской среды. Большая часть опыта формируется за счет событий и условий, которые предоставляет университет и которые должны способствовать обучению и развитию студентов. Часть опыта и событий концентрируется вокруг физических условий и возможностей университета: аудиторий, библиотек, лабораторий, залов для

спортивных занятий и т.д. Кроме того, есть другие университетские условия и возможности, играющие большую роль в студенческой жизни: взаимодействие с преподавателями и сотрудниками университета, включенность в студенческие клубы и организации и т.д. Таким образом, измерение «качества усилий» определяется набором условий и возможностей, зависящих от конкретного университета.

Исходя из рассмотренных нами концепций, можно заключить, что университет во многом ответствен за результат обучения своих студентов. Он влияет на результат через процесс обучения, а именно через создание для студентов условий вовлечения их в разные виды активности в рамках университета. Теория студенческой вовлеченности полагает, что и студент, и университет ответственны за вовлеченность в процесс обучения и за результат этого обучения.

Измерение студенческой вовлеченности

Постулаты теории измерения студенческой вовлеченности

Астин выделяет пять основных постулатов теории студенческой вовлеченности [Astin, 1984].

1. Студенческая вовлеченность подразумевает инвестирование физической и психической энергии в различные объекты. Объекты могут быть высокой степени общности (например, студенческий опыт) или специализированные (например, подготовка к экзамену по определенному предмету).
2. Студенческую вовлеченность можно представить в виде точки на континууме. Разные студенты имеют разную степень вовлеченности в определенный объект, и одни и те же студенты демонстрируют разную степень вовлеченности по отношению к разным объектам и в различные периоды времени.
3. Студенческая вовлеченность имеет как качественные, так и количественные характеристики. К примеру, вовлеченность студентов в научную работу может быть измерена как количественно, с помощью учета затраченных на нее часов, так и качественно: понял ли студент содержание прочитанной книги, сделал ли он конспект, или просто неосмысленно читал книгу, или мечтал.
4. Результативность обучения студентов и их личностное развитие при воздействии образовательной программы прямо пропорциональны количеству и качеству студенческой вовлеченности.
5. Эффективность любых образовательных реформ и практик напрямую связана со способностью этих реформ и практик повысить уровень студенческой вовлеченности.

Пейс предлагает четыре основных положения по измерению студенческой вовлеченности [Pase, 1984].

1. Рассматриваются только возможности и условия, предоставляемые университетом. Опыт, полученный студентом за рамками университета и кампуса, не принимается в расчет.
2. В измерение включаются возможности и условия, существующие в большинстве кампусов; специфические возможности и условия, такие как школы искусств и т.д., исключаются.
3. В рассмотрении учитываются только активности, нацеленные на обучение и развитие студентов. Например, не будут включены в рассмотрение сон на парах, распитие студентами спиртных напитков и т.д.
4. Измерению подвергаются только те аспекты вовлеченности, которые могут быть наблюдаемы.

Таким образом, Пейс предлагает в качестве показателя студенческой вовлеченности или «качества усилий» взять только наблюдаемое использование студентами предоставляемых университетом возможностей для обучения и персонального развития.

Ньюман придерживается несколько другой точки зрения, проблематизируя саму возможность измерения студенческой вовлеченности. Он говорит, что психологическое инвестирование энергии и усилий — не вполне наблюдаемая характеристика. Вовлеченность — это конструкт, больше используемый для определения внутренней концентрации и усилий в обучении. Степень студенческой вовлеченности, по его мнению, также располагается на континууме от крайне низкой вовлеченности до крайне высокой, это не дихотомическая переменная. Косвенные индикаторы студенческой вовлеченности могут быть следующими: разнообразная университетская активность (посещение занятий, доля выполненных заданий, количество времени, потраченного на эту работу), интенсивность студенческой концентрации, энтузиазм и выражение заинтересованности, степень продуманности выполненных работ. Все эти косвенные показатели могут не отражать студенческую вовлеченность и демонстрировать только желание студента соответствовать университетской рутине, а не инвестирование в освоение, понимание и изучение материала. Операционализация понятия студенческой вовлеченности — проблемный вопрос, поскольку мы не можем учесть многие виды деятельности, отражающие именно вовлеченность студентов [Newmann, 1992].

Подходы к измерению

Существует несколько подходов к измерению студенческой вовлеченности. Рассмотрим основные из них. Пейс предлагает измерять студенческую вовлеченность через виды деятельности, в которые включен студент. Измерение происходит для более

крупных аспектов вовлеченности, таких, например, как изучение образовательных курсов в аудитории, подготовка заданий в библиотеке, взаимодействие с преподавателями и т.д. Оно проходит в следующем формате: студенту предлагается список видов деятельности, проранжированных по степени сложности от наиболее легких, до тех, которые требуют существенных затрат усилий. У студентов спрашивается, как часто они участвовали в каждом из мероприятий и предлагаются следующие варианты ответа: «никогда», «иногда», «часто» и «очень часто». В результате для каждого студента рассчитывается балл студенческой вовлеченности. Если список состоит из 10 видов деятельности, общий балл студента будет находиться в диапазоне от 10 до 40 баллов, где 10 баллов — крайне низкая степень вовлеченности студента, 40 — крайне высокая (студент участвует во всех мероприятиях «очень часто»). Первая версия такого измерения была предложена в 1979 г., вторая, более полная, — в 1983 г. Всего использовалось 14 шкал, т.е. аспектов вовлеченности [Pase, 1984].

Паскарела и Теренцини выделяют пять составляющих студенческой вовлеченности (социальной и академической интеграции). Для их измерения использовалась шкала Лайкерта² с 34 пунктами [Pascarella, Terenzini, 1979].

1. Отношение с группой сверстников (7 пунктов).

Примеры:

- С момента поступления в университет у меня установились достаточно теплые дружественные отношения с другими студентами.
- Я доволен теми дружественными отношениями, которые установились у меня в университете с другими студентами.

2. Неформальные отношения с преподавателями (5 пунктов).

Примеры:

- Внеаудиторное взаимодействие с преподавателями оказывает позитивное влияние на мой персональный рост, ценности и отношения.
- Внеаудиторное взаимодействие с преподавателями оказывает позитивное влияние на мои профессиональные цели и устремления.

3. Отношения с преподавателями, касающиеся обучения и студенческого развития (5 пунктов).

Примеры:

- Очень мало преподавателей из тех, с кем я имел контакт, в целом заинтересованы в студентах.
- Очень мало преподавателей из тех, с кем я имел контакт, можно назвать выдающимися преподавателями.

² Шкала для измерения латентной переменной, представляемая в виде таблицы, строкам которой отвечают наблюдаемые переменные, а столбцам — значения этих переменных. Набор предлагаемых ответов может изменяться от «вполне согласен» до «совершенно не согласен», от «полностью одобряю» до «совершенно не одобряю» и т.д. [Толстова, 1998].

4. Академическое и интеллектуальное развитие студентов (7 пунктов).

Примеры:

- Я удовлетворен уровнем своего интеллектуального развития с момента поступления в университет.
- Мой академический опыт позитивно повлиял на мое интеллектуальное развитие и интересы.

5. Институциональные и целевые обязательства (6 пунктов).

Примеры:

- Для меня важно окончить университет.
- Я уверен, что сделал правильный выбор, поступив в этот университет.

Требовалось согласиться или не согласиться с каждым из перечисленных утверждений [Pascarella, Terenzini, 1979].

Наиболее известное измерение студенческой вовлеченности проводится в рамках Национального исследования студенческой вовлеченности (National Survey of Student Engagement — NSSE)³. Данное исследование проводится с 1999 г. и включает 1400 колледжей и университетов в Канаде и США. В исследовании изучается степень вовлеченности студентов в университетские практики и опыт, который они получают в результате обучения в университете [Kuh, 2001b]. Инструментарий исследования в основном содержит вопросы о поведении студента в рамках университета. Респонденту предлагается оценить, как часто он участвует в разных университетских практиках, считающихся полезными для развития студента. Кроме того, его спрашивают о характеристиках его бэкграунда (пол, возраст, этническая принадлежность, место проживания и т.д.). Заключительные вопросы специфичны и относятся к каждому конкретному университету [Kuh, 2001b].

Из проекта NSSE выросло новое исследование студенческой вовлеченности — Изучение студенческой вовлеченности в высшей школе (High School Survey of Student Engagement — NSSSE). Если в первом исследовании участвуют колледжи и университеты, то второе ориентировано только на студентов университетов [Kuh, 2007]. В HSSSE измеряют три вида студенческой вовлеченности: 1) когнитивную/интеллектуальную/академическую вовлеченность; 2) социальную/поведенческую вовлеченность и участие; 3) эмоциональную вовлеченность.

Первый вид вовлеченности охватывает такие аспекты, как усилия студентов, вкладываемые в учебу, стратегии обучения. Вопросы, измеряющие данный вид вовлеченности, касаются подготовки домашней работы, подготовки к занятиям, участия в дискуссиях и выполнения заданий во время занятий, успеваемости и т.д.

Второй тип вовлеченности делает акцент на участии студентов в университетской жизни во внеаудиторное время. В основном имеются в виду внеучебные активности, взаимодействие с другими студентами, студенческими сообществами и т.д.

Эмоциональный уровень вовлеченности подразумевает связь студента с университетом, его чувства по отношению к своему месту в университете. Это измерение основывается не на внешнем проявлении вовлеченности, а на вопросах, касающихся отношения студента к университету, его места в нем, восприятия уровня поддержки студентов членами университетского сообщества [A Report on the 2009 High School Survey of Student Engagement, 2010].

Разделение вовлеченности на поведенческую, эмоциональную и когнитивную принято и в других исследованиях, например в работе Фредрикс, Блуменфелд и Пэрис «Школьная вовлеченность: потенциал концепта, доказательство утверждения». Авторы подразумевают под поведенческой вовлеченностью следование правилам и соблюдение норм учебного заведения, включение в образовательные практики, посещение занятий, активность на семинарах, а также участие во внеаудиторных практиках, таких как спортивные соревнования, в рамках образовательного учреждения. Эмоциональный тип вовлеченности отражает аффективные реакции студентов и учеников на ситуацию в аудитории, преподавателя, занятия и т.д. (это может быть, например, скука или интерес). Когнитивный тип вовлеченности — это уровень усердия при изучении материала занятий [Fredricks et al., 2004]. Три типа вовлеченности пересекаются друг с другом, однако для достаточно полного изучения студенческой вовлеченности необходимо измерять все их в отдельности.

Критика измерения студенческой вовлеченности

Как было рассмотрено выше, существуют разные подходы к измерению вовлеченности. Некоторые исследователи предпочитают применять отдельные шкалы для изучения разных аспектов вовлеченности, другие используют только одно измерение вовлеченности. Остановимся на основных недостатках методов, применяемых исследователями для измерения студенческой вовлеченности.

Во-первых, использование одной шкалы для измерения вовлеченности препятствует выделению ее типов и делает концепт вовлеченности линейным, который можно измерить только на континууме [Fredricks et al., 2004], однако в представлении некоторых исследователей он гораздо шире [McMahon, Portelli, 2004].

Во-вторых, большинство измерений не отражают актуальные цели и источник вовлеченности, не отвечают на вопрос, каким образом студент становится вовлеченным. Кроме того, вовлеченность студентов в разные дисциплины или группы дисциплин разли-

³ URL: <http://nsse.iub.edu/html/about.cfm>

чается, на что обычно исследователи не обращают внимания. Иными словами, измерение проводится поверхностно и может не отражать реальной ситуации [Fredricks et al., 2004].

В-третьих, измерение вовлеченности редко учитывает специфические виды деятельности студентов и ситуации, в которые они могут быть включены, а больше направлено на сбор информации о вовлеченности как общей тенденции, хотя неизвестно, в какой степени индивидуальные характеристики и различия, а также факторы, обусловленные контекстом ситуации, могут влиять на вовлеченность [Fredricks et al., 2004].

Несмотря на то что исследования студенческой вовлеченности, в частности Национальное исследование студенческой вовлеченности (NSSE), предлагают широкий спектр показателей для сравнения разных университетов, такое сравнение бывает не всегда релевантно, поскольку показатели, предназначенные для измерения студенческой вовлеченности, чувствительны к определенному институциональному контексту. Например, одно из допущений данных исследований состоит в том, что студенты, вовлеченные в учебный процесс, часто взаимодействуют с преподавателями и задают им вопросы во время занятий. Однако в больших университетах лектор, как правило, читает лекцию в поточных аудиториях, где число студентов, посещающих курс, может достигать несколько сотен. В таких условиях взаимодействие преподавателя и студента не может быть частым и продолжительным. Этот пример доказывает, что применяющиеся показатели могут в большой степени зависеть от разных внешних факторов и не отражать адекватно действительную студенческую вовлеченность [Lutz, Culver, 2010]. Лутз и Кулвер на основе данных NSSE за 2005–2006 гг. провели «Подтверждающий факторный анализ» (confirmatory factor analysis), который показал, что используемый NSSE инструментарий не релевантен на университетском уровне, т.е. исходя из ответов студентов на вопросы исследования нельзя сравнивать разные университеты, а также различные группы студентов в университете при наличии большого количества академических программ. Однако данный инструментарий может быть применим для оценки динамики студенческой вовлеченности [Lutz, Culver, 2010].

Факторы, влияющие на уровень студенческой вовлеченности

На основе эмпирических исследований студенческой вовлеченности был сделан вывод, что чаще всего невовлеченность студентов возникает в первую половину первого семестра первого года обучения в университете [Baily, 2010]. Следовательно, в течение первого курса сложнее всего удержать студентов в вузе. Это доказано исследованиями Ифферта, Эклан-

да, Марша и Рутмана [Iffert, 1958; Eckland, 1964; Marsh, 1966; Rootman, 1972].

В качестве факторов, влияющих на студенческую вовлеченность, почти всегда называют характеристики, с которыми студент приходит в университет (характеристики на момент поступления в университет). К ним относятся демографические показатели (пол, раса, возраст и т.д.), социально-экономическое положение семьи студента, его место жительства до поступления в вуз и т.д. [Robert, 2010], уровень подготовки студента к обучению в университете (знание языка, математики и т.д.) [Kuh, 2001a].

Вторая группа факторов связана с возможностями, предоставляемыми университетом, такими как материальные и нематериальные условия образовательной деятельности, организация обучения и т.д. Третья группа факторов относится к взаимодействию студента с преподавателями и студентами [Pascarella, 1985], а четвертая связана с успешностью студента в академической сфере, его интеграцией в академическую систему [Tinto, 1975].

Паскарелла и Теренцини, основываясь на детальном рассмотрении моделей студенческих отчислений Тинто и Спади (1970–1975 гг.), отмечают, что определенный тип взаимодействия преподавателей и студентов может оказать компенсаторный эффект на другие характеристики студента, влияющие на вовлеченность. Так, взаимодействие с преподавателем может восполнить изначально низкий уровень подготовки студента к университету или его низкий уровень стремления к обучению в вузе. Кроме того, в моделях Тинто и Спади высокий уровень интеграции в одной системе способен компенсировать низкий уровень интеграции в другой. Высокий уровень социальной интеграции может восполнять низкий уровень академической; следовательно, определенный характер взаимодействия преподавателей и студентов способен уменьшить вероятность отчисления студентов, которых можно отнести к «группе риска» [Pascarella, Terenzini, 1979]. Взаимодействие студента с преподавателем значительно влияет как на социальную, так и на академическую интеграцию. Так, исследования показали, что частые неформальные контакты преподавателей и студентов оказывают положительное воздействие на «выживаемость» студента в университете [Gekoski, Schwartz, 1961; Pascarella, Terenzini, 1976, 1977; Spady, 1971].

Изучение студенческой вовлеченности в России

В России исследования студенческой вовлеченности практически не проводятся. Единственное, что можно отметить, — это предпринятую в прошлом году попытку изучить степень вовлеченности студентов Высшей школы экономики в образовательный процесс. Исследование проводилось в рамках ежегодного мониторинга студенческой жизни, реализуе-

мого Центром внутреннего мониторинга ВШЭ. Для этих целей использовались следующие показатели студенческой вовлеченности:

- частота задавания вопросов и участия в общегрупповых дискуссиях;
- частота невыполнения домашних заданий;
- частота работы в групповых проектах;
- частота обсуждения с преподавателем во внеаудиторные часы идей, возникших в ходе изучения курса [Правдина, 2010].

Было обнаружено, что по этим критериям среди студентов ВШЭ наблюдается меньшая степень студенческой вовлеченности по сравнению со средним показателем по американским и канадским вузам (исследование NSSE) [Правдина, 2010].

Исследования студентов в целом и их опыта пребывания в российских университетах тоже достаточно немногочисленны. В 2001 г. группой исследователей были опрошены студенты вузов Центрального, Северо-Западного, Уральского и Сибирского регионов, которым задавали вопрос: «Как протекает адаптация первокурсников в вузах?» [Боронина и др., 2001]. Исследование позволило выявить следующую закономерность: чем труднее и дольше происходил процесс адаптации, тем ниже уровень социального самочувствия студента. Также было установлено, что доля студентов, для которых период адаптации в университете затянулся и проходил достаточно трудно, составляет 18%.

Помимо этого в российской исследовательской практике встречаются проекты, посвященные изучению изменения контингента студентов при переходе их на следующий курс обучения, а также выбывания студентов из вуза [Кукин, Санькова, 2002; 2003; Донец, 2010].

В ближайшее время планируется начать проведение исследований студенческой вовлеченности в российских вузах. Первым примером такого исследования стал весенний «Мониторинг студенческой жизни» (полевой этап исследования был проведен с 18 по 30 апреля 2011 г.), в котором основной блок вопросов относится именно к данному явлению. Анкета исследования сформирована таким образом, чтобы решить следующие основные задачи по выявлению студенческой вовлеченности:

- определить уровень вовлеченности студентов в образовательный процесс (академическую интеграцию);
- выявить распространенность институциональных практик, оказывающих положительное влияние на студенческую вовлеченность;
- определить уровень социальной интеграции студентов: включенность во взаимоотношения со студентами и преподавателями;
- определить уровень внеучебной вовлеченности студентов (т.е. вовлеченности в научные, спортивные, культурные мероприятия и активности).

Для дальнейшего изучения студенческой вовлеченности планируется разработка системы индексов, на основании которой мы сможем сравнивать факультеты и университеты по степени вовлеченности студентов.

Заключение

Практически все рассмотренные ранее теоретические размышления, имеющие отношение к студенческой вовлеченности, можно обобщить в виде схемы (рис. 1). На ней представлена модель обучения студента в университете, в которой имеются входные параметры, процесс и продукт, получаемый на выходе. В качестве входных параметров выступают все факторы, влияющие на студенческую вовлеченность; под процессом подразумевается сама студенческая вовлеченность, а под продуктом — результат обучения. На данной схеме также визуализирована связь между студенческой вовлеченностью и отчислением.

Изучение студенческой вовлеченности и применение на практике полученных результатов становится все более популярным среди исследователей высшего образования. Однако Астин отмечает, что не стоит принимать идею вовлеченности как единственную и абсолютно правильную. Вовлеченность студентов только в образовательный процесс (изучение конкретных курсов) может привести к негативным последствиям. Он утверждает, что вовлеченность должна быть высокой одновременно для нескольких видов активности в рамках университета (т.е. вовлеченность не только в обучение, но и в сообщества студентов, жизнь кампуса, развлекательные и спортивные мероприятия университета и т.д.). Только тогда можно прийти к эффективной организации обучения и высокой степени развития студентов.

Кроме того, следует отметить положительное влияние студенческой вовлеченности на психологическое состояние студентов. Так, Шлоссберг утверждает, что вовлеченность создает связи студентов с преподавателями и сотрудниками университета, что, в свою очередь, дает возможность индивидам почувствовать свою значимость [Schlossberg, 1989]. Также она способствует большему удовлетворению студентов от обучения в университете [Robert, 2010].

Наконец, студенческая вовлеченность непосредственно влияет на уровень студенческих отчислений в университете. Крайняя степень невовлеченности запускает негативные процессы, ведущие к отчислению студента. Высокий уровень отчислений, как уже говорилось выше, свидетельствует о неэффективности института высшего образования. Чтобы избежать этого, необходимы институциональные изменения, введение практик, способствующих вовлечению студентов. Таким образом, теории студен-

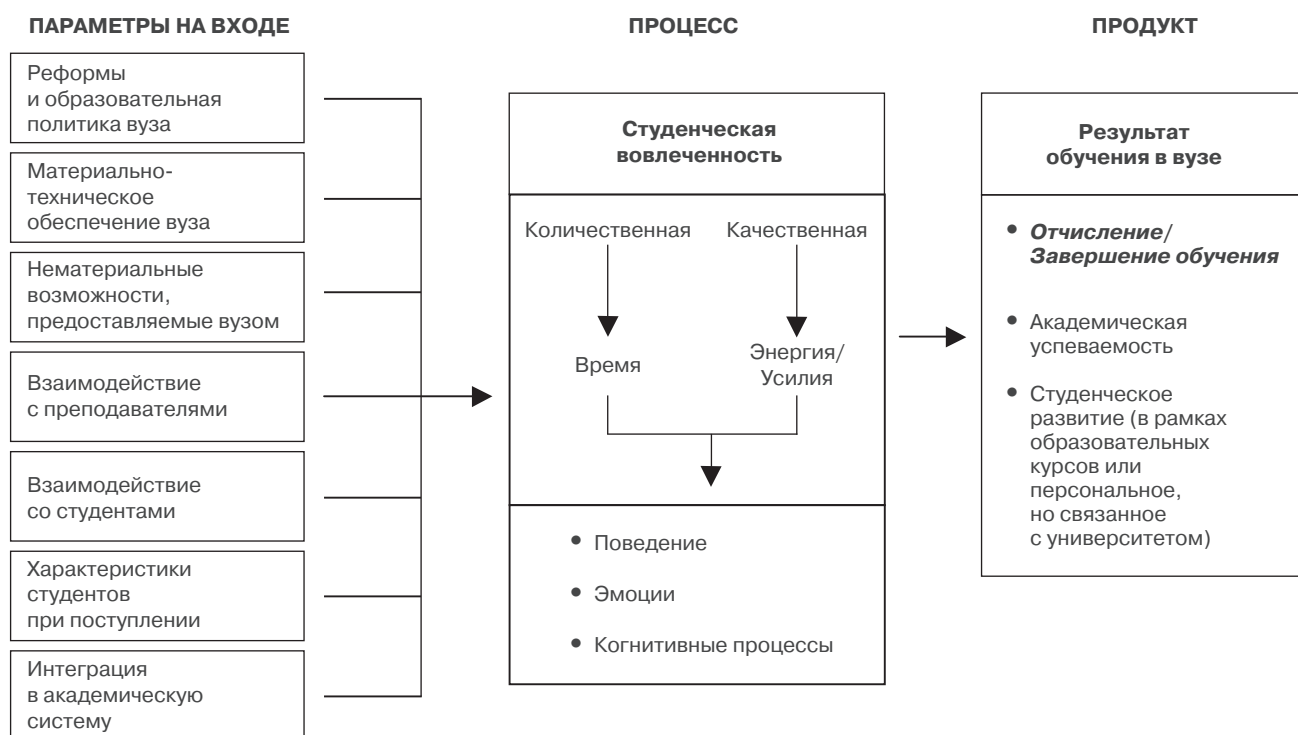


Рис. 1. Модель обучения в университете

ческой вовлеченности, помимо того что являются новым показателем эффективности образовательной политики вуза, могут послужить лекарством для лечения «болезни отчислений».

Источники

Боронина Л.Н., Вишневский Ю.Р., Дидковская Я.В., Минеева С.И. Адаптация первокурсников: проблемы и тенденции // Университетское управление. 2001. № 4.

Груздев И. Зарубежный опыт исследований отчисленных студентов // Мониторинг университета. 2011. № 6. С. 8.

Донец Е. Опыт исследования студенческих отчислений в МГУ // Мониторинг университета. 2011. № 6. С. 34.

Кукин А.В., Санькова Т.А. Прогнозирование изменения контингента студентов как необходимый фактор планирования ресурсного обеспечения вуза // Университетское управление. 2002. № 4.

Кукин А.В., Санькова Т.А. Планирование изменения контингента студентов в вузе // Университетское управление. 2003. № 3.

Правдина М. Стили преподавания и вовлеченность студентов ГУ ВШЭ в процесс обучения: оценка позитивных эффектов // Мониторинг университета. 2010. № 3.

Ридингс Б. Университет в руинах. М.: Изд. дом ГУ ВШЭ, 2010.

Толстова Ю.Н. Измерение в социологии. Курс лекций. М.: ИНФРА-М, 1998.

A Report on the 2009 High School Survey of Student Engagement, 2010 (online). URL: http://www.indiana.edu/~ceep/hssse/images/HSSSE_2010_Report.pdf.

Astin A. Student Involvement: a Developmental Theory for Higher Education // Journal of College Student Development. 1984. Vol. 25. No. 4.

Baily C. HE Student Engagement: What Insights into Concerns around Issues of Student Engagement Can Be Provided by Taking a New Approach and Investigating Student Engagement through (adapted) Models of Employee Engagement? Society for Research into Higher Education, 2010.

Chapman E. Assessing Student Engagement Rates // ERIC Clearinghouse on Assessment and Evaluation. 2003. URL: <http://www.ericdigests.org/2005-2/engagement.html>.

Coates H. The Value of Student Engagement for Higher Education Quality Assurance // Quality in Higher Education. 2005. No. 11.

Eckert P. Jocks and Burnouts: Social Categories and Identity in the High School. N.Y.: Teachers College Press, 1989.

Eckland B. College Dropouts Who Come Back // Harvard Educational Review, 1964. No. 34.

Fletcher A. Guide to Students as Partners in School Change. Olympia, WA: Soundout. Retrieved, 2005.

Fredricks J., Blumenfeld P., Paris A. School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence // American Educational Research Association. 2004. Vol. 1. No. 1.

Heath D. Growing up in College. San Francisco: Jossey-Bass, 1968.

Iffert R. Retention and Withdrawal of College Students. Washington, DC: U.S. Department of Health, Education and Welfare, 1958. No. 1.

Kohlberg L. Stages of Moral Development // C.M. Beck, B.S. Crittenden, E.V. Sullivan. Moral Education. Toronto: University of Toronto Press, 1971.

Kuh G. What Student Engagement Data Tell Us about College Readiness // Peer Review. 2007. Vol. 9. No. 1. P. 4–8.

Kuh G. Assessing What Really Matters to Student Learning: Inside the National Survey of Student Engagement // Change. 2001a. Vol. 33. No. 3.

Kuh G.D. The National Survey of Student Engagement: Conceptual Framework and Overview of Psychometric Properties. Bloomington, IN: Indiana University Center for Postsecondary Research, 2001b.

Loevinger J. The Meaning and Measure of Ego Development // American Psychologist. 1966. No. 21.

Lutz M.E., Culver S. The National Survey of Student Engagement: A University-Level Analysis // Tertiary Education and Management. 2010. Vol. 16. No. 1.

Mann S.J. Alternative Perspectives on the Student Experience: Alienation and Engagement // Studies in Higher Education. 2001. Vol. 26.

Markwell D. A Large and Liberal Education: Higher Education for the 21st Century. Melbourne: Australian Scholarly Publishing & Trinity College, University of Melbourne, 2007.

Marsh L. College Dropouts — A Review // Personnel and Guidance Journal. 1966. Vol. 44.

McMahon B., Portelli J. Engagement for What? Beyond Popular Discourses of Student Engagement // Leadership and Policy in Schools. 2004. Vol. 3. No. 1.

McNeil L.M. Contradictions of Control: School Structure and School Knowledge. N.Y.: Routledge and Kegan Paul, 1986.

Newmann F. Student Engagement and Achievement in American Secondary Schools. Madison: Teachers College Press, 1992.

Pace R. Measuring the Quality of College Student Experiences. An Account of the Development and Use of the College Student Experience Questionnaire. Los Angeles: Higher Education Research Institute Graduate School of Education University of California, 1984.

Pascarella E. Students Affective Development within the College Environment // Journal of Higher Education. 1985. Vol. 56.

Pascarella E. College Environmental Influences on Learning and Cognitive Development: A Critical Review and Synthesis // Higher Education: Handbook of Theory and Research. Vol. 1. N.Y.: Agathon, 1985.

Pascarella E., Terenzini P. Interaction Effects in Spady's and Tinto's Conceptual Models of College Dropout // Sociology of Education. 1979. Vol. 52.

Pascarella E., Terenzini P.T. How College Affect Students. Vol. 2. A Third Decade of Research. San Francisco: Jossey-Bass, 2005.

Perry W.G. Forms of Intellectual and Ethical Development in the College Years. N.Y.: Holt, Rinehart and Winston, 1970.

Pike G.R., Kuh G. A Typology of Student Engagement for American Colleges and Universities // Research in Higher Education, 2005.

Powell A.G., Farrar E., Cohen D.K. The Shopping Mail High School: Winners and Losers in the Educational Marketplace. Boston: Houghton Mifflin, 1985.

Robert J., Mcneese M.N. Student Involvement/Engagement in Higher Education Based on Student Origin // Research in Higher Education, 2010.

Schlossberg N. Marginality and Maturing: Key Issues of Building Community // New Directions for Student Services. 1989. Issue 48. P. 5.

Spady W. Dropouts from Higher Education: Toward an Empirical Model // Interchange. 1971. No. 2.

Terenzini P., Reason R. Toward a More Comprehensive Understanding of College Effects on Student Learning. Center for the Study of Higher Education, 2010.

Tinto V. Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research // Review of Educational Research. 1975. No. 1.

Weis L. Working Class without Work: High School Students in a De-Industrializing Economy. N.Y.: Routledge and Kegan Paul, 1990.

Е. Колотова,
аналитик Центра внутреннего мониторинга

Изучение отчислений студентов в бакалавриате/специалитете НИУ ВШЭ*

Аннотация. В статье рассмотрены феномен студенческих отчислений в Высшей школе экономики, масштаб отчислений, а также факторы, повышающие риск выбывания из университета. В качестве исходной информации используются административные данные, отражающие историю обучения студента в университете. По результатам исследования зафиксирован небольшой рост доли отчисленных студентов-первокурсников, поступивших в вуз в 2009 г. Основными факторами, дифференцирующими отчисленных и неотчисленных студентов, являются возраст на момент поступления, пол студента, факультет обучения, способ поступления, место зачисления студентов (бюджетное или коммерческое), результаты ЕГЭ, наличие золотой медали за школьные успехи, место проживания до поступления во ВШЭ. Рассматриваются также «проблемные» дисциплины, которые не смогли сдать наибольшие доли студентов.

Ключевые слова: отсев студентов, факторы отчисления, «проблемные» дисциплины.

Введение

Отчисления студентов, в наиболее широком понимании включающие в себя все случаи выбывания из университета до момента получения диплома, являются популярной темой исследований как в США, так и в большинстве стран Европы. Для государства отсев студентов может восприниматься как потеря средств (в случае финансирования обучения) и поддержки, связанные с потерей квалифицированных кадров. Для самих студентов отчисление из университета представляет собой потерю вложенных в свое образование материальных и временных ресурсов, а также сопутствующие этому психологические травмы, трудности при поиске работы в будущем, интеграции в общество [Nelson, 1985]. О проблемах их интеграции в общество свидетельствует тот факт, что три четверти преступлений совершаются студентами, не завершившими высшее образование [11 facts...].

Уровень студенческих отчислений в разных странах различается. По данным Организации экономиче-

ского сотрудничества и развития, наибольшая доля студентов, не закончивших высшее образование, фиксируется в США (54%), наименьшая — в Дании (16%) и Корее (15%)¹ [OECD, 2010]. Согласно статистике ОЭСР, в России на 2008 г. уровень отчислений составлял 21%. По данным Российского мониторинга экономического положения, на 2008 г. 23% россиян в возрасте до 25 лет имели неполное высшее образования. Среди населения России всех возрастов эта доля составляла 15%.

Изучению отчислений студентов российских вузов не уделяется большого внимания. Тем не менее ряд отечественных работ посвящен исследованию отчислений в одном или нескольких вузах [Руткевич, 2002; Чудиновских, Донец, 2004]. Вместе с тем складывающаяся демографическая ситуация, а также ряд институциональных трансформаций высшего образования в России делают тему студенческих отчислений все более актуальной.

В данной статье предпринята попытка рассмотреть уровень, масштаб, тенденции и закономерности отчислений студентов, главным образом по академической неуспеваемости, на примере одного вуза — Высшей школы экономики.

Методология исследования

Отчисление студента представляет собой событие, качественное изменение, происходящее в определенный момент. Поэтому для изучения причин и масштабов отчислений необходим особый тип данных — лонгитюдные записи, в которых содержится информация о том, в какой момент событие наступило для индивида или группы индивидов.

Наиболее подходящей методологией для анализа данных о регистрации события является анализ наступления событий (АНС) (event history analysis). Заложенная в этом методе возможность анализа независимых переменных, изменяющихся во времени, а также исследования неполных данных² дает АНС

¹ Данные за 2008 г.

² Неполные данные означают, что либо в течение рассматриваемого периода для определенных наблюдений (индивидов) событие не наступило, либо они были исключены из анализа по разным причинам до момента завершения периода наблюдения.

* Автор выражает благодарность И.Д. Фрумину, М.С. Добряковой, Н.Г. Малошонов, А.Я. Бурдяк, Т.Е. Хавенсон, Дж. Холи за помощь при подготовке статьи.

неоспоримое преимущество перед традиционными регрессионными методами³.

Задачей методов АНС является изучение того, как меняется риск наступления события в зависимости от продолжительности нахождения в группе риска⁴, а также от других значимых характеристик индивида. Это достигается посредством оценки функции выживаемости (survival function) $S(t)$ — вероятности того, что событие не наступило до момента времени t [Handbook of Data Analysis, 2004].

Развитие методов АНС привело к появлению направлений, позволяющих учитывать разные особенности данных (непрерывное время, дискретное время, повторяющиеся события и т.д.). С недавнего времени в АНС чаще всего применяются регрессионные модели, в которых наступление события зависит от объясняющих переменных. Наиболее распространенным методом в социальных исследованиях в настоящий момент является регрессия Кокса, или модель пропорциональных рисков. Она обладает рядом привлекательных свойств, таких как минимум предположений о распределении времени наступления события, легкость включения динамических объясняющих переменных, способность обрабатывать как непрерывные, так и дискретные временные данные, возможность полупараметрической стратификации. В регрессии Кокса предполагается, что показатели риска для двух групп являются пропорциональными на протяжении рассматриваемого периода. Этот метод и будет использоваться при анализе данных об отчислениях студентов ВШЭ.

Основные положения исследования

Объектом исследования является отчисление студентов ВШЭ, поступивших в вуз в 2007, 2008 и 2009 гг. Предметами изучения были масштаб, закономерности и факторы, влияющие на отчисление студентов.

Операционализация понятия «отчисление студента»

В административных данных о студентах (АСАВ⁵) зафиксировано несколько типов отчислений, одним из которых является отсев по академической неуспеваемости. Однако другие типы отчислений (по собственному желанию, перевод в другой вуз и т.д.)

³ Применение традиционных методов анализа к таким данным приводит к потере информации и смещениям в оценках [Allison, 1984].

⁴ В группу риска входят индивиды, которые имели возможность испытать наступление события в течение конкретного временного интервала.

⁵ Используются статистические данные НИУ ВШЭ из базы «Абитуриент. Студент. Аспирант. Выпускник».

могут в части случаев лишь формально обозначать иную причину, но фактически являться отчислением по академической неуспеваемости. Перевод на другой факультет или уход в академический отпуск также нередко используется студентами как выход из «академического тупика». «Академическим тупиком» в данном случае мы считаем ситуацию, когда студент оказывается под угрозой отчисления (имеет несколько задолженностей⁶).

Было сформировано два показателя для обозначения отчисления студентов. Первый обозначает отчисления в результате «академического тупика» студента — это как формально зафиксированные отчисления по академической неуспеваемости, так и другие типы отчислений, перевод на другой факультет или уход в академический отпуск при наличии у студента несданных дисциплин (хотя бы по одному предмету нет итоговой оценки)⁷.

Альтернативный показатель обозначает **все «переходы» студентов**, без учета наличия несданных дисциплин (все типы отчислений, а также уход в академический отпуск, перевод на другой факультет вне зависимости от наличия академических задолженностей), как отчисление по академической неуспеваемости. При анализе отчислений студентов ВШЭ будут использоваться оба показателя.

Задачи исследования

1. Оценить масштаб отсева студентов в ВШЭ, поступивших в бакалавриат или специалитет в 2007, 2008 и 2009 гг. (для всех причин отчислений).
2. Определить время (курс и модуль обучения), когда вероятность студента ВШЭ быть отчисленным по причине академической неуспеваемости наиболее высока.
3. Определить, какие характеристики студентов повышают вероятность быть отчисленными по причине академической неуспеваемости.
4. Выделить дисциплины, которые не смогли сдать (по которым не получили итоговую оценку) наибольшие доли студентов.

Методологические замечания

В качестве источника для анализа данных использовалась база административных данных НИУ ВШЭ о студентах на этапе их поступления и в процессе обучения (АСАВ).

⁶ Согласно правилам обучения в НИУ ВШЭ, три задолженности приводят к автоматическому отчислению студента.

⁷ Рассматривалось наличие несданных дисциплин до соответствующего момента отчисления, перевода на другой факультет и ухода в академический отпуск.

Таблица 1

**Уровень отчислений студентов в ВШЭ для когорт 2007–2009 гг. поступления
(доля от количества зачисленных на 1-й курс), %**

Показатель	Когорта 2007 г. (1-й модуль 4-го курса)*	Когорта 2008 г. (1-й модуль 3-го курса)*	Когорта 2009 г. (1-й модуль 2-го курса)*
1-й показатель: Выбыли по причине «академического тупика» (на конец периода)	22,0	19,0	12,5
Из них:			
Отчислены по академической неуспеваемости	13,1	10,5	8,0
Отчислены по причине невыхода из академического отпуска, либо по собственному желанию, либо по причине неисполнения условий договора, либо переведены в другой вуз + имеются несданные дисциплины	3,0	3,1	1,4
Переведены на другой факультет, либо им предоставлен академический отпуск, либо перешли на ИУП + имеются несданные дисциплины, либо отчислены по академической неуспеваемости	5,8	5,4	3,1
Выбыли по другим причинам (на конец периода)	4,7	5,5	4,7
Из них:			
Отчислены по причине невыхода из академического отпуска, либо по собственному желанию, либо по причине неисполнения условий договора, либо переведены в другой вуз + не имеется несданных дисциплин	4,6	5,4	4,7
Отчислены в связи со смертью	0,1	0,1	0,0
Переходили на другой факультет или уходили в академический отпуск, не имея задолженностей	4,7	4,6	4,1
2-й показатель: Были отчислены (по какой-либо причине), уходили в академический отпуск или переходили на другой факультет (сумма предыдущих категорий)	31,4	29,1	21,3
Всего студентов в когорте (на начало периода), чел.	2038	1965	2353

* Конец периода наблюдения.

Были выделены когорты студентов — поступившие в бакалавриат или специалитет ВШЭ в 2007, 2008 и 2009 гг. При выделении когорт рассматривалось только первое зачисление студента, последующие случаи зачисления в ВШЭ не учитывались. Если студент был отчислен несколько раз за время своего обучения, то рассматривалось только первое отчисление — после этого студент не учитывался в анализе.

При анализе учитывался не только факт отчисления студента из университета (или его перехода, ухода в академический отпуск), но и время наступления данного события. Показателем времени является количество модулей⁸, прошедших с начала зачисления студента в университет до момента наступления события. Стоит отметить, что в качестве даты отчисления студента из университета или его «перехода» рассматривалась дата записи его статуса об отчислении, что могло отличаться от реальной даты выбы-

тия из вуза как на несколько дней, так и на несколько месяцев. Время между зачислением студента и его отчислением (наступлением «академического тупика») корректировалось, если в этот промежуток студент уходил в академический отпуск — его длительность вычиталась.

Случаи, когда студент был отчислен по собственному желанию, либо по причине неисполнения условий договора, либо по причине невыхода из академического отпуска, либо из-за перевода в другой вуз, но не находился на тот момент в «академическом тупике», рассматривались как неполные данные и уже не включались в «группу риска» в следующем периоде наблюдения. Такими же случаями считались отчисления студентов в связи со смертью или из-за нарушений правил внутреннего распорядка.

Масштаб отсева студентов в ВШЭ

В табл. 1 представлена статистика по уровню отчислений студентов — как показатель отчислений по причине «академического тупика», так и показатель,

⁸ Модуль — единица периода обучения в ВШЭ. Для анализа считалось, что 1 модуль = 2 месяца.

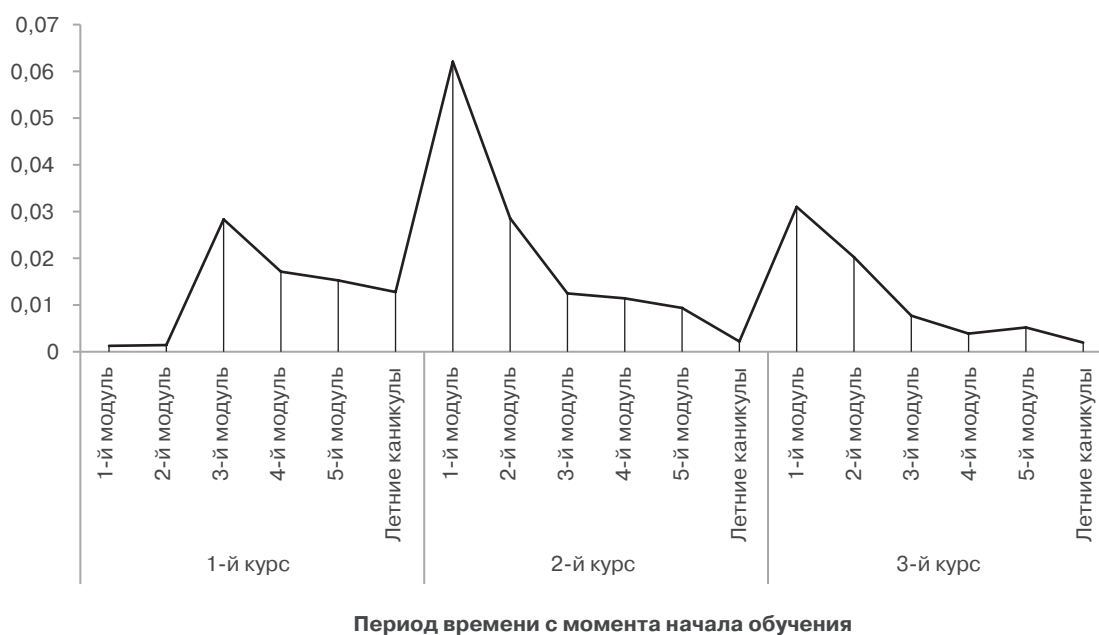
Распределение функции риска
быть отчисленным

Рис. 1. Распределение функции риска быть отчисленным в зависимости от времени зачисления студента до наступления «академического тупика» (вместе рассматриваются данные когорты 2007–2009 гг.)

учитывающий все переходы студентов. Отметим, что мы не можем сравнивать показатели для разных когорт в силу различных периодов наблюдения.

К сожалению, имеющихся данных недостаточно, чтобы сделать вывод о том, какая доля студентов «не доходят» до конца обучения (4-го или 5-го курса), потому что студенты рассматриваемых когорт еще учатся в университете. Однако можно сделать вывод, что по итогам трех лет и одного модуля обучения⁹, 22% студентов оказывались в «академическом тупике», еще 5% студентов были отчислены, не имея академических задолженностей (это мы рассматриваем как добровольный уход из университета), еще 5% студентов переходили на другой факультет или уходили в академический отпуск, не имея задолженностей. В целом доля тех, кто совершал хотя бы какие-то переходы по итогам трех лет и одного модуля обучения, составляет 31%.

Важный вопрос, который стоит перед руководством вуза, — как изменяется показатель уровня отчислений с течением времени. По имеющимся данным можно проследить динамику уровня отчислений студентов только за 1-й и 2-й курсы. Данные табл. 2 иллюстрируют, что в 2009 г. немного возросла доля студентов, отчисленных по академической неуспеваемости по итогам первого года обучения (в этом случае рассматривается показатель «академического тупика»). Доля студентов, отчисленных на 2-м курсе,

Таблица 2
Уровень отчислений студентов («академический тупик») по курсам обучения, %

Показатель	Когорта 2007 г.	Когорта 2008 г.	Когорта 2009 г.
Отчислено:			
по итогам 1-го курса обучения	7,0	6,0	8,7
по итогам 2-го курса обучения	11,0	11,2	—
по итогам 3-го курса обучения	4,8	—	—
Всего зачислено на 1-й курс обучения, чел.	2038	1965	2353

в 2008 г. осталась примерно на том же уровне, что и в 2007 г., причем во время второго года обучения происходит наибольший отсев студентов.

На рис. 1 представлено распределение функции риска быть отчисленным на протяжении периода обучения студента. Риск в данном случае — это отношение вероятности быть отчисленным к вероятности не быть отчисленным. Диаграмма иллюстрирует, что выше всего такие риски в периоды пересдач. Наибольший риск быть отчисленным приходится на начало 2-го курса обучения.

Итак, результаты анализа свидетельствуют о том, что среди студентов, зачисленных в 2009 г., возросла доля отчисленных на 1-м курсе. Однако мы считаем, что пока рано делать вывод о тенденции увеличения доли студентов, не справляющихся с обучением, без данных о последующих когортах студентов.

⁹ Выводы делаются за максимальный период наблюдения, доступный на момент анализа. Для студентов когорты 2007 г. поступления он составляет 3 года и 1 модуль обучения.

Таблица 3

Доля отчисленных за академическую неуспеваемость, по факультетам

Факультет (отделение), на которое студент был зачислен	Когорта 2007 г. (1-й модуль 4-го курса)*		Когорта 2008 г. (1-й модуль 3-го курса)*		Когорта 2009 г. (1-й модуль 2-го курса)*		
	Доля отчисленных («академический тупик»)**	Число поступивших на 1-й курс, чел.	Доля отчисленных («академический тупик»)**	Число поступивших на 1-й курс, чел.	Доля отчисленных**		Число поступивших на 1-й курс, чел.
					«академический тупик»	все «переходы»	
Факультет философии	30,7	75	44,6	65	11,6	27,9	86
Факультет экономики	30,5	266	22,3	233	9,8	16,2	265
Отделение прикладной математики и информа- тики	26,4	53	18,9	37	31,4	36,0	86
Факультет психологии	26,0	73	14,1	71	7,5	11,3	80
Факультет ГиМУ	24,9	169	28,1	139	36,4	41,9	129
Факультет прикладной политологии	22,3	157	27,0	163	12,1	21,1	223
Отделение программной инженерии	21,6	51	36,0	50	31,3	34,4	64
Факультет менеджмента	21,0	243	10,8	223	9,1	18,7	198
Факультет МЭиМП	21,0	205	17,3	220	7,3	16,8	286
Факультет социологии	20,1	139	17,2	116	11,3	22,0	115
Факультет права	20,1	189	7,6	158	7,9	18,9	228
Отделение логистики	19,2	125	12,0	108	9,6	16,7	114
Факультет бизнес- информатики	18,0	122	20,4	98	14,6	19,5	205
ОДиПЖ	11,9	67	12,0	50	7,0	8,8	57
МИЭФ	7,8	103	6,6	122	2,3	10,8	130
Отделение статистики, анализа данных и демо- графии	—	—	38,7	75	16,7	27,8	54
Факультет математики	—	—	—	—	12,1	12,0	33
По всем факультетам	22,0	2038	19,0	1965	12,5	20,4	2353

* Конец периода наблюдения.

** В % от числа поступивших на 1-й курс.

Отчисления студентов на факультатах ВШЭ

Увеличение доли отчисленных студентов в ВШЭ актуализирует исследования студентов, которые не справляются с обучением в вузе. Что их отличает от других студентов?

В первую очередь, необходимо рассмотреть факультеты, на которых происходит наибольший отсев студентов (по причине «академического тупика»). Анализ проводился для разных когорт студентов. Для когорты 2007 г. по итогам трех лет и одного модуля обучения больше всего студентов было отчислено с факультетов философии, экономики, отделения прикладной математики и информатики, факультетов психологии, государственного и муниципального управления. Для когорты 2008 г. по итогам двух лет и

одного модуля обучения наибольший отсев студентов наблюдается на факультетах философии, отделении статистики, анализа данных и демографии, отделении программной инженерии, факультетах государственного и муниципального управления, прикладной политологии, экономики. Для когорты 2009 г. доля отчисленных по причине «академического тупика» на факультете философии невелика, однако она более чем в 2 раза увеличивается, если учитывать также студентов, перешедших на другой факультет, ушедших в академический отпуск или отчисленных по другим причинам (табл. 3).

Отметим, что доля отчисленных по причине «академического тупика» среди студентов 2009 г. поступления превышает аналогичную долю среди студентов из когорты 2008 г. (за больший период наблюдения)

Таблица 4

Оценочные значения коэффициентов при регрессорах* для моделей длительности (регрессия Кокса)

Характеристика студента		Все когорты (N = 6332)		Когорта 2007 г. (N = 2036)		Когорта 2008 г. (N = 1962)		Когорта 2009 г. (N = 2352)	
		Sig.	Exp(B)	Sig.	Exp(B)	Sig.	Exp(B)	Sig.	Exp(B)
Мужской пол (базовая категория — женский пол)		0,00	1,62	0,00	1,69	0,00	1,57	0,00	1,44
Закончил школу с золотой медалью (базовая категория — без золотой медали)		0,00	0,36	0,00	0,41	0,00	0,36	0,00	0,32
Возраст (число лет)		0,00	1,15	0,00	1,22	0,02	1,18	0,05	0,84
Поступил на бюджетное отделение	Проживает в Москве (базовая категория)	0,00		0,00		0,00		0,00	
	Проживает в другом регионе	0,01	1,38	0,69	0,93	0,01	1,64	0,01	1,98
	Проживает в Московской области	0,15	1,27	0,80	0,93	0,77	1,09	0,01	2,20
Поступил на коммерческое отделение	Проживает в другом регионе	0,00	2,75	0,00	2,39	0,00	2,40	0,00	4,09
	Проживает в Московской области	0,00	2,90	0,00	2,88	0,00	2,40	0,00	3,65
	Проживает в Москве	0,00	2,45	0,00	1,99	0,00	2,53	0,00	3,03

* Здесь и в табл. 6, 8 Sig. — уровень значимости; Exp(B) — экспонента от коэффициента B при независимой переменной.

на факультетах государственного и муниципального управления, отделении прикладной математики и информатики и составляет около трети студентов.

Что увеличивает риск отчисления студентов?

Одной из целей исследования было выявление факторов, которые влияют на вероятность отчисления студента на первом курсе обучения. В качестве исходных данных используются объединенные данные по студентам из когорт 2007–2009 гг. В качестве независимых характеристик выступают следующие:

1. Пол студента.
2. Место проживания до поступления во ВШЭ (Москва, Московская область, другой регион или город).
3. Тип школы, которую окончил студент (лицей, гимназия, центр образования, общеобразовательная школа, центры профессиональной подготовки).
4. Закончил ли студент школу с золотой медалью (да/нет).
5. Возраст студента на момент зачисления.
6. Место, на которое зачислен студент (бюджетное или коммерческое).
7. Год зачисления студента во ВШЭ.
8. Нормированный¹⁰ проходной балл на факультет/отделение, на которое был зачислен студент (не ЕГЭ).

Был обнаружен эффект взаимодействия некоторых независимых переменных. В целях исключения ложной корреляции в анализе не учитывались переменные «тип школы», а также «нормированный про-

ходной балл»¹¹. Поскольку место, на которое студент был зачислен, связано с регионом, откуда он приехал, была сформирована новая переменная с пересечением категорий двух исходных переменных.

Оценочные коэффициенты при остальных независимых переменных, оказавшихся значимыми, представлены в табл. 4. Интерпретация оценочных значений коэффициентов схожа с интерпретацией нестандартизованных коэффициентов регрессии. Экспонента от коэффициента B для интервальных переменных отражает, на сколько процентов изменится функция риска при увеличении независимой переменной на одну единицу. Так, каждый дополнительный год для возраста студента на этапе его поступления в университет увеличивает вероятность его отчисления на 15%. Интерпретация значений коэффициентов при категориальных и дихотомических переменных требует учитывать базовую категорию — ту, с которой сравниваются все остальные. Для студентов, которые закончили школу с золотой медалью, риск отчисления составляет 36% от риска тех, кто закончил школу без золотой медали.

Итак, результаты анализа свидетельствуют о том, что студентов, отчисленных и не отчисленных по академической неуспеваемости, больше всего дифференцируют следующие факторы:

1. Наличие золотой медали за школьные успехи снижает вероятность отчисления примерно в 3 раза. Влияние данного фактора одинаково как для модели, включающей все исследуемые когорты, так и для каждой из когорт.

¹⁰ Проходной балл был рассчитан для всех факультетов по 100-балльной шкале.

¹¹ С помощью эксперимента было обнаружено, что влияние признака «тип школы» объяснялось переменной «место проживания до поступления во ВШЭ», влияние признака «проходной балл» — наличием золотой медали за школьные успехи и местом, на которое был зачислен студент.

Таблица 5

Уровень отчислений студентов («академический тупик») для студентов когорт 2007 и 2009 гг. в зависимости от способа поступления*

Способ поступления	Когорта 2007 г. (3 года 1 модуль)**		Когорта 2009 г. (2 года 1 модуль)**	
	Доля отчисленных, %	Число поступивших на 1-й курс, чел.	Доля отчисленных, %	Число поступивших на 1-й курс, чел.
По льготам или целевому набору	32,3	93	21,1	71
Победитель олимпиады	9,3	367	5,8	600
На основании договора	31,7	1002	18,0	1148
Набрал проходной балл: на основании вступительных испытаний (когорты 2007 г.) или ЕГЭ (когорты 2009 г.)	10,9	312	6,9	534
Всего	21,9	2037	12,5	2353

* Сравниваются риски отчисления внутри одной когорты, но не сравниваются риски отчисления между когортами студентов.

** Период наблюдения.

- Чем в *более старшем возрасте* студент поступает в университет, тем выше вероятность его отчисления (отметим, что учитывалось только первое поступление студента, не рассматривались ситуации поступления в последующие разы, что позволило избежать смещений при оценке данного параметра). Это правило справедливо для когорты 2007 г. поступления. При контроле переменной «пол» для когорты 2009 г. не наблюдается зависимости рисков отчисления студентов от возраста. Для когорты 2008 г. различия в возрасте существуют только для представителей мужского пола — каждый дополнительный год повышает риск отчисления в 1,2 раза.
- Пол студента* является одним из важнейших факторов, влияющих на вероятность быть отчисленным. Для студентов *мужского пола* риск отчисления в 1,5–1,6 раза выше, чем для студентов *женского пола*. По результатам зарубежных исследований, студенты-юноши выбывают из университетов чаще, чем студенты-девушки. Например, для американских юношей характерны более высокие риски выбытия на первых курсах обучения, а для девушек — более высокие риски отчисления на последних курсах (в связи с семейными событиями: выход замуж, рождение детей и т.д.) [Bowen et al., 2009]. К сожалению, имеющиеся данные не позволяют проверить эту гипотезу для студентов Высшей школы экономики.
- У студентов когорт 2008 и 2009 гг., поступивших на бюджетное отделение и проживающих в Московской области и других регионах, риски отчисления выше, чем у студентов Москвы, поступивших на бюджетное отделение. Зачисление студента в университет на **место с оплатой**

обучения увеличивает риск его отчисления по сравнению со студентом, поступившим на бюджетное место, для всех когорт студентов.

Влияние способа поступления и результатов ЕГЭ на риск отчисления

Одним из актуальных вопросов российского высшего образования является то, насколько хорошо экзамен по ЕГЭ дифференцирует школьников по их уровню знаний, способностям к обучению, а также то, насколько эффективным является использование результатов ЕГЭ в качестве вступительных экзаменов в вуз. Существуют также различные мнения относительно того, что является более эффективной формой отбора студентов — олимпиады или прием по результатам ЕГЭ.

В качестве одного из показателей эффективности отбора с помощью того или иного способа может рассматриваться уровень отчислений студентов по академической неуспеваемости. Мы проанализировали, существуют ли различия в уровне отчислений между группой зачисленных по результатам олимпиады и по вступительным испытаниям для когорты 2007 г. поступления (когда принимались собственные экзамены вуза), а также существуют ли различия между поступившими по результатам ЕГЭ и олимпиаде для когорты 2009 г.¹² И результаты дескриптивного анализа, и результаты оценки функции выживаемости показывают, что различий в уровне и риске отчисления между данными группами не наблюдается. Значимые различия наблюдаются только между группой зачисленных по вступительным испытаниям и зачисленных

¹² Стоит отметить, что для когорт 2007 и 2009 гг. способы поступления разные. Когорта 2008 г. не была взята в рассмотрение в силу сложностей, возникших при работе с административной базой данных.

Таблица 6

**Оценочные значения коэффициентов при предикторе «способ поступления»
для моделей длительности (регрессия Кокса)**

Способ поступления	Когорта 2007 г. (N = 2036)		Когорта 2009 г. (N = 2352)	
	Sig.	Exp(B)	Sig.	Exp(B)
Набрал проходной балл: на основании вступительных испытаний (когорты 2007 г.) или ЕГЭ (когорты 2009 г.)	0,00		0,00	
По льготам или целевому набору	0,00	3,63	0,00	3,14
Поступил на бюджетное место, используя медаль	0,19	0,53	Нет такого способа	
Победитель олимпиады	0,48	0,84	0,44	0,84
На основании договора	0,00	3,33	0,00	2,70
Набрал полупроходной балл и прошел собеседование	0,18	1,42	Нет такого способа	

по льготам, целевому набору или на основании договора. Для последних двух групп риск отчисления в разы выше (табл. 5, 6).

На основе имеющихся данных попытаемся проанализировать, насколько хорошо результаты ЕГЭ дифференцируют отчисленных и неотчисленных по причине академической неуспеваемости. В базе данных содержатся сведения о результатах ЕГЭ только для студентов когорт 2008 и 2009 гг. поступления. С использованием этих данных протестируем, насколько хорошо результаты ЕГЭ предсказывают риск отчисления. Сделаем методологическое замечание: в качестве результатов по единому государственному экзамену не будут учитываться «стопроцентные» результаты, полученные за счет каких-то привилегий студента (например, призер олимпиады). Кроме того, информация о результатах ЕГЭ имеется не у всех студентов, а толь-

ко у тех, кто засчитывал их в качестве вступительных испытаний. Поэтому в анализе не будут участвовать студенты, поступившие по результатам олимпиад.

Будем проводить отдельно анализ по студентам, поступившим на бюджетное отделение, и студентам, поступившим на коммерческое отделение, поскольку у первых был более высокий проходной балл и, следовательно, в этой группе более высокие результаты ЕГЭ по сравнению с группой поступивших на коммерческой основе.

Сравнение средних результатов для когорты 2009 г. свидетельствует о том, что значимые различия между группой отчисленных и неотчисленных студентов наблюдаются по всем показателям только для студентов коммерческой формы обучения. Для студентов бюджетного отделения значимые различия наблюдаются только по результатам ЕГЭ по ино-

Таблица 7

**Сравнение средних результатов ЕГЭ среди отчисленных и неотчисленных студентов,
поступивших во ВШЭ в 2009 г.**

Характеристика студента		Неотчисленные			Отчисленные			Уровень значимости
		Среднее	Число наблюдений	Станд. отклонение	Среднее	Число наблюдений	Станд. отклонение	
Балл ЕГЭ по русскому языку	Бюджетное отделение	80,7	622	8,8	79,3	54	10,9	0,28
	Коммерческое отделение	73,1	912	7,4	69,7	201	7,0	0,00
Балл ЕГЭ по математике	Бюджетное отделение	73,5	378	9,5	70,4	37	13,1	0,07
	Коммерческое отделение	66,2	671	10,5	60,3	161	10,1	0,00
Балл ЕГЭ по иностранному языку	Бюджетное отделение	86,8	550	11,1	78,0	41	19,9	0,00
	Коммерческое отделение	78,8	881	14,1	72,1	188	15,6	0,00
Балл ЕГЭ по обществознанию	Бюджетное отделение	76,6	459	7,0	75,7	35	10,4	0,49
	Коммерческое отделение	69,7	632	6,8	65,8	132	7,7	0,00

Таблица 8

**Оценочные значения коэффициентов при предикторах «балл ЕГЭ»
для моделей длительности (регрессия Кокса)**

Характеристика студента		Когорта 2008 г.			Когорта 2009 г.		
		Sig.	Exp(B)	Число наблюдений	Sig.	Exp(B)	Число наблюдений
Балл ЕГЭ по русскому языку	Бюджетное отделение	0,00	0,94	661	0,34	0,98	669
	Коммерческое отделение	0,00	0,96	755	0,00	0,95	1007
Балл ЕГЭ по математике	Бюджетное отделение	0,02	0,97	490	0,13	0,98	411
	Коммерческое отделение	0,01	0,98	581	0,00	0,97	730
Балл ЕГЭ по иностранному языку	Бюджетное отделение	Недостаточно наблюдений			0,00	0,97	584
	Коммерческое отделение				0,00	0,98	964
Балл ЕГЭ по обществознанию	Бюджетное отделение				0,68	0,99	490
	Коммерческое отделение				0,00	0,94	706

странному языку. То же самое показывают результаты оценки функции выживаемости для когорты 2009 г. с предикторами — баллами ЕГЭ (табл. 7, 8).

Между тем для когорты 2008 г. поступления, когда прием по результатам ЕГЭ еще не был массовым, результаты ЕГЭ оказывают значимое влияние на риск отчисления и для студентов бюджетного отделения. Можно предположить, что введение приема во все российские вузы по результатам ЕГЭ снизило возможности данного экзамена в дифференциации студентов и в предсказании их будущей академической успешности. Однако эта гипотеза нуждается в дополнительном подтверждении.

«Проблемные» дисциплины

Вероятность отчисления студента зависит не только от его социально-демографических характеристик, но и от его успешности в освоении дисциплин, от наличия трудных в освоении или сдаче дисциплин. В этом разделе мы рассмотрим дисциплины, отличающиеся наибольшей долей пересдач, а также

долей студентов, не получивших итоговую оценку по ним. Второй индикатор интересен для анализа тем, что выделяет предметы, которые вызвали наибольшие проблемы у отчисленных студентов, т.е. это те дисциплины, из-за которых студенты были отчислены. Анализ проводился отдельно по каждому факультету на данных когорты 2007 г. (за весь период обучения).

Наиболее «проблемными» для сдачи на многих специальностях являются экономические и математические дисциплины: микроэкономика, макроэкономика, высшая математика (алгебра и линейный анализ), экономика труда, дисциплины, связанные с анализом данных. На ряде направлений (факультеты философии, психологии, права, политологии, отделение логистики) наиболее «проблемными» являются дисциплины специальности. В табл. 9 приведены самые «проблемные» дисциплины, которые не смогли сдать наибольшие доли студентов (по итогам всех возможных пересдач). Именно отсутствие положительной итоговой оценки по этим дисциплинам ведет к отчислению студента из университета.

Таблица 9

Наиболее «проблемные» дисциплины по доле студентов, не получивших итоговую оценку

Дисциплины, по которым не получили итоговую оценку (в % от всех сдававших предмет)		
7,5–10% студентов	10–15% студентов	>15% студентов
Линейная алгебра (ф-т бизнес-информатики) Математический анализ (ф-т бизнес-информатики) Микроэкономика-2 (ф-т бизнес-информатики) Макроэкономика (ф-ты экономики, МЭиМП, менеджмента) Английский язык (отд. статистики) Логика (ф-т психологии) Информатика и программирование (отд. программной инженерии) Теория игр (отд. прикладной математики) Российское предпринимательское право (ф-т права) Политическая система и политический процесс современной России (ОДиПЖ) Микроэкономика (ф-т менеджмента) Вероятностно-статистические модели и методы в менеджменте (ф-т менеджмента) Теория вероятностей и математическая статистика (ф-т менеджмента, отд. логики) Прикладное программное обеспечение (ф-т социологии) Логистика снабжения (отд. логистики) Теория права (отд. логистики) Операционный (производственный) менеджмент (отд. логистики) Высшая математика (отд. логистики) История предпринимательства: экономические доктрины и практика (отд. логистики)	Микроэкономика-1 (ф-т бизнес-информатики) Социально-экономическая статистика (ф-т экономики) Математический анализ (ф-т экономики) Теория отраслевых рынков (ф-т экономики) Финансовое право (ф-т права) Экономическая история (отд. статистики) Клиническая и специальная психология (ф-т психологии) Математический анализ (ф-т прикладной математики) Дифференциальные уравнения (ф-т прикладной математики) Микроэкономика (отд. статистики, ОДиПЖ, МЭиМП, ф-т социологии, отд. логики) Международное право (ф-т права) Уголовно-процессуальное право (ф-т права) Макроэкономика-1 (МИЭФ) Математический анализ (МИЭФ) Макроэкономика (отд. логистики)	Линейная алгебра (ф-т экономики) Философия экономической науки (ф-т философии) Экономическая теория. Микроэкономика-1 (отд. программной инженерии) Макроэкономика (отд. прикладной математики) Налоговое право (ф-т права) Теория политики (ф-т прикладной политологии) Количественные методы маркетинговых исследований (ф-т прикладной политологии) Введение в политологию (ф-т прикладной политологии) Менеджмент (ОДиПЖ) Экономические основы логистики и управления цепями поставок (отд. логистики) Макроэкономика-1 (ф-т ГиМУ)

Заключение

Итак, предпринята попытка описать масштаб отчислений студентов в Высшей школе экономики, выявить тенденции и факторы, влияющие на риск быть отчисленным.

Одно из наблюдений, требующее дальнейшего изучения, — высокий уровень отчислений студентов на 1-м курсе обучения среди тех, кто поступил в 2009 г., по сравнению со студентами 1-го курса предыдущих когорт обучения. Пока мы не можем однозначно говорить о тенденции увеличения уровня отчислений в университете в целом, скорее, это гипотеза, которая требует дальнейшей проверки.

Выделены факторы, которые оказывают значимое влияние на риск отчисления для всех рассмотренных когорт студентов и оценочные значения которых практически не меняются с течением времени. Это пол, место, на которое был зачислен студент, способ поступления, регион проживания, наличие золотой медали за школьные успехи. Ряд факторов для одних когорт является значимым, а для других — нет. Это такие факторы, как возраст, результаты ЕГЭ для студентов бюджетного отделения.

Проанализирована также эффективность того или много способа приема студентов с точки зрения риска их отчисления. Не было выявлено различий в риске отчисления между студентами, поступившими по результатам ЕГЭ¹³, и студентами, поступившими по олимпиаде. Однако не были проанализированы отдельные типы олимпиад в силу сложностей их выделения по имеющимся данным о студентах. Тем не менее в последующем анализе планируется разделить разные типы олимпиад и попытаться определить эффективность того или иного способа поступления для разных факультетов.

Результаты ЕГЭ для бюджетного отделения студентов из когорты 2009 г. поступления не являются значимым предиктором риска отчисления, а для студентов коммерческого отделения — являются. В то же время для когорты 2008 г. поступления результаты ЕГЭ по русскому языку и математике хорошо дифференцируют студентов бюджетного отделения по уров-

ню академической успешности, если рассматривать показатель отчислений.

Изменения в системе приема студентов в вуз в 2009 г., безусловно, сыграли свою роль в описанных в этой статье изменениях, однако круг факторов мог быть гораздо шире. Мы надеемся, что дальнейший анализ масштабов и факторов, влияющих на риск отчислений для когорты 2010 г., позволит ответить на некоторые из поставленных вопросов.

Ограничением настоящей работы является то, что были протестированы в основном внешние факторы, информация по которым доступна в базе статистических данных университета. В исследование не были включены факторы, которые, согласно существующим моделям отсева студентов, гораздо теснее связаны с процессом отчисления из университета. Основными характеристиками, которыми необходимо дополнить модель, являются, на наш взгляд, вовлеченность в учебный процесс, студенческое сообщество, мотивы обучения в университете, степень академической подготовленности студента, его материальное положение, получение финансовой помощи от родственников, наличие семейных обязанностей, наличие трудовой занятости. Мы надеемся, что проведение специальных обследований студентов поможет включить эти факторы в дальнейшее исследование отсева студентов НИУ ВШЭ.

Источники

Руткевич М.Н. Социология образования и молодежи: Избранное (1965–2002). М.: Гардарики, 2002.

Чудиновских О.С., Донец Е.В. Возможности и ограничения завершения высшего образования в элитном вузе: на примере МГУ им. М.В. Ломоносова. М.: МАКС Пресс, 2004.

Allison P.D. Event History Analysis. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 1984.

Bowen W.G., Chingos M.M., McPherson M.S. Crossing the Finish Line: Completing College at America's Public Universities. Princeton, N.J.: Princeton University Press, 2009.

Nelson E. Dropout Prevention. ERIC Clearinghouse on Educational Management // ERIC Digest. 1985. No. 14.

Handbook of Data Analysis. L.: Sage Publications, 2004.

Education at a Glance 2010: OECD Indicators. URL: www.oecd.org/edu/eag2010

11 Facts about Dropping out. URL: <http://www.dosomething.org/tipsandtools/11-facts-about-dropping-out>

¹³ Фактически в 2009 г. на двух направлениях подготовки (отделение деловой и политической журналистики и факультет математики) также проводился собственный экзамен, однако это не меняет целой картины. Исключение этих направлений из анализа практически не изменило оценки.

Е. Донец,

к.э.н., старший научный сотрудник Центра по изучению проблем народонаселения экономического факультета МГУ им. М.В. Ломоносова

Опыт исследования студенческих отчислений на примере МГУ

Аннотация. В статье представлены результаты исследования особенностей образовательной мобильности (переходов с курса на курс) и студенческих отчислений на примере МГУ им. М.В. Ломоносова. Рассматривается ряд переменных, влияющих на вероятность отсева: курс, пол, возраст, место проживания. В статье также затрагивается вопрос экономических потерь, связанных с досрочным прерыванием обучения в вузе.

Ключевые слова: студенческие отчисления, образовательная мобильность, социально-демографические факторы успешного обучения, экономические потери вследствие отчисления.

Введение

Одна из главных составляющих развития населения — получение образования определенного уровня. В современных условиях особое значение для экономики инноваций, для индивидуального и семейного воспроизводства, для воспроизводства населения в целом приобретает обучение в высшей школе.

Инвестиции в высшее образование стали, по существу, одной из важнейших частей демографических инвестиций. Реформы в области финансирования образования существенно изменили характер участия в процессе получения высшего образования человека, семьи, государства и других заинтересованных сторон. Главным проявлением таких изменений стала возрастающая роль семьи в финансировании обучения своих детей. Участие семьи в инвестировании процесса обучения — результат выбора жизненной стратегии для своих детей, при котором затраты на образование, в том числе высшее, являются неотъемлемой частью затрат на воспроизводство человека. В этих условиях все более актуальной становится необходимость определения масштабов и структуры нерациональных расходов на образование и потерь в результате незапланированного преждевременного прерывания обучения.

Успешным обучением может считаться такой уровень усвоения знаний, который позволяет студенту беспрепятственно переходить с курса на курс. Такой переход можно назвать вертикальной образовательной мобильностью студентов, характеризующейся сменой социального статуса в процессе обучения

(студент — специалист с незаконченным высшим образованием — специалист с высшим образованием). В то же время часть студентов по разным причинам временно или окончательно прерывают обучение. Негативные последствия незавершенной образовательной мобильности, или отсева, до последнего времени не привлекали к себе особого внимания, хотя, по существу, они охватывают широкий круг проблем, в том числе выходящих за рамки процесса обучения. Затраты средств на обучение студента, не закончившего вуз, являются нерациональными как для государства и отрасли, так и для самого студента, и могут рассматриваться как потери. К потерям можно отнести и упущенные доходы за период обучения, которые студент мог бы получить, если бы работал на условиях полной занятости, а также накапливаемую в период трудовой активности разницу в доходах лиц с высшим образованием и лиц, не имеющих законченного высшего образования.

Необходимость проведения исследований вертикальной образовательной мобильности и студенческого отсева становится более очевидной на новом этапе развития образовательной системы, когда в процесс обучения в высшей школе вовлекаются значительные массы населения. В этих условиях отчетливо проявляются различия в результатах обучения групп населения, выделяемых по отдельным социально-демографическим признакам (пол, возраст, место проживания до поступления). Соответственно, неравномерно распределяются и потери в различных социально-демографических группах студентов.

В процессе обучения накапливается одна из главных характеристик качества населения — его образовательный потенциал. Масштабы его «недопроизводства» в результате прерывания обучения находят отражение не только в потерях качества населения в целом, но и в реальных, доступных для количественной оценки потерях, которые могут иметь количественное, временное и экономическое измерения. Фактически на современном этапе в России систематически не исследуется ни один из этих видов потерь.

В настоящей работе будут рассмотрены следующие вопросы:

- современные тенденции студенческих отчислений на основании данных о когортах студентов МГУ им. М.В. Ломоносова;

- степень влияния социально-демографических характеристик студентов на конечный результат обучения в вузе;
- временные и экономические индивидуальные (семейные) потери, связанные с преждевременным прерыванием обучения.

Информационную базу исследования составили данные автоматизированной информационной системы (АИС) «Студент МГУ» (шесть факультетов, когорты 1998–2001 гг. и частично 2002 гг. поступления; для сравнения привлечены результаты предыдущего этапа исследования когорт 1993–1997 гг. поступления), официальные данные образовательной статистики Федеральной службы государственной статистики [Женщины и мужчины России, 2008; Индикаторы образования, 2008], а также статистическая база данных стран Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР) по образованию.

Общие закономерности незавершенной образовательной мобильности студентов вузов (студенческого отсева)

В зарубежных научно-прикладных работах, исследующих негативные последствия образовательной мобильности студентов вузов, количественный анализ выбытия из состава студентов, как правило, сочетается с определением социально-демографических факторов, оказывающих наибольшее влияние на процесс. В среднем в странах ОЭСР не заканчивают очные отделения вузов около 30% студентов [Education at a Glance, 2010]. К значимым для данного процесса социально-демографическим характеристикам исследователи относят пол, возраст, место проживания студента до поступления в вуз, этническую принадлежность и др. [Naylor, Smith, 2004; McGivney, 1996; Calcagno et al., 2007]. В различных социально-экономических условиях эти характеристики могут быть по-разному связаны с конечным результатом обучения в вузе. Одной из главных характеристик, определяющих различия в результатах, является пол, поэтому непереносимое условие практически любого исследования образовательной мобильности за рубежом — разделение результатов обучения по этому признаку. В отдельных исследованиях значимыми выступают также возраст (особенно при обучении на дневных отделениях вузов) и место проживания до поступления в вуз.

Общие закономерности влияния демографических характеристик — это более высокие темпы преждевременного выбытия из состава студентов юношей, лиц старших возрастов, особенно при очном обучении, дифференциация в успехах иногородних студентов и студентов, постоянно проживающих в месте обучения. Оценка календаря выбытия показывает, что наиболее высок отсев студентов на первом и втором курсах. Лица, прерывавшие обучение по

какой-либо причине, но в итоге получившие высшее образование, как правило, заканчивают вуз через 1–2 года после окончания официального срока обучения когорты, в составе которой они поступали в вуз.

Главная причина существенных различий в оценках уровня студенческих отчислений в России и за рубежом — это отсутствие в России необходимой статистической базы, которая позволила бы составить полную картину преждевременного выбытия из состава студенчества. Соответственно, за пределами интересов российских исследователей остается и вопрос о потерях как негативном последствии образовательной мобильности.

Современные закономерности образовательной мобильности студентов России на примере МГУ им. М.В. Ломоносова. Конечные результаты обучения когорт и календарь выбытия студентов из когорты

Для оценки образовательной мобильности студентов были привлечены данные о «движении» когорт студентов шести факультетов МГУ им. М.В. Ломоносова (биологического, геологического, физического, филологического, философского и экономического), поступавших в вуз в 1998–2001 гг. (для сравнения использовались также некоторые результаты образовательной мобильности когорт 1993–1997 гг. поступления [Телешова и др., 2004]). Общий объем совокупности (1998–2001 гг. поступления) — 7224 студента.

Были рассчитаны вероятности выбытия из когорт студентов, в том числе по двум сводным непосредственным причинам — отчисление (72% всех случаев выбытия) и оформление академического отпуска (28% случаев). На практике последствием и в том и в другом случае может быть как временное, так и окончательное выбытие из когорты. В фокусе исследования были те случаи, в результате которых произошло окончательное отчисление.

Как видно из рис. 1, вероятности прерывания обучения наиболее высоки на первом курсе, затем они постепенно убывают и достигают своего минимума к концу обучения. Неодинаковы тренды вероятностей выбытия по разным причинам: если вероятность отчисления снижается от начала к концу обучения (максимальна разница вероятностей между первым и вторым курсом), то вероятность академического отпуска остается приблизительно на одинаковом (хотя и более низком, нежели отчисление) уровне в течение трех первых курсов. По результатам двух этапов исследований выявилась тенденция небольшого роста удельного веса студентов, окончивших обучение в срок. С 1994 по 2001 гг. она повысилась с 72,6 до 77,8%.

Календарь выбытия из когорты при сравнении групп когорт 1993–1997 и 1998–2001 гг. поступления

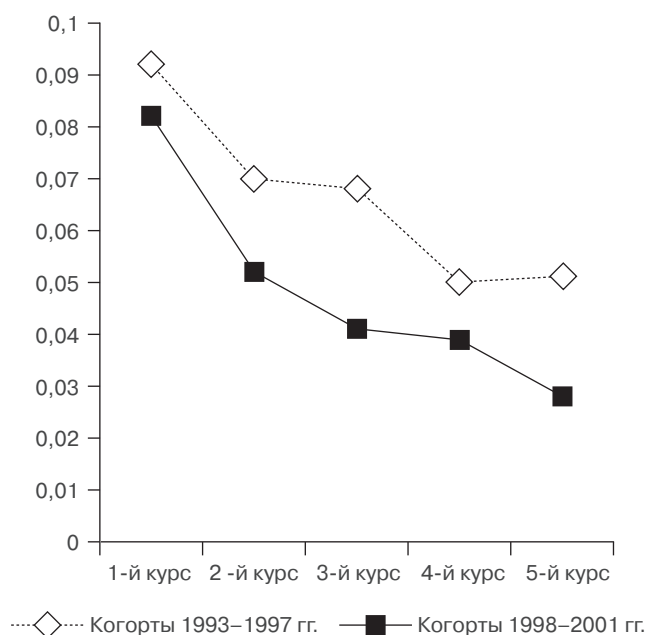


Рис. 1. Вероятность прерывания обучения по годам обучения

был практически одинаковым, за исключением того, что в предыдущем исследовании когорт 1993–1997 гг. вероятность выбытия заметно повышалась к концу обучения. В целом в первой группе когорт в срок закончили обучение 71,9% от первоначальной численности когорт студентов, во второй группе — 77,2%. Кроме того, через 1–3 года после официального срока окончания вуза в первой группе вуз закончили еще 7% студентов, во второй группе — около 2%. Имеются заметные различия в успешности освоения программы по направлениям обучения, которые должны приниматься во внимание при оценке деятельности конкретного вуза (в данном случае МГУ), однако распространять выводы на всю совокупность студентов на данном этапе исследования преждевременно.

Наиболее распространенные формулировки причин отчисления — за академическую неуспеваемость (45–59% всех случаев отчисления) и по собственному желанию (18–34%); оформления академического отпуска — по болезни (более 72%) и в связи с рождением ребенка (более 9 % случаев). С учетом того что далеко не все случаи оформления академического отпуска заканчиваются восстановлением в вузе и завершением образования, на указанные выше причины выбытия следует обратить особое внимание. Целесообразной представляется разработка в вузах дополнительных программ помощи студентам, испытывающим подобные трудности.

Влияние социально-демографических характеристик студентов на успешность обучения

Результаты анализа подтвердили общую закономерность, выявленную в зарубежных исследованиях.

К ней относится дифференциация успешности обучения по полу, имеющая следующие характерные черты: конечные результаты обучения девушек в среднем практически всегда превосходят средние успехи юношей.

К группе особого риска выбытия относятся юноши-студенты первого и второго курсов (рис. 2, 3). Отметим также, что, несмотря на то что выбытие девушек на последних курсах в связи с уходом в академический отпуск и не представляет собой «опасности» для когорты (т.е. незначительно изменяет общие когортные результаты), вторую половину обучения можно считать проблемной для девушек, — это, скорее всего, связано с наступлением периода определения ими дальнейших семейных планов.

Стабильность воспроизводства различий образовательной мобильности юношей и девушек во всех

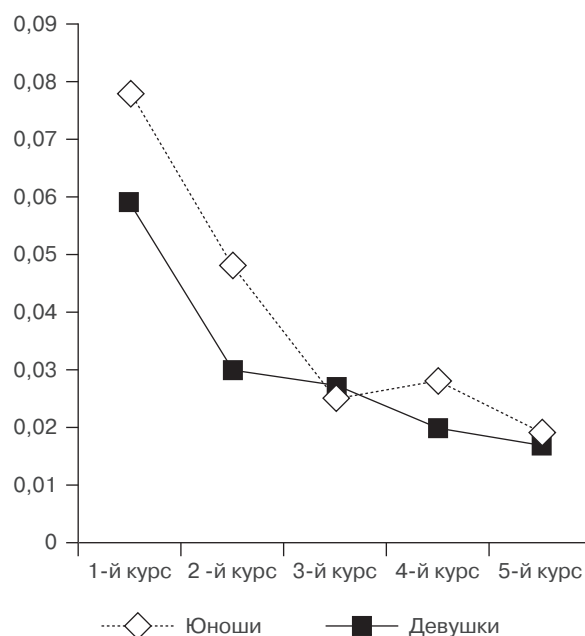


Рис. 2. Вероятность отчисления на разных курсах, по полу (средняя величина, когорты 1998–2001 гг.)

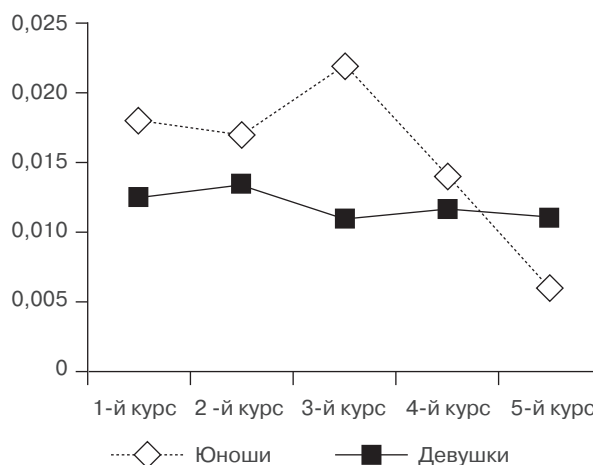


Рис. 3. Вероятность получения академического отпуска на разных курсах, по полу (средняя величина, когорты 1998–2001 гг.)

когортах, находящихся в поле исследования, и даже некоторое улучшение успехов девушек на общем фоне, а также заметная «стартовая» асимметрия в численности юношей и девушек, поступивших в вуз, служат основанием для разделения образовательной мобильности по полу во всех перспективных и оценочных расчетах потерь, связанных с незавершенной образовательной мобильностью.

Исследование показало, что результаты обучения студентов в определенной степени связаны с возрастом поступления (эта зависимость выявлена на примере обучения на дневных отделениях вузов). Более «старая» часть когорты менее успешна, нежели те группы студентов, которые поступили в вуз сразу после окончания средней школы. Подобные выводы относятся практически ко всем студентам независимо от выбранного направления обучения. Группой особого риска считаем лиц, поступивших в вуз в 21 год и старше.

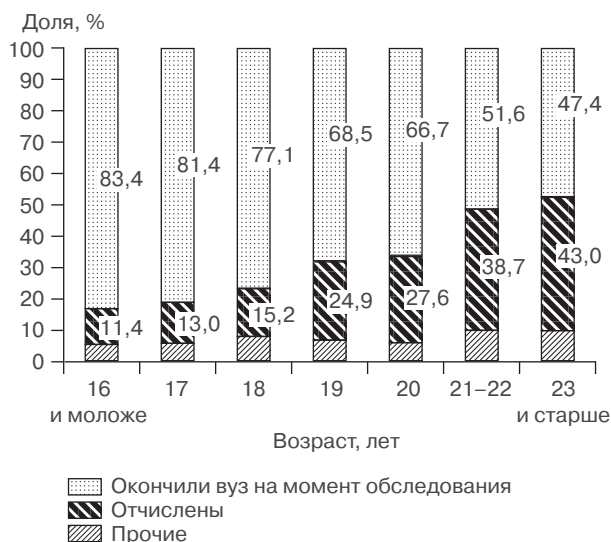


Рис. 4. Статус студентов на момент обследования (октябрь 2007 г.), когорты 1998–2001 (2002) гг. поступления, по возрасту поступления

В современных условиях возраст поступления в вуз может служить критерием для общей оценки перспектив окончания обучения. Однако влияние этого фактора, скорее всего, может стать впоследствии более ощутимым, если система российского образования будет развиваться по европейскому типу, с расширением возрастного диапазона участников процесса. В настоящее время отличительным признаком российского студенчества остается относительная возрастная однородность, при которой случаи поступления в вуз на дневное отделение в возрасте 20 лет и старше являются своеобразным исключением и мало влияют на общий результат «движения» когорты.

Вероятности выбытия из когорты находятся в определенной зависимости от места жительства до поступления в вуз. Иногородные студенты подвержены относительно большему риску прерывания обуче-

ния, в результате чего среди иногородних относительно более высок удельный вес выбывших. Основной причиной превышения удельного веса иногородних студентов, преждевременно прервавших обучение, было отчисление.

Таблица 1

Общие результаты обучения иногородних студентов и студентов-москвичей, когорты 1998–2001 (2002) гг. поступления, %

Результат обучения	Иногородные студенты, проживающие в общежитии	Студенты-москвичи и жители Подмоскovie, не нуждающиеся в общежитии
Окончили	78,1	82,5
Отчислены	16,4	12,1
Прервали обучение	5,1	5,0
Прочее	0,4	0,4
Итого	100	100

Календарь выбытия иногородних студентов имеет свои особенности. Самым сложным временем для студентов является первый год обучения, вероятность выбытия в этот период наиболее высока, так как иногородние студенты на первом курсе переживают период двойной адаптации — к новой форме обучения и к жизни вне родительской семьи. Двойная нагрузка сказывается на успеваемости. Однако на последних курсах вероятность выбытия иногородних в целом ниже, нежели москвичей.

Возможные экономические потери как негативное последствие отчислений студентов когорты: к постановке проблемы

Полной экономической оценке возможных потерь предшествует расчет среднего времени обучения студентов [Education at a Glance, 2006], не закончивших вуз (оно не превысило двух лет обучения), для обоих полов. Для юношей оно составило 1,72 года, для девушек — 1,83 года. Полный расчет может производиться для одного студента, когорты студентов одного вуза или группы вузов в зависимости от формы обучения — с учетом финансовых потерь семей или бюджета. В основе проведенных в настоящей работе расчетов лежит дифференциация потерь времени обучения в зависимости от пола: имея общие более высокие результаты обучения, девушки учатся дольше даже в случае, если общий результат обучения оказывается негативным.

В содержательном плане важны также качественные характеристики потерь времени. Нами разработана классификация временных потерь с оценкой их возможной роли в дальнейшей судьбе студента. Она может проводиться с учетом конкретного этапа обучения, на котором произошло выбытие из состава

Таблица 2

Средние полные экономические потери одного студента, не закончившего МГУ

Факультет	Потери инвестиций в обучение, в среднем на одного студента, не закончившего вуз, тыс. руб. (в ценах 2007 г.)		Возможные средние потери заработной платы (упущенные заработки) за период обучения, тыс. руб.		Возможные средние потери заработной платы в период трудовой активности (до пенсионного возраста), тыс. руб.	
	Бюджет	Контракт	Юноши	Девушки	Мужчины	Женщины
Биологический	319,9	311,4	348,4	202,2	3489,5	2662,7
Геологический	254,6	224,9	275,0	159,7	3612,2	2769,8
Физический	328,5	394,4	348,4	202,2	3550,8	2716,3
Филологический	373,2	323,5	385,0	223,5	3507,0	2678,0
Философский	311,3	309,7	330,0	191,6	3489,5	2662,7
Экономический	215,0	225,6	201,7	117,1	3594,7	2754,5

студентов (ситуацию, когда студент окончательно отчисляется из вуза в течение первого года обучения, нельзя сравнивать с отчислением на последнем курсе). Предложенная классификация потерь учитывает: а) возможность восстановления в вузе для дальнейшего обучения, б) возможность получения промежуточного документа (диплома о неполном высшем образовании). В соответствии с указанными критериями различаются три вида потерь: безвозвратные (студент не перешел на второй курс); частично возвратные (студент перешел на второй или третий курс, но не приобрел статуса лица, получившего незаконченное высшее образование); возвратные (студент не закончил вуз, но имеет незаконченное высшее образование). Основной задачей по оптимизации потерь должно быть прежде всего снижение потерь возвратных, которые могут составлять от 5,7 до 16,8% от начальной численности когорты (в зависимости от направления обучения) и более половины всех потерь. В оценке негативных экономических последствий образовательной мобильности студентов потери времени обучения рассматриваются как единая величина — число лет обучения студента, не закончившего вуз.

Оценка экономических потерь может включать:

- нерационально вложенные инвестиции в обучение в вузе;
- недополученные (упущенные) доходы за период обучения;
- упущенные доходы последующих лет.

В основе расчета экономических потерь в процессе обучения лежит оценка подушевых затрат на образование, которые, как правило, составляют некую среднюю величину без учета зависимости стоимости обучения от курса обучения. Учитывается главный элемент общих затрат на обучение — затраты бюджета на обучение одного студента в государственных и муниципальных вузах (в случае если студент обучается в вузе на бюджетной основе) или семейные затраты на обучение в вузе (в случае обучения с полным возмещением затрат).

Экспериментальные расчеты были проведены для одного студента по факультетам МГУ в ценах 2007 г. (табл. 2), когорт студентов МГУ, когорты студентов дневного обучения вузов РФ 2007 г. поступления.

Различия в потерях инвестиций по полу таковы: потери бюджетных инвестиций в обучение одной девушки-студентки, не закончившей вуз, на 12% превышают потери от обучения одного юноши-студента. При обучении на контрактной основе, наоборот, потери инвестиций в обучение юноши-студента выше на 5%.

Для оценки деятельности вузов и отдельных направлений обучения в вузах особое значение имеет расчет потерь в когортах с разделением по отдельным направлениям обучения — факультетам (табл. 3). При этом важна дифференциация потерь по источникам финансирования.

Интерес также представляет оценка возможных потерь инвестиций, вложенных в обучение когорты

Таблица 3

Средние потери инвестиций, вложенных в обучение студентов, не закончивших МГУ, когорты 1998–2001 гг. поступления

Факультет	Потери в когортах, обучение из средств бюджета, тыс. руб.				Потери в когортах, обучение по контракту, тыс. руб.			
	1998	1999	2000	2001	1998	1999	2000	2001
Биологический	12040	12040	9632	14534	433	1990	2422	2509
Геологический	17372	14018	8084	9374	779	0	346	0
Физический	25972	27262	32852	29068	5623	6401	3028	2076
Филологический	18404	16684	19780	23392	6574	3979	6142	4152
Философский	13932	8514	8256	11868	3374	606	3028	2595
Экономический	4644	5160	6278	4300	14400	13200	16080	15360

Таблица 4
Возможные потери инвестиций и основных доходов студентов, не закончивших вуз (когорта студентов государственных и муниципальных вузов 2007 г. поступления, очное обучение), млн руб.

Потери	Юноши	Девушки
Потери инвестиций семей студентов, обучавшихся на платной основе и не закончивших вуз	2877,6	3135,5
Потери бюджета на обучение семей студентов, не закончивших вуз	2476,0	2697,9
Средние потери доходов студентов когорты, не закончивших вуз	22396,1	14673,2
Средние потери заработной платы лиц, прервавших обучение в вузе и не получивших высшего образования (когорты)	252117,9	196802,2

студентов дневных отделений вузов Российской Федерации 2007 г. поступления (табл. 4).

Базовую информацию для расчетов составили следующие данные:

- исходная численность совокупности (число принятых в вузы в конкретном году);
- соотношение студентов по полу;
- удельный вес студентов, принятых для обучения на платной основе;
- средние бюджетные расходы на одного студента в год [Доклад Минобрнауки России, 2007];
- средние расходы на обучение одного студента на платной основе;
- средний размер заработной платы лиц с различным уровнем образования по полу.

Вся дополнительная информация представляет собой гипотезу, принятую на основании изучения результатов образовательной мобильности студентов МГУ им. М.В. Ломоносова.

На основании экспериментальных расчетов выявлено, что экономические потери студенческих когорт в процессе обучения и после него существенны; при этом накопленные потери, которые возникают после окончания обучения вследствие разницы в доходах лиц с высшим и другими уровнями образования, не соизмеримы по уровню с другими потерями.

Оценка потерь в процессе обучения должна стать одним из критериев оценки работы образовательных

учреждений, однако разработка такого критерия — процесс достаточно сложный, так как результат не должен оказывать влияние на объективность внутренней оценки успешности обучения в вузе. Представляется необходимым применение дифференцированного подхода к решению задачи снижения потерь разных социально-демографических групп студентов, включающего выявление истинной причины прерывания обучения; содействие в смене направления обучения студентам, разочаровавшимся в выбранном направлении; разработку мер помощи студентам, испытывающим объективные трудности (иногородние студенты и студентки, прерывающие обучение по семейным причинам).

Источники

Доклад Минобрнауки России о результатах и основных направлениях деятельности на 2008–2010 годы. Приложение 1. Основные показатели деятельности Министерства образования и науки Российской Федерации. URL: <http://mon.gov.ru/work/itog/2007/pril1.doc>.

Женщины и мужчины России. 2008. Стат. сб. М.: Росстат, 2008. 281 с.

Индикаторы образования 2008. Стат. сб. М.: ГУ ВШЭ, 2008. 168 с.

Телешова И., Чудиновских О., Донец Е. Возможно-сти и ограничения завершения высшего образования в элитном вузе (на примере Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова). М.: МАКС Пресс, 2004. 206 с.

Calcagno J. C., Crosta P., Bailey T., Jenkin D. Does Age of Entrance Affect Community College Completion Probabilities? Evidence from a Discrete-Time Hazard Model // Educational Evaluation and Policy Analysis. 2007. September. Vol. 29. No. 3. P. 218–223.

Education at a Glance, OECD Indicators 2006. Annex 3: Sources, Methods and Technical Notes. Chapter B. Financial and Human Resources Invested in Education. URL: <http://www.oecd.org/dataoecd/54/32/37382705.pdf>.

Education at a Glance: OECD Indicators. OECD, 2010. P. 80.

McGivney V. Staying or Leaving the Course. Non-Completion and Retention of Mature Students in Further and Higher Education. NIACE, 1996.

Naylor R.A., Smith J. Determinants of Educational Success in Higher Education // International Handbook of the Economics of Education. Ed. by G. Johnes, J. Johnes. Edward Elgar Publishing, 2004. P. 415–461.

И. Груздев,
аналитик ЦВМ

Быть отчисленным из Вышки: три истории

Аннотация. Статья представляет собой интерпретацию трех историй отчисления студентов из ВШЭ, сопровождаемую предположениями о причинах и последствиях отчисления. Процесс выбывания из университета рассматривается на материалах неформализованных интервью, что дает живое представление о переживаниях отчисленных студентов.

Ключевые слова: причины отсева из вуза, последствия отчисления.

Введение

Мы слишком мало знаем об отсевах студентов. Все мнения, касающиеся студенческих отчислений, можно разделить на две группы: «отсев — это плохо» и «отсев — это нормальное явление». Говоря об актуальности проблемы отчисленных, зарубежные исследователи чаще всего занимают первую позицию и прибегают к экономическим обоснованиям, указывая на возможные потери, которые из-за досрочного прерывания обучения несут государство, университет, исключенный студент. Случаи суицида исключенных студентов (немногочисленные, но все же имеющие место) также позволяют относиться к отсевам как к проблеме. Об отчисленных иногда говорят как об аутсайдерах, а сам факт выбывания из университета часто описывается в терминах истории неудач. Вместе с тем некоторые считают, что последствия исключения не являются драматичными, а сам факт отчисления — это лишь еще один шаг человека на пути к настоящему призванию.

Вопрос о причинах отсева также остается дискуссионным, особенно для отечественных университетов. Модели объяснения исключений, разработанные за рубежом, как правило, апеллируют к понятиям интеграции и вовлеченности. Они не были проверены на примере российских вузов, которые в большинстве своем отличаются от университетов США отсутствием кампуса, и это не позволяет распространять объяснения, предложенные зарубежными исследователями, на нашу действительность. В связи с этим ценными являются даже фрагментарные описания причин отсева и проблем отчисленных студентов.

В статье предпринята попытка дать иллюстрацию процесса отчисления студента из университета и тем самым сделать первый шаг на пути к ответу на многочисленные вопросы, затрагивающие феномен отсева. На материалах трех интервью рассматриваются как уже обсуждавшиеся в других статьях бюллетеня проблемы, касающиеся причин исключения, так и

вопросы, которые до сих пор оставались за пределами нашего внимания. К таким вопросам относятся прежде всего особенности описания отчисления «от первого лица» и дальнейшие жизненные траектории выбывшего из университета студента. Следует также сделать оговорку, что все утверждения, сформулированные в статье, стоит рассматривать как описывающие конкретные случаи, не претендующие на репрезентацию всего спектра возможных случаев выбывания из университета.

Проведенные интервью имеют биографический характер. Они начинаются с описания информантами своего опыта обучения в школе и заканчиваются их настоящей жизнью спустя некоторое время после исключения из Вышки. Структура статьи повторяет жизненные этапы информантов, фигурирующие в интервью, и включает:

- описание основных характеристик информантов;
- рассмотрение образовательного опыта, предшествующего обучению в ВШЭ;
- анализ впечатлений от жизни внутри университета и описание процесса отчисления;
- обсуждение субъективных переживаний исключения и последующей жизни.

Все блоки, за исключением первого, последовательно рассматриваются на примере каждого кейса. В конце блоков также помещены некоторые выводы, касающиеся рассмотренного жизненного этапа и определяющие его роль в процессе отчисления.

Бэкграунд информантов

В дальнейшем для удобства примем следующие обозначения:

- информант **А** — девушка, отчисленная из бакалавриата социологического факультета в 2007 г.;
- информант **Б** — молодой человек, отчисленный из бакалавриата социологического факультета в 2009 г.;
- информант **В** — девушка, отчисленная из магистратуры отделения прикладной математики и информатики в 2011 г.

Информанты **А** и **Б** обучались в московских школах, причем **А** параллельно со школой в старших классах обучалась в музыкальном колледже, а **Б**, заранее определившись с выбором вуза и специальности, посещал занятия на факультете довузовской подготовки ВШЭ. Оба поступили на социологический факуль-

тет, только **А** — на «бюджет», а **Б** — на «коммерцию». **А** проучилась семестр, после чего взяла академический отпуск. Вернувшись через год, она успешно сдала несколько экзаменов, но меньше чем через месяц приняла решение прекратить учиться в Вышке и просто перестала посещать занятия. **Б** проучился в общей сложности полтора года и, не сдав на комиссии микроэкономику, перевелся в другой вуз.

Информант **В** закончила школу в Нижегородской области. После школы она поступила на мехмат Нижегородского государственного университета. Успешно закончив специалитет, информант приняла решение поступать в магистратуру ВШЭ на отделение прикладной математики и информатики. В Вышке проучилась семестр.

Жизнь до Вышки

Одним из ответов на вопрос, почему студенты отчисляются (особенно если речь идет об исключении за академическую неуспеваемость), является распространенное мнение: отсеиваются слабые. Частично проверить это предположение, которое поддерживали бы сторонники теории естественного отбора, можно, обратившись к школьному опыту обучения исключенного студента. Поскольку среди причин отсева также часто называют поступление на специальность, не соответствующую личным склонностям и интересам, другой важный вопрос здесь касается принятия решения о поступлении, включающего выбор вуза и выбор факультета.

Информант А

Информант **А** училась в обычной московской школе и, судя по интервью, имела неплохие оценки, но не более того. Вероятно, ее можно представить средней школьницей, справляющейся с социальными обязательствами, характерными для данного возраста, но немного растерявшейся перед предстоящими «взрослыми» решениями, которые нужно было принять.

В целом училась я всегда нормально... Каких-то определенных склонностей в сторону гуманитарного или математического у меня не было: в равной степени было интересно и то, и другое, но математика мне не давалась, а обсуждать литературные произведения особо не тянуло... понять, к чему у меня больше предназначение, было трудно.

Свое будущее, как это часто бывает, **А** переопределяла несколько раз. С одной стороны, **А** была сильно увлечена своими хобби. Проявляя активную жизненную позицию, она серьезно занималась музыкой и спортом, которые в разные периоды поочередно рассматривались ею в качестве сферы будущей реализации. Однако родители настаивали на более «серьезной» профессии.

Параллельно занималась спортом и карате и чуть было не бросила музыку ради спорта, но не прошло и года, как я бросила спорт ради музыки... Параллельно со школой я заканчивала и колледж, и тогда, собственно, были вопросы: «А почему бы тебе не поступать на высшее музыкальное?» — но все всегда с детства втолковывали, что очень нужно и важно, чтобы был хороший диплом с такой приличной порядочной профессией, которая будет кормить.

Прислушавшись к совету родителей получить «порядочную» профессию, **А** приступила к выбору и остановилась на социологии. Выбор факультета впоследствии определил и университет, куда **А** решила поступить. Родители одобрили решение учиться в Вышке, но выразили обеспокоенность в отношении сложности поступления. Так **А** решила на время забросить музыку и стала ходить на подготовительные курсы.

Родители волновались, осилю ли я Вышку. Но я как-то решила запустить несколько музыки, думаю: все, не отделаюсь, поступлю, потом...

Как видно из интервью, **А** имела действительно сильное желание поступить. Ей нравилось заниматься на подготовительных курсах, она тратила много сил на подготовку, и к моменту экзаменов поступление стало почти самоцелью.

Это было безумное время. Все это понимают. Но к моменту поступления я чувствовала, что я готова, приняла безумное решение идти на эти экзамены. Всеми своими руками, конечностями. Помню, как я ехала в метро сдавать математику. И я была просто настолько озабочена желанием поступить, что я ходила на всевозможные апелляции... сидела там 6 часов... в общем я, в принципе, всем набила оскомину своим внешним видом.

Сравнительно неплохо сдав экзамены, **А** набрала полупроходной балл. Год ее поступления (2005) был первым, когда можно было подавать документы на несколько факультетов, и конкурс оказался выше ожидаемого. Таким образом, она была вынуждена пройти собеседование с руководством и преподавателями факультета.

Это было очень интересно. Это было яркое воспоминание. Очень сильно. Я взяла с собой на полупроходное собеседование в принципе все, что могло доказать педагогам, что я достойна учиться в этом вузе, что я разносторонний, интересный человек со способностями, с возможностями. Я принесла туда даже медали с чемпионатов по карате.

Большое желание поступить и силы, потраченные на реализацию этого желания, в конце концов были вознаграждены. **А** поступила на бюджетную форму обучения и получила статус студента ВШЭ, что, естественно, вызвало у нее множество эмоций.

В итоге, когда я узнала о поступлении, прыгала до потолка, я истерила, звонила всем, была счастлива, вся моя семья была на грани восторга.

Информант Б

Информант **Б**, так же как и **А**, учился в Москве. Это была специализированная школа с гендерным обучением (классы разделены по гендерному признаку), в которой, по словам информанта, учиться было интересно, но тяжело.

Учился я в специализированной школе с углубленным изучением иностранных языков. Учился нормально. Где-то... с переменным успехом. Но в итоге закончили, как я, еще всего 2 человека — без «троек».

«Нормальная» успеваемость, о которой говорит информант, описывая свои школьные годы, является, конечно, расплывчатым понятием, включающим слишком разные для каких-то обобщений результаты. Однако ясно, что здесь речь не идет о «провале». Окончание языковой спецшколы — не самый плохой результат, дающий право с оптимизмом смотреть в свое образовательное будущее.

Определяясь с поступлением, **Б** тоже сначала выбрал факультет, а затем вуз. Приняв решение поступать на социологию, он выбрал университет, где этот факультет был сильным.

Был выбор между социологией и психологией.

Психология отпала из-за биологии. Итог — факультет. Ну и Вышка, соответственно.

Решение было принято заранее, еще в 10-м классе. Совместно с родителями **Б** приходит к выводу, что ему нужно заниматься на факультете довузовской подготовки. Интересно, что **Б**, описывая эти события, использует выражения от первого лица множественного числа. Он говорит «*Мы решили*», а не «*Я решил*», — это указывает на то, что процесс поступления в его случае был своего рода коллективным действием его семьи.

В самом конце 10-го класса мы решили, что я буду поступать на ФДП, на довузовскую подготовку, куда я и пошел в 11-м классе.

Процессу подготовки было отведено значительное внимание. Обучение на курсах рассматривалось как вложение средств, которое предполагает совершенно определенные бонусы в будущем.

Во время подготовки довузовской меня спонсировали. И соответственно, хотели, чтоб я получал что-то, отрабатывал деньги.

Поэтому, когда стало ясно, что вложения в подготовительные курсы не приносят желаемого результата, **Б** и его родители приняли решение изменить стратегию подготовки и воспользовались услугами индивидуальных занятий с преподавателем.

Я просто понял, что с математики я не беру вообще ничего, и в итоге мы отказались от второго полугодия довузовской подготовки. Решили взять преподавателя из Вышки для индивидуальных занятий.

Ясно, что на подготовку было затрачено много ресурсов, в том числе и материальных. Тем не менее цель так и не была достигнута: **Б** не набрал нужного для обучения на бюджетной форме количества баллов.

Не добрал 2 балла. Из-за математики, в первую очередь.

Так **Б** оказался в незавидной ситуации. Во-первых, он в каком-то смысле не оправдал ожиданий родственников, которые активно участвовали в его поступлении. Во-вторых, он сам уже был в значительной мере захвачен идеей поступить в Вышку. Нужно было принять решение. Возможные варианты были такими: 1) обучение на платной основе в ВШЭ; 2) поступление в другой вуз; 3) еще один год подготовки и возможность сдать экзамены более успешно в следующем году. Выбор был сделан в пользу коммерческой формы обучения.

В итоге, когда возник вопрос по поводу выбора другого вуза, — ответ был отрицательным. Выбора вуза другого не было, и год пропускать не хотелось точно. Как бы шансов других не было.

Вместе с тем материальное положение семьи не позволяло безболезненно оплачивать обучение все четыре года. Поэтому **Б** были поставлены довольно жесткие условия. Ему нужно было учиться отлично, чтобы получить возможность перейти на «бюджет».

И ситуация была такая, что мы условились: со скидкой мне оплачивают первый год. Первый. Да, первый год оплачивают мне со скидкой, а в дальнейшем или же я должен буду учиться достаточно хорошо, чтоб перейти на бесплатное по рейтингу, или же перепоступай на бесплатное.

Информант В

Информант **В** отличается от **А** и **Б** уже тем, что была отчислена из магистратуры. Поэтому здесь следует уделить внимание как школьным годам **В**, так и ее обучению в университете на этапе бакалавриата.

В школе **В** была отличницей и, даже более того, получила медаль.

Я всегда училась хорошо, т.е. я отличница, закончила со всеми «пятерками», но медаль серебряная, там были проблемы кое-какие.

Дисциплинарное определение в ее случае также произошло легко. Как и в предыдущих кейсах, выбор специальности повлиял и на предпочтения в отношении вуза. Нижегородский государственный университет был близок территориально, и, самое главное, в нем был мехмат.

Все время любила математику, ничего кроме этого я не умела, и никаких таких особых способностей не было, я хотела на мехмат. Ну, я из Нижегородской области и поступила в университет им. Лобачевского (Нижегородский государственный университет).

Судя по интервью, для **В** поступление не вызвало больших трудностей. Заранее узнав, что ее приняли туда, где она хотела бы учиться, **В** решила на этом остановиться, хотя и сдавала экзамены еще в несколько вузов.

Я туда поступила еще в середине 11-го класса, т.е. у меня там было предопределено достаточно. Вот. Ну, я пробовала в другие вузы, но мне было не особо это интересно.

В первое время обучение в университете для **В** было сопряжено с рядом трудностей. После отличной успеваемости в школе ее родителям казалось даже, что она «на грани».

В первый год было очень сложно, потому что у меня была простая школа, не математическая. Вот. И я там и с «тройками» училась, мне мама говорила, главное, чтоб не выгнали.

Через какое-то время трудности были преодолены. **В** стало по-настоящему нравится ее обучение, и в целом удовлетворительными были и результаты. По ее словам, за все время обучения у нее не было ни одного незачета.

Справившись со своими трудностями, касающимися непосредственно обучения, **В** вовлеклась и в научную работу. Однако вскоре интересные «теоретические» проблемы показались для нее чем-то, что (а) не сулит комфортной жизни в будущем и (б) может стать слишком сложным для нее в перспективе.

Ну, потом и там стало интересно. Интересная научная работа, ну, такая сугубо теоретическая математика. Ну вот, и там на 4-м курсе просто я подумала, что я буду делать дальше...

Так пришла идея не продолжать обучение в магистратуре Нижегородского университета, а поступать в другой вуз. Одновременно было желание получить более практикоориентированное образование. Зимняя школа для поступающих в магистратуру, организованная Вышкой, дала **В** ощущение, что ВШЭ может удовлетворить этот и многие другие запросы.

Я поступала в Вышку у нас, в Нижнем, в магистратуру. Поступила. И в Москву вот приезжала на вступительные. Это просто, я же, ну, до этого еще ездила на Зимнюю школу. Там все так разрекламировали хорошо. Мне так понравилось.

Выбор внутри университета осуществлялся среди математически-ориентированных факультетов. В итоге решение было принято в пользу отделения прикладной математики и информатики. Важно, что выбор был содержательно аргументированным.

Я сначала тоже хотела на математику идти. У них там уклон такой — геометрия, а я немного в другой области занималась. Я подумала, что пойду на прикладную, попробовала поступить.

В отличается от других информантов тем, что процесс поступления описывается с ее стороны как беспроблемный. Складывается ощущение, что для нее

процесс сдачи экзаменов и переезда в другой город произошел легко: «пришел, увидел, победил».

Поступила достаточно легко, т.е. я не скажу, что особо напрягалась. Ну, так, приехала, поступила. И сестра тут говорит, раз поступила, поезжай в Москву. Я говорю: «Ну ладно, поеду в Москву».

Роль стартовых характеристик в отчислении

Интересно, что все информанты схожи в том, что говорят об успешности своего обучения в школе (в случае с **В** речь идет также и об университете). Здесь можно сделать оговорку, касающуюся того, что среди проинтервьюированных нами студентов только один не смог продолжить свое обучение в ВШЭ именно из-за неуспеваемости. Однако факт остается фактом: все трое досрочно завершили свое обучение. Это ставит вопрос, что определило отсеивание этих студентов: их стартовые характеристики или среда, в которую они попали, поступив в Вышку. Вопрос институциональной среды мы затронем в следующем разделе, рассматривая университетский опыт информантов. Сейчас же сфокусируемся на роли стартовых характеристик в отчислении.

Начнем с **А**. Она неплохо училась в школе, заранее выбрала специальность и вуз, целый год целенаправленно готовилась к экзаменам и, наконец, действительно хотела поступить. На первый взгляд, в этой истории нет ничего, указывающего на то, что **А** завершит свое обучение досрочно, не закончив первый курс. Вместе с тем не стоит забывать, что **А** была сильно увлечена своими хобби, главным из которых, по ее словам, была музыка. Она говорит: «Я как-то решила запустить несколько музыки, думаю: все, не отделаюсь, поступлю, потом». Таким образом, мы видим, что **А**, забросив музыку в связи с поступлением, планировала к ней вернуться. Предположение, что именно увлечение музыкой явилось одной из причин отчисления, выглядит вполне правдоподобным.

Ситуация **Б** похожа на случай с **А** во всем, что касается успешности обучения в школе и подготовки к экзаменам в Вышку. Вуз и факультет также были выбраны заранее. Колоссальное количество сил было сосредоточено на поступлении. Будучи зачисленным на коммерческую форму обучения, **Б** был поставлен в условия, в которых он был обязан учиться не просто хорошо, но отлично. Кажется, все стартовые характеристики выступают за то, чтобы **Б** успешно учился в университете: не самая плохая подготовка (об этом свидетельствуют хорошее обучение в спецшколе и занятия на курсах и с репетитором), желание учиться именно на этом факультете и именно в этом вузе, материальная сторона дела. Но в то же время из интервью следует, что в случае с **Б** особую роль играют родители, которые участвовали в принятии всех важных решений, начиная с выбора места поступления и заканчивая подготовкой и согласием обучаться на

платном. Так, встает вопрос о том, насколько все это было нужно самому **Б**. Его исключение можно представить как результат освобождения от давления со стороны родителей, которое неизбежно происходит в студенческие годы. И стартовой характеристикой, повлиявшей на исключение, таким образом, может быть личное безразличие к получению высшего образования, запрятанное за принятую социальную норму, навязанную окружением.

Объяснить исключение **В** только через ее стартовые характеристики, по всей видимости, труднее всего. Она отлично училась в школе и без особых проблем закончила бакалавриат. Интересно, что у нее также есть опыт преодоления трудностей в обучении (об этом свидетельствует то, что **В** справилась со сложностями, которые возникли у нее на первом курсе бакалавриата). Пожалуй, менее очевидным в этом случае является вопрос мотивации. **В** легко поступила, и возможность учиться в магистратуре ВШЭ не была для нее свершением, результатом непосильного труда. Вместе с тем, судя по интервью, выбор места обучения был осознанным, и у **В** было обоснование, зачем ей это нужно. Все это указывает на то, что здесь в большей мере, чем в других случаях, для объяснения исключения следует обратиться к особенностям самого обучения.

Обучение и отчисление

Теперь перейдем к рассмотрению жизни информантов внутри университета. Поступив в Вышку, они попали в новые для себя условия, которые, так же как и их предшествующий образовательный опыт, могли оказать влияние на их выживание из вуза.

Информант А

Свои первые дни в Вышке **А** описывает восторженно. Во-первых, она уже имела там свою компанию, сформированную еще на подготовительных курсах. В интервью **А** отметила, что дружественные отношения и события, с ними связанные, она вспоминает до сих пор. Во-вторых, в целом ей нравился и образовательный процесс. Конечно, были какие-то трудности, но общей картины они не портили.

Когда я попала в университет, было все очень здорово, мне все очень нравилось, я даже не плакала, что мне надо было 1,5 часа добираться, вставать в 6 утра. В принципе, первые несколько дней вообще был восторг.

Вместе с тем почти сразу стало намечаться противоречие, которое продолжало развиваться с течением времени. **А** все еще занималась музыкой, причем довольно серьезно, и совмещала Вышку с музыкальным колледжем. Кроме того, будучи в высшей степени активным человеком, она и в университете не ограничивалась только учебой и принимала участие

в деятельности социологического клуба «Город». Она стала заложницей своих обязанностей и увлечений, и график, которого ей нужно было придерживаться, оказался слишком плотным, чтобы его выносить.

А потом стало не хватать времени, потому что первый год в институте совпал с последним годом в колледже, где у меня были экзамены и где все прям очень тяжело было. Поэтому мой понедельник примерно выглядел так: вот в 6 я встаю, в 9 у меня пары, около 5 пар, потом у меня обед, потом у меня клуб «Город», где-то в 6 часов я ехала в колледж, не заезжая домой, на занятия по специальности, в 9 вечера начинались занятия по ансамблю, заканчивались в 12 часов вечера, а к часу ночи я была дома.

В первые месяцы **А** держалась, что называется, «на энтузиазме», но вскоре она стала замечать, что не справляется с тем ритмом, который сама себе задала.

С каждым днем это меня начинало мучить, мучить сильнее и сильнее. Я понимала, что, чтобы хорошо учиться в вузе, нужно выкладываться на полную катушку. Чтобы учиться музыке, тоже нужно выкладывать себя всю, без остатка. На то и на другое меня не хватало.

Так в голове информанта запустилась рефлексия, итогом которой была расстановка приоритетов. Получилось, что в иерархии ее ценностей первое место заняла музыка, а не обучение в Вышке.

И как раз через пару месяцев после поступления я немножко запоздало, но поняла, что музыка — это именно то, чем я хочу заниматься.

А приняла решение полностью сосредоточиться на музыке и бросить университет. Однако такой выбор не был с энтузиазмом подхвачен родителями. Наоборот, они предприняли все, что могли, чтобы уговорить **А** продолжить учиться.

Я решила, что надо уйти. Мои родители, конечно, впали в ужас. Все родственники говорили, что я совсем-совсем сошла с ума, слетела с катушек.

В этой ситуации возникла идея компромисса. Приостановить обучение, но не отчисляться. **А** оформила академический отпуск.

И меня просто уговорили, чтобы, ну, как сказать, чтобы были шаги к отступлению, пути назад, меня уговорили взять академический отпуск.

Как оказалось спустя год, академический отпуск был правильным решением. **А** сама захотела вернуться. Как она говорит, ее буквально потянуло к процессу обучения, к получению новых знаний. Соскучившись по лекциям и семинарам, она вышла из академического отпуска через год, незадолго до начала сессии. Ощущения, которые **А** испытывала, были очень похожи на те, которые ей уже повезло пережить в начале своего первого года в Вышке.

Мне очень повезло, что мне опять попалась замечательнейшая группа, что человеческий фактор

опять сработал в плюс. Все это было офигенно весело.

А не забывала и про учебный процесс. Она потратила много сил, чтобы подготовиться к экзамену по математическому анализу за две недели и в итоге сдала его на «отлично». Но противоречие, возникшее год назад, повторилось и в этот раз.

Но на этот раз эта точка кипения наступила раньше, и это было хуже, чем в первый раз. Я поняла, что это реально глупо и что лучше оборвать все, действительно сейчас все концы и просто уйти с хорошими воспоминаниями.

В этот раз **А** решила уйти окончательно, чтобы все свое время тратить на музыку.

Информант Б

Для **Б** начало обучения в университете также сопряжено с хорошими впечатлениями. Он, как и **А**, ходил на подготовительные курсы и уже знал многих своих однокурсников, был членом определенной компании (к слову, большинство его друзей учились и учатся лучше, чем средне), и проблем с тем, что можно было бы назвать социальной интеграцией, не испытывал. Условия для обучения, созданные на первом курсе ВШЭ, **Б** оценивает высоко, даже после отчисления.

Я считаю, что у нас созданы были максимально условия для того, чтобы комфортно было студенту, это я имею в виду в плане обустройства кабинетов, и в плане технического, да и в плане преподавания. То есть комфорт был. Люди опять же. Люди тоже были очень хорошие, я имею в виду преподавателей и студентов. Действительно, были исключительно положительные впечатления.

Единственное, о чем **Б** в интервью говорит в проблемном ключе, — система рейтингования. По его словам, он ощущал дискомфорт от того, что в процессе обучения постоянно идет борьба за позицию, от которой, по крайней мере для него, зависело многое.

Да — возможно, сама система пугала, именно система рейтингов.

Здесь стоит сказать несколько слов о специфическом отношении **Б** к системе обучения как таковой. Он говорит о своем патологическом неприятии принуждения в образовании, которое так или иначе реализуется почти везде через зачеты и экзамены.

Я себя, особенно спустя уже 4 года, более понимаю, что я, в принципе, такой очень не приспособленный к нашей системе человек. То есть не то чтобы я не люблю учиться или там исключительно ленивый человек. Я вот действительно к каким-то системам, когда нужно ходить, нужно что-то сдавать, нужно отвечать, плохо приспосабливаюсь. Потом это, рано или поздно, вливается в общий контроль твоих знаний. Ну, это все как-то меня отторгает просто.

Б говорит, что через несколько лет после поступления он понял, что для него высшее образование является только социальным обязательством перед родственниками, друзьями и т.д. В условиях, когда все ровесники учатся в вузах, трудно заниматься чем-то другим. **Б** же всегда считал, что у него лучше получается работать, чем учиться.

Если так откровенно говорить, то я, в принципе, старался всегда тянуться к работе. С детства. И поэтому переработал в достаточно различных организациях.

Если говорить об успеваемости **Б**, то его можно охарактеризовать как «человека крайностей». Он получал либо «отлично», либо «удовлетворительно».

В принципе, у меня статистика была такова, что «4» было мало. Обычно так: 30% предметов, где у меня имелись «5». Я имею в виду, по 5-балльной системе. И 60% примерно, по которым имел «3».

В каком-то смысле **Б** стал жертвой «проблемных предметов».

Хуже всего у меня с экономикой. Я не вижу себя в экономической сфере, и как бы вот, собственно, с 1-го курса это все тянулось. Микроэкономика, макроэкономика — два предмета убийственных самых.

Именно по микроэкономике **Б** и получил свою первую пересдачу, а затем и свою первую комиссию. Интересно, что, судя по интервью, он не понимал до конца правил игры. Осознание того, что комиссия — это своего рода трюк над пропастью, пришло позже.

Комиссия, которая тогда была первая комиссия в моей жизни, она как бы там **не казалась чем-то, что может меня реально отчислить**. Где-то в подсознании всегда есть мысль о том, что если ты не полный раздолбай, если тебе что-то как-то хоть нужно, то с одним-то предметом как-нибудь точно закроется. И когда я в первом году, как бы, в итоге не сдал ее, да, с комиссии, это был реальный шок. С комиссией это был шок....

Не сдав комиссию, информант оформил индивидуальный учебный план и получил возможность еще раз сдавать микроэкономику через год. Но за год появились новые незачеты.

На втором курсе появились действительно уже проблемы.

Все это время **Б** был озадачен переводом на бюджетную форму обучения. **Б** понял, что лучшим студентом курса он не станет, поэтому было решено перепоступить. Летом после первого курса он снова сдавал вступительные экзамены и на этот раз набрал полупроходной балл. Тем не менее по собеседованию **Б** принят не был, причиной чему, возможно, могли быть его проблемы с экономикой. Таким образом, второй курс обучения был для информанта серьезной проблемой. К незачету, тянущемуся с первого курса, добавились финансовые трудности, связанные с оплатой обучения. **Б** начал подрабатывать, что вряд ли

повлияло на его успеваемость положительно. И тогда ситуация стала по-настоящему тяжелой. К слову, во второй раз (имеется в виду повторная сдача курса через год) микроэкономика снова «не поддалась».

Проблема была в том, что я просто уже понимал, что 3-й год платить снова придется. Платить придется 200 тысяч, ну там сколько — 180–160. А денег уже не было в семье... Я тогда как раз сдавал экономику, которую так и не сдал.

Когда **Б** стало ясно, что из Вышки он будет отчислен, ему пришлось столкнуться с новыми проблемами. Одной из них была необходимость службы в армии. Тогда **Б** стал искать возможности перевода в другой вуз. Путем ряда уловок, в подробности которых мы не будем вдаваться, ему удалось перевестись на второй курс факультета социологии другого вуза.

Информант В

Свое описание первых впечатлений от магистратуры **В** начинает с контингента студентов. Она говорит, что в этом смысле обучение в магистратуре ее полностью устраивало. Несмотря на то что она не знала большинства своих однокурсников до поступления (как в случае с **А** и **Б**), у нее сложились с ними хорошие отношения.

Однотруппники хорошие, т.е. тут вообще претензий нет, с ним до сих пор общаюсь, я их люблю, я по ним скучаю.

Впечатления от образовательного процесса у **В**, наоборот, в целом негативные. И это отличает ее от остальных информантов. Поступив в магистратуру, **В** уже имела опыт обучения в другом вузе и сравнивала то, что она видела в ВШЭ, со своим первым университетом. Сравнение оказалось не в пользу Вышки.

В лекциях, если честно, я разочаровалась практически сразу. Как-то странно строят лекции преподаватели, у них нет систематизации, и не очень понравилось то, что, когда рассказывают прямо по слайдам, нет работы с аудиторией, ну вот какая-то она слабая, вялая, и очень много народу у нас сидело, 50 человек на лекции. К этому я не привыкла, потому что на мехмате у нас человек 20 сидит на лекции, т.е. мы можем как-то пообщаться, и задачки и у доски, это такая работа, более живая.

Недовольство деперсонифицированными лекциями, которые являются, вероятно, эффектом массовости, усилилось из-за некоторых особенностей, присутствующих именно в Вышке. Речь идет главным образом о модульной системе. Для **В** сессия после двух месяцев обучения стала неприятным сюрпризом.

Еще мне было непривычно то, что сессия у меня настала прямо в октябре. Я как-то не ожидала, еще только начала учиться, буквально немного хожу на занятия, а тут уже...

К не самым приятным впечатлениям от обучения в магистратуре добавилось ощущение того, что получение магистерской степени не является столь же необходимым, как обладание дипломом бакалавра. Это, по всей видимости, очень важный момент, который частично объясняет большую долю отчисленных на 1-м курсе магистратуры, по сравнению с 1-м курсом бакалавриата.

Нет уже такого, как раньше было, «сессия — это обязательно». Если меня отчислят, это вообще было что-то немыслимое, а тут я какая-то спокойная в плане того, что диплом вроде как есть, вроде какое-то образование есть.

С самого начала своего обучения в магистратуре Вышки **В** начала работать. По ее словам, совмещение работы с учебой в магистратуре возможно, но влечет за собой усталость, которая обязательно появляется как следствие жесткого графика. Наличие работы сыграло еще одну роль. Необходимость магистратуры для **В** стала еще менее очевидной.

И на работу я устроилась, сразу практически вместе с учебой, и достаточно легко меня взяли, т.е. я не испытывала трудностей.

Несмотря на неудовлетворенность образовательным процессом и совмещение учебы с работой, **В** успешно справлялась с большинством курсов. Основные проблемы она начала испытывать, как и **Б**, с экономикой. И здесь возникает вопрос, насколько адаптационные курсы для студентов из других вузов справляются со своей задачей. **В** говорит о том, что ей изначально было трудно воспринимать экономику, так как она не имела хорошей подготовки по этому предмету.

У меня единственная проблема была с экономикой всегда. То есть до этого у меня был мехмат, экономика была очень слабая, ее было очень мало, и я бы не сказала, что мне это интересно... Я не сдала как раз экономику, и еще один предмет...

Получив незачеты по двум предметам, одним из которых была экономика, **В**, очевидно, была расстроена самим фактом того, что она не справилась с экзаменами. Она никогда до этого не имела пересдач. Этот факт вкупе с тем, что мысли о прекращении обучения в магистратуре посещали ее и до этого, сделал свое дело.

У меня до этого никогда не было пересдачи, я не знала, что это такое, т.е. я всегда хорошо училась. Тут я подумала, что если так сложилось, значит, точно, не судьба.

Приняв решение отчислиться, **В** просто не ходила на пересдачу. Формальный процесс отчисления прошел для нее незаметно.

У меня очень гладко прошло все, ну, я не сдала, пересдавать не пошла, и я просто пришла в учебную часть, мне сказали: «Ну отчислять»? Я сказала: «Ну ладно» — и ушла.

Факторы среды

Рассмотрев, как информанты описывают свою жизнь внутри университета, проблемы, с которыми они там столкнулись, можно подробнее остановиться на вопросе, касающемся роли институциональных факторов в отчислении.

Если говорить про **А**, то стоит отметить, что она была полностью удовлетворена тем, что увидела, поступив в Вышку. Ей нравились ее одногруппники, она была довольна качеством преподавания, университетская атмосфера вызвала у нее восторг (об этом свидетельствует хотя бы то, что **А** вернулась к учебе после академического отпуска). На первый взгляд, в отчислении **А** главную и единственную роль сыграла одна из ее стартовых характеристик — профессиональное занятие музыкой. Но ситуацию можно переописать и в терминах несовершенства правил игры, в которых она была вынуждена действовать. **А** не увидела возможности совмещения двух своих занятий. Требованиями со стороны университета она была помещена в жесткие условия, соответствовать которым можно было, только выбрав что-то одно. **А** выбрала музыкальный колледж. Вопрос о том, какие потери понес университет, лишившись одной студентки, приобретает новые краски, если вспомнить, что этот человек (а) очевидно был способен успешно закончить обучение по специальности и (б) имеет музыкальный талант, который мог быть использован на благо вуза.

Случай с **Б** также прежде всего отсылает нас к стартовым характеристикам. **Б** просто не был заинтересован в обучении и не ставил никаких личных целей по отношению к своему образованию. Но вместе с тем он до последнего «цеплялся» за Вышку, хотя это и сулило его семье финансовые трудности. В интервью **Б** говорит: «Некоторым людям нужен второй шанс. В вузе *Х* его дают, а в Вышке его не дают». Конечно, корректнее говорить не о втором, а, например, о пятом шансе, но в целом **Б** затрагивает важную тему, требующую отдельного обсуждения. Является ли жесткость правил ВШЭ всегда плюсом?

Если кейсы **А** и **Б** все-таки заставляют нас апеллировать к стартовым характеристикам, то кейс **В** напрямую отсылает нас к факторам среды вуза. В магистратуре **В** впервые получила некоторую свободу. Ее обучение перестало быть императивом. У нее уже были диплом и работа, которые поставили магистратуру ВШЭ в условия конкуренции. Иными словами, работа и учеба в Вышке конкурировали за время **В**. Условия обучения же оказались для нее неудовлетворительными, а полученные незачеты выступили своего рода «негативным подкреплением» и отбили последнее желание учиться. Так, **В** решила больше не тратить время на магистратуру.

История **В**, конечно, является единичным случаем и не может быть основанием для обобщения, но ее критика в адрес условий обучения в Вышке привлекает

внимание, если учесть довольно высокий процент отсева в магистратуре. Важно понять, что удержание магистрантов сопряжено с большими трудностями, чем удержание студентов бакалавриата и специалитета.

Есть ли жизнь после отчисления?

Последний вопрос, который мы рассмотрим, касается жизни студента после отчисления из университета. Здесь есть две проблемы. Первая связана с теми переживаниями, которые человек испытывает, выходя из вуза и теряя статус студента. Вторая относится к жизненным траекториям, которые студенты выстраивают после отчисления.

Информанты А и В

Вопрос о переживаниях из-за отчисления в случаях с **А** и **В** не кажется проблемным. В случае с **А** этому есть, как минимум, три причины. Во-первых, она прекратила обучение по собственному желанию. Во-вторых, когда она действительно отчислялась, она уже имела опыт «квазиотчисления». Взяв академический отпуск, **А** уже пережила смену ритма жизни, круга общения и т.д. И эти переживания были сглажены имеющейся возможностью вернуться. В-третьих, у нее было занятие вне университета, которое увлекало ее в достаточной мере, чтобы не переживать.

Жизнь после университета **А** связала с тем занятием, которое, по сути, и явилось причиной ее отчисления. Речь идет о музыке.

У меня сейчас действительно насыщенная музыкальная жизнь. Музыка — это моя работа. Главное, это любимая работа. Это одновременно и хобби, и то, что мне доставляет наибольшее, в принципе, удовольствие в жизни.

Следует сказать, что **А** в буквальном смысле делает музыкальную карьеру. Она зарабатывает на этом деньги и планирует заниматься этим и дальше.

У меня есть два творческих проекта, музыкальных, которые себя оправдывают и с коммерческой точки зрения. С одним проектом мы записываем альбом, с другим успешно гастролируем.

В каком-то смысле отчисление **А** оправдало себя. Она действительно получила возможность уделять все свое время музыке и добилась в этой сфере определенных успехов. Ее случай может быть хорошим примером того, что исключение из университета — это «не конец света».

В формально была отчислена за академическую неуспеваемость, но де факто ее исключение, скорее, стоит классифицировать как отчисление по собственному желанию. Судя по интервью, она прекратила обучение без особых переживаний. Определенное расстройство **В** испытала, когда получила свои первые незачеты, но в целом оно, вероятно, не было значительным. Это, возможно, объясняется спецификой

магистратуры. Магистранты, как правило, имеют работу и диплом, что дает им «путевку в жизнь» за пределами университета.

Интересно, что, несмотря на свое не самое радужное впечатление от Вышки, в будущем **В** снова планирует поступать в магистратуру ВШЭ, правда, на другую специальность. Кроме прочего, снова обучаться в НИУ ВШЭ ее мотивирует представление о том, что для нее будет полезным немного сменить профиль обучения.

Хочу на программную инженерию, но это совсем не мой профиль, мне надо еще готовиться. Если я успею, то постараюсь туда поступать.

Информант Б

Случай с **Б** может сказать нам о переживаниях из-за исключения несколько больше. Когда **Б** был уже на грани отчисления — с одной стороны, у него не было средств для оплаты обучения, а с другой стороны, он во второй раз сдавал экономику на комиссии, — в его голове боролись две противоречивые мысли. От усталости и кажущейся безысходности хотелось все бросить. Вместе с тем у него был страх перед туманными перспективами на будущее вообще и перспективой службы в вооруженных силах, в частности. Последнее подстегивало его стараться хоть как-то обернуть ситуацию в свою пользу.

Первая мысль говорила мне, чувак, это все бесполезно... все это рухнет. И вот эта мысль боролась с тем, что надо сдать, потому что я думал, что, если я не досдам, меня вообще даже не переведут куда. То есть тогда я боялся того, что сейчас вообще в армию пойду. Тогда еще не знал, что у меня есть и другие выходы.

Как уже было замечено выше, сдать микроэкономику **Б** так и не удалось. Одна из причин этой неудачи (ее называет и сам **Б**) — именно ощущение безысходности и разрушения привычной жизни, которое возникло у него, когда он оказался в шаге от исключения.

Тем не менее **Б** нашел выход и перевелся в другой вуз.

Девушка, которая учится на психфаке, предложила просто попробовать прийти и предложить свою кандидатуру там. Ну, естественно, это было страшно... но я знал, это моя единственная возможность перевестись, и я готов был на все.

Потеряв курс, **Б** стал студентом социологического факультета другого университета, где и учится до сих пор. Поскольку он все еще студент коммерческой формы обучения, для него опять актуальна проблема оплаты, но уже не в такой степени, так как стоимость обучения в новом вузе значительно ниже, чем в Вышке. **Б** также работает. Спустя почти два года он

спокойно смотрит на свое исключение из ВШЭ и не считает это ошибкой.

Университет как социальная норма и трагедия исключения

Из интервью с **Б** и в какой-то мере из интервью с **А** видно, что трудности, которые возникают при отчислении, связаны с тем, что обучение в университете является социальной нормой. Именно это делает отчисление проблемой для **Б** и небольшой неприятностью для **В**, поскольку **В** уже выполнила социальные обязательства, а **Б** это еще предстоит.

Драматичность истории **Б** состоит в том, что она с самого начала начинается как история социального принуждения. В этом смысле характерным является высказывание **Б** по поводу своего отношения к образованию.

Интервьюер. *Если представить такую ситуацию, что не было бы социального обязательства — получить высшее образование, ты его, грубо говоря, не стал бы получать, а пошел бы работать?*

Б. *Да. Ну, я это осознал, честно говоря, к моменту, наверное, ухода из Вышки, т.е. до этого я, как бы, себе объяснить не мог это.*

Интересно, что уже даже артикулировав это, **Б**, отвечая на вопрос о причинах его обучения в другом вузе, кроме отсрочки от армии приводит следующие аргументы: «Во-первых, естественно, семья, для девушки это важно... запасной вариант», — тем самым показывая, что он все еще учится, прежде всего чтобы продолжать действовать социально одобряемым образом.

О давлении со стороны родственников говорит и **А**, когда описывает процесс своего отчисления. Но она, в отличие от **Б**, имела более или менее обоснованную позицию и, по сути, не отказывалась от образования как такового, но хотела сменить направление. Это в итоге позволило ей достаточно безболезненно прекратить обучение в Вышке.

Итак, можно заключить, что отчисление из вуза становится настоящей проблемой, когда оно влечет за собой потерю значимого для исключаемого статуса. В некоторых случаях (примером может быть **В**, обучающаяся в магистратуре и имеющая работу) статус студента является формальным. В других, наоборот, принадлежность к студенчеству может быть исключительно важной для человека. Таким образом, если мы согласимся с тем, что в настоящее время для каждого выпускника быть студентом — императив, мы автоматически должны согласиться и с тем, что большая часть исключений студентов-бакалавров/специалистов может оказаться для них почти трагедией.

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,*
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 №