



## Университетский опыт студентов и преподавателей ГУ ВШЭ

### СОДЕРЖАНИЕ НОМЕРА

*Правдина М.*  
Стили преподавания  
и вовлеченность  
студентов ГУ ВШЭ  
в процесс обучения:  
оценка позитивных  
эффектов ..... 2

*Кобыща В.*  
Научно-  
исследовательская  
деятельность  
и образование  
студентов ГУ ВШЭ ..... 12

*Филиппова Д.*  
Студенческая  
вторичная занятость  
и учебный процесс  
в ГУ ВШЭ..... 19

*Груздев И.,  
Малошонок Н.*  
Зимняя школа  
и студенческая  
мобильность в ГУ ВШЭ:  
значение, проблемы  
и перспективы  
развития ..... 26

*Чириков И.*  
Реализация программ  
развития и изменения  
в ГУ ВШЭ: точка зрения  
преподавателей ..... 35

*Колотова Е.*  
Внештатные  
преподаватели ГУ ВШЭ:  
преподавание,  
научная активность,  
участие в жизни  
университета..... 43

Приложение ..... 51

### К читателям:

#### О бюллетене

В таких бюллетенях, как этот, публикуются результаты социологических исследований по проблемам обучения, преподавания и жизни в Вышке. В статьях предлагается взгляд на ГУ ВШЭ как на объект исследования (пока преимущественно социологического), необходимый и для принятия управленческих решений, и для понимания жизни современных университетов. Бюллетень издается ежеквартально сотрудниками Центра внутреннего мониторинга (ЦВМ), однако мы надеемся увидеть в числе наших авторов социологов, психологов, экономистов и других исследователей, чей интерес направлен на изучение функционирования нашего университета. Все выпуски бюллетеня доступны на Интернет-странице ЦВМ: <http://www.cim.hse.ru/newsletter>

#### Чему посвящен данный выпуск?

В статьях выпуска № 3 рассматриваются различные аспекты университетской жизни студентов и преподавателей Вышки в контексте развития ГУ ВШЭ как национального исследовательского университета. Долгосрочная программа развития ГУ ВШЭ, с одной стороны, предъявляет высокие требования к студентам и преподавателям, с другой — не может быть реализована без их поддержки и участия. Необходимо учитывать отношение студентов и преподавателей к происходящим изменениям, их опыт учебной и научной деятельности. В статьях мы попытались детально проанализировать связанные с этим сюжеты, основываясь на материалах исследований, проведенных ЦВМ в конце 2009 — начале 2010 гг.: Мониторинга студенческой жизни, Мониторинга преподавательской жизни, опроса участников Зимних школ для студентов вузов.

Выпуск открывает статья Марии Правдиной, посвященная анализу феномена, редко рассматриваемого российскими исследователями, — студенческой вовлеченности. Была предпринята попытка, используя сопоставимую методологию, сравнить вовлеченность студентов Вышки в образовательный процесс с вовлеченностью американских студентов. В статье Варвары Кобыщи акцент сделан на другом важном аспекте студенческой активности — научно-исследовательской деятельности, который анализируется в контексте образовательных траекторий студентов. Статья Дарьи Филипповой посвящена одной из «вечных» проблем студенческой жизни — совмещению обучения с оплачиваемой занятостью: в ней дается собирательный портрет работающего студента Вышки и обосновывается неочевидный тезис о том, что если студент работает, то это еще не значит, что он не учится. В статье Ивана Груздева и Натальи Малошенок приводится анализ феномена междисциплинарной и межстрановой мобильности студентов на примере участников Зимних школ для студентов вузов. В статье Игоря Чирикова рассматривается отношение преподавателей к реализации стратегических программ развития, демонстрируется ряд интересных трендов в отношении изменений на факультетах, представлены пожелания преподавателей по развитию ГУ ВШЭ. Статья Елены Колотовой фокусируется на сравнении различных характеристик штатных и внештатных преподавателей — степени активности их участия в жизни вуза, взаимодействия со студентами, использования ресурсов университета.

Надеемся, что представленные материалы и рекомендации будут полезны читателям, а также стимулируют содержательные дискуссии о развитии университета и изменениях в ГУ ВШЭ.

М. Правдина,  
зам. руководителя ЦВМ

# Стили преподавания и вовлеченность студентов ГУ ВШЭ в процесс обучения: оценка позитивных эффектов\*

**Аннотация.** Статья основана на результатах мониторинга студенческой жизни ГУ ВШЭ — 2009. В ней рассматриваются активность участия студентов в образовательном процессе, стили преподавания и коммуникации преподавателей со студентами. Данные мониторинга сопоставлены с американским Национальным исследованием студенческой вовлеченности (NSSE). Обнаружено, что показатели вовлеченности студентов ГУ ВШЭ в образовательный процесс, как правило, ниже, чем средние показатели для студентов американских вузов, по таким направлениям, как «бизнес», «социальные науки» и «гуманитарные науки». Вместе с тем дальнейший анализ показал, что более вовлеченные в образовательный процесс студенты и студентки, высоко оценивающие стили преподавания в ГУ ВШЭ, испытывают меньше трудностей с обучением и более позитивно оценивают результаты пребывания в Школе. Таким образом, вопрос о повышении вовлеченности студентов и улучшении образовательных методик является для ГУ ВШЭ более чем актуальным. В статье также выделены типы студентов, проявляющих разную степень активности в образовательном процессе и по-разному оценивающих преподавание.

**Ключевые слова:** образовательный процесс, студенческая вовлеченность в обучение, стили преподавания, стили коммуникации преподавателей и студентов.

## Вовлеченность студентов в образовательный процесс и ее измерение

Разработка новых и улучшение существующих образовательных технологий — приоритетное для ГУ ВШЭ направление, что отражено и в программе развития университета до 2020 г., и в стратегии развития Школы в статусе национального исследовательского вуза. Одна из основных задач, стоящих перед университетом, заключается в создании, внедрении и распространении новых образовательных технологий, что подразумевает освоение и продви-

жение лучших образовательных практик, развитие системы повышения квалификации и профессиональной переподготовки преподавательских кадров, обеспечение объективной и регулярной оценки качества образовательных результатов<sup>1</sup>. В таком контексте вопрос об изучении образовательного процесса и измерении вовлеченности студентов Школы в те или иные образовательные практики выходит на первый план.

Насколько нам известно, исследования студенческой вовлеченности в российских университетах не проводятся. Между тем в ведущих американских, европейских и азиатских вузах подобные проекты стали необходимым элементом университетского управления. Одна из тенденций современных дискуссий о качестве высшего образования и критериях оценки вузов — это смещение фокуса с результатов обучения на сам образовательный процесс. Внимание к процессу означает заинтересованность в том, что происходит со студентом в стенах вуза, в каких образовательных практиках он участвует и как их оценивает. Подобный интерес формировался постепенно и был вызван рядом взаимосвязанных причин.

Послевоенная массовизация высшего образования отодвинула на второй план вопрос о качестве образования. В 1980-х гг. в США появился запрос со стороны государственных комиссий и университетских руководителей на разработку новой концепции качества образования и рейтингования университетов [Assessment for Improvement, 2009, p. 4]. Параллельно формировалось представление о том, что при оценке вузов необходимо учитывать не только «объективные показатели» ресурсной обеспеченности вуза или профессионализма преподавателей, но и мнения студентов о процессе обучения [Coates, 2005, p. 26; Assessment for Improvement, 2009, p. 3—4]. Ресурсное обеспечение само по себе является слабым показателем качества образования, если студенты не вовлечены в использование предоставляемых ресурсов. Что касается преподавания, то оно — важный,

\* Автор выражает благодарность Д.А. Александрову и И.Д. Фрумину, обратившим ее внимание на тематику студенческой вовлеченности и исследования университетского опыта студентов.

<sup>1</sup> Перечисленные задачи зафиксированы в следующих документах: [Программа развития государственного образовательного бюджетного учреждения... на 2009—2018 гг.] и [Программа развития... в период 2009—2015 гг. и до 2020 г.].

но не исключительный фактор эффективного обучения, поскольку серьезную роль играют внеучебные и внеаудиторные мероприятия, а также усердие самих студентов.

Казалось бы, наиболее подходящим индикатором качества образования являются результаты обучения и достижения выпускников. Однако и этот подход не избежал серьезной критики [Pascarella, 2001, p. 21]. Во-первых, при оценке результатов обучения трудно отделить влияние университета от многих других факторов, включая различия в изначальных характеристиках студентов (кто был отобран в университет, с какими школьными результатами, с какими способностями и т.д.). Во-вторых, при изучении выпускников сложно делать ретроспективные выводы о том, какие именно институциональные особенности обучения повлияли на те или иные результаты. В-третьих, оценка результатов обучения — длительный процесс, из-за чего оперативное реагирование и изменение образовательных программ оказывается практически невозможным. Наконец, выпускники — малодоступная и потому более сложная для изучения категория, чем студенты. Таким образом, измерение чистого влияния университета на результат обучения — крайне непростое мероприятие с сомнительной валидностью.

Ключевая идея альтернативного подхода, в котором акцент сделан на образовательном процессе, состоит в следующем: значимо в обучении и развитии студентов то, что студенты делают и какой опыт приобретают, находясь в стенах университета [Kuh, 2003]. Следовательно, образовательный процесс и конкретные образовательные практики могут служить критерием качества образования и превосходства вузов. Задача заключается в том, чтобы определить, какие образовательные технологии и практики являются наиболее эффективными с точки зрения развития и обучения студентов, а затем измерить, насколько интенсивно студенты вовлечены в подобные практики.

Требования к образовательному процессу задаются в числе прочего требованиями к выпускникам вузов и современным специалистам. Вместо воспроизводства заученного пакета знаний и натренированных умений от выпускников ожидают обладания компетенциями (гибкость ума, креативность, организаторские способности и т.д.), развитие которых требует отличающихся от традиционных способов обучения. В современной образовательной среде студент более не рассматривается как реципиент готовых знаний, а преподаватель — как их транслятор. Задача студента — активное участие в процессе обучения, а задача преподавателя — создание условий для интенсивной и самостоятельной работы студента [Barkley, 2010, p. 17—20]. Понятие студенческой вовлеченности в эффективные образовательные практики появилось в литературе, посвященной влиянию

университета на студента, в 1990-х гг. [Pascarella, Terenzini, 1990]. Вовлеченность рассматривается на двух уровнях: индивидуальном и институциональном. Первый — степень академического усердия, которое проявляет студент в процессе обучения [Kuh, 2007]. Второй — условия, создаваемые университетом для того, чтобы вовлечь студента в процесс производства и усвоения знаний, когда новая информация не просто выучивается и запоминается, но осваивается, встраивается в прошлый опыт и соотносится с возможными способами ее применения [Barkley, 2010, p. 17].

Самый известный эмпирический проект по изучению вовлеченности студентов в образовательный процесс — Национальное исследование студенческой вовлеченности (National Survey of Student Engagement — NSSE), которое проводится с 1999 г. и охватывает на текущий момент около 1400 американских и канадских вузов [National Survey of Student Engagement]. Проект, как утверждают его организаторы, базируется на более чем сорокалетней истории исследований того, какие образовательные технологии положительно связаны с желаемыми результатами обучения (например, коллективная работа над проектами, определяющая развитие коммуникативных навыков; активное участие в семинарских дискуссиях, способствующее развитию интеллектуальных способностей, и т.д.) [Kuh, Pace, Vesper, 1997; Kuh, 2007]. Таким образом, показателем качества образования и эффективности университетской деятельности становятся данные о том, насколько студенты того или иного вуза вовлечены в образовательные практики, доказавшие свою эффективность: выполнение заданий в виде коллективных проектов, получение отзыва преподавателя о проделанной работе, обсуждение выбранной профессии с куратором и т.д. Результаты исследований используются вузами для корректировки образовательных программ, сопоставления себя с университетами-конкурентами, предоставления отчетности государственным комиссиям.

Что касается Высшей школы экономики, то в 2009 г. в рамках Мониторинга студенческой жизни в ГУ ВШЭ был запущен пилотный блок вопросов для измерения вовлеченности студентов. Вопросы охватывали собственную учебную активность студентов на семинарских занятиях и во внеаудиторные часы, а также их мнения о стилях преподавания и коммуникации преподавателей со студентами. Инструментарий исследования, как показала практика, требует доработки, однако уже сейчас можно сделать интересные выводы. Как мы говорили, в исследованиях студенческой вовлеченности тестируется наличие в университете тех или иных образовательных практик, которые могут быть эффективными с точки зрения результатов обучения. Основная цель нашей работы — проверить, оказывают ли положительный

эффект на обучение и развитие студентов рассматриваемые нами образовательные практики, в том числе разные стили коммуникации преподавателей со студентами.

Основываясь на данных 9-й волны мониторинга<sup>2</sup> (2009), мы рассмотрим, как студенты оценивают собственную активность в образовательном процессе, преподавание и стили коммуникации преподавателей со студентами. Показатели вовлеченности можно анализировать по одному конкретному вузу, однако более продуктивным представляется сравнительный анализ в контексте других университетов. Поскольку в России проекты, подобные NSSE, не проводятся, мы сопоставим данные мониторинга с результатами NSSE-2009 и исследуем, каким образом активность студентов в процессе обучения и различные стили преподавания влияют на наличие или отсутствие у студентов затруднений при обучении и на оценку приобретаемых в ГУ ВШЭ компетенций. Кроме того, мы проанализируем, какие параметры определяют различия в активности студентов и в их оценках преподавательской деятельности.

### Активное обучение и коллективные формы подготовки

В мониторинге 2009 г. студентам предлагали оценить в среднем, насколько часто (*часто, иногда, крайне редко, никогда*) в прошлом учебном году они:

- задавали вопросы на семинаре и участвовали в общегрупповой дискуссии;
- приходили на семинар с невыполненным домашним заданием;
- работали над домашним заданием совместно с одногруппниками/однокурсниками;
- обсуждали с преподавателем во внеаудиторные часы свои идеи, возникшие в ходе освоения курса.

Мы располагаем данными NSSE, агрегированными по всем вузам — участникам исследования, для разных направлений обучения<sup>3</sup>. При сопоставлении будем рассматривать три направления, наиболее близкие факультетам ГУ ВШЭ: «бизнес», «социальные науки» и «гуманитарные науки». В анкете NSSE фигурируют схожие вопросы — студентов просят оценить частоту тех или иных видов учебной деятельности, однако используется несколько другая шкала: *очень часто* (very often), *часто* (often), *иногда* (sometimes), *никогда* (never). В ходе сравнительного анализа мы сопоставляем долю ответов *часто* в рамках

нашего исследования с совокупной долей ответов *очень часто* и *часто* в опросе NSSE.

**Участие в семинарских занятиях и подготовка к ним.** В прошлом учебном году 42% студентов ГУ ВШЭ, по их собственным оценкам, часто задавали вопросы на семинарах и участвовали в общегрупповой дискуссии; 45% делали это иногда. В среднем по американским вузам доля студентов, очень часто или часто задававших вопросы и участвовавших в дискуссии, составляет 63—81% в зависимости от направления обучения, что выше, чем доля часто задающих вопросы в среднем по Школе (результаты сопоставления представлены в табл. 1).

Таблица 1

Сравнение данных о вовлеченности студентов ГУ ВШЭ с данными NSSE (2009)

	Мониторинг ГУ ВШЭ	NSSE (направления «бизнес», «социальные науки», «гуманитарные науки»)
	Часто, %	Очень часто + часто, %
Участвовали в общегрупповой дискуссии и задавали вопросы на семинаре	42	63—81
Работали над домашним заданием совместно с одногруппниками/однокурсниками	29	40—72
Обсуждали с преподавателями во внеаудиторные часы идеи, возникшие в ходе освоения курса	11	21—34
	Никогда, %	Никогда, %
Приходили на семинар с невыполненным домашним заданием	7	16—19

В ГУ ВШЭ 15% студентов часто и 45% иногда не выполняли задание к семинару, что в совокупности, с нашей точки зрения, само по себе свидетельствует о недостаточно высокой вовлеченности. Доля тех, кто всегда выполнял задание, составляет 7%; аналогичная доля по массиву NSSE колеблется в пределах 16—19%.

**Коллективные формы подготовки.** Совместная работа над домашними заданиями рассматривается как одна из необходимых составляющих активного обучения [Using NSSE to Assess and Improve Undergraduate Education, 2009, p. 35]. Она имеет, как минимум, три преимущества: 1) групповые проекты приближают ситуацию обучения к реальной рабочей практике — работе в коллективе; 2) общаясь в процессе подготовки, студенты обмениваются опытом и знаниями, учатся толерантности; 3) командная рабо-

<sup>2</sup> Исследование проводилось в ноябре — декабре 2009 г. Выборка составила 1648 человек. Подробное описание исследования см. в Приложении.

<sup>3</sup> Агрегированные результаты исследования выложены на сайте NSSE, см. [NSSE 2009 Grand Frequencies. First year students; Ibid., Senior students].

та связана с интенсификацией общения и требует от каждого студента личного вклада и активной позиции в процессе освоения знаний.

Что касается студентов ГУ ВШЭ, то в прошлом учебном году часто над домашним заданием совместно с одноклассниками/однокурсниками работали 29%. Почти четверть студентов (22%) никогда не участвовали в совместной подготовке заданий. В среднем по американским вузам доля очень часто или часто работавших совместно с одноклассниками над домашними заданиями составляет 40—72%, что существенно превосходит показатели по Вышке.

В анкете мониторинга мы также задали студентам вопрос о способах подготовки к контрольным работам и экзаменам. Как выяснилось, 46% студентов готовятся к контрольным и экзаменам совместно с одноклассниками или однокурсниками, и это второй по популярности (после самостоятельной подготовки) способ<sup>4</sup>. По-видимому, коллективная форма подготовки распространена в большей степени как результат самоорганизации студентов, нежели как поощряемая и предлагаемая преподавателями форма выполнения домашних заданий.

**Взаимодействие с преподавателями.** Идеи, возникшие в ходе освоения курса, обсуждают с преподавателями во внеаудиторные часы 39% студентов, из которых только 11% делают это часто. Среди студентов американских вузов средняя доля тех, кто очень часто или часто обсуждает свои идеи с преподавателями во внеаудиторные часы, колеблется от 21% до 34%.

### **Различия по группам: курс, наличие трудовой занятости, регион проживания до поступления в вуз**

Значимые различия по курсам обучения наблюдаются только для параметра «обсуждение идей во внеаудиторные часы»<sup>5</sup>. Студенты магистратуры проявляют большую активность в коммуникации с преподавателями, чем студенты бакалавриата: на 1 курсе магистратуры свои идеи часто или иногда обсуждали 55%, аналогичная доля для 2-го курса бакалавриата — 40%, для 3-го — 41%.

Что касается связи вовлеченности и трудовой занятости, то наибольшей долей активных на семинарах отличаются группы студентов, работающих неполный рабочий день, а также подрабатывающих: часто задают вопросы и участвуют в дискуссии 50% и 51% соответственно. Среди неработающих сту-

дентов доля активных на семинарах даже меньше, чем среди студентов, работающих полный день: 37% против 44%. В группе занятых полный день — наибольшая доля тех, кто часто не выполняет домашнее задание (19%), и вместе с тем наибольшая доля тех, кто обсуждает с преподавателями свои идеи во внеаудиторные часы (20%). Можно предположить, что работающие студенты свое отставание в подготовке заданий компенсируют большей активностью в общении с преподавателями.

Более самостоятельные студенты (живущие отдельно от родителей и преимущественно на собственные доходы) по некоторым показателям в большей степени вовлечены в образовательный процесс, чем менее самостоятельные. Если среди живущих с родителями 39% часто проявляют активность в работе на семинарах, то для студентов, живущих отдельно, аналогичная доля составляет 48%. Доля студентов, часто обсуждающих свои идеи с преподавателями во внеаудиторные часы, — 22% среди тех, кто живет на собственные доходы, и только 9% среди студентов, обеспечиваемых родителями. Впрочем, последнее наблюдение, скорее всего, связано с тем, что более активно свои соображения обсуждают с преподавателями магистранты. Они же характеризуются высокой долей финансово самостоятельных студентов.

Студенты, приехавшие из регионов РФ, отличаются от студентов-москвичей более высокой долей тех, кто активен на семинарских занятиях (45% и 39% часто задающих вопросы и участвующих в дискуссии соответственно). Однако они же демонстрируют *меньшую*, чем студенты-москвичи, активность при коммуникации с преподавателями во внеаудиторные часы (33% и 43% часто или иногда обсуждающих свои идеи соответственно). Подобные различия по группам студентов из Москвы и регионов заслуживают внимания, так как одна из главных задач исследований вовлеченности заключается в том, чтобы выявить факторы, определяющие вариацию в степени вовлеченности студентов, и обнаружить группы, наиболее неблагополучные с этой точки зрения.

Примечательно, что значимых различий по степени активности в обучении среди выпускников бакалавриата ГУ ВШЭ и «внешних» студентов мы не зафиксировали, что можно расценивать как позитивную тенденцию.

### **Положительные эффекты от активного участия в процессе обучения**

**Взаимосвязь с отсутствием у студентов затруднений при обучении.** В анкете мониторинга мы спросили у студентов о наличии у них разного рода затруднений при обучении в ГУ ВШЭ. Затем мы сравнили доли испытывающих затруднения в группах

<sup>4</sup> Другие варианты подготовки — обращение за помощью к студентам старших курсов, отдельным сокурсникам, разбирающимся в предмете, родственникам или к самому преподавателю.

<sup>5</sup> Для проверки значимости различий используется критерий  $\chi^2$ .

Таблица 2

**Взаимосвязь активного обучения и отсутствия трудностей при освоении материала**

	Задавали вопросы на семинаре и участвовали в общегрупповой дискуссии				Обсуждали с преподавателем во внеаудиторные часы идеи, возникшие в ходе освоения курса			
	Часто	Иногда	Редко	Никогда	Часто	Иногда	Редко	Никогда
Не испытывают трудностей с освоением материала, %	70	63	52	54	79	66	63	58
Испытывают трудности с освоением материала, %	30	37	48	46	21	34	37	42
N, чел.	474	506	143	13	117	323	425	268

Таблица 3

**Вовлеченность в образовательный процесс и удовлетворенность выбором вуза**

Активное участие в работе семинара	Удовлетворен выбором вуза	Неудовлетворен выбором вуза	Работа над домашним заданием совместно с одногруппниками	Удовлетворен выбором вуза	Неудовлетворен выбором вуза
Часто или иногда, %	90	79	Часто или иногда, %	76	69
Редко или никогда, %	10	21	Редко или никогда, %	24	31
N, чел.	704	107	N, человек	704	107

студентов, различающихся степенью вовлеченности в образовательный процесс. Выяснилось, что среди студентов, часто задающих вопросы и участвующих в дискуссиях на семинарах, а также тех, кто дополнительно обсуждает с преподавателем учебные вопросы во внеаудиторные часы, меньше доля испытывающих затруднения с освоением учебного материала. Различия представлены в табл. 2.

*Полученные данные демонстрируют положительный эффект от форм активного обучения: студенты, которые более активно участвуют в работе семинара и интенсивнее взаимодействуют с преподавателями, реже испытывают трудности с освоением учебного материала.* Кроме того, о положительном эффекте свидетельствует то, что среди студентов, активно участвующих в работе семинаров, выше доля тех, кто полностью удовлетворен выбором вуза: среди часто и иногда задающих вопросы и участвующих в дискуссии доля удовлетворенных составляет 88%, среди не задающих вопросы — 75%.

**Взаимосвязь с удовлетворенностью выбором университета.** Среди студентов, удовлетворенных выбором вуза, значимо выше доля тех, кто часто или иногда принимает активное участие в работе семинара и готовит домашние задания совместно с одногруппниками (см. табл. 3). Такое наблюдение свидетельствует в пользу того, что вовлеченность в обучение может быть напрямую связана с удовлетворенностью университетом.

**Взаимосвязь с оценкой компетенций, приобретаемых в ГУ ВШЭ.** В одном из вопросов анкеты мы попросили студентов оценить, в какой степени их университетский опыт способствует развитию ряда компетенций. Выяснилось, что студенты, активнее вовлеченные в учебный процесс, более высоко оценивают свой университетский опыт с точки зрения

накопления тех или иных компетенций<sup>6</sup>. В левой колонке табл. 4 приведены формы участия в учебном процессе, в правой — те компетенции, накоплению которых в сильной степени способствует университетский опыт, по мнению студентов, более активно вовлеченных в соответствующие формы участия.

**Стили преподавания и взаимодействия преподавателей со студентами**

В анкете мониторинга мы предложили студентам оценить по 5-балльной шкале, в какой степени для преподавателей ГУ ВШЭ характерны следующие действия:

- разъяснение принципов и правил подготовки качественных эссе, докладов, исследований;
- обсуждение со студентами специфики выбранной ими профессии и перспектив трудоустройства;
- проведение семинаров в формате, при котором большинство студентов вовлечено в работу;
- заинтересованность в процессе преподавания;
- предъявление высоких требований к объему самостоятельной подготовки.

Вовлеченность студентов в образовательный процесс зависит не только от усердия и активности самих студентов, но и от институциональных условий обучения, за создание которых отвечают администрация и преподаватели вуза. Этот институциональный уровень вовлеченности формируют стили преподавания и коммуникации со студентами. Судя по оценкам студентов, для преподавателей ГУ ВШЭ:

<sup>6</sup> Выводы сделаны на основе проверки гипотезы о наличии связи (критерий  $\chi^2$ ).

Таблица 4

**Оценка приобретаемых компетенций и вовлеченность в учебный процесс**

Форма активного участия в обучении	Приобретаемая компетенция
Активное участие в семинарской работе, участие в общегрупповой дискуссии	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Знание теоретических основ специальности</li> <li>• Практические умения и навыки решения прикладных задач</li> <li>• Управленческие, организаторские способности</li> <li>• Способность быстро осваивать новые области знания</li> <li>• Свободное владение иностранным языком</li> <li>• Способность логично и аргументированно выстраивать письменную речь</li> <li>• Навыки публичных выступлений</li> <li>• Понимание специфики получаемой профессии</li> <li>• Умение анализировать общественные процессы</li> </ul>
Работа над домашним заданием совместно с одногруппниками/однокурсниками	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Знание теоретических основ специальности</li> <li>• Практические умения и навыки решения прикладных задач</li> <li>• Управленческие, организаторские способности</li> <li>• Способность логично и аргументированно выстраивать письменную речь</li> <li>• Навыки публичных выступлений</li> <li>• Творческое развитие и общая эрудиция</li> </ul>
Обсуждение с преподавателем идей во внеаудиторные часы	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Знание теоретических основ специальности</li> <li>• Практические умения и навыки решения прикладных задач</li> <li>• Управленческие, организаторские способности</li> <li>• Навыки публичных выступлений</li> <li>• Умение находить общий язык с людьми</li> <li>• Творческое развитие и общая эрудиция</li> <li>• Понимание специфики получаемой профессии</li> </ul>
Использование Интернета для общения с одногруппниками по поводу учебы*	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Знание теоретических основ специальности</li> </ul>

\* Вопрос о пользовании Интернетом для обсуждения учебных вопросов с одногруппниками также задавался в анкете исследования.

- *очень характерны* заинтересованность в процессе преподавания (средняя оценка — 4,19 по 5-балльной шкале<sup>7</sup>) и предъявление высоких требований к объему самостоятельной подготовки (3,89);
- *менее характерно* разъяснение студентам принципов и правил подготовки качественных эссе, исследований (3,49) и проведение семинаров в формате, при котором большинство студентов вовлечено в работу (3,48);
- *значительно менее характерно* обсуждение со студентами специфики выбранной ими профессии и перспектив трудоустройства (2,89).

Высокая требовательность и заинтересованность преподавателей — позитивное наблюдение, поскольку препятствуют так называемому «сговору о невовлеченности» [Кух, 2003, р. 28], когда преподаватели сознательно занижают требования к студентам, чтобы те, в свою очередь, не настаивали на обратной связи и отзывах преподавателей о проделанной работе. *Коммуникация с преподавателями — одна из ключевых составляющих эффективного образовательного процесса, и невысокие оценки, которые студенты Школы присваивают таким показателям обратной связи с преподавателями, как обсужде-*

*ние «правил игры», принципов качественных работ и специфики профессии, обращают на себя внимание.*

Что касается обратной связи, то мы также спросили студентов, как часто они получают от преподавателей письменный или устный отзыв о своей работе в ходе освоения курса. Показатели, с нашей точки зрения, весьма скромны: только 12% студентов часто получают какой-либо комментарий, 20% получают его крайне редко, 7% — никогда. Можно говорить о том, что отлаженной и институционально закрепленной системы двусторонней коммуникации преподавателей и студентов в Школе пока не существует. Для сравнения: по данным NSSE часто или очень часто отзыв преподавателя о работе получают 65—70% студентов в зависимости от специальности и года обучения.

**Различия по группам: курс, факультет, вуз, где окончен бакалавриат; наличие трудовой занятости**

Наиболее высокие оценки по таким критериям, как «заинтересованность», «предъявление жестких требований» и «проведение семинаров в форматах, предполагающих участие большинства студентов», дают преподавателям студенты 1-го курса бакалавриата. С перехода от курса к курсу оценки ухудшаются (см. табл. 5). Что касается обсуждения специфики профессии, то оценки весьма неравномерно распределены по годам обучения: такие обсуждения, судя

<sup>7</sup> Мы исходим из предпосылки, что 5-балльную шкалу можно в данном случае рассматривать как интервальную и, следовательно, можно рассчитывать показатели, допустимые для интервальной шкалы.

Таблица 5

## Оценка преподавания в зависимости от курса обучения

	1-й бак.	2-й бак.	3-й бак.	4-й бак.	1-й маг.	2-й маг.
Разъяснение правил подготовки качественных эссе, докладов, исследований	3,5	3,7	3,5	3,3	3,5	3,3
Обсуждение специфики выбранной профессии, перспективы трудоустройства	3,1	2,7	2,9	2,8	3,0	3,2
Проведение семинаров в формате, когда большинство студентов вовлечено в работу	3,8	3,5	3,4	3,2	3,5	3,5
Заинтересованность в процессе преподавания	4,2	4,0	3,7	3,6	3,9	3,8
Предъявление высоких требований к объему самостоятельной подготовки	4,4	4,3	4,2	4,2	4	3,9

по ответам, происходят преимущественно на 1 курсе бакалавриата (сразу после поступления), а затем уже только в магистратуре незадолго до выпуска.

Студенты магистратуры, не учившиеся в бакалавриате Школы, ставят преподавателям более низкие, чем выпускники бакалавриата ВШЭ, оценки по параметрам «разъяснение правил подготовки качественных работ» (3,27 и 3,47 соответственно<sup>8</sup>) и «обсуждение специфики выбранной профессии» (2,84 и 3,17 соответственно<sup>9</sup>). *Возможно, у «внешних» студентов изначально были более высокие ожидания в отношении преподавателей Школы. Или же «внешние» магистранты более уязвимы и по каким-то причинам в меньшей степени, чем выпускники бакалавриата ГУ ВШЭ, вовлечены в образовательный процесс.*

Работающие студенты относительно более высоко оценивают то, насколько для преподавателей характерно обсуждать перспективы трудоустройства студентов и специфику выбранной ими профессии. По-видимому, высокие оценки связаны с тем, что работающие студенты, в отличие от неработающих, сами проявляют инициативу в обсуждении профессии и трудоустройства.

Отдельно остановимся на различиях по факультетам. Здесь обнаруживаются интересные взаимосвязи.

1. *Параметр «Разъяснение правил подготовки качественных работ».* Самые низкие оценки дают студенты факультета менеджмента (3,2), отделения логистики (3,3) и отделения деловой и политической журналистики (ОДиПЖ) (3,3). Эти же факультеты отличаются большими долями студентов, которые испытывают затруднения с пониманием требований к письменным и устным работам.
2. *Параметр «Обсуждение специфики выбранной профессии».* Самые низкие оценки дают студенты факультетов мировой экономики и мировой политики (МЭМП) (2,4), экономики

(2,6) и бизнес-информатики (БИ) (2,7). В то же время сравнительно наибольшая доля студентов МЭМП и БИ полагает, что их университетский опыт не способствует или практически не способствует пониманию специфики и значения получаемой профессии.

3. *Параметр «Проведение семинаров в формате, когда большинство студентов вовлечено в работу».* Ниже других оценивают преподавателей по этому параметру студенты факультетов экономики (3,3) и менеджмента (3,3), отделения статистики, анализа данных и демографии (3,4) и отделения логистики (3,3).
4. *Параметр «Предъявление высоких требований к объему самоподготовки».* Наименее требовательными преподавателей считают студенты факультетов менеджмента (4), психологии (3,9) и прикладной политологии (3,9). Это наблюдение согласуется с тем, что факультеты психологии и менеджмента отличаются малыми долями тех, кто испытывает затруднения, связанные с объемом домашних заданий.

### Положительные эффекты от стилей преподавания и коммуникации

**Взаимосвязь с отсутствием у студентов затруднений при обучении.** Разделив студентов на тех, кто испытывает затруднения при обучении в Школе, и тех, кто не испытывает трудностей, мы сравнили эти группы, основываясь на оценках, которые студенты присвоили преподавателям. В результате мы обнаружили следующие взаимосвязи.

В группе студентов, не испытывающих сложностей с пониманием принципов организации учебного процесса, а также требований к устным и письменным работам, выше доля тех, кто считает, что для преподавателей характерна заинтересованность в образовательном процессе. Среди не испытывающих затруднений с пониманием требований к работам также больше доля тех, кто полагает, что для преподавателей весьма характерно проводить семинары, когда большинство студентов вовлечено в работу, и

<sup>8</sup> Дисперсионный анализ. Различия значимы на уровне значимости 0,1.

<sup>9</sup> Дисперсионный анализ. Различия значимы на уровне значимости 0,05.

Таблица 6

**Связь между стилями преподавания и отсутствием у студентов затруднений при обучении**

Понимание требований к устным и письменным работам	Насколько характерно для преподавателей быть заинтересованными в процессе преподавания?				Понимание требований к устным и письменным работам	Насколько характерно для преподавателей проводить семинары в формате, когда большинство студентов вовлечено в работу?			
	Нехарактерно, %	Средне, %	Характерно, %	N, чел.		Нехарактерно, %	Средне, %	Характерно, %	N, чел.
Не испытывают трудностей	4	24	72	1020	Не испытывают трудностей	14	32	54	1042
Испытывают трудности	11	22	67	525	Испытывают трудности	18	38	44	547

Понимание требований к устным и письменным работам	Насколько характерно для преподавателей разъяснять принципы и правила подготовки качественных работ?				Понимание принципов организации учебного процесса	Насколько характерно для преподавателей быть заинтересованными в процессе преподавания?			
	Нехарактерно, %	Средне, %	Характерно, %	N, чел.		Нехарактерно, %	Средне, %	Характерно, %	N, чел.
Не испытывают трудностей	12	29	59	1022	Не испытывают трудностей	6	23	72	1283
Испытывают трудности	20	37	43	542	Испытывают трудности	12	24	65	262

Понимание принципов организации учебного процесса	Насколько характерно для преподавателей обсуждать со студентами специфику выбранной профессии и перспективы трудоустройства?				Налаживание отношений с одногруппниками	Насколько характерно для преподавателей проводить семинары в формате, когда большинство студентов вовлечено в работу?			
	Нехарактерно, %	Средне, %	Характерно, %	N, чел.		Нехарактерно, %	Средне, %	Характерно, %	N, чел.
Не испытывают трудностей	36	33	31	1271	Не испытывают трудностей	4	15	81	1490
Испытывают трудности	47	25	28	256	Испытывают трудности	9	16	75	95

разъяснять принципы подготовки качественных работ. Эти и другие положительные взаимосвязи стилей преподавания с отсутствием у студентов проблем при обучении представлены в табл. 6.

Приведенные в таблице данные демонстрируют положительную связь между образовательными практиками (стилями преподавания и коммуникации преподавателей со студентами) и отсутствием у студентов проблем с пониманием принципов обучения и требований к подготовке работ, налаживанием отношений с одногруппниками. Отсутствие подобных затруднений, вероятно, положительно влияет на процесс и результат обучения. Следовательно, можно говорить о том, что такие формы преподавания и интенсивной коммуникации, как обсуждение со студентами выбранной профессии, разъяснение принципов подготовки работ, проведение семинаров в форматах, вовлекающих большинство студентов в работу, оказывают положительное влияние на процесс обучения студентов.

**Взаимосвязь с оценкой компетенций, приобретаемых в ГУ ВШЭ.** Мы разделили студентов на группу тех, кто полагает, что университетский опыт в сильной или умеренной степени способствует раз-

витию разнообразных компетенций, и группу тех, кто считает, что опыт в Школе такому развитию практически не способствует или вообще не способствует. При сравнении выяснилось, что группа положительно оценивающих университетский опыт также присваивает значимо более высокие оценки преподавателям по всем пяти параметрам: требовательность; заинтересованность; проведение семинаров в форматах, вовлекающих студентов в работу; обсуждение выбранной студентами профессии; разъяснение принципов подготовки работ<sup>10</sup>. Одно из объяснений этого состоит в том, что студенты, чьи преподаватели придерживаются эффективных образовательных практик и демонстрируют заинтересованность в преподавании, более успешно накапливают различные компетенции в процессе обучения.

Еще один момент, заслуживающий внимания, — положительный эффект от наличия обратной связи между студентом и преподавателем. Среди сту-

<sup>10</sup> Наблюдение сделано в ходе дисперсионного анализа средних оценок, выставленных преподавателям в группе позитивно оценивающих университетский опыт и в группе негативно оценивающих его. Уровень значимости — 0,05.

дентов, более позитивно оценивающих свой опыт в Школе с точки зрения приобретения разнообразных компетенций, выше доля тех, кто часто получает отзывы преподавателей о результатах своей работы. Например, среди позитивно оценивающих свой опыт по параметру «приобретение навыков решения прикладных задач» доля получающих отзывы составляет 95%, а среди негативно оценивающих — только 5%. Аналогичные значимые различия наблюдаются и в отношении других компетенций (список компетенций см. в табл. 4).

### **Заключение. Перспективы исследований студенческой вовлеченности**

Итак, мы рассмотрели результаты пилотного исследования студенческой вовлеченности в ГУ ВШЭ. Активность участия студентов в процессе обучения варьируется в зависимости от конкретной образовательной практики: например, студенты более интенсивно включаются в работу на семинаре, но менее активны во взаимодействии с преподавателями во внеаудиторные часы. Однако в целом, несмотря на вариации, показатели вовлеченности достаточно скромные, что обнаруживается также при их сопоставлении с данными американского Национального исследования студенческой вовлеченности (NSSE): средние показатели по американским вузам выше, чем показатели среди студентов ВШЭ. К результатам такого сравнения нужно относиться осторожно в силу различия методологий, однако они служат поводом для дальнейших размышлений.

Помимо студенческого усердия и активности, мы рассмотрели, как студенты оценивают преподавателей с точки зрения их усилий по вовлечению студентов в образовательный процесс. Существуют как позитивные, так и негативные тенденции. Что касается позитивных, то студенты весьма высоко оценивают заинтересованность и требовательность преподавателей. Наблюдение негативного свойства — это мнение студентов о том, что для преподавателей мало характерно обсуждать специфику получаемой студентами профессии и перспективы трудоустройства, разъяснять правила и принципы подготовки качественных работ и проводить семинары в форматах, предполагающих участие большинства студентов.

Невысокие показатели вовлеченности студентов и активности преподавателей в процессе обучения заслуживают особого внимания. Мы зафиксировали положительные эффекты от активного участия студентов и преподавателей в процессе обучения. Среди студентов, интенсивно вовлеченных в образовательный процесс (активно участвующих в семинарских занятиях, обсуждающих свои идеи с преподавателями во внеаудиторные часы, работающих

над коллективными заданиями с одногруппниками), меньше доля тех, кто сталкивается с проблемами при обучении. Эти же студенты более позитивно оценивают университетский опыт с точки зрения его влияния на развитие различных компетенций. Аналогичные позитивные эффекты наблюдаются для студентов, чьи преподаватели занимают активную позицию и вовлекают студентов в процесс обучения, т.е. демонстрируют заинтересованность и требовательность, разъясняют правила подготовки качественных работ, обсуждают со студентами специфику получаемой профессии и проводят семинары в форматах, когда большинство студентов вовлечено в работу.

Как замечают организаторы NSSE, один из основных и неочевидных выводов их исследований состоит в том, что показатели вовлеченности варьируются особенно сильно не между вузами, а в рамках одного университета [Assessment for Improvement, 2009]. Следовательно, еще одна важная задача — это поиск «уязвимых групп», т.е. тех категорий студентов, которые характеризуются наименьшей вовлеченностью. Определенные шаги в этом направлении мы предприняли, рассмотрев ряд факторов, которые могут определять вариацию в степени включенности студентов в процесс обучения. Фиксация уязвимых групп, по-видимому, будет одним из основных направлений для дальнейшего развития мониторинга студенческой вовлеченности.

Для российской высшей школы исследования вовлеченности студентов в новинку, поэтому в заключение хотелось бы остановиться на значении подобных проектов и использовании их результатов. В США исследования вовлеченности уже стали (а в Европе и Австралии постепенно становятся) важной частью дискуссии об оценке вузов и повышении их эффективности, об улучшении образовательного процесса и качества обучения. Результаты исследований используются, во-первых, как инструмент внутреннего аудита для разработки, тестирования, мониторинга и улучшения образовательных технологий, учебных планов и методик преподавания, а во-вторых, как данные для отчета о деятельности вуза перед внешними инстанциями (государственными комиссиями; агентствами, дающими аккредитацию и т.д.). Исследования студенческой вовлеченности служат средством для развития вуза и решения текущих образовательных задач и в то же время являются способом публичной легитимации университета и инструментом конкурентной борьбы за абитуриентов и ресурсы. Распространение информации о том, насколько характерны для вуза наиболее эффективные образовательные практики, насколько интенсивно студенты и преподаватели вовлечены в процесс обучения, становится хорошим тоном среди ведущих университетов.

## Источники

Программа развития государственного образовательного бюджетного учреждения высшего профессионального образования «Государственный университет — Высшая школа экономики», в отношении которого установлена категория «национальный исследовательский университет», на 2009—2018 гг. <http://www.hse.ru/org/hse/niu/pr>

Программа развития Государственного университета — Высшей школы экономики в период 2009—2015 гг. и до 2020 г. <http://www.hse.ru/org/hse/niu/about>

Assessment for Improvement: Tracking Student Engagement Over Time. Annual Results 2009. NSSE, 2009.

*Barkley E.* Student Engagement Techniques: A Handbook for College Faculty. Jossey-Bass, 2010.

*Coates H.* The Value of Student Engagement for Higher Education Quality Assurance // Quality of Higher Education. 2005. No. 1. P. 25—36.

*Kuh G.D.* Excerpt from “High-Impact Educational Practices: What They Are, Who Has Access to Them, And Why They Matter”. 2007. <http://nsse.iub.edu/html/pubs.cfm>

*Kuh G.D.* What We Are Learning About Student Engagement from NSSE: Benchmarks for Effective Educational Practices // Change. 2003. Vol. 35. No. 2. P. 24—32.

*Kuh G.D., Pace C.R., Vesper N.* The Development of Process Indicators to Estimate Student Gains Associated With Good Practices in Undergraduate Education // Research in Higher Education. 1997. Vol. 38. No. 4. P. 435—454.

National Survey of Student Engagement. <http://nsse.iub.edu/>

NSSE 2009 Grand Frequencies. First year students: [http://nsse.iub.edu/html/overall\\_results.cfm](http://nsse.iub.edu/html/overall_results.cfm)

NSSE 2009 Grand Frequencies. Senior students. [http://nsse.iub.edu/html/overall\\_results.cfm](http://nsse.iub.edu/html/overall_results.cfm)

*Pascarella E.T.* Identifying Excellence in Undergraduate Education: Are We Even Close? // Change. 2001. Vol. 33. No. 3. P. 19—23.

*Pascarella E.T., Terenzini P.T.* How College Affects Students. San Francisco: Jossey-Bass, 1991.

Using NSSE to Assess and Improve Undergraduate Education. Lessons from the field 2009. [http://nsse.iub.edu/pdf/Lessons\\_from\\_the\\_Field\\_2009.pdf](http://nsse.iub.edu/pdf/Lessons_from_the_Field_2009.pdf)

В. Кобыща,  
стажер ЦВМ

# Научно-исследовательская деятельность и образование студентов ГУ ВШЭ

**Аннотация.** Развитие научно-исследовательской деятельности студентов ГУ ВШЭ является одной из приоритетных задач и предусматривает не только увеличение числа студентов, вовлеченных в данный вид активности, но и изменение структуры учебного процесса. В этой статье на основе данных Мониторинга студенческой жизни — 2009 проведен анализ того, как в Вышке сочетаются научно-исследовательская деятельность и образование студентов, а также дана оценка того, насколько текущая ситуация в этой сфере отвечает принципам исследовательски-ориентированного обучения (*research-based education*). Сделаны следующие выводы. Во-первых, студенты, вовлеченные в научно-исследовательскую деятельность, в большей мере интегрированы в академическую культуру. Во-вторых, занятие научно-исследовательской деятельностью в университете можно трактовать как способ расширения и совершенствования собственных образовательных возможностей студентов, а не прямой путь построения будущей карьеры. В-третьих, у данной категории студентов более высокая успеваемость, хотя они тратят на учебу меньше времени и не считают для себя значимыми формальные показатели учебного процесса. И, в-четвертых, интеграция научно-исследовательской деятельности и учебного процесса, о которой заявлено в программе развития вуза, происходит, но не в масштабе всего университета, а в рамках довольно ограниченной категории студентов.

**Ключевые слова:** образование, научно-исследовательская деятельность, исследовательски-ориентированное обучение.

## Введение

По итогам последнего конкурса научно-исследовательских работ студентов, проведенного в 2009 г., наметились две тенденции: во-первых, уменьшилось общее количество работ студентов ГУ ВШЭ (Москва), а во-вторых, несколько снизилось их качество, о чем свидетельствует то, что по некоторым номинациям не были присуждены первые места<sup>1</sup>. Это обстоятельство можно рассматривать как один из индикаторов более глобальной пробле-

мы, связанной с условиями и распространенностью научно-исследовательской деятельности студентов в нашем вузе. Для ее более детального анализа мы воспользовались данными Мониторинга студенческой жизни, проведенного Центром внутреннего мониторинга ГУ ВШЭ в конце 2009 г. Согласно им, только 25% студентов так или иначе вовлечены в научно-исследовательскую деятельность, т.е. участвуют в работе лабораторий, центров, институтов ВШЭ (19%), в научно-исследовательских проектах (10%) или в конкурсе НИРС (5%).

Между тем программа развития университета<sup>2</sup> предполагает расширение научно-исследовательской деятельности студентов. Данный вид активности должен не просто стать неотъемлемой частью учебного процесса, но взять на себя часть его функций. В связи с этим планируется «дальнейшее уменьшение традиционной аудиторной нагрузки студента за счет увеличения исследовательской и проектной деятельности в лабораториях и проектных группах в рамках консультаций и практикумов» [Программа развития... на 2009—2018 гг.]. Основным механизмом вовлечения студентов, таким образом, должна стать сеть лабораторий, в рамках которой будет происходить интеграция учебного процесса и научно-исследовательской деятельности. Однако на данный момент в деятельность лабораторий включены всего 19% студентов, причем 65% из них (т.е. 12% от общего числа студентов) не являются ни сотрудниками, ни участниками проектов, а только периодически посещают научные мероприятия, организованные лабораториями. Сотрудниками лабораторий являются 2% студентов, а 5% участвуют в проектах.

Для сравнения можно обратиться к статистике, опубликованной в статье по результатам исследования взаимосвязи различных характеристик (информированность, опыт и восприятие студентов) систем обучения, основанных на исследовательской активности (*research-based education*), с национальными и институциональными особенностями этих систем [Turner et al., 2008]. Ее авторы сопоставляли университеты Канады и Великобритании, причем последние были разделены по степени интенсивности их исследовательской деятельности. Студентам, в частности, задавали вопрос, был ли у них опыт участия в раз-

<sup>1</sup> <http://www.hse.ru/news/recent/6851298.html>

<sup>2</sup> <http://www.hse.ru/org/hse/niu/act>

Таблица 1

**Распределение долей студентов, участвующих в различных видах научно-исследовательской активности**

	Всего (Total), чел.	Доля от числа ответивших, %		
		Канада — высокая интенсивность исследований	Великобритания — высокая интенсивность исследований	Великобритания — низкая интенсивность исследований
Проведение независимого проекта (Undertaking independent project)	245	43	55	55
Проведение исследования (Being subject of research)	167	47	14	9
Развитие исследовательских навыков (Development of research techniques)	139	27	32	25
Посещение исследовательских семинаров (Attending research seminar)	122	27	27	17
Участие в практической деятельности (Involved in practical activities/fieldwork)	124	23	25	26
Соавторство в научных докладах или других публикациях (Contributing to research report or other output)	65	17	7	6
Работа научным ассистентом (Acting as research assistant)	54	17	0	1

личных видах деятельности<sup>3</sup>. В табл. 1 приведены доли тех, кто ответил «да» по каждому из видов активности.

Направление, обозначенное в программе развития университета, отвечает принципам, которые составили основу исследовательски-ориентированной активности системы обучения. Как отмечают некоторые авторы, в последние время на Западе предпринимается множество существенных попыток сделать студенческие исследования частью образовательного опыта студентов, включить их в процесс обучения. Для этого, в частности, создаются специальные организации, такие как Национальная конференция студенческих исследований и Совет по студенческим исследованиям (Великобритания). В зарубежной литературе существует довольно значительный корпус работ, посвященных различным аспектам функционирования этой системы, причем особое внимание уделяется ее организационным характеристикам и специфике педагогической деятельности. Мы, в свою очередь, сфокусируемся на другой стороне, касающейся непосредственно студентов и процесса их обучения.

Анджела Брю (см. [Brew, 2001]) рассматривает исследовательскую деятельность как комплексный процесс, который, помимо результатов, определяемых самой целью исследования, включает множество составляющих, лежащих в смежных областях — преподавания, обучения, коммуникации и т.д. В частности, она говорит, что исследование — это всегда обучение, причем тот, кто в нем участвует, не только получает новое знание о предмете своей ис-

следовательской деятельности и исследовательских практиках, но также развивается как личность — это выражается, например, в приобретении навыков коммуникации и формировании идентичности. Однако концептуализация и анализ того, в каких сферах в конечном счете происходят обучение и развитие исследователя, зависят от особенностей взгляда на то, какую позицию по отношению к самой исследовательской деятельности он занимает. Так, Брю выделяет следующие подходы:

- Знания и навыки, задействованные в ходе исследования, полностью отделены от самого исследователя. Исследование никак не влияет на жизнь исследователя и не приносит в этом смысле ему никакой отдачи.
- Исследование является ареной социального взаимодействия, которое предоставляет возможности для персональных изменений. Они заключаются в профессиональной коммуникации, развитии организационных навыков и др.
- Интегрирующей силой в исследовании является обучение. Оно предполагает смену перспективы для более глубокого понимания предмета, которая позволяет расширить интеллектуальный горизонт исследователя.
- Исследование затрагивает не только интеллектуальную составляющую, но и все стороны жизни исследователя, включая его повседневный опыт, и формирует навыки критического мышления. Персональные и исследовательские навыки совпадают. Исследование не просто пересекается с обучением, оно является обучением.

Если мы обратимся к работам, посвященным исследовательским практикам студентов, то обнаружим

<sup>3</sup> Доля (в %) студентов, ответивших «да» на вопрос: «Были ли у Вас опыт следующей деятельности?» [Turner et al., 2008, p. 204].

пересечение указанных перспектив. Так, например, Линда Динкмейер и Рик Родрик [Dickmeyer, Rodrick, 2002], рассматривая возможности для коммуникации, которые обеспечивает исследовательская деятельность студентов, ссылаются на определение Хэкима [Hakim, 2000], включающее три составляющие:

- сотрудничество студентов и факультета;
- производство продуктов научного знания;
- предъявление этих продуктов соответствующей аудитории.

Еще одним примером является работа Сандры Винн, проведенная по итогам студенческого исследовательского проекта [Winn, 1995]. Она анализировала, какие возможности, с точки зрения самих студентов, предоставила им такая деятельность. Важно, что оценки студентов, работавших в одном проекте, могли различаться. В числе наиболее значимых, тем не менее, оказались следующие: применение исследовательских навыков на практике, столкновение с исследовательскими проблемами — этическими и ресурсными, полное прохождение всех этапов исследования — от запуска проекта до написания отчета.

Перечисленные нами подходы к анализу научно-исследовательской деятельности, таким образом, оказываются для нас интересными с точки зрения того, какие аспекты и в какой мере являются значимыми, когда у нас возникает необходимость изучить этот вид студенческой активности не как отдельный и обособленный, но как интегрированный в общий образовательный контекст. Исходя из этого попробуем проанализировать то, как научно-исследовательская деятельность студентов связана с различными характеристиками их образования. Будем рассматривать две категории: первая — это все студенты, которые так или иначе вовлечены в научно-исследовательскую активность; вторая — студенты, участвующие в деятельности лабораторий (по категориям). Выбор именно таких категорий обусловлен тем, что, с одной стороны, нам важно посмотреть, как обстоит дело с научно-исследовательской деятельностью в ГУ ВШЭ в целом: какое место она занимает в процессе обучения, каковы условия ее реализации и как проявляется ее потенциал. Для этого нам важно не ограничивать объект исследования такими критериями, как, например, степень вовлеченности или специфика институционального оформления деятельности, а рассматривать совокупность всех, кто так или иначе в этом участвует. С другой стороны, нам интересно выяснить, в чем состоит специфика функционирования основного механизма, который предусмотрен программой развития вуза для вовлечения студентов в научно-исследовательскую деятельность, — лабораторий. Для этого их участники выделяются в отдельную группу.

Необходимая информация была получена на основании следующих трех вопросов анкеты Мониторинга студенческой жизни:

Участвуете ли Вы в деятельности каких-либо лабораторий, научно-исследовательских центров или институтов ГУ ВШЭ?

- Да, являюсь штатным сотрудником.
- Да, участвую в мероприятиях и проектах, но штатным сотрудником не являюсь.
- Да, только посещаю семинары и другие научные мероприятия.
- Нет, не участвую.

Принимали ли Вы участие в конкурсе научно-исследовательских работ студентов ГУ ВШЭ в 2008/2009 учебном году?

- Принимал(а).
- Не принимал(а).
- Не учился(ась) в ГУ ВШЭ в 2008/2009 учебном году.

Принимали ли Вы участие в каких-либо исследовательских проектах в 2008/2009 учебном году?

- Да, принимал(а).
- Нет, не принимал(а).
- Не учился(ась) в ГУ ВШЭ в 2008/2009 учебном году.

### Академическая культура

Результаты мониторинга показывают, что студенты, вовлеченные в научно-исследовательскую деятельность, в большей мере интегрированы в академическую культуру. Под академической культурой мы в данном случае понимаем систему правил и ценностных ориентаций, специфических для этого вида профессиональной деятельности. Интеграция в нее обнаруживается на примере взаимосвязи научно-исследовательской активности студентов с их установками по отношению к различным сторонам образования. Сравним, как студенты, вовлеченные и невовлеченные в научно-исследовательскую деятельность, оценивают следующие показатели:

- значимые составляющие студенческой жизни;
- оценка университетского опыта студента с точки зрения развития разнообразных компетенций;
- степень лояльности к плагиату;
- предпочитаемая сфера профессионального развития.

Если сравнить соотношение значимых составляющих студенческой жизни, которые выделяют студенты, вовлеченные и невовлеченные в научно-исследовательскую деятельность, то можно обнаружить три основные группы характеристик. Первая группа является общей для всех студентов, т.е. по ней значимых различий не наблюдается. Она представляет собой набор «универсальных» составляющих процесса обучения и студенческой жизни в целом, таких как приобретение прикладных умений и навыков в процессе обучения, изучение теоретических основ специальности, накопление внешних связей с

Таблица 2  
Значимые составляющие студенческой жизни\*

Группа	Характеристики	Не вовлечены, %	Вовлечены, %	Всего по ГУ ВШЭ, чел.
1	Приобретение прикладных умений и навыков в процессе обучения	71	71	1173
	Изучение теоретических основ специальности	32	29	508
	Накопление внешних связей с потенциальными работодателями	32	29	519
	Накопление связей внутри университета с преподавателями, студентами и т.д.	29	31	487
	Культурное и творческое развитие во внеучебное время	23	25	383
2	Годичное или полугодовое обучение в зарубежном вузе	26	20	399
	Активный отдых и студенческое общение	24	17	372
	Отличная успеваемость, высокое место в рейтинге	18	11	264
3	Совмещение обучения с работой, практической деятельностью	31	39	540
	Участие в научно-исследовательской деятельности	9	19	191
	Всего по ГУ ВШЭ, чел.	1239	409	1648

\* В % (по столбцам) от числа ответивших; различия значимы на уровне 0,05.

потенциальными работодателями, накопление связей внутри университета, культурное и творческое развитие во внеучебное время.

Вторая группа включает характеристики, которые оказываются менее значимыми для студентов, вовлеченных в научно-исследовательскую активность: обучение в зарубежном вузе, активный отдых и студенческое общение, отличная успеваемость и высокое место в рейтинге. Как можно заметить, эти три составляющие, относящиеся к образовательной мобильности, досугу и учебному процессу, являются своеобразной альтернативой научно-исследовательской деятельности в рамках ВШЭ; возможно, именно поэтому они менее распространены среди интересующей нас категории студентов. При этом формальные результаты учебного процесса для вовлеченных студентов оказываются наименее значимой составляющей.

Составляющие, которые содержит третья группа, чаще отмечают студенты, вовлеченные в научно-исследовательскую активность: совмещение учебы

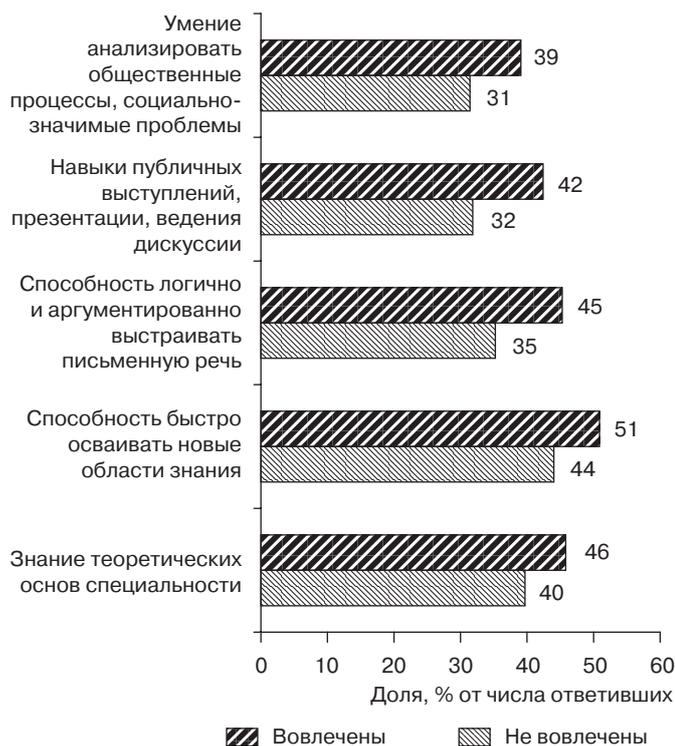
с практической деятельностью и участие в научно-исследовательской деятельности. Примечательно, что сама научно-исследовательская деятельность оказывается значимой только для 19% студентов, которые в ней так или иначе задействованы. Необходимо отметить, что этот показатель также связан со степенью вовлеченности студентов в научно-исследовательскую активность: среди студентов, отметивших ее значимость, выше доля тех, кто сильнее в нее вовлечен (индекс вовлеченности<sup>4</sup> от 1,5 до 3). Соответственно, низкая значимость этой составляющей в рамках общего распределения обусловлена тем, что большинство студентов, являющихся объектом нашего исследования, вовлечены в данный вид деятельности довольно слабо. Возможно, однако, что некоторые из них просто не воспринимают посещение семинаров лабораторий или других подобных мероприятий как непосредственно «научно-исследовательскую» активность.

Таким образом, хотя связь между некоторыми характеристиками и вовлеченностью студентов в научно-исследовательскую активность существует, общее распределение значимости различных составляющих студенческой жизни у интересующей нас категории студентов не очень сильно отличается от распределения у тех, кто к ней не относится.

У студентов, участвующих в деятельности лабораторий, различий по этому показателю еще меньше, но зато значимость такой составляющей, как участие в научно-исследовательской деятельности, несколько выше: ее отметили 27% студентов, которые являются сотрудниками лабораторий или участвуют в проектах лабораторий, и 21% студентов, посещающих научные мероприятия лабораторий. При этом выбор в пользу этого вида активности сопровождается снижением значимости только одной составляющей — отдыха и студенческого общения (15% среди сотрудников и участников проектов, 17% среди участников научных мероприятий), — в то время как обучение за рубежом и успеваемость остаются на том же уровне.

Как видно из рис. 1, студенты, вовлеченные в научно-исследовательскую деятельность, при ответе на вопрос, накоплению каких умений и навыков способствует их университетский опыт, на 6—10% чаще отмечают те компетенции, которые непосредственно связаны с содержательными (умение анализировать общественные процессы) и организационными (навыки публичных выступлений, выстраивания письменной речи) аспектами исследовательских практик. Кроме того, можно выделить третью категорию компетенций, связанную с познавательными навы-

<sup>4</sup> Система расчета индекса вовлеченности в научно-исследовательскую деятельность подробно рассматривается в статье М. Правдиной «Стили преподавания и вовлеченность студентов ГУ ВШЭ в процесс обучения: оценка позитивных эффектов» (см. с. 2).



**Рис. 1.** Умения и навыки, развитию которых университетский опыт студентов способствует в сильной мере\*

\* Число невовлеченных — 1192, число вовлеченных — 404; на диаграмме представлены только компетенции, различия по которым значимы на уровне 0,05.

ками студентов. Она включает знание теоретических основ специальности и способность быстро осваивать новые области знания. Несмотря на то что эти компетенции, на первый взгляд, ближе к процессу обучения, их приобретение, по-видимому, становится более эффективным, когда обучение сочетается с научно-исследовательской деятельностью.

Если сравнивать по этому параметру студентов, участвующих и не участвующих в деятельности лабораторий, то оказывается, что между ними существуют различия только по трем компетенциям: навыкам письменной речи (доля студентов, отмечавших данный вариант ответа, среди участвующих в работе лабораторий выше, чем среди неучаствующих, на 12%), навыкам презентации (выше на 18%) и возможности быстро осваивать новые области знания (выше на 15%). Знание теоретических основ специальности, а также умение анализировать общественные процессы у них остаются на том же уровне, что и у студентов, не участвующих в деятельности лабораторий.

Следующий критерий, по которому мы оцениваем интеграцию наукоориентированных студентов в академическую культуру, — это их отношение к плагиату. Этот показатель касается базовых норм академической работы, этики исследователя, так что различия по нему среди вовлеченных и невовлеченных студентов вполне ожидаемы. Студенты,

вовлеченные в научно-исследовательскую деятельность, в целом менее лояльно относятся к плагиату: среди них тех, кто считает необходимым строгое наказание за этот вид нарушения (подача документов на отчисление и неудовлетворительная оценка), больше на 9%.

Последний показатель — предпочитаемая сфера профессионального развития — также отражает степень интеграции в академическую среду, только не на уровне ценностных установок, как в случае с меньшей лояльностью к плагиату, а на уровне стратегии дальнейшего профессионального развития. Здесь нас интересует в первую очередь то, насколько студенты, вовлеченные в научно-исследовательскую деятельность, хотят продолжать работу в академической сфере. Оказывается, что только 8% из данной группы студентов собираются строить карьеру в этой области. Более того, если мы отдельно посмотрим на всех студентов, которые собираются работать в академической сфере, то обнаружим, что среди них всего 38% тех, кто сейчас вовлечен в научно-исследовательскую деятельность.

Если мы рассмотрим данный показатель относительно вовлеченности студентов в деятельность лабораторий, то получим несколько иные результаты. Среди участников проектов и научных мероприятий лабораторий доля тех, кто собирается строить академическую карьеру, составляет 9% (на 4% больше, чем у тех, кто не участвует), а среди сотрудников лабораторий — 18%. Иными словами, с одной стороны, институциональная составляющая (наличие официального места работы) влияет на дальнейшую карьеру, с другой — более 4/5 тех, кто во время обучения работает в академической сфере, не собираются продолжать там свою деятельность после окончания университета. Это значит, что в целом такая активность связана со стратегией дальнейших профессиональных действий студентов, но при этом жесткой детерминации не существует.

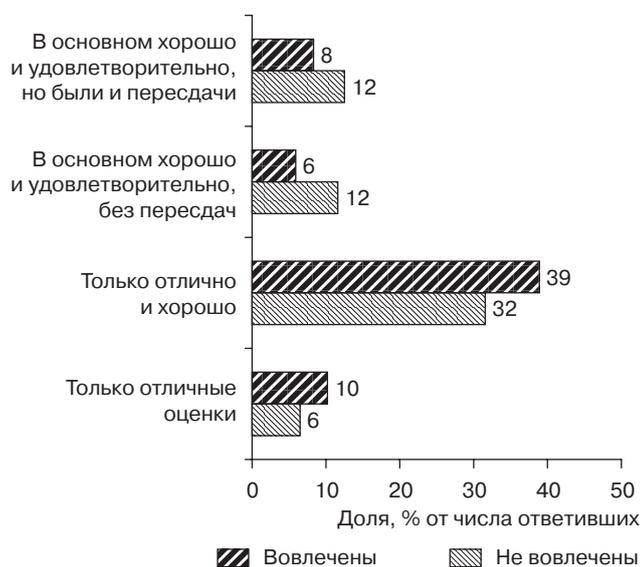
Таким образом, мы можем сделать вывод, что занятие научно-исследовательской деятельностью в университете — это не прямой путь построения будущей карьеры. Скорее, его можно трактовать как способ расширения и совершенствования собственных образовательных возможностей студентов, основанный на их более сильной интеграции в академическую культуру. Результатом такой интеграции становятся получение профессионального опыта, развитие специфических компетенций и усвоение некоторых базовых установок — в большей мере, чем у студентов, вовлеченных исключительно в учебный процесс.

## Учебный процесс

С учетом сказанного выше будет логичным проанализировать то, каким образом научно-иссле-

довательская деятельность студентов связана с различными характеристиками их учебной активности. Для этого рассмотрим следующие показатели:

- успеваемость;
- частота посещения занятий;
- самостоятельная подготовка;
- трудности, возникающие в процессе учебы.

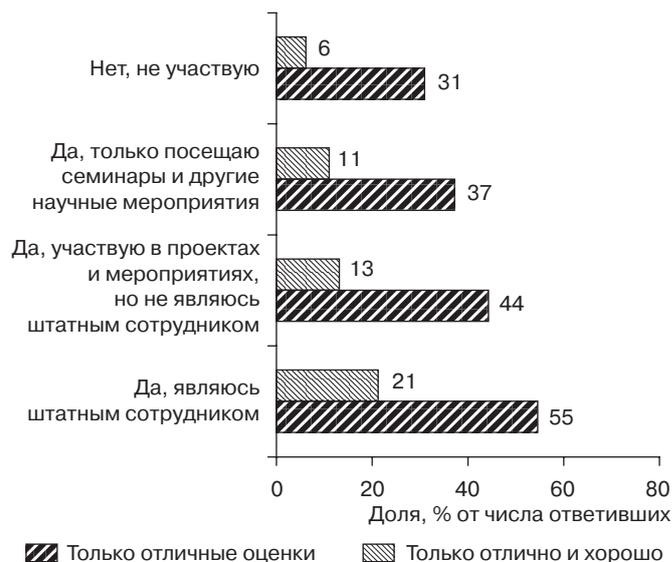


**Рис. 2.** Вовлеченность в научно-исследовательскую деятельность и успеваемость студентов\*

\* Число невовлеченных — 881, число вовлеченных — 373; различия в уровне успеваемости значимы на уровне 0,05.

Как видно из рис. 2, среди студентов, вовлеченных в научно-исследовательскую деятельность, больше тех, у кого высокая успеваемость, по сравнению с невовлеченными. Правда, мы не можем сказать, какой из двух параметров оказывает влияние на другой: студенты с высокой успеваемостью начинают заниматься научно-исследовательской деятельностью или хорошая успеваемость становится результатом научно-исследовательской активности. Мы можем лишь зафиксировать, что связь между ними существует. Немаловажным в этом отношении представляется и то, что у данной категории студентов реже возникают трудности в процессе обучения, особенно связанные со сложностью изучаемого материала. Отдельно стоит обратить внимание на то, что связь успеваемости с участием в деятельности лабораторий оказывается еще более сильной: чем больше студент включен в работу лаборатории, тем выше его оценки (рис. 3).

Удивительно, что наукоориентированные студенты в целом чаще пропускают занятия и меньше занимаются самостоятельной подготовкой. Среди них на 11% меньше тех, кто практически не пропускает лекции, и на 7% — тех, кто практически не пропускает семинары. Также больше доля тех, чья посещаемость и самостоятельная подготовка сократились по сравнению с прошлыми годами (на 10% и 9% соответ-



**Рис. 3.** Распределение уровня успеваемости студентов по степени их включенности в деятельность лабораторий\*

\* Число сотрудников — 33, число проектов — 61, число мероприятий — 164, число неучаствующих — 963; различия в уровне успеваемости значимы на уровне 0,05.

ственно). С одной стороны, эти различия могут быть вызваны тем, что показатели посещаемости и подготовки студентов сокращаются по мере перехода на старшие курсы, а среди тех, кто вовлечен в научно-исследовательскую деятельность, больше именно студентов старших курсов. С другой стороны, как уже упоминалось ранее, значимость формальных показателей успеваемости (оценки и место в рейтинге) у студентов, вовлеченных в научно-исследовательскую активность, минимальна, что вполне соответствует более низким показателям посещения и подготовки. Кроме того, сочетание более высокой успеваемости с меньшим количеством усилий, которые эти студенты тратят на учебный процесс, косвенным образом подтверждает наше предположение о том, что занятие научно-исследовательской деятельностью — это в первую очередь способ расширения образовательных возможностей студентов и повышения эффективности их обучения.

### Выводы и рекомендации

1. Анализ индексов вовлеченности студентов в различные сферы деятельности университета показывает, что между уровнем вовлеченности в научно-исследовательскую деятельность и учебным процессом зависимости не существует. Однако более подробное изучение взаимосвязи научно-исследовательской деятельности студентов с различными аспектами их образования демонстрирует, что обучение в университете является комплексным процессом, в рамках которого качественные характеристики и интенсивность

обоих видов деятельности оказываются взаимобусловленными.

2. Студенты, вовлеченные в научно-исследовательскую деятельность, в большей мере интегрированы в академическую культуру. Для них более значимы такие составляющие студенческой жизни, как совмещение учебы с практической деятельностью (на 8%) и научно-исследовательская деятельность (на 10%). Их университетский опыт в большей мере (на 6—10%) способствует развитию компетенций, непосредственно связанных с содержательными (умение анализировать общественные процессы) и организационными (навыки публичных выступлений, выстраивания письменной речи) аспектами исследовательских практик, а также познавательных компетенций (знание теоретических основ специальности и способность быстро осваивать новые области знания). Они менее (на 9%) лояльны к плагиату и чаще выбирают академическую сферу для построения будущей карьеры, чем невовлеченные.
3. У студентов, вовлеченных в научно-исследовательскую деятельность, более высокая успеваемость (тех, кто получает оценки «хорошо» и «отлично», больше на 11%), хотя они тратят на учебу меньше времени (тех, кто практически не пропускает лекции, меньше на 11%, семинары — на 7%) и не считают для себя значимыми формальные показатели учебного процесса (отличная успеваемость на последнем месте среди значимых составляющих студенческой жизни).
4. Между установками студентов по отношению к процессу обучения, их формальными оценками и участием в научно-исследовательской деятельности существует некоторая несогласованность. Эта несогласованность дает основание думать, что условия, которые создаются в вузе для развития данного вида деятельности как неотъемлемой части образовательного процесса, либо недостаточны, либо еще не функционируют в полную силу.
5. Интеграция научно-исследовательской деятельности и учебного процесса, о которой заявлено в программе развития вуза, происходит, но не в масштабе всего университета, а в рамках довольно ограниченной категории студентов. В целом, эти две составляющие не рассматриваются как равнозначные или даже сопоставимые.
6. Возможно, создание дополнительных институциональных механизмов, способствующих включению научно-исследовательской деятельности в учебный процесс, поможет не только увеличить число студентов, вовлеченных в данный вид деятельности, но и повысить общую заинтересованность в обучении.

### Источники

Программа развития государственного образовательного бюджетного учреждения высшего профессионального образования «Государственный университет — Высшая школа экономики», в отношении которого установлена категория «национальный исследовательский университет», на 2009—2018 гг. <http://www.hse.ru/org/hse/niu/act>

*Brew A.* The Nature of Research. Inquiry in Academic Contexts. London: Routledge, 2001.

*Dickmeyer L., Rodrick R.* Providing Undergraduate Research Opportunities for Communication Students: A Curricular Approach // Communication Education. 2002. Vol. 51. No. 1. P. 40—50.

*Hakim T.M.* At the Interface of Scholarship and Teaching: How to Develop and Administer Institutional Undergraduate Research Programs. Washington: Council on Undergraduate Research, 2000.

*Turner N., Wuetherick B., Healey M.* International Perspectives on Student Awareness, Experiences and Perceptions of Research: Implications for Academic Developers in Implementing Research-based Teaching and Learning // International Journal for Academic Development. 2008. Vol. 13. No. 3. P. 199—211.

*Winn S.* Learning by Doing: Teaching Research Methods through Student Participation in a Commissioned Research Project // Studies in Higher Education. 1995. Vol. 20. No. 2. P. 203—214.

Д. Филиппова,  
аналитик ЦВМ,  
стажер-исследователь ЛЭСИ

# СТУДЕНЧЕСКАЯ ВТОРИЧНАЯ ЗАНЯТОСТЬ И УЧЕБНЫЙ ПРОЦЕСС В ГУ ВШЭ

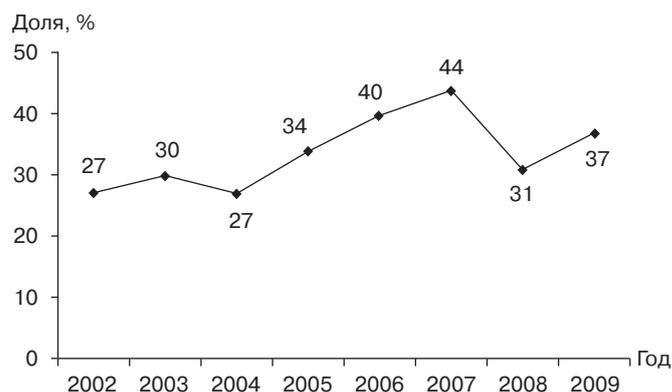
**Аннотация.** Статья посвящена рассмотрению проблемы совмещения студентами ГУ ВШЭ обучения с работой. На основе данных об академических успехах, внеучебной активности и социально-демографических характеристик составляется собирательный портрет работающих студентов. Основной вывод состоит в том, что необходимо воспринимать студенческую занятость как нормальное явление и формировать внутреннее предложение для включения рабочего опыта студентов в учебный процесс.

**Ключевые слова:** вторичная занятость студентов, учебный процесс, совмещение обучения с работой.

## Введение

Студенческую занятость можно со всей уверенностью назвать типичным для настоящего времени явлением: в последнее десятилетие во многих развитых странах мира наблюдался рост численности работающих студентов дневных вузов [Апокин, Юдкевич, 2008; Metcalf, 2003]. Не обошел стороной этот процесс и Россию: по данным Мониторинга экономики и образования ГУ ВШЭ почти 46% студентов дневных вузов ведут оплачиваемую трудовую деятельность во время обучения [Апокин, Юдкевич, 2008]. Применительно к ГУ ВШЭ мы также можем наблюдать рост доли студентов, работающих с разной интенсивностью (полный/неполный день, нерегулярно)<sup>1</sup>: если в 2002 г. она составляла 27%, то к 2007 г. она уже увеличилась до 44%; в 2008 г. произошло уменьшение доли занятых до 31%, что может объясняться сокращениями, вызванными финансовым кризисом, но в 2009 г. эта доля снова стала расти и достигла 37%.

Таким образом, значительная часть студентов Школы совмещают учебу с работой. Этот факт может вызывать различные оценки: тема студенческой занятости столь популярна, что, поднимая ее, мы негласно встраиваемся в широкий контекст уже собранных и представленных материалов, говорящих то «за», то «против» этого феномена (см., например [Little, 2002; Riggert et al., 2006; Warren, 2006]). Действительно, вполне логично предполагать,



**Рис. 1.** Изменение доли работающих студентов ГУ ВШЭ. Вопрос анкеты: «Занимаетесь ли Вы в настоящее время оплачиваемой трудовой деятельностью?»

что для человека, сознательно выбравшего путь получения высшего образования, обучение должно становиться основной «занятостью» на ближайшие 4—6 лет его жизни. Появление же оплачиваемой работы, отнимающей время и силы, которые могли бы расходоваться только на учебу, кажется сомнительным для успешного обучения фактором. Негативное влияние работы на учебу не раз становилось предметом для обсуждения в академической и управленческой среде: самые разные исследователи подтверждали, что работающие студенты меньше посещают аудиторные занятия, тратят меньше времени на подготовку к занятиям и, наконец, получают более низкие оценки [Little, 2002; Moreau, Leathwood, 2006; Qirk et al., 2001]. Тем не менее находят и другие исследователи, чьи данные свидетельствуют о том, что совмещение учебы с работой не обязательно ведет к негативным последствиям: например, выяснилось, что приобретаемые на работе прикладные навыки помогают студентам в понимании получаемой профессии, определении собственных интересов и самоорганизации [Little, 2002]. Однако нельзя забывать, что за каждым из наблюдаемых фактов стоит определенная причина его появления, поэтому, выявляя некие связи и закономерности в поведении работающих студентов, исследователи также уделяют большое внимание теме трудовой мотивации [Metcalf, 2003]. Это действительно очень важный вопрос, который позволяет разобраться в сути проблемы и понять, почему студенты начинают работать во время обучения.

<sup>1</sup> Используются данные Мониторинга студенческой жизни ГУ ВШЭ (2002—2009 гг.).

Неоднозначность эффектов, создаваемых работой студентов, принимает особую значимость в контексте отдельного вуза: нужно ли бороться с занятостью или можно как-то направить потребность студентов в практической активности на пользу университету? Согласно программе развития НИУ ВШЭ, внедрение новых образовательных технологий (индивидуальных планов в бакалавриате, проектной деятельности вместо аудиторной нагрузки) должно сделать непривлекательным совмещение учебы с работой вне ВШЭ [Программа развития... на 2009—2018 гг.]. Определив же портрет работающего студента ВШЭ, можно 1) оценить, есть ли потенциал для переориентации студентов на ведение практической деятельности во ВШЭ, 2) установить, чего работающим студентам может не хватать в учебном процессе и на какие его составляющие необходимо обратить внимание.

### Портрет работающего студента ГУ ВШЭ

Этот раздел статьи посвящен составлению портрета работающего студента ГУ ВШЭ. В ходе работы с данными Мониторинга студенческой жизни ГУ ВШЭ были сделаны следующие выводы:

- Студенты разных факультетов, которые уже совмещают обучение с работой или планируют заниматься этим в будущем, в совокупности составляют подавляющее большинство.
- Работающие студенты чаще, чем неработающие, пропускают аудиторные занятия, однако не уступают им в успеваемости.
- Студенты, работающие неполный день или подрабатывающие во время обучения, наиболее активны в отношении внеучебной обра-

зовательной работы ГУ ВШЭ. Они обладают потенциалом для привлечения к работе внутри ВШЭ. В основном это студенты старших курсов бакалавриата, живущие с родителями и финансово зависимые от них.

- Студенты, работающие полный день, преимущественно учатся в магистратуре, не зависят от родителей в финансовом отношении и чаще обеспечены собственным жильем.
  - Студенты, которые не работают в настоящее время, но собираются в будущем совмещать обучение с работой, в основном учатся на младших курсах бакалавриата, проживают в общежитии, финансово зависимы от родителей и хуже обеспечены материально.
- Рассмотрим подробнее полученные результаты.

### Масштаб проблемы: многие ли работают?

Сначала рассмотрим общую ситуацию со студенческой занятостью во ВШЭ. Согласно имеющимся у нас данным, большинство студентов либо уже начали работать, либо планируют совмещать обучение с работой в будущем. В табл. 1 демонстрируется соотношение работающих и неработающих в разрезе факультетов.

Таблица 1 нуждается в пояснении. Между используемыми нами четырьмя группами студентов существуют различия по курсам: полный день работают студенты 4-го курса бакалавриата и магистранты, неполная занятость и подработки начинаются на 2 курсе, но особенно распространены среди студентов 3—4-го курсов. Те же студенты, которые на момент опроса не имели работы, в большинстве своем обучаются на 1—2 курсах бакалавриата. Эти уточнения

Таблица 1

Наличие у студентов оплачиваемой работы

	Работают, % по факультету		Не работают, %		Всего, чел.
	полный рабочий день	неполная занятость/ подработки	планируют совмещать	не планируют совмещать	
Экономика*	2	13	<b>68</b>	17	198
Мировая экономика и мировая политика	2	28	49	<b>21</b>	127
Бизнес-информатика	<b>19</b>	24	49	8	193
Государственное и муниципальное управление	5	<b>44</b>	39	12	116
Менеджмент	<b>10</b>	32	45	13	284
Право	4	24	<b>59</b>	13	174
Прикладная политология	7	32	49	12	174
Психология	<b>11</b>	<b>43</b>	34	12	76
Социология	6	39	40	15	97
Философия	4	24	<b>52</b>	<b>20</b>	50
МИЭФ	1	<b>43</b>	29	<b>27</b>	79

Вопрос анкеты: «Занимаетесь ли Вы в настоящее время оплачиваемой деятельностью?»

\* Для обеспечения нормальной наполненности ячеек факультеты были объединены с образованными на их основе отделениями.

важно учитывать при интерпретации приведенной выше таблицы. Тот факт, что параллельная учеба занята студентам старше 3-го курса бакалавриата, может интерпретироваться по-разному: либо им кажется, что прироста знаний уже не происходит, и хочется практики, либо есть какие-то иные причины (например, нехватка финансов) для того, чтобы начать работать. Показатели занятости по факультетам, в принципе, могут служить сигналами о том, где особенно необходимо дополнительное изучение причин, по которым студенты начинают работать, так как занятость может, во-первых, являться следствием восполнения «недостаточности», возникающей в процессе обучения, а значит, факультетам есть что менять, и, во-вторых, может сказываться на качестве выпускных квалификационных работ — ведь большинство студентов, как мы уже говорили, начинают работать как раз на старших курсах.

### Работает — не значит «не учится»

Для составления портрета работающего студента мы решили выделить несколько смысловых блоков, которые должны в него войти:

- академические успехи и посещаемость;
- внеучебная активность во ВШЭ;
- социально-демографические характеристики.

Первый пункт — академические успехи и посещаемость — возвращает нас к вышеупомянутым дебатам по поводу влияния работы на обучение. Мы хотим проверить, как различается успеваемость работающих и неработающих студентов, а также их посещаемость аудиторных занятий.

Из данных, приведенных в табл. 2, не следует, что работающие студенты учатся хуже неработающих, отчасти даже наоборот: например, среди имеющих неполную занятость значимо больше студентов по-

лучали «только отличные оценки» (8%) или «только отлично и хорошо» (31%), а среди студентов, которые не планируют совмещать учебу с работой, значимо больше тех, у кого были пересдачи (11%). Так, мы можем сказать, что у нас нет причин считать, что в ГУ ВШЭ работающие студенты обязательно уступают неработающим в своих академических достижениях. Вполне возможно, что, работая, студенты стараются компенсировать пропущенное ими учебное время за счет более качественного выполнения домашних заданий, подготовки к экзаменам. К слову о пропусках: работающим студентам есть о чем беспокоиться: по нашим данным, работающие полный рабочий день значительно чаще пропускают и лекции, и семинары, а те, кто заняты неполный день, чаще пропускают лекции (табл. 3, 4).

Анализируя представленные данные, можно отметить интересную стратегию частично занятых студентов: они предпочитают жертвовать лекциями, но посещать семинары, что, вероятно, объясняется кумулятивной системой оценивания, принятой в ГУ ВШЭ. Студенты, работающие полный рабочий день, пропускают больше и лекции, и семинары, однако то, что при этом их успеваемость сильно не отличается от успеваемости остальных групп студентов, свидетельствует о том, что они используют другие способы компенсации пропущенного: они могут более тщательно подходить к подготовке к экзаменам, брать дополнительные задания у преподавателя (например, доклады) или креативнее подходить к заданиям, предусмотренным курсом. В этом контексте возникает любопытный для дальнейших исследований вопрос, каким образом работающие студенты распределяют время между учебными и рабочими обязательствами так, что это позволяет им поддерживать нормальный уровень успеваемости.

Таблица 2

### Успеваемость в зависимости от наличия работы

	Работают, %		Не работают, %	
	полный рабочий день	неполная занятость/ подработка	планируют совмещать	не планируют совмещать
Только отличные оценки	5	8	5	8
Только отлично и хорошо	25	31	24	23
В основном отлично и хорошо, но были и более низкие оценки	30	31	27	25
В основном хорошо и удовлетворительно, без пересдач	8	7	8	7
В основном хорошо и удовлетворительно, но были и пересдачи	4	11	8	11
Преимущественно удовлетворительные оценки	2	1	1	0
Я не учился(ась) в ГУ ВШЭ в 2008/2009 учебном году	26	11	27	26
Всего, чел.	111	461	750	222

Вопрос анкеты: «Какие оценки Вы получали в 2008/2009 учебном году?»

Таблица 3

## Посещаемость семинаров в зависимости от наличия работы

	Работают, %		Не работают, %	
	полный рабочий день	неполный рабочий день/ подработки	планируют совмещать	не планируют совмещать
Практически ничего не пропустил(а)	50	65	80	73
Пропустил(а) не более четверти	34	27	15	19
Пропустил(а) около половины	13	6	3	7
Пропустил(а) более половины	3	1	1	1
Практически все пропустил(а)	—	1	1	—
Всего, чел.	113	460	752	218

Вопрос анкеты: «Оцените Вашу посещаемость в первом модуле текущего учебного года».

Таблица 4

## Посещаемость лекций в зависимости от наличия работы

	Работают, %		Не работают, %	
	полный рабочий день	неполный рабочий день/ подработки	планируют совмещать	не планируют совмещать
Практически ничего не пропустил(а)	32	37	56	57
Пропустил(а) не более четверти	31	37	31	30
Пропустил(а) около половины	27	19	9	8
Пропустил(а) более половины	6	6	3	4
Практически все пропустил(а)	4	1	1	1
Всего, чел.	113	462	761	221

Вопрос анкеты: «Оцените Вашу посещаемость в первом модуле текущего учебного года».

Таблица 5

## Участие в деятельности лабораторий в зависимости от наличия работы

	Работают, %		Не работают, %	
	полный рабочий день	неполный рабочий день/ подработки	планируют совмещать	не планируют совмещать
Да, являюсь штатным сотрудником	5	5	1	1
Да, участвую в проектах и мероприятиях, но не являюсь штатным сотрудником	5	10	3	2
Да, только посещаю семинары и другие научные мероприятия	7	18	11	7
Нет, не участвую	83	67	85	90
Всего, чел.	108	455	751	219

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

Что касается **внеучебной активности** работающих студентов, мы решили узнать, насколько они вовлечены в различные внеучебные образовательные мероприятия ГУ ВШЭ: деятельность лабораторий, открытые лекции и мастер-классы, исследовательские проекты. Здесь выявилась однозначно лидирующая в активности группа студентов, работающих неполный день или подрабатывающих: они значительно больше вовлечены в деятельность лабораторий<sup>2</sup> (яв-

ляются штатными сотрудниками, посещают семинары и включаются в проекты), участвуют в исследовательских проектах (табл. 5).

Кроме того, такие студенты чаще регулярно ходят на открытые лекции и мастер-классы ученых, политиков и бизнесменов. Вместе с теми студентами, которые работают полный день, они также значительно чаще остальных регулярно посещают мероприятия Центра развития карьеры (ЦРК) ГУ ВШЭ (15% и 16%

<sup>2</sup> Студенты, являющиеся штатными сотрудниками лабораторий ВШЭ, скорее всего, расценивают это как подработку или

неполную занятость и потому причисляют себя именно к этой группе работающих.

Таблица 6

**Материальное положение в зависимости от наличия работы**

	Работают, %		Не работают, %	
	полный рабочий день	неполный рабочий день/ подработки	планируют совмещать	не планируют совмещать
Живем крайне экономно, на ежедневные расходы хватает, а покупка одежды уже представляет трудность	4	4	2	1
На еду и одежду хватает, но покупка крупной бытовой техники без обращения к кредиту проблематична	8	10	12	6
В целом обеспечены, но не можем позволить себе дорогостоящие приобретения без обращения к кредиту или предварительному накоплению суммы	58	54	58	50
Хорошо обеспечены, можем достаточно легко позволить себе покупку автомобиля или дорогостоящий отдых	20	23	18	26
Затрудняюсь ответить	10	9	10	17
Всего, чел.	110	457	751	218

Вопрос анкеты: «Как Вы оцениваете материальное положение Вашей семьи?»

соответственно против 8% в каждой из групп неработающих). Исходя из этого мы можем охарактеризовать тех, кто подрабатывает во время обучения в ГУ ВШЭ, как находящихся в поиске: вероятно, эти студенты ищут, где бы можно было попробовать применить свои способности — оттого и появляется интерес к работе лабораторий, исследовательским проектам. Работающие студенты, наверное, также заинтересованы в приобретении дополнительного опыта в прикладной деятельности в их сфере (поэтому среди них четверть регулярно посещает мастер-классы в ГУ ВШЭ); кроме того они, похоже, открыты к новым для себя вариантам трудовой активности, в связи с чем именно у них повышен интерес к мероприятиям Центра развития карьеры. Это также может свидетельствовать о том, что текущая работа не воспринимается студентами как «окончательный вариант», — скорее, это некая проба, стартовая площадка для дальнейшей деятельности.

Что касается социально-демографических характеристик работающих студентов, мы рассмотрели возраст респондентов, субъективную оценку материального состояния, а также место проживания и источники доходов. Как уже указывалось выше, полный день в основном работают студенты старше 22 лет (45%), а большинство подрабатывающих во время обучения — студенты в возрасте от 19 до 21 года (65%). Большинство студентов оценивают свое материальное положение как среднее, однако есть и некоторые значимые расхождения в оценках (табл. 6).

Видно, что работающие студенты по своему материальному положению существенно не отличаются от неработающих, однако можно отметить, что, например, среди подрабатывающих во время обучения студентов значительно больше тех, кто очень хорошо обеспечен, чем среди работающих полный день, и тех, кто планирует совмещать учебу с работой в будущем. Кроме того, в группе студентов, в планы которых входит совмещение обучения с работой, зна-

чимо больше тех, кто оценивает свое материальное положение как «удовлетворительное» (12%). Судя по всему, эту группу студентов можно в будущем считать наиболее уязвимой в материальном плане — для подтверждения этой гипотезы обратимся к данным о проживании и источниках материального обеспечения студентов (табл. 7, 8).

Сначала посмотрим на студентов, которые *планируют совмещать обучение с работой*: среди них значительно больше тех, кто на момент опроса жил за счет родителей и проживал в общежитии<sup>3</sup>. Вероятно, данная группа студентов действительно получается наименее благополучной в финансовом отношении: это младшекурсники, приехавшие на обучение в Москву из других городов, для которых финансовая помощь родителей, видимо, оказывается недостаточной при уровне жизни в столице. Именно поэтому мы склонны предполагать, что для этой группы студентов финансовый мотив совмещения обучения с работой может преобладать. Для уже работающих студентов приоритет такого мотива представляется более спорным. Получается, что *полный день* чаще работают самые старшие студенты (по большей части обучающиеся в магистратуре), наименее финансово зависимые от родителей и обеспеченные собственным жильем. Те же, кто работают *неполный день и подрабатывают* во время обучения, младше (вероятно, еще учатся в бакалавриате), чаще живут с родителями и больше зависят от них в финансовом отношении. Как мы уже сказали выше, непонятно, какой мотив является преобладающим для этих студентов: им не хватает денег или хочется независимости, состоятельности и собственных достижений? Для ответа на эти вопросы у нас, к сожалению, пока нет данных — тема требует отдельного исследования.

<sup>3</sup> Опрос проводился в ноябре 2009 г.

Таблица 7

**Место проживания в зависимости от наличия работы**

	Работают, %		Не работают, %	
	полный рабочий день	неполный рабочий день/подработки	планируют совмещать	не планируют совмещать
В общежитии	22	26	35	18
С родителями	28	48	50	62
В своей квартире/частном доме	21	10	5	10
В снимаемой квартире/комнате/частном доме	27	13	7	8
У друзей/знакомых/родственников	2	3	3	2
Всего, чел.	112	461	757	220

Вопрос анкеты: «Где Вы проживаете в настоящий момент?»

Таблица 8

**Источник доходов в зависимости от наличия работы**

	Работают, %		Не работают, %	
	полный рабочий день	неполный рабочий день/подработки	планируют совмещать	не планируют совмещать
Меня полностью содержат родители (родственники)	2	13	81	89
В основном за счет родителей (родственников) и еще подрабатываю	11	58	15	8
Я работаю и живу в основном на заработанные деньги, но иногда мне помогают родители/родственники	49	24	3	2
Я работаю и живу только на самостоятельно заработанные деньги	38	5	1	1
Всего, чел.	113	458	750	219

Вопрос анкеты: «Скажите, за счет каких источников дохода Вы, в основном, живете?»

**Заключение: работу можно встроить в учебный процесс**

Итак, студенческую занятость можно считать нормальным для ГУ ВШЭ явлением: большинство студентов или уже работают, или подрабатывают, или планируют заниматься этим в будущем во время обучения. Мы сделали вывод, что наличие работы негативно сказывается на посещаемости, но не дискриминирует работающих в отношении успеваемости: они хорошо учатся и, вероятно, вырабатывают для себя определенные стратегии, которые позволяют им удерживать такое положение дел. У нас нет достаточной информации о мотивах студентов к совмещению обучения с работой, однако наши данные о материальном положении и доходах позволяют предполагать, что работающие на данный момент студенты ВШЭ мало похожи на тех, кто трудится сугубо из-за материальной нужды. Вероятно, для этого есть иные причины, исследование которых представляется интересным.

Добавляя к сказанному выше то, что работающие студенты чаще интересуются профессиональными мероприятиями внутри университета, а также включаются в деятельность лабораторий, мы склонны предполагать, что ВШЭ обладает потенциалом

для переориентации работающих во время обучения студентов на занятость внутри самой Школы. Расширение количества разнонаправленных проектных лабораторий и привлечение туда реальных работодателей могло бы стать привлекательной альтернативой для тех студентов, которые хотят получить практический опыт еще на стадии обучения в вузе. Учитывая, что таких, как мы уже говорили, большинство, можно считать, что спрос на рабочую практику во время обучения есть, и при его детальном изучении (почему студенты хотят работать, чего ждут от работы, какие требования к ней предъявляют, что является привлекательным при выборе работы и проч.) можно сформировать внутреннее предложение, которое выступит достойным конкурентом внешнему рынку труда. Тогда университетский опыт сможет расширяться столь желаемыми со стороны студентов прикладными навыками и позволит развить те компетенции, которых им пока не достаёт.

**Источники**

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

Программа развития государственного образовательного бюджетного учреждения высшего профессионального образования «Государственный университет — Высшая школа экономики», в отношении которого установлена категория «национальный исследовательский университет», на 2009—2018 гг. Приложение 2.5 «Этапы реализации программы развития НИУ ВШЭ». <http://www.hse.ru/org/hse/niu/pr>

*Little B.* UK Institutional Responses to Undergraduates' Term-time Working // Higher Education. 2002. Vol. 44. No. 3/4. P. 349—360.

*Metcalfe H.* Increasing Inequality in Higher Education: the Role of Term-time Working // Oxford Review of Education. 2003. Vol. 29. No. 3. P. 315—329.

*Moreau M-P, Leathwood C.* Balancing Paid Work and Studies: Working (-class) Students in Higher Educa-

tion // Studies in Higher Education. 2006. Vol. 31. No.1. P. 23—42.

*Qirk K.J., Keith Z., Quirk J.T.* Employment During High School and Student Achievement: Longitudinal Analysis of National Data // Journal of Educational Research. 2001. Vol. 5. No. 1. P. 4—10.

*Riggert S., Boyle M., Petrosko J.M.* et al. Student Employment and Higher Education: Empiricism and Contradiction // Review of Educational Research. 2006. Vol. 76. No. 1. P. 63—92.

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

SIES Report 2007—2008. [www.employment-studies.co.uk/pdflibrary/rr0905.pdf](http://www.employment-studies.co.uk/pdflibrary/rr0905.pdf)

И. Груздев,  
аналитик ЦВМ  
Н. Малошонок,  
аналитик ЦВМ

# Зимняя школа и студенческая мобильность в ГУ ВШЭ: значение, проблемы и перспективы развития

**Аннотация.** На основании данных опроса участников Зимней школы для поступающих в магистратуру рассматриваются две группы потенциально мобильных студентов. Первые планируют осуществить международную мобильность, поступив в ГУ ВШЭ после окончания вуза в одной из стран СНГ, вторые — сменить специальность. Обе группы, с одной стороны, характеризуются высокой степенью заинтересованности именно в магистерском образовании, а с другой — оказываются наименее подготовленными и информированными об особенностях поступления и обучения в ГУ ВШЭ. Такое положение мобильных студентов делает для них Зимнюю школу более полезным мероприятием, чем для других групп студентов. Сложившуюся ситуацию можно учесть при подготовке следующих Зимних школ, приняв общее для всех факультетов, организующих школы, положение о поддержке мобильных студентов. Желание осуществить международную или междисциплинарную мобильность может быть дополнительным критерием отбора участников. Кроме того, в программу школы следует ввести больше мероприятий, направленных на ознакомление с процессами подготовки и поступления в магистратуру ГУ ВШЭ, так как именно с этим связаны основные трудности, с которыми сталкиваются студенты, планирующие смену вуза или специальности.

**Ключевые слова:** Зимняя школа, студенты, сменившие специальность, студенты из СНГ, междисциплинарная мобильность, международная мобильность.

## Введение

Студенческая мобильность — «это ключевая задача для образования, как кровь для организма»<sup>1</sup>. Ее определяют как «возможность самим формировать свою образовательную траекторию. Иными словами, в рамках образовательных стандартов выбирать

предметы, курсы, учебные заведения в соответствии со своими склонностями и устремлениями» [Бринев, Чуянов, 2006]. Студенческая мобильность может быть рассмотрена в ее межвузовском, междисциплинарном и международном аспектах. Решающее значение для поддержания студенческой мобильности имеет развитие блока магистерского образования. Расширение приема в магистратуру, которое уже второй год подряд предпринимает ГУ ВШЭ, можно рассматривать как этап становления образовательного центра, магистерского университета, привлекающего не только своих выпускников бакалавриата, но и студентов из других вузов со всех регионов страны. Более того, в контексте разговоров о глобальном рынке образовательных услуг следует также отметить, что развитие магистратуры в университете предполагает и привлечение иностранных студентов. Эта цель фигурирует и в программе развития вуза.

Вместе с тем магистратура предоставляет возможность и для междисциплинарной мобильности. Теперь студент выбирает профиль обучения не один раз, поступая в специалитет, а два — поступая в бакалавриат и в магистратуру. Междисциплинарная мобильность также связана с научной активностью, поскольку решение многих исследовательских вопросов требует междисциплинарного подхода.

Осознавая трудности, с которыми сталкиваются студенты других вузов, принимающие решение о своей дальнейшей карьерной и образовательной траектории, ГУ ВШЭ предпринимает ряд действий, направленных на информирование таких студентов о своих магистерских программах. К подобным действиям можно отнести и организацию Зимних школ.

Зимние школы, призванные привлечь студентов из разных вузов, городов и стран, могут рассматриваться как стимуляция студенческой мобильности. Такое короткое погружение в атмосферу вуза, знакомство с преподавателями и — более широко — «правилами игры» формирует группу потенциально мобильных студентов и в итоге способствует становлению ГУ ВШЭ конечной точкой их мобильности.

Несмотря на то что фактически почти все участники Зимней школы — потенциально мобильные сту-

<sup>1</sup> По словам Евгения Князева, заместителя директора департамента стратегии и перспективных проектов в образовании и науке Минобрнауки РФ, куратора проекта по созданию в России федеральных университетов.

денты (каждый из них совершит межвузовскую мобильность, поступив в ГУ ВШЭ), основное внимание в этой статье мы уделяем двум категориям: тем, кто собирается поступить в ГУ ВШЭ, являясь гражданином другой страны, и тем, кто планирует поступить в магистратуру по новой для себя специальности. Наша цель — дать ответ на вопрос: какую роль играет Зимняя школа для студента, планирующего сменить страну обучения или специальность? Иными словами, мы пытаемся понять, зачем нужна Зимняя школа студентам, осуществляющим международную или междисциплинарную мобильность. Кроме подробного описания рассматриваемых двух групп участников Зимней школы и критического взгляда на эффективность этого мероприятия, мы предлагаем ряд практических рекомендаций, которые могут быть полезными при подготовке следующих Зимних школ и при работе над другими проектами, призванными привлекать студентов в магистратуру<sup>2</sup>.

### Зачем нужны студенты из СНГ?

Вопрос, зачем вузу нужны студенты из СНГ, с рядом оговорок может быть сведен к вопросу о значении *международной* мобильности. В статье «Российские вузы в конкуренции университетов мирового класса» дано следующее объяснение: «Сейчас студенты стремятся поступить в самые лучшие из экономически доступных для них учебных заведений (часто вне зависимости от национальных границ), а правительства заинтересованы в максимизации прибыли от своих инвестиций в университеты» [Салми, Фруммин, 2007]. Однако зачастую выигрыш вуза от международной мобильности проявляется не только в дополнительных финансовых притоках, но и в таких факторах, как создание открытого интеллектуального сообщества, для которого характерно многообразие культур, что, в свою очередь, ведет к повышению творческого и инновационного потенциала университета и государства в целом [Салми, Фруммин, 2007]. Кроме того, мобильность рассматривается как фактор создания открытого образовательного пространства, что «будет способствовать достижению гражданами успехов в выбранной профессии, улучшению системы трудоустройства выпускников университетов, повышению статуса этих стран в сфере образования» [Бринев, Чуянов, 2006]. Помимо всего, само наличие иностранных студентов, в частности студентов из СНГ, полезно не только для страны в целом, но и для университета, который стремится заполучить самых талантливых и способных студентов для повышения проходных баллов и рейтинга вуза.

Таким образом, международная мобильность — достаточно позитивное явление для ГУ ВШЭ, и привлечение иностранных студентов, в частности студентов из СНГ, можно считать одной из приоритетных задач университета на пути становления научно-исследовательским университетом мирового уровня. Хотелось бы составить представление о том, какими особенностями и характеристиками обладают потенциальные абитуриенты из СНГ. Для этого мы провели анализ группы студентов и выпускников из СНГ, участвовавших в Зимних школах 2010 г.

### Участники из СНГ на Зимних школах: кто они?

В Зимней школе 2010 г. приняли участие 42 человека из стран СНГ. Больше всего студентов и выпускников приехали из Белоруссии — около 5% от общего числа. Более подробная информация о количестве участников из стран СНГ приведена в табл. 1.

Таблица 1  
Страны СНГ, из которых приехали участники

Страна	Число человек	Доля общего числа участников, %
Белорусия	18	4,6
Казахстан	9	2,3
Киргизия	2	0,5
Таджикистан	1	0,3
Украина	12	3,1
Всего	42	10,7

Самым популярным направлением на Зимних школах среди студентов из СНГ была социология, на нее приехали 11 из 42 участников (более подробная информация представлена в табл. 2).

Большинство участников точно собираются или скорее всего собираются поступать в магистратуру. Семеро участников, шесть из которых приехали из Белоруссии, пока еще не решили вопрос о продолжении обучения в магистратуре. *Почти все студенты и выпускники из СНГ рассматривают поступление в магистратуру ГУ ВШЭ как альтернативный вариант (т.е. как один из вузов, в который хотели бы поступать),* причем 13 человек точно уверены в своем решении поступать именно в ГУ ВШЭ, и только один участник не собирается поступать в магистратуру ГУ ВШЭ.

Более того, 29 участников (69%) из СНГ — потенциальные абитуриенты в магистратуру этого года, т.е. это люди, которые находятся на последнем году обучения. К ним можно добавить двух участников, которые уже учатся в магистратуре (возможно, они собираются бросить магистратуру в своем вузе и поступать в ГУ ВШЭ), и шесть выпускников. Четверо будут иметь возможность поступать только в следу-

<sup>2</sup> В статье используются данные, полученные в результате анкетирования участников Зимней школы 2010 г. В опросе охвачены все направления школы (сплошная выборка), общее число опрошенных — 391 человек.

Таблица 2

## Направления школ, на которые приехали студенты из СНГ

Направление	Число человек					
	Белоруссия	Украина	Казахстан	Киргизия	Таджикистан	Всего
Школа по социологии	9	1	0	1	0	11
Школа по экономике и международным отношениям	1	3	4	1	1	10
Школа по менеджменту	2	3	0	0	0	5
Школа по государственному управлению	0	3	1	0	0	4
Школа по юриспруденции	1	0	2	0	0	3
Школа по бизнес-информатике	1	1	1	0	0	3
Школа по журналистике	2	1	0	0	0	3
Школа по психологии	2	0	0	0	0	2
Школа по политологии	0	0	1	0	0	1
Всего	18	12	9	2	1	42

ющем году, поскольку обучаются на предпоследнем курсе.

У 38 человек (83% от общего числа участников из СНГ) Зимняя школа повлияла на решение о поступлении в магистратуру ГУ ВШЭ. В основном это влияние распространялось на выбор вуза (43%) и магистерской программы (43%).

Соотношение участников из России и СНГ на Зимней школе было, безусловно, в пользу российских студентов и выпускников. Попытаемся на основании полученных данных сравнить по разным характеристикам отечественных и иностранных участников.

### Решение о поступлении

Среди студентов и выпускников из СНГ, приехавших на Зимнюю школу, доля тех, кто принял решение об обучении в магистратуре сразу при поступлении в вуз, больше, что свидетельствует о большей осознанности и целенаправленности их выбора дальнейшей профессиональной деятельности. Однако по сравнению с российскими студентами и выпускниками большее число участников из СНГ не определились окончательно с выбором университета (рис. 1). Данное обстоятельство, с одной стороны, можно объяснить наличием более широкого спектра возможностей у студентов и выпускников из стран СНГ (так как большинство априори готовы к переезду), а с другой — их более серьезным отношением к своему будущему образованию (не торопятся сделать необдуманный шаг, рассматривают все возможные альтернативы).

Для того чтобы определить какие вузы, помимо ГУ ВШЭ, рассматривают в качестве альтернатив студенты и выпускники из СНГ, мы проанализировали ответы на вопрос «Укажите, в какой вуз, на какой факультет и на какую магистерскую программу Вы планируете поступать?» Большинство участников из СНГ, отвечая на данный вопрос, называли ГУ ВШЭ.

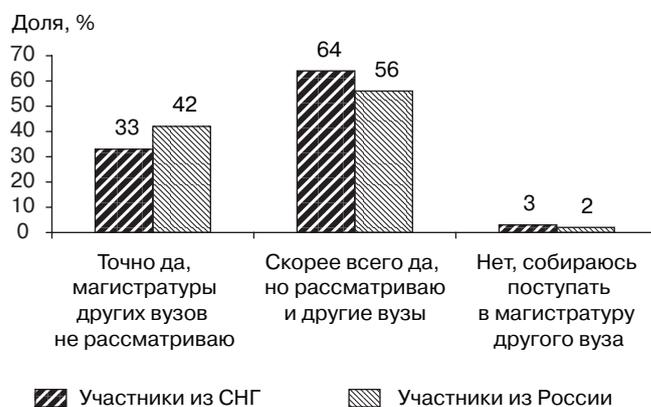


Рис. 1. Распределение участников из России и СНГ по ответам на вопрос: «Собираетесь ли Вы поступать в магистратуру ГУ ВШЭ?» (число участников из России — 323, число участников из СНГ — 39)

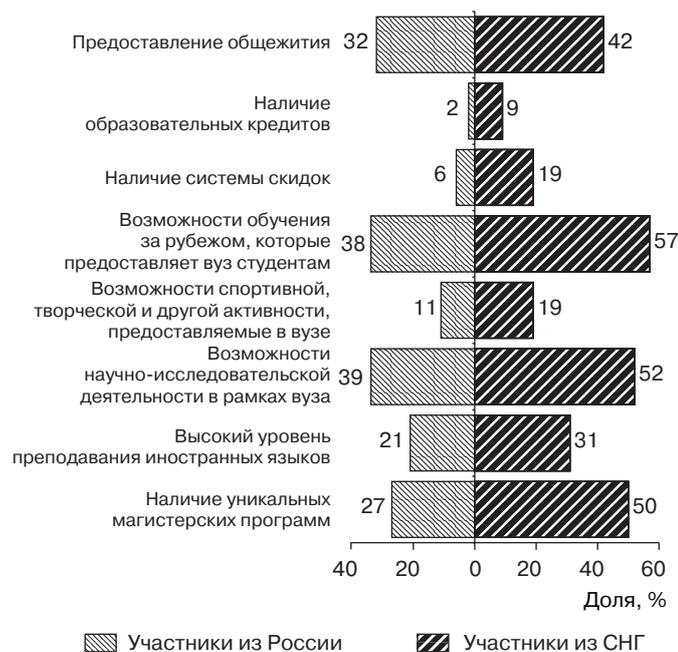
Однако были упомянуты и другие российские и зарубежные университеты. Среди российских вузов конкурентами за иностранных студентов, приехавших на Зимнюю школу, являются Московский государственный университет, Московская высшая школа экономических и социальных наук, Московский физико-технический институт, Российский университет дружбы народов и Санкт-Петербургский государственный университет. Эти вузы занимают достаточно высокие позиции в рейтинге российских университетов и являются достойными конкурентами ГУ ВШЭ. Следовательно, необходимо понять, какие именно характеристики того или иного вуза существенно влияют на выбор абитуриентов из СНГ вуза, в котором они хотели бы учиться.

### Критерии выбора вуза

Довольно значимым критерием для студентов и выпускников, приехавших на Зимнюю школу, является возможность обучаться на бюджетной основе. Именно это кажется им привлекательным в ГУ ВШЭ

(отвечая на вопрос, какие критерии влияют на выбор вуза, студенты отмечали данный пункт в варианте ответа «другое»). Что касается готовности платить за обучение, только два человека из 41 ответившего на этот вопрос, указали варианты «точно да» и «скорее да». При этом доля людей, желающих взять образовательный кредит, среди участников из СНГ выше, чем аналогичный показатель по российским студентам. Это может свидетельствовать о более высокой оценке студентами из СНГ ценности образовательных услуг, предоставляемых ГУ ВШЭ, поскольку они готовы возместить впоследствии те затраты, которые понес вуз на их обучение. Более важным для студентов из СНГ является и наличие скидок. Таким образом, *предоставление потенциальным абитуриентам из СНГ возможности обучения на бюджетной основе, скидок и образовательных кредитов является конкурентным преимуществом в борьбе за лучших иностранных студентов.*

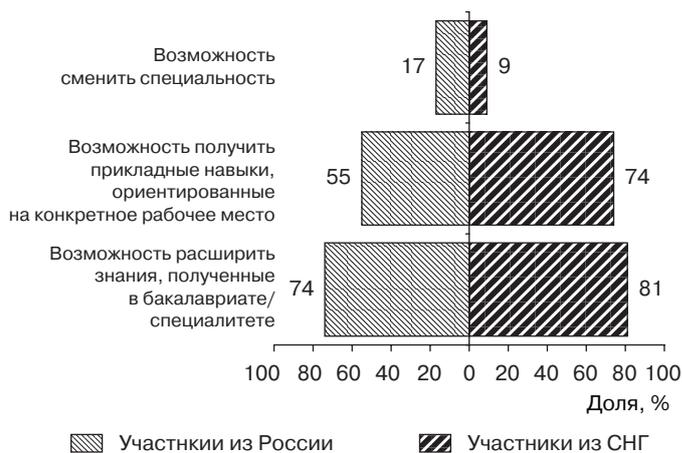
При ответе на вопрос «Какими критериями Вы руководствуетесь при выборе вуза, в магистратуру которого планируете поступать?» (см. рис. 2) для студентов из СНГ оказались важными сравнительно большее число критериев, чем для их коллег из России. *Предположительно данный факт свидетельствует о более серьезном и осознанном подходе участников из СНГ к выбору вуза, что, в свою очередь, объясняется их готовностью к международной мобильности.* Действительно, чтобы решиться на такой достаточно серьезный и ответственный шаг, как переезд в другую страну, нужно, с одной сто-



**Рис. 2.** Распределение участников Зимней школы из России и СНГ по ответам на вопрос: «Какими критериями Вы руководствуетесь при выборе вуза, в магистратуру которого планируете поступать?» (число участников из России — 349, число участников из СНГ — 42)

роны, взвесить все преимущества и недостатки, а с другой — обладать активной жизненной позицией и стремлением к построению собственной карьеры независимо от ограничений, налагаемых местом рождения и проживания. Такие абитуриенты должны быть уверены, что в случае поступления университет поможет им адаптироваться к проживанию и обучению в другой стране.

По ответам на вопрос «Что для Вас магистратура прежде всего? Это возможность...» студенты и выпускники СНГ отличались от российских участников по следующим пунктам: возможность расширить знания, полученные в бакалавриате/специалитете; возможность получить прикладные навыки, ориентированные на конкретное рабочее место; возможность сменить специальность (см. рис. 3). Данные распределения свидетельствуют о том, что *студенты и выпускники из СНГ чувствуют недостаток знаний, которые они могут получить в пределах своих государственных границ, и стремятся посредством обучения в магистратуре другой страны выйти на более масштабный уровень, соответствовать требованиям рынка труда.*



**Рис. 3.** Распределение участников Зимней школы из России и СНГ по ответам на вопрос: «Что для Вас магистратура прежде всего? Это возможность...» (число участников из России — 349, число участников из СНГ — 42)

Мы рассмотрели отличительные черты студентов и выпускников из СНГ, приехавших на Зимнюю школу, и их диспозиции и ожидания относительно магистерского образования. Теперь обратим внимание на то, как Зимняя школа повлияла на участников из СНГ, оказалась ли она для них эффективной.

### Эффективность Зимних школ для студентов из СНГ

Зимняя школа оказалась более эффективной для студентов и выпускников из СНГ по сравнению с российскими коллегами в плане информирования. Участники из СНГ выше оценивают новизну и полез-

ность полученных знаний на школе. Что касается недостатка информации, то до Зимней школы участники из СНГ ощущали его больше, чем российские студенты и выпускники. После проведения данного мероприятия различия между группами были сглажены, и даже в большинстве случаев у студентов и выпускников из СНГ нехватка информации была чуть меньше, чем у российских коллег. Основные пункты, по которым не хватало информации студентам, — содержание программ и учебных курсов (64%)<sup>3</sup>, информация о преподавателях (64%), условия поступления в магистратуру по данному направлению (48%), международные связи магистерской программы (55%). После посещения Зимней школы недостаточно информации у участников из СНГ осталось по следующим вопросам: инфраструктура вуза (общежития, спортивные сооружения и т.д.) (29%), условия обучения (расписание, расположение корпусов и т.д.) (19%).

Прослеживаются также различия в распределении ответов на вопрос о влиянии Зимней школы на решение о поступлении в магистратуру ГУ ВШЭ: по сравнению с участниками из России у студентов из СНГ школа повлияла в большей степени на решение поступать в магистратуру ГУ ВШЭ и на выбор магистерской программы и гораздо в меньшей степени на выбор факультета (7% участников из СНГ против 15% из России). Кроме того, есть различия в выборе варианта ответа «нет, не повлияла»: его выбрали 15% российских участников и 9% участников из СНГ.

Таким образом, *Зимняя школа оказалась более полезной для участников из СНГ, чем для российских коллег.*

### Что не удалось узнать об участниках из СНГ?

Рассмотрение потенциальных абитуриентов из СНГ — достаточно актуальная тема для ГУ ВШЭ, однако не на все исследовательские вопросы мы можем ответить на основе данных опроса участников Зимней школы 2010 г. Поэтому нужно проводить дальнейшие исследования, посвященные студентам из СНГ, а именно их планам относительно страны проживания и будущей профессиональной деятельности, трудностям, с которыми сталкиваются иностранные студенты при переезде и обучении в России (это важно понять, чтобы определить причины, по которым студенты могут не хотеть поступать в российский вуз). Таким образом, в предыдущих разделах мы дали развернутое описание некоторых характеристик потенциально мобильных иностранных

студентов. Теперь обратимся к вопросу о междисциплинарной мобильности.

### Еще раз о значении междисциплинарности

Студенты, планирующие сменить специальность при поступлении в магистратуру, потенциально мобильны в ином смысле, чем студенты из других стран, о которых шла речь выше. Такую мобильность можно описать как *междисциплинарную*. Междисциплинарность уже довольно давно стала темой для обсуждения на самых разных дискуссионных площадках и фигурирует в спорах экспертов как необходимость, с которой сталкиваются в различных сферах современного мира. *Мобильность в целом и междисциплинарная мобильность в частности постепенно становятся своего рода атрибутами дискурса о современности: «современное образование все еще сохраняет наследие индустриальной эпохи — дисциплинарную специализацию, в то время как современность актуализирует его междисциплинарную профессионализацию»<sup>4</sup>.* Роль междисциплинарного взгляда широко обсуждается самими учеными. В некоторых работах речь идет о «стирании границы между естественными и гуманитарными науками» [Солодова, 2007]; границы же, отличающие смежные дисциплины, уже давно стали условными. Так, например, еще Г. Блумер утверждал применительно к социологической дисциплине, что социальная психология — это социология как она есть. Проблемы, стоящие перед различными науками, часто оказываются либо просто идентичными, либо так или иначе связанными друг с другом. Таким образом, некоторая поддержка студентов, желающих сменить специальность при поступлении в магистратуру, является необходимой. Прежде чем мы перейдем к вопросу о том, какую роль играет Зимняя школа на пути к новой специальности, остановимся на некоторых общих моментах.

### Сколько студентов планируют сменить специальность?

Желание сменить профиль обучения фиксировалось при помощи вопроса «Хотели бы Вы при поступлении в магистратуру сменить специальность?», на который можно было дать ответы «да», «нет» и «затрудняюсь ответить». К «мобильным» причислялись только те, кто утвердительно ответил на вопрос. Так, 30% участников Зимней школы оказались потенциально готовыми осуществить междисциплинарную

<sup>3</sup> Здесь и далее в скобках указана доля участников из СНГ, отметивших данный вариант ответа.

<sup>4</sup> Из текста приглашения на конференцию в ТГУ «Принцип междисциплинарности в построении и реализации научно-образовательных проектов в классическом университете», 2008 г. Аналогичные высказывания можно найти на сайтах ряда центров междисциплинарных исследований, см., например: csid.unt.edu

мобильность. Среди направлений Зимней школы абсолютным лидером по количеству студентов, желающих сменить профиль обучения, является школа по экономике и международным отношениям, на которую приехали 29 потенциально мобильных студентов (26% от их общего числа). За экономической школой следуют школа менеджмента (16 человек) и школа по бизнес-информатике (15 человек). Довольно много (12 человек) таких студентов было на социологической школе. Интересно, что согласно данным, полученным в ходе опроса первокурсников магистратуры ГУ ВШЭ в 2009 г.<sup>5</sup>, на 1 курсе магистратуры процент студентов, осуществивших междисциплинарную мобильность, совпадает с долей участников Зимней школы, собирающихся ее осуществить (30%). Более того, на факультете экономики, так же как и на экономической школе, зафиксировано наибольшее число сменивших или собирающихся сменить профиль. Таким образом, можно заключить, что этот баланс, вероятно, сохранится и в следующем году.

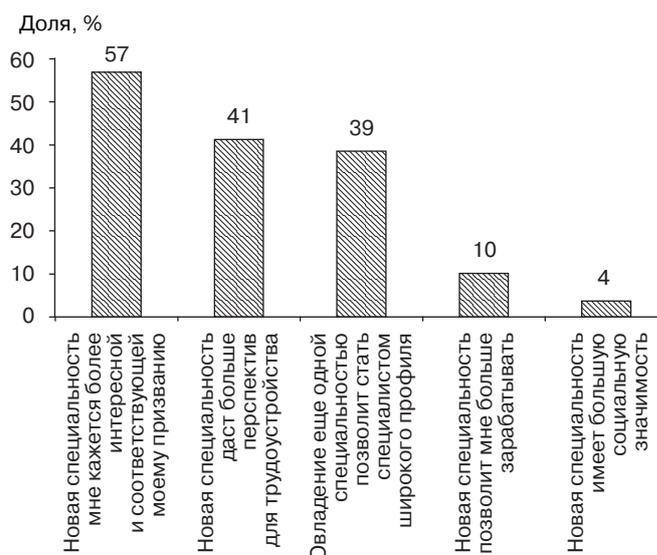
### Имеют ли меняющие специальность отношение к междисциплинарности?

Предваряя разговор об участниках Зимней школы, желающих сменить специальность, мы отметили значение междисциплинарности в современном образовании. Но правомерно ли говорить, что за сменой специальности стоит интенция получить столь обсуждаемый междисциплинарный взгляд? Иными словами, действительно ли междисциплинарная мобильность связана с той междисциплинарностью, о которой так активно говорят, или же за ней стоят совершенно другие устремления?

Как видно из рис. 4, самой популярной причиной желания сменить специальность является потребность учиться по профилю, более соответствующему своему призванию. Далее следуют две другие причины: лучшие перспективы новой специальности в плане трудоустройства (41%) и возможность стать специалистом широкого профиля (39%). Такое распределение недостаточно проясняет ситуацию. С одной стороны, доля желающих стать специалистами широкого профиля, т.е. планирующих получить междисциплинарный взгляд, значительна. *Это позволяет нам связывать реальные интенции сменить специальность с разговорами о междисциплинарности*<sup>6</sup>. С другой стороны, имеющихся данных явно недостаточно, чтобы с уверенностью что-то утверждать. Поставленный вопрос, таким образом, остается открытым и требует дополнительного исследования.

<sup>5</sup> Исследование «Портрет первокурсника магистратуры — 2009».

<sup>6</sup> Имеется в виду широкое обсуждение значения междисциплинарности в науке, бизнесе и т.д.; подробнее, например, см: <http://interdisciplinary.askdefine.com/>



**Рис. 4.** Распределение участников по ответам на вопрос «С чем связано Ваше желание сменить специальность?» (число ответивших — 109\*)

\* Сумма превышает 100%, так как вопрос предполагал возможность двух вариантов ответа

Две другие причины, по которым студенты желают сменить специальность, связаны с тем, что можно назвать индивидуальной выгодой от междисциплинарной мобильности. Во-первых, после бакалавриата есть возможность еще раз более осознанно сделать выбор профессии, если специальность, выбранная после школы, разочаровала. Во-вторых, смена профиля обучения при поступлении в магистратуру позволяет лучше подстроиться под изменчивый рынок труда. Так, наши данные подтверждают логические построения, которые предлагаются в ряде работ российских исследователей<sup>7</sup>.

### Магистратура как возможность сменить специальность и получить прикладные навыки

Остановимся также на некоторых отличительных чертах участников Зимней школы, планирующих сменить специальность. Во-первых, среди них доля тех, кто точно решил, что будет участвовать в олимпиаде, больше (52%), чем среди участников школы, не собирающихся менять профиль обучения (45%). Во-вторых, в этой группе несколько больше точно определившихся с поступлением именно в ГУ ВШЭ — 45%, в то время как в группе не меняющих специальность — 41%. Таким образом, можно сделать предположение, что те, кто собирается поступать в магистратуру по новой для себя специальности, несколько более сконцентрированы именно на

<sup>7</sup> Например, см. статью Ильина «Российский университет лицом к лицу с рынком: западный опыт в контексте российской действительности».

ГУ ВШЭ. Более того, им больше нужна сама магистратура. Если среди участников Зимней школы, не планирующих сменить специальность, 30% рассматривают в качестве альтернативы магистерскому образованию аспирантуру, то в группе собирающихся менять профиль обучения таких почти в 2 раза меньше — 17%. Этот момент представляется чрезвычайно важным. По сути магистратура как новая форма высшего образования, отличающаяся от привычных специалитета и аспирантуры, нужна в большей мере именно мобильным студентам, в то время как остальные в этой форме обучения нуждаются меньше, рассматривая ее в одном ряду с аспирантурой. Магистратура представляется институциональной возможностью сменить специальность для тех, кто хочет это сделать.

В то же время следует отметить, что потенциально мобильные студенты ориентированы на работу в коммерческих структурах, и только 15% из них планируют заниматься академической деятельностью, тогда как среди участников школы, продолжающих свое образование в рамках одного направления, доля рассматривающих академическую работу как приемлемую составляет 20%. Об ориентации на работу в бизнесе в группе меняющих специальность говорит также бóльшая по сравнению с остальными участниками школы доля желающих получить диплом MBA. Вероятно, студенты, планирующие сменить профиль обучения, рассматривают магистратуру скорее как место получения прикладных навыков для успешной карьеры в коммерческих структурах, чем как старт в карьере академическую. Перейдем теперь к нашему основному вопросу, касающемуся роли Зимней школы в процессе осуществления междисциплинарной мобильности.

### Информационный «голод» студентов, планирующих сменить специальность

Первое, на чем стоит остановиться, — это мотивы участия в Зимней школе: что стимулирует студентов, планирующих сменить специальность, участвовать в этом мероприятии? Из проведенного интервью с одной из участниц школы по психологии, можно сделать вывод, что поездка на Зимнюю школу для поступающих на новое для себя направление обучения — это прежде всего возможность окунуться в мир новой дисциплины.

«Да, поездка на школу была целенаправленной, хотелось понять, как там все устроено на факультете, познакомиться с преподавателями, понять просто, что там за люди...».

Иными словами, Зимняя школа для таких студентов является чем-то вроде расширенного дня открытых дверей. Это возможность, еще не поступив в магистратуру, узнать, чего ждать от обучения в ней, с какими людьми придется иметь дело, в конце концов,

чем там придется заниматься. Студенты, осуществляющие мобильность, априори менее информированы, чем те, кто продолжает учиться в одной стране, одном вузе и по одной и той же специальности. В начале работы мы уже заметили, что большая часть участников Зимней школы мобильны, так как при их наборе акцент делается на студентах других вузов, а значит, они испытывают некоторую недостаточность информации. Однако наше предположение заключается в том, что те, кто осуществляют международную или междисциплинарную мобильность, ощущают этот своеобразный информационный «голод» сильнее, и, следовательно, Зимняя школа полезнее именно для этих студентов. Выше мы уже показали, что она оказывается эффективнее для студентов из СНГ по сравнению с остальными участниками, поэтому сейчас остановимся на тех, кто планирует сменить специальность.

Таблица 3

### Недостаток информации до Зимней школы: сравнение групп, планирующих и не планирующих сменить специальность

Какой информации Вам не хватало до Зимней школы?	Доля планирующих сменить специальность (всего — 110 человек), %	Доля не планирующих сменить специальность (всего — 207 человек), %
Информация о преподавателях	55	49
Условия подготовки к поступлению по данному направлению	42	37
Размер и условия оплаты обучения	25	18
Перспективы трудоустройства после обучения по программе	47	38

Как видно из табл. 3, до Зимней школы студенты, планирующие сменить специальность, являются несколько менее информированными по целому ряду параметров. Таким образом, предположение о своеобразном информационном «голоде» студентов, осуществляющих междисциплинарную мобильность, подтверждается. Вместе с тем после проведенных на школе мероприятий такое различие в информированности стирается. Более того, по некоторым параметрам студенты, планирующие сменить специальность, после Зимней школы осведомлены даже лучше других участников. Все это свидетельствует о том, что Зимняя школа как мероприятие по включению абитуриентов в информационное поле магистратуры ГУ ВШЭ более эффективна для студентов, планирующих сменить специальность. Если ранее мы говорили о том, что им больше, чем остальным, нужна именно магистратура как форма обучения, то сейчас правомерно сделать вывод, что и Зимняя школа

для них как для наименее информированных оказывается наиболее полезной. Этот момент следует учитывать при отборе кандидатур для участия в школах в следующем году.

### Недостатки Зимней школы для участников, меняющих специальность

Говорить о недостатках проведения Зимней школы довольно трудно, так как в целом мероприятие вызвало в основном положительные отзывы, и участники, собирающиеся сменить профиль обучения, не являются исключением. Тем не менее есть ряд моментов, на которые стоит обратить внимание. В интервью, которое можно рассматривать как иллюстрацию общих тенденций, фиксируются две проблемы. Первое, о чем стоит сказать, — это недостаточное освещение процедур поступления на некоторых школах.

«Из того, чего не хватало, пожалуй, можно назвать то, что не очень подробно рассказали про само поступление; хотелось бы, чтобы был разбор каких-нибудь вступительных заданий...».

Здесь уместно добавить, что опрос первокурсников магистратуры, уже поступивших в ГУ ВШЭ, показал, что те, кто осуществил междисциплинарную мобильность, оценивали вступительные экзамены и олимпиады как более сложные, т.е. у них было больше трудностей с поступлением. Таким образом, желание участников Зимней школы, планирующих сменить специальность, получить какую-то дополнительную информацию о процессе поступления вписывается в более общий контекст трудностей прохождения вступительных испытаний, с которыми сталкиваются мобильные студенты, лишенные возможности использовать свой предшествующий образовательный бэкграунд.

Следует отметить также более общий недостаток, о котором ясно сказано участницей психологической школы.

«Несмотря на то что заявляется, что они заинтересованы в студентах других специальностей, особенно об этом много говорили на дне открытых дверей, школа практически не адаптирована для студентов других специальностей, т.е. ты уже на 100 процентов должен быть “в теме”».

Такое положение дел можно было бы расценить как локальную неудачу психологической школы, но некоторые ответы на открытый вопрос «Что Вам не понравилось на Зимней школе» дают основания думать иначе. Приведем пример:

«Не очень понравились разборы задач по микро и макро. Не делался акцент, что присутствуют студенты технических вузов».

Здесь речь идет об экономической школе, где больше всего участников планировали сменить спе-

циальность. Вероятно, можно говорить о некотором системном игнорировании участия в Зимней школе студентов, меняющих профиль обучения.

Таким образом, *несмотря на то что Зимняя школа полезна и нужна мобильным студентам, зачастую она не до конца учитывает их особенности*. Приезжая на школу, студент буквально сталкивается с незнакомой дисциплиной. Учитывая, что для большей части участников она является первой и единственной, студенты, планирующие сменить специальность, оказываются в не очень комфортной ситуации, что может, в свою очередь, сформировать негативные представления об отношении к сменившим специальность в самой магистратуре ГУ ВШЭ.

### Выводы

В заключение хотелось бы еще раз отметить основные проблемные моменты и попытаться предложить возможные рекомендации по их решению. Итак, на основании полученных данных можно сделать следующие замечания:

- Студенты, планирующие осуществить международную или междисциплинарную мобильность, больше нуждаются в Зимней школе, чем остальные. Для первых это фиксируется через более высокую оценку мероприятий школы, для вторых — через большую потребность в информации о новой специальности, направлениях обучения по ней и т.д.
- Исходя из важности студенческой мобильности для университета и заинтересованности мобильных студентов именно в магистерском образовании, можно сделать вывод, что для таких студентов нужна дополнительная поддержка. Зимняя школа может частично выполнять такую поддерживающую мобильность функцию.

### Рекомендации

Принимая во внимания указанные замечания, мы можем предложить следующие рекомендации:

- Рассматривать желание осуществить международную мобильность и/или планы по смене специальности как дополнительные критерии отбора участников на будущие Зимние школы. При прочих равных условиях лучше взять потенциально мобильных студентов, так как они больше нуждаются в возможностях, которые предоставляются Зимней школой. Особенно это касается потребности в информации.
- На школах по тем направлениям, где число студентов, планирующих изменить профиль своего обучения, достаточно большое, следует ввести дополнительные мероприятия по работе с ними.

- Поскольку основные трудности на пути осуществления мобильности связаны, главным образом, с процессами подготовки и поступления, стоит уделять на школах больше внимания этим компонентам. Возможен разбор реальных экзаменационных или олимпиадных заданий. Успешным шагом можно считать раздачу учебных материалов на школах по ряду направлений в 2009 г. Некоторые участники школы 2010 г. отметили отсутствие таких материалов как минус.
- Поддержка потенциально мобильных студентов должна быть систематической, а не удачной находкой школы по тому или иному направлению. Проблему можно решить, приняв положение о поддержке мобильных студентов, действующее для всех факультетов, которые организуют школы.

### Источники

*Бринев Н.С., Чуянов Р.А.* Академическая мобильность студентов как фактор развития процесса интернационализации образования, 2006. <http://www.prof.msu.ru/publ/omsk2/o60.htm>

*Салми Д., Фруммин И.Д.* Российские вузы в конкуренции университетов мирового класса // Вопросы образования. 2007. № 3.

*Солодова Е.А.* Роль междисциплинарности в современном образовании // Математика. Компьютер. Образование. Сб. тр. XIV междунар. конф. / под общ. ред. Г.Ю. Ризниченко. Ижевск: Научно-издательский центр «Регулярная и хаотическая динамика», 2007. Т. 1. <http://mce.awse.ru/archive/doc21673/doc.pdf>

Центр междисциплинарных исследований UNT. <http://csid.unt.edu/>

И. Чириков,  
руководитель ЦВМ

# Реализация программ развития и изменения в ГУ ВШЭ: точка зрения преподавателей

*Аннотация.* Преподаватели являются важными агентами изменений в университетах, следовательно, успех любых стратегических инициатив так или иначе зависит от поддержки и заинтересованности преподавательского сообщества. В статье, основанной на материалах ежегодного исследования «Мониторинг преподавательской жизни», рассматривается отношение преподавателей к реализации стратегических программ развития и изменениям в университете. По результатам анализа можно сформулировать четыре основных вывода. Во-первых, преподаватели в целом (и в особенности преподаватели младших должностных категорий и совместители) не очень хорошо знакомы с текстами программ развития ГУ ВШЭ и слабо осведомлены о подробностях реализации стратегических инициатив университета. Во-вторых, преподавателям больше всего непонятны стратегические цели развития факультетов — цели развития университета в целом или цели кафедры понятны лучше, причем с годами это соотношение не меняется. В-третьих, больше всего преподаватели хотят изменений на своем факультете, однако с каждым годом чувствуют себя все менее способными к таким изменениям. При этом оценка своих способностей изменить что-нибудь в ГУ ВШЭ в целом или на своей кафедре постоянно растет. В-четвертых, пожелания преподавателей в отношении дальнейшего развития университета можно резюмировать следующим образом: снизить уровень бюрократизации, создать комфортные условия для совмещения преподавательской и исследовательской деятельности, увеличить объемы финансовой поддержки, интенсифицировать процесс интернационализации.

**Ключевые слова:** изменения в университетах, преподаватели, стратегии развития, факультет, кафедра, пожелания преподавателей.

## Введение

Ни для кого не секрет, что университет — один из самых консервативных и медленно изменяющихся типов организаций. Эта особенность университетов не раз обсуждалась и в исследованиях, и в практических дискуссиях, причем как в позитивном, так и в негативном ключе. Генри Розовски, который в те-

чение 11 лет был деканом факультета гуманитарных и естественных наук в Гарварде, видит причину подобного положения дел в особом типе управления. Полноправными участниками принятия решений в университете могут становиться не только администраторы, но и преподаватели, студенты, выпускники, родители, правительство, пресса, город. Все эти группы «пользователей» оказывают серьезное давление на руководителей: «представьте декана (президента, проректора) в виде тюленя, на носу у которого опасно балансирует гигантский шар с надписью “особые интересы”» [Rosovsky, 1990, p. 249—250]. В силу этого ни одно решение, даже самое, казалось бы, простое и очевидное, не принимается без основательных дискуссий и консультаций, которые порой затягиваются надолго. В то же время именно такая коллегиальная структура, по мнению Розовски, позволяет университету сохранять его целостность и миссию [Rosovsky, 1990, p. 199].

Изменения в университете невозможно осуществить в одиночку. Даже в самых проактивных университетах («предпринимательских» в терминологии Б. Кларка, см. [Clark, 1998]), опровергающих широко распространенное представление о «медлительности» образовательных учреждений, роль индивидуальных усилий руководителя не является определяющей: «Харизматические лидеры могут быть полезны в определенное время, но в жизни университета они сегодня есть, а завтра нет. Длительная трансформация также не зависит от однократного порыва коллективных усилий, обусловленных ужасом внешней угрозы, и не дожидается случайного сближения соперничающих интересов. Напротив, вне зависимости от начальных стимулов, она [трансформация] определяется ответными совместными действиями, формирующими новые структуры и процессы (сопровождающиеся общими убеждениями), которые постоянно выражают определенную институциональную волю» [Clark, 2004, p. 5—6]. Механизмы изменений, таким образом, тесно вплетены в саму ткань жизни университета.

Особая роль в процессе изменений отводится преподавателям. В конечном счете именно они больше всего ощущают на себе как положительные, так

и отрицательные стороны изменений, претворяют в жизнь новые концепции и модели. В исследованиях высшего образования все чаще звучат призывы отказаться от «пересоциализированной» концепции в отношении преподавателей, в рамках которой они представляются пассивными и безвольными участниками структурных и содержательных преобразований [Trowler, 1997]. Вместо этого предлагается рассматривать преподавателей как агентов изменений, которые располагают определенными ресурсами и самостоятельностью, чтобы влиять на происходящее в университете.

Подобная постановка вопроса крайне актуальна для ГУ ВШЭ, в котором за последние годы произошло множество различных изменений: резко возросло количество студентов, преподавателей; появились новые факультеты; был внедрен целый ряд новых элементов организации учебного процесса, международной деятельности; появились инструменты стимулирования академического развития и исследовательской активности [Радаев, 2006; Froumin, 2010]. Концептуальной основой развития университета вот уже несколько лет являются долгосрочные программы развития. В настоящее время реализуются Программа развития ГУ ВШЭ на период 2009—2015 гг. и до 2020 г., а также Программа развития ГУ ВШЭ как национального исследовательского университета. Для успешного выполнения указанных программ важно понимать, во-первых, как преподаватели относятся к стратегическим инициативам (что знают о программах, что считают спорным, хотят ли они изменить что-нибудь в университете и т.д.) и, во-вторых, каким образом они реализуют отдельные политики и направления развития в своей повседневной деятельности (какие ориентиры используют, с какими проблемами сталкиваются и проч.).

Данные, находящиеся в нашем распоряжении (материалы ежегодного исследования «Мониторинг преподавательской жизни»<sup>1</sup>), позволяют ответить лишь на первую часть вопроса. В этой статье мы проанализируем отношение преподавателей к стратегическим инициативам и их ориентацию на изменения (в динамике с 2005 по 2009 г.). В фокусе нашего анализа будут четыре основных элемента:

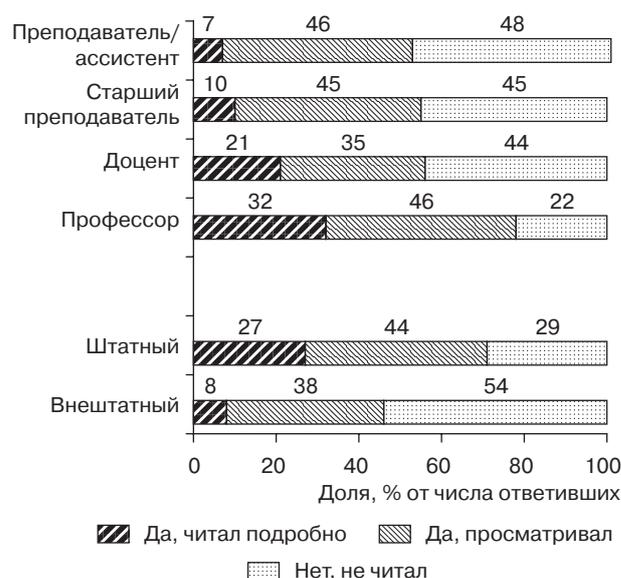
1. Знают ли преподаватели о программах развития?
2. Понятны ли им стратегические цели развития ГУ ВШЭ в целом, их факультета и кафедры?

3. Хотят ли преподаватели изменить что-либо в ГУ ВШЭ, на факультете и кафедре; считают ли они себя способными изменить что-либо своими личными усилиями?
4. Что преподаватели считают спорным в программах развития; какие пожелания они высказывают в отношении развития университета?

### Лучше всех о стратегии знают профессора

Сначала проанализируем, знакомы ли преподаватели с содержанием программ развития. Наиболее очевидный путь — самостоятельно прочитать или хотя бы просмотреть указанные документы, которые выложены на университетском портале. В случае с Программой развития до 2020 г. этой возможностью воспользовались лишь около половины преподавателей, причем подробно читали программу только 15%. Программу НИУ читали или просматривали всего треть преподавателей (12% читали подробно), однако это можно объяснить тем, что на сайте она появилась всего за месяц до начала опроса. Более трети преподавателей (36%) не видели ни одного из этих документов.

Штатные преподаватели оказались более заинтересованными в изучении Программы развития (см. рис. 1), а среди внештатных лишь 8% ответивших читали документ подробно. Наблюдаются также значимые различия в зависимости от должности (см. рис. 1): чем выше должность преподавателя, тем лучше он знаком с Программой развития. Так, треть про-



**Рис. 1.** Степень знакомства преподавателей с текстом Программы развития ГУ ВШЭ на период 2009—2015 гг. и до 2020 г. в зависимости от должности и штатной принадлежности ( $N = 253$  чел.)

<sup>1</sup> «Мониторинг преподавательской жизни» проводится в ГУ ВШЭ с 2003 г., каждый год опрашиваются 15—20% преподавателей всех факультетов и отделений (выборка — квотная, квоты по факультету, должности, штату). В 2009 г. число опрошенных ( $N$ ) составило 267 человек. Подробнее см. Приложение.

фессоров читали эту программу подробно, тогда как среди преподавателей и ассистентов таких оказалось лишь 7%. В силу малого объема выборки мы не можем однозначно сказать, преподаватели каких факультетов лучше или хуже знакомы с Программой развития. Однако преподаватели факультетов, выбранных в качестве приоритетных направлений развития (экономика, менеджмент, государственное управление, социология), не отличаются особенно высоким уровнем знакомства с текстами Программы по сравнению со своими коллегами с других факультетов.

В числе других характеристик, которые влияют на степень знакомства преподавателей с текстом Программы развития, можно отметить уровень интереса к внутренним новостям и событиям. Среди преподавателей, которые регулярно следят за новостями и событиями, лишь 17% не читали Программу. Напротив, среди тех, кто почти не следит за новостями и событиями, эта доля составляет 86%.

Таким образом, общую картину можно представить следующим образом: подавляющее большинство преподавателей очень фрагментарно знакомы с содержанием текстов программ развития, чуть лучше — штатные преподаватели и профессура. Очевидно, тот факт, что большая часть преподавателей не читали программы развития, не говорит о том, что они не знают и не понимают стратегических целей университета. Данные цели озвучивались в выступлениях ректора, проректоров, деканов, обсуждались на ученых советах, совещаниях, фиксировались в интервью и аналитических материалах. Однако настораживает следующее: когда в анкетах преподавателям предлагалось указать, какие положения программ развития они считают спорными, некоторые из них указывали положения, которых нет ни в одной из программ.

Это может свидетельствовать о том, что стратегические планы руководства университета в восприятии преподавателей имеют множество различных и даже противоречивых интерпретаций. Очевидно, ГУ ВШЭ далеко не первый университет, который сталкивается с задачами информирования преподавателей о стратегических инициативах и вовлечения в их реализацию. Хорошим (и не единственным) примером может служить реализация стратегии Университета Британской Колумбии (Канада), важной частью которой стало создание специального раздела на сайте университета, посвященного обсуждению стратегических планов<sup>2</sup>. В данном разделе тезисно изложены основные параметры плана развития (причем как всего университета, так и его отдельных подразделений), а также развернута дис-

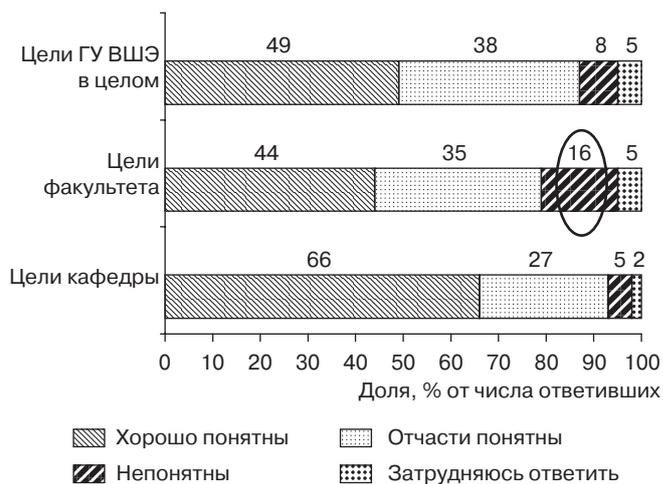


Рис. 2. Понятность стратегических целей развития ГУ ВШЭ в целом, факультета и кафедры (N = 246 чел.)

куссионная интернет-площадка, где преподаватели, студенты, выпускники, родители могут задавать вопросы. Вероятно, такой вариант мог бы подойти и Вышке, поскольку 95% сотрудников узнает о новостях и событиях именно на портале, и с каждым годом эта доля неуклонно растет<sup>3</sup>.

### Факультет непонятен

Несмотря на то что мнения преподавателей о стратегических приоритетах могут расходиться с планами руководства, большинство преподавателей заявляют, что им хорошо понятны стратегические цели развития ГУ ВШЭ в целом, их факультета и кафедры (см. рис. 2).

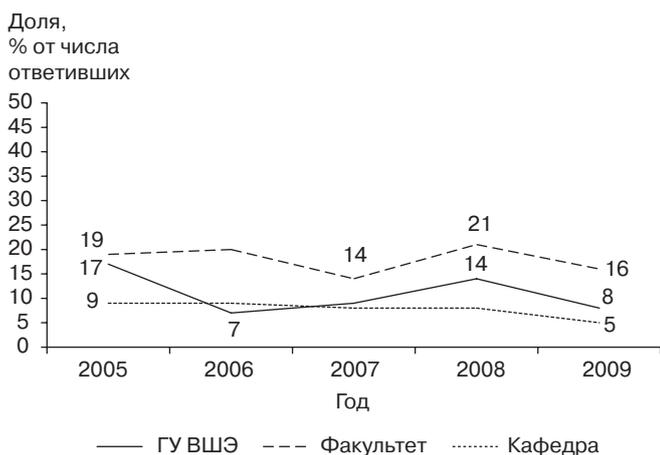
При этом в 2009 г. доля тех, кто говорит, что ему «хорошо понятны» цели развития университета и факультета, превысила (впервые за пять лет наблюдений!) долю преподавателей, утверждающих, что эти цели лишь «отчасти понятны»<sup>4</sup>.

В отличие от уровня знакомства с текстами программ развития, на степень понятности стратегических целей влияет несколько иной набор характеристик. Так, уже отсутствуют различия между штатными и внештатными преподавателями, а единственная статистически значимая связь с должностью заключается в том, что профессорам лучше понятны стратегические цели развития ГУ ВШЭ в целом (в среднем такие цели хорошо понятны двум третям профессоров, тогда как среди остальных групп эта доля составляет 40—50%).

<sup>3</sup> Так, в 2003 г. эта доля составляла всего 49%. См. раздел 3.1 отчета по «Мониторингу преподавательской жизни»: <http://cim.hse.ru/results>.

<sup>4</sup> Подробнее динамику см. в разделе 3.4 отчета по «Мониторингу преподавательской жизни».

<sup>2</sup> См. <http://strategicplan.ubc.ca/>



**Рис. 3.** Динамика доли преподавателей, которым непонятны стратегические цели развития ГУ ВШЭ в целом, факультета и кафедры (2005—2009 гг.)

Кроме того, на понятность стратегических целей университета влияет стаж работы в ГУ ВШЭ: чем больше стаж, тем понятнее цели. Логично также, что те преподаватели, которые читали или хотя бы просматривали тексты программ развития, лучше понимают стратегические цели, причем не только университета в целом, но и своих факультетов.

Обращает на себя внимание следующий факт: среди всех трех «уровней» структуры университета (университет в целом, факультет, кафедра) *больше всего преподавателям непонятны цели развития факультетов*, причем, если мы обратимся к данным исследований 2005—2009 гг., то обнаружим, что ситуация не меняется уже в течение пяти лет (см. рис. 3). Повторимся, что в силу малого объема выборки сложно сказать, цели каких именно факультетов непонятны преподавателям<sup>5</sup>. Однако особая «проблематичность» факультета как среднего уровня структуры университета подтверждается при анализе вопросов об ориентации преподавателей на изменения, которые мы и рассмотрим далее.

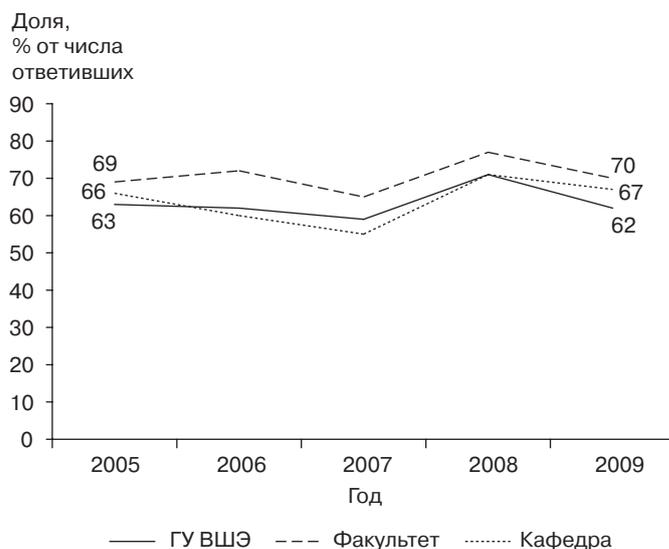
### Как изменить факультет к лучшему?

Каждый год в течение пяти лет преподавателям предлагалось оценить, во-первых, хотят ли они изменить что-нибудь на кафедре, факультете или в ГУ ВШЭ в целом, а во-вторых, считают ли они себя способными изменить что-либо собственными усилиями. Анализ динамики за 2005—2009 гг. показывает,

<sup>5</sup> Если проанализировать данные по выборке, то среди тех факультетов, наполненность ячеек в которых составляет  $N > 10$ , больше всего стратегические цели развития факультетов непонятны преподавателям факультетов бизнес-информатики (64%), прикладной политологии (46%), государственного и муниципального управления (22%). Однако эти результаты трудно экстраполировать на генеральную совокупность.

что *больше всего преподаватели хотят изменений на своем факультете, однако с каждым годом они чувствуют себя все менее способными к таким изменениям*. При этом оценка своих способностей изменить что-нибудь в ГУ ВШЭ в целом или на своей кафедре постоянно растет.

Рассмотрим этот вывод подробнее. На рис. 4 представлена динамика желания преподавателей изменить что-либо в университете, на факультете или кафедре. Каждый год преподаватели больше всего хотели бы изменить что-нибудь именно на своем факультете, хотя «не забывали» при этом и университет в целом, и свою кафедру (различия незначительны).

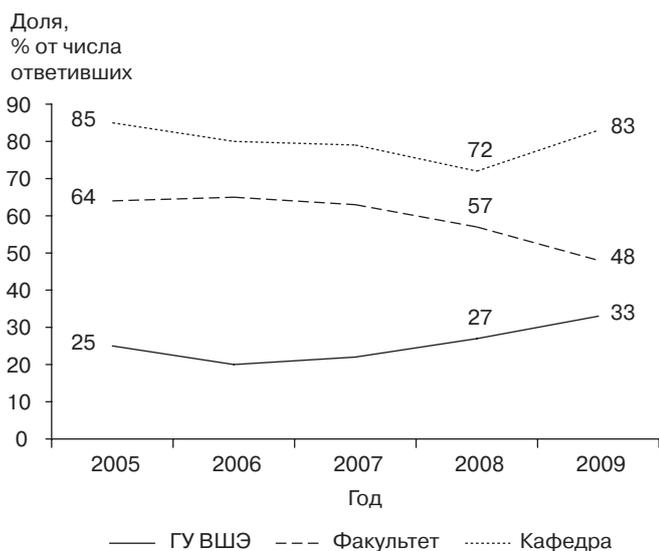


**Рис. 4.** Динамика оценки преподавателями своего желания изменить что-либо в ГУ ВШЭ в целом, на факультете или кафедре (2005—2009 гг.; указана доля тех, кто считает, что хотел бы изменить что-нибудь своими усилиями)

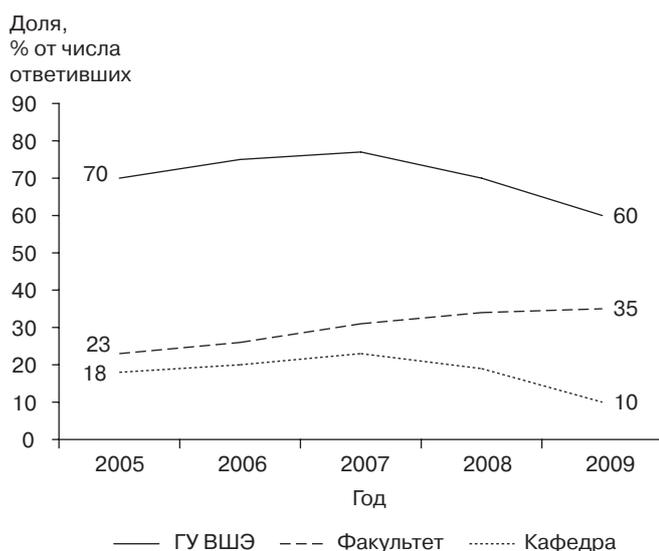
Более интересен, однако, график, приведенный на рис. 5, который показывает, что, во-первых, с каждым годом увеличивается доля тех, кто считает, что способен изменить что-либо личными усилиями в ГУ ВШЭ в целом, и, во-вторых, снижается доля преподавателей, полагающих, что они способны изменить что-либо на факультете. Однозначного тренда относительно кафедры не наблюдается, однако к 2009 г. более 80% преподавателей утверждали, что способны изменить что-либо на кафедре.

На рис. 6 представлена (возможно, более показательная) динамика доли тех преподавателей, которые хотели бы изменить что-нибудь в университете, на факультете или кафедре, однако чувствуют, что по каким-то причинам неспособны сделать это личными усилиями. Для ГУ ВШЭ в целом и кафедры эта доля снижается, а для факультета — немного увеличивается.

Если рассмотреть, какие группы преподавателей говорят, что неспособны изменить что-либо на фа-



**Рис. 5.** Динамика оценки преподавателями своей способности изменить что-либо в ГУ ВШЭ в целом, на факультете или кафедре собственными усилиями (2005—2009 гг.; указана доля тех, кто считает, что способен изменить что-нибудь своими усилиями)



**Рис. 6.** Динамика доли преподавателей, которые хотели бы изменить что-нибудь в университете, на факультете или кафедре, однако считают, что неспособны сделать это собственными усилиями (2005—2009 гг.)

культете, то это, в первую очередь, старшие преподаватели (74% из них полагают, что им сложно изменить что-либо личными усилиями), а также доценты (48%). Как ни странно, не обнаруживается статистически значимых различий между штатными и внештатными сотрудниками. Преподаватели, заявляющие о трудностях в осуществлении изменений на факультете, чуть менее активно следят за новостями и событиями университета, однако в целом вовлечены в его работу: не обнаруживаются различия по частоте посещений заседаний кафедры, по пользованию корпоративной почтой и другим характеристикам (в сравнении с теми, кто чувствует, что способен изменить что-либо на факультете личными усилиями).

Конечно, более показательным мог быть пофакультетский анализ, однако в силу небольшого объема выборки мы можем использовать лишь группы факультетов, объединенные по разным основаниям. Если рассматривать факультеты по близости их предметных областей<sup>6</sup>, то доля тех, кто считает, что неспособен изменить что-либо личными усилиями, выше всего на факультетах группы «математика и информатика» (67%), тогда как на факультетах экономики и управления эта доля составляет 44% ответивших, на факультетах социальных и гуманитарных наук — 23%. Мы также проанализировали наличие связи в зависимости от года открытия факультета, выделив «новые» и «старые» факультеты, однако значимых связей выявлено не было.

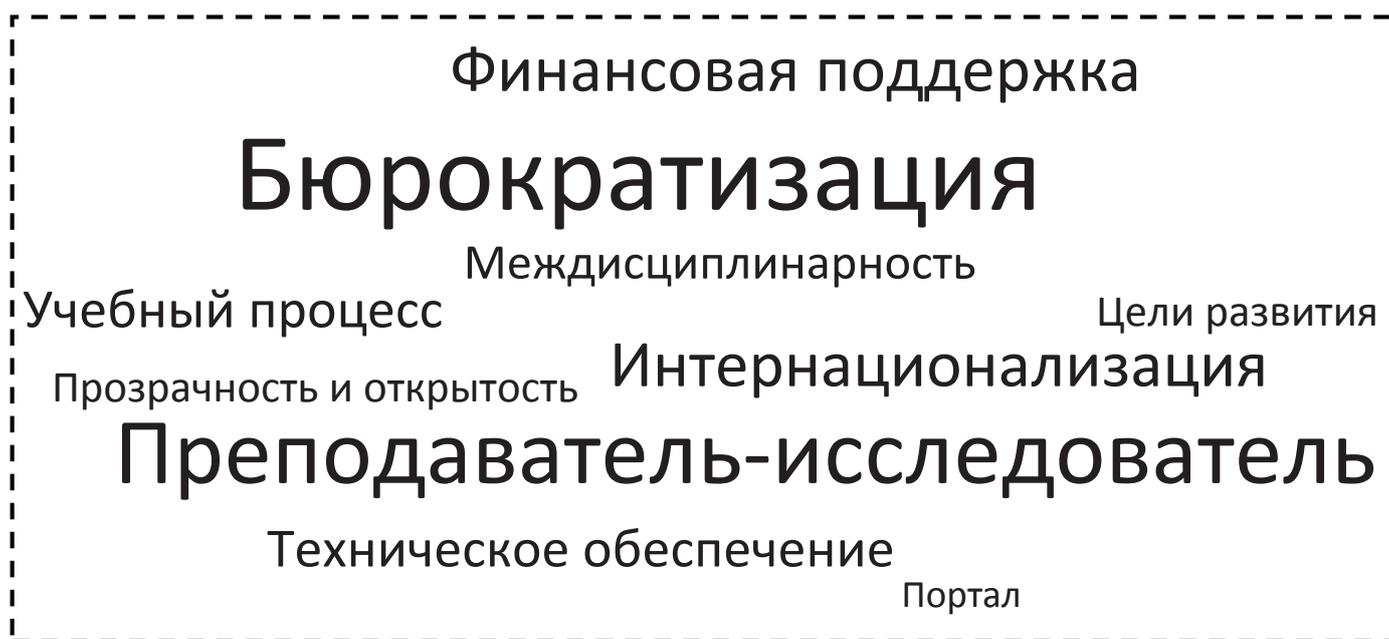
Можно по-разному относиться к представленным данным. С одной стороны, преподаватели могут полагать, что неспособны изменить что-либо самостоятельно в силу индивидуальных особенностей и склонностей, на которые университету тяжело повлиять. С другой — сравнение этих индивидуальных склонностей в отношении разных уровней организации — кафедры, факультета и университета в целом — свидетельствует о том, что основные проблемы возникают именно на уровне факультета. Вероятно, преподавателям не хватает институциональных возможностей для «горизонтальных» инициатив, факультетских грантов и конкурсов. Однако чтобы утверждать это с полной уверенностью, необходимы дополнительные данные о ситуации на конкретных факультетах.

### «Меньше бюрократии, больше науки»

Рассмотрим теперь, какие пожелания преподаватели высказывали в отношении развития университета. Прежде чем переходить к анализу конкретных предложений, скажем несколько слов о том, как преподаватели воспринимают выбранные стратегические приоритеты.

В целом преподаватели уверены, что по результатам реализации программ развития университет серьезно изменится — так полагают 67% ответивших, а остальные 33% считают, что изменения, конечно же, произойдут, но небольшие. Заметим, что у преподавателей немного меньше уверенности в изменениях своего факультета и кафедры — в том, что эти структуры серьезно трансформируются, уверены около половины преподавателей (и еще примерно 5% считают, что факультет или кафедра совсем не изменится). С содержанием программных докумен-

<sup>6</sup> Характеристики группировок см. на с. 6 отчета по «Мониторингу преподавательской жизни — 2009».



**Рис. 7.** «Облако тегов» (top-10): категории пожеланий, которые преподаватели высказывали относительно развития ГУ ВШЭ. Чем больше размер шрифта, тем больше пожеланий (или критических замечаний) высказано в рамках данной сферы

тов преподаватели в целом согласны — лишь 15% из тех, кто читал или просматривал тексты, указывают некоторые спорные, на их взгляд, положения.

Обратимся теперь к пожеланиям преподавателей в отношении развития ГУ ВШЭ. В целом преподаватели проявили большую активность при ответе на данный вопрос — свои пожелания указали более половины всех опрошенных преподавателей (139 человек). На рис. 7 схематично представлены категории, которые упоминались чаще всего (чем больше размер шрифта, тем больше число упоминаний). Отметим, что в одной и той же категории могут находиться как позитивные высказывания о дальнейшем развитии в определенной сфере, так и критические замечания о несовершенстве существующих процессов. Выделяются четыре наиболее важных сферы пожеланий: «бюрократизация», «преподаватель-исследователь», «финансовая поддержка» и «интернационализация». Рассмотрим каждую из них немного подробнее.

1. «Бюрократизация» (20% преподавателей, ответивших на вопрос;  $N = 139$  чел.)

Пожелания в рамках данной сферы достаточно похожи: это претензии к административным службам, деятельность которых характеризуется как излишне запутанная, бюрократизированная и непонятная. В большинстве пожеланий предлагается в целом «дать бой бюрократии» и в перспективе избавиться от нее, однако есть и содержательные предложения:

«(Необходимо) создание для всех подразделений какой-то общей базы данных, ввиду того что

часто в разных подразделениях забиты разные данные (как то различия в ФИО, ученой степени и др.), что ведет к частому переоформлению документов» (Доцент, штатный сотрудник, факультет права).

«Трудовые договоры должны составляться оперативно, до того, как сотрудник приступил к работе, и в соответствии именно с теми условиями работы и зарплатой, которые были согласованы с кандидатом. Это поднимет доверие к университету как к работодателю» (Доцент, штатный сотрудник, факультет математики).

«В случае необходимости взять ту или иную справку, подписать договор, оформить документы и т.д. приходится курсировать между зданиями факультета и административными корпусами ГУ ВШЭ. Надеюсь, в будущем возможно будет упростить данные процедуры (например, предоставить возможность получения всего необходимого в электронном виде)» (Преподаватель, штатный сотрудник, факультет экономики).

2. Преподаватель-исследователь (19% преподавателей, ответивших на вопрос;  $N = 139$  чел.)

В данной сфере преподаватели делали основной акцент на создании более комфортных условий для продуктивной научной работы. В частности, несколько раз упоминалась проблема большой преподавательской нагрузки и необходимости создания специальных режимов для совмещения науки и преподавания.

«(Преподавательская нагрузка) в настоящий момент является чрезмерной по сравнению с принятой в университетах, претендующих на серьезный исследовательский статус. Обратной стороной это-

го процесса должно быть повышение требований к качеству публикаций и преподавания» (*Доцент, штатный сотрудник, факультет экономики*).

«Только при общей нагрузке, не превышающей 200 часов в год, можно требовать от преподавателей научной работы и участия в жизни университета» (*Преподаватель, штатный сотрудник, факультет экономики*).

Кроме того, преподаватели акцентировали внимание на совершенствовании конкурсных механизмов, системы отчетности по научной работе.

«Продолжать развитие в сторону активизации науки и в сторону “конкурсного” определения, кто будет работать и сколько получать (“по результату”»)» (*Профессор, штатный сотрудник, факультет менеджмента*).

«(Необходимо), чтобы конкурс внутренних грантов был ясным, прозрачным и заранее анонсируемым через разные источники информации» (*Профессор, штатный сотрудник, факультет философии*).

3. Финансовая поддержка (10% преподавателей, ответивших на вопрос;  $N = 139$  чел.)

Основной лейтмотив пожеланий преподавателей в данной сфере — необходимость повышения зарплаты, расширения грантовых программ и других форм поддержки преподавателей. Помимо этого, опрошенные указывают на некоторые «перекося» в поддержке различных групп преподавателей, в частности преподавателей иностранного языка, совместителей, преподавателей среднего и старшего возраста:

«Молодых нужно поддерживать, но и сорокалетних нужно не забывать подучивать и продвигать. Молодой доцент, поддержанный со всех сторон университетом, к которому никто не записывается на курс по выбору, которого не выбирают в качестве научного руководителя, потому что ему еще нечего сказать, и доцент, у которого полная аудитория студентов, который руководит курсовыми, дипломными и аспиранты защищаются, получают разную зарплату. Второй из названных получает меньше, потому что он университету уже не интересен, он же не молодой!» (*Доцент, штатный сотрудник, факультет права*).

«Управление социальной сферы должно способствовать получению преподавателями, у которых наступает пенсионный возраст, либо грамоты Минобразования, либо Почетного звания “Заслуженный работник образования” (конечно, речь идет о тех, кто 20 и более лет преподавал в вузах), так как подобные поощрения приравниваются в собесах к “Ветеранам труда”, а следовательно, позволяют оплачивать по выходе на пенсию 50% коммунальных платежей» (*Профессор, штатный сотрудник, факультет философии*).

«Заработная плата, которая не позволяет преподавателю иностранного языка хотя бы раз в год

поехать в страну преподаваемого иностранного языка с целью совершенствования своих языковых навыков, не может считаться конкурентоспособной» (*Преподаватель, штатный сотрудник, кафедра английского языка*).

4. Интернационализация (10% преподавателей, ответивших на вопрос;  $N = 139$  чел.)

Преподаватели в целом позитивно оценивают происходящие изменения в области интернационализации, однако выступают за то, чтобы сделать этот процесс более интенсивным и предполагающим различные форматы:

«Хотелось бы видеть более активное развитие контактов с зарубежными университетами. Разработка совместных с западными университетами программ и исследовательских проектов также была бы весьма желательна. Совершенно незаменимыми являются стажировочные программы, которые можно было бы предлагать как студентам, так и преподавателям» (*Старший преподаватель, штатный сотрудник, факультет философии*).

Кроме того, некоторые преподаватели (в основном иностранного языка) высказывались за необходимость повышения уровня языковой подготовки за счет: 1) повышения квалификации и стажировок преподавателей, 2) пересмотра существующих учебных программ, 3) приглашения зарубежных преподавателей.

«(Необходима) адаптация программы языковой подготовки, которая позволила бы готовить выпускников к сдаче экзаменов на международные сертификаты» (*Старший преподаватель, штатный сотрудник, кафедра английского языка*).

«Представляется необходимым проведение регулярных стажировок преподавателей-англистов в англоговорящих странах по языкам специальности (право, экономика, финансы)» (*Доцент, штатный сотрудник, кафедра английского языка*).

Подытоживая данный раздел, отметим, что сферы, которые оказались наиболее дискуссионными и в рамках которых было предложено больше всего пожеланий, в целом соответствуют приоритетам развития университета. Это свидетельствует о том, что преподаватели готовы участвовать в развитии университета, заинтересованы в обсуждении направлений развития, а их опыт практической деятельности мог бы быть крайне полезен для разработки конкретных программ и политик.

## Выводы и рекомендации

Реализация стратегических программ развития таких крупных организаций, как университеты, предъявляет особые требования ко всем участникам процесса изменений: руководству, студентам,

преподавателям. Важно выстроить различные механизмы обратной связи, чтобы сделать этот процесс понятным, прозрачным и в определенной степени открытым для дискуссий. Проведенное исследование позволило выявить несколько проблемных сфер, которые требуют внимания при реализации текущих программ развития:

1. Преподаватели в целом (и в особенности преподаватели младших должностных категорий и совместители) *не очень хорошо знакомы с текстами программ развития и слабо осведомлены о подробностях реализации стратегических инициатив университета*. Это может привести к различным интерпретациям направлений развития ГУ ВШЭ, появлению определенных «мифов» и противоречий, часть которых уже была зафиксирована в ходе опроса. В конечном счете слабая осведомленность может привести лишь к имитации изменений и выхолащиванию важных содержательных замыслов.

Для решения этой проблемы важно найти эффективные каналы коммуникации со всеми заинтересованными сторонами. Данные Мониторинга преподавательской жизни говорят о том, что на сегодняшний день центральное место в создании информационного фона университета и оповещении обо всех важных новостях и событиях занимает корпоративный портал. В этом аспекте ему уступают все другие каналы, в том числе и неформальные.

Следовательно, в качестве практической рекомендации для решения данной проблемы может быть предложено **создание специальной площадки (раздела) на портале для обсуждения стратегических инициатив**. Примеры таких площадок уже существуют в ведущих зарубежных университетах. Важно, чтобы в рамках данного раздела не только приводилось описание основных положений программ развития и стратегических планов, но также существовали интерактивные формы их обсуждения.

2. *Большее всего преподавателям непонятны стратегические цели их факультетов* (по сравнению с уровнем университета в целом и их кафедры). При этом если мы обратимся к данным исследований 2005—2009 гг., то обнаружим, что ситуация не меняется уже в течение пяти лет. Возможной рекомендацией может быть **более активное вовлечение команд с факультетов в процесс стратегического планирования**. Кроме того, в случае

создания на портале специального раздела о стратегических инициативах необходимо уделить особое внимание планам развития факультетов.

3. Изучение динамики ориентации преподавателей на осуществление изменений в университете показало, что *большее всего преподаватели хотят изменений на своем факультете, однако с каждым годом чувствуют себя все менее способными к таким изменениям*. При этом оценка своих способностей изменить что-нибудь в ГУ ВШЭ в целом или на своей кафедре постоянно растет.

Данные мониторинга свидетельствуют о том, что для преподавателей уровень факультета как структурной единицы становится все менее прозрачным и доступным для изменений. Вероятно, преподавателям не хватает институциональных возможностей для «горизонтальных» инициатив, факультетских грантов и конкурсов. К сожалению, мы не можем пока однозначно утверждать, на каких именно факультетах наблюдаются наибольшие проблемы.

Для выяснения содержательных причин, которые могли бы объяснить наблюдающийся тренд, **необходимо проведение дополнительного исследования по проблемам развития факультетов**. Также полезным будет выяснить, что именно преподаватели хотели бы изменить на своих факультетах.

4. Большинство высказанных преподавателями пожеланий относительно развития ГУ ВШЭ концентрируются вокруг четырех основных тематических блоков. Наиболее острой проблемой преподаватели считают *бюрократизацию* университета, а потому хотели бы определенных шагов по повышению эффективности работы административных подразделений. Следующая сфера — это создание благоприятных *условий для совмещения преподавательской и исследовательской деятельности*. При этом речь идет не только о снижении преподавательской нагрузки, но и о совершенствовании конкурсных механизмов, системы отчетности по научной работе. Помимо этого, преподаватели говорят о необходимости *расширения форм финансовой поддержки* их деятельности и указывают на некоторые «перекосы» в поддержке различных групп преподавателей, в частности преподавателей иностранного языка, совместителей, преподавателей среднего и старшего возраста. И наконец,

преподаватели выступают за то, чтобы сделать более интенсивным процесс интернационализации.

Поскольку каждая из обозначенных сфер является достаточно сложной и комплексной, трудно предложить какие-то конкретные шаги по решению тех проблем, о которых говорят преподаватели. В то же время эти проблемы нельзя игнорировать, и в какой-то степени их необходимо внести в повестку обсуждений дальнейшего развития ГУ ВШЭ.

### Источники

*Радаев В.В.* Новые формы организации учебного процесса (на примере ГУ ВШЭ) // Вопросы образования. 2006. № 1. С. 261—264.

*Clark B.* Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation. Oxford: Pergamon Press, 1998.

*Clark B.* Sustaining Change in Universities: Continuities in Case Studies and Concepts. L.: Open University Press, 2004.

*Froumin I.* Renaissance of Social and Economic Sciences in Russia Through Establishing a New Research University. 2010 (Forthcoming).

*Rosovsky H.* The University: An Owner's Manual. NY: W.W. Norton & Company, 1990.

*Trowler P.* Beyond the Robbins Trap: Reconceptualising Academic Responses to Change in Higher Education (or ... Quiet Flows the Don?) // Studies in Higher Education. 1997. Vol. 22. No. 3. P. 301—318.

Е. Колотова,  
аналитик ЦВМ

## Внештатные преподаватели ГУ ВШЭ: преподавание, научная активность, участие в жизни университета

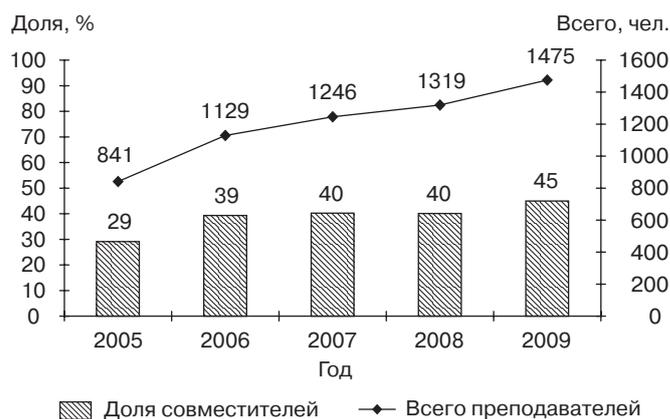
**Аннотация.** В данной статье рассматриваются различия между штатными преподавателями и совместителями по степени активности участия в жизни вуза, взаимодействию со студентами, посещению заседаний кафедры, использованию ресурсов университета. Основной вывод заключается в том, что внештатные преподаватели реже используют новые элементы образовательного процесса в преподавании (проведение письменных экзаменов, кумулятивные оценки), чем их штатные коллеги, а также менее активно взаимодействуют со студентами и другими преподавателями своей кафедры, меньше пользуются внутренними электронными ресурсами Вышки. Подобные различия в активности разных групп преподавателей могут представлять сложности для дальнейшего развития университета.

**Ключевые слова:** внештатные преподаватели, совместители, контрактники, научная активность, преподавание, участие в жизни вуза, взаимодействие со студентами.

### Увеличение доли внештатных преподавателей: мировая тенденция

За 17 лет своего существования Высшая школа экономики значительно выросла: были открыты новые факультеты, расширен набор студентов на уже существующие направления, а также в магистратуру. Понятно, что для возросших масштабов нужны были и новые преподавательские кадры. Только за последние пять лет (с 2005 по 2009 г.) число преподавателей увеличилось в 1,75 раза (рис. 1), причем изменилось соотношение штатных и внештатных преподавателей в пользу последних, их доля в общей численности профессорско-преподавательского состава (ППС) повысилась с 29% до 45%.

Штатные и внештатные работники формально различаются лишь своим трудовым статусом. Первые зачислены в штат, или постоянный состав, конкретного вуза (в котором находятся их трудовые книжки), а вторые преподают на договорной основе, их основное место работы — в другой организации. Категорию совместителей (т.е. внештатных преподавателей) можно условно поделить на две груп-



**Рис. 1.** Динамика общей численности преподавателей ГУ ВШЭ, а также доли совместителей за 2005—2009 гг.\*

\* По данным отчета об итогах учебно-методической деятельности ГУ ВШЭ за 2008/2009 учебный год.

пы: практиков и преподавателей нескольких вузов. Первые — это люди, основное время работающие не в вузах, а в государственных организациях или бизнес-структурах. Они приглашаются руководством вуза для того, чтобы поделиться со студентами своим богатым опытом, накопленным в ходе многих лет работы (например, в маркетинге или политике). Вторая группа представляет собой преподавателей, работающих в нескольких вузах и, как правило, зачисленных в штат одного из них<sup>1</sup>. Преподавание для них — основной способ заработка, тогда как для «практиков» преподавание, скорее, является хобби и приносит гораздо меньший доход, чем их основная работа.

В этой статье рассматривается категория внештатных преподавателей, определение которой мы дали выше. Говоря о совместителях, внештатниках, контрактниках, временных преподавателях, мы будем иметь в виду именно ее.

Тенденция к увеличению доли внештатных преподавателей в общем профессорско-преподавательском составе характерна не только для Вышки, но и в целом для российских вузов. С 1996 по 2002 г.

<sup>1</sup> Если преподаватель состоит в штате ГУ ВШЭ и дополнительно преподает хотя бы в одном вузе, он не будет считаться принадлежащим к этой группе.

число совместителей в государственных и муниципальных вузах выросло более чем в 3 раза, в то время как численность штатного преподавательского персонала возросла менее чем на треть [Образование в Российской Федерации..., 2005]. Эта тенденция характерна и для других стран, например США. На сегодняшний день в американских вузах доля временных преподавателей<sup>2</sup> приближается к 50% [Klein, 2003]. Интерес руководства учебных заведений США к данной категории преподавателей в основном имеет материальные основания — за прочтение одного курса они платят внештатному преподавателю в 2 раза меньше, чем штатному [Toukoushian, Bellas, 2003]. Интересом временных преподавателей к этой работе также часто управляет возможность дополнительного заработка. Кроме того, само по себе преподавание обеспечивает им определенный статус и уважение общества.

Однако и руководство вуза, и контрактники сталкиваются с определенными проблемами, присущими данной трудовой форме. Последние часто недовольны низкой оплатой своего труда<sup>3</sup>, а также отсутствием гарантий занятости со стороны вуза — лишь за неделю до начала учебного года их извещают о том, будут они работать или нет [Anderson, 1975]. Проблема также заключается в социальной изолированности совместителей — штатные преподаватели иногда даже не знают имени своих внештатных коллег, не говоря уже о профессиональном общении [Anderson, 1975].

У руководства вуза также имеются претензии к временным преподавателям. Поскольку у совместителей нет собственного кабинета и они появляются в вузе только на время прочтения курсов, их бывает трудно найти (как руководству, так и студентам), они недостаточно вовлечены в жизнь университета, мало общаются со студентами во внеаудиторные часы [Anderson, 1975].

Как мы видим, в США между руководством вуза и внештатными преподавателями существует некий разрыв в общении, который в зарубежной научной литературе называется проблемой временного преподавателя (*adjunct problem*). Насколько нам известно, в России данная тема практически не затрагивается ни в академических исследованиях, ни в периодической печати. Мы рассмотрим указанные проблемы на примере ГУ ВШЭ. Используя данные «Мониторинга преподавательской жизни», проведенного в 2009 г., мы попытаемся понять, действительно ли внештат-

ные преподаватели Вышки менее активно участвуют в жизни вуза, взаимодействуют со студентами и своими коллегами, чем штатные. Хуже ли они адаптируются к новым практикам в университете? Проявляются ли меньше активности в научной деятельности?

### Портрет внештатного преподавателя

Прежде чем отвечать на поставленные вопросы, детализируем портрет данной категории преподавателей с помощью статистической информации о составе ППС<sup>4</sup>, а также данных «Мониторинга преподавательской жизни» за 2009 г.

Доля внештатных преподавателей в общем составе ППС на ноябрь 2009 г. составляла 40%<sup>5</sup>. По данным ПФУ ГУ ВШЭ, среди совместителей треть являются доцентами (37%), треть — профессорами (34%), треть — преподавателями и старшими преподавателями (18% и 11% соответственно). Половина внештатных преподавателей (45%) имеют степень кандидата наук, 22% — степень доктора наук. Остальная треть совместителей не имеют научной степени. Доля внештатных преподавателей выше, чем в среднем по вузу, на отделении логистики (55%), факультете государственного и муниципального управления (53%), факультете бизнес-информатики и его отделениях (47% и 50% соответственно). Доля совместителей ниже, чем в среднем по вузу, на факультетах математики (22%), философии (27%), отделении статистики на факультете экономики (33%), факультетах права и психологии (по 34%)<sup>6</sup>.

Дополним портрет данными, полученными из «Мониторинга преподавательской жизни — 2009». Средний возраст совместителя — 42 года. Среднее количество лет работы в ГУ ВШЭ внештатного преподавателя составляет 4 года. Однако большая часть (29%) внештатных преподавателей работают в ГУ ВШЭ всего лишь на протяжении 1 года. Вместе с тем небольшая часть преподавателей-контрактников, принявших участие в нашем исследовании (10%), работают в университете уже более 10 лет.

Внештатные преподаватели чаще всего работают на полставки (56% преподавателей) и четверть ставки (41%). Большая часть их аудиторной нагрузки (84%) приходится на факультеты ГУ ВШЭ. Оставшая-

<sup>4</sup> Мы благодарим начальника подразделения планово-финансового управления (ПФУ) ГУ ВШЭ Ю.В. Захарову за предоставление информации о некоторых характеристиках ППС на ноябрь 2009 г.

<sup>5</sup> В начале статьи мы приводили другие данные: доля внештатных преподавателей на 2009 г. равна 45% (из Отчета по учебно-методической работе). Однако по данным о составе ППС, предоставленным ПФУ ГУ ВШЭ, на ноябрь 2009 г. эта доля составила 40%.

<sup>6</sup> Все данные в этом абзаце приводятся на основании информации о преподавательском составе ПФУ ГУ ВШЭ.

<sup>2</sup> Временный преподаватель (*tenure, adjunct faculty*) — преподаватель колледжа или университета, который работает по контракту, не предусматривающему получение пожизненного контракта.

<sup>3</sup> Недовольство оплатой труда также связано с тем, что ставка оплаты курса временного преподавателя не растет с увеличением стажа работы в данном вузе [Anderson, 1975].

ся часть, как правило, уходит на работу в других вузах (13% аудиторной нагрузки)<sup>7</sup>.

Теперь сопоставим среднего внештатного преподавателя ГУ ВШЭ со средним штатным преподавателем на основании описанных выше характеристик. Выделим ключевые сходства и отличия. Основные статистики для удобства приведены в табл. 1.

*Различия:*

- Среди внештатных преподавателей доля профессоров больше, чем среди штатных коллег (см. табл. 1). А доля старших преподавателей среди совместителей, наоборот, в 2 раза меньше.
- Доля штатных преподавателей, работающих также в других вузах, помимо ГУ ВШЭ, в 2 раза ниже, чем среди совместителей. При этом 20% штатных преподавателей работают еще в одном вузе, а 7% — в двух-четырех вузах. Этот феномен представляет большой интерес: почему четверть штатных преподавателей, которым университет платит полную зарплату и дает доступ к различным дополнительным благам, работают еще и в других вузах. Мы попытаемся ответить на этот вопрос в будущих исследованиях.
- Штатные преподаватели дольше совместителей работают в ГУ ВШЭ: большинство из них (26%) преподают в Вышке уже на протяжении трех-четырех лет.
- Доля преподавательской аудиторной нагрузки, не включающая преподавание на факультетах ГУ ВШЭ, у внештатных преподавателей в основном приходится на другие вузы, а у штатных — на дополнительную работу внутри университета (довузовский блок, подготовительные отделения в магистратуру, программы дополнительного образования, общеуниверситетские факультативы)<sup>8</sup>.

*Сходства:*

- Среди внештатных преподавателей доля имеющих степень кандидата или доктора наук практически такая же, как среди штатных.
- Большинство преподавателей (как состоящих в штате ГУ ВШЭ, так и нет) имеют должность доцента.
- Среди штатных и внештатных преподавателей примерно одинаковая доля имеющих должность преподавателя.
- По возрасту штатные и внештатные преподаватели практически не различаются: в среднем он равен 42 годам.

<sup>7</sup> С помощью данных «Мониторинга» мы не можем отдельно проанализировать преподавателей-практиков и тех, кто преподают в нескольких вузах.

<sup>8</sup> См. табл. 1.

Таблица 1

**Характеристики должности и работы  
в зависимости от принадлежности к штату**

Показатель*	Штатные преподаватели	Внештатные преподаватели
Доля доцентов, %	40	37
Доля профессоров, %	26	34
Доля старших преподавателей, %	21	11
Доля имеющих должность преподавателя, %	13	18
Доля преподающих в других вузах, %	27	54
Среднее количество лет работы в вузе, годы	7	4
Доля работающих в ГУ ВШЭ более 10 лет, %	21	10
Доля аудиторной нагрузки, приходящаяся на факультеты ГУ ВШЭ, %	89	84
Доля аудиторной нагрузки, приходящаяся на дополнительную работу в ГУ ВШЭ, %	7	3
Доля аудиторной нагрузки, приходящаяся на другие вузы, %	3	13
Доля кандидатов и докторов наук, %	66	67

\* Для всех категорий должностей и научных степеней статистика приводится по данным ПФУ.

- Доля преподавательской аудиторной нагрузки, приходящаяся на факультеты ГУ ВШЭ, значительно не различается для штатных и внештатных преподавателей.

Таким образом, средний внештатный преподаватель ГУ ВШЭ не отличается от своего штатного коллеги по возрасту, наличию научных степеней. Доля профессоров среди совместителей даже несколько больше, чем среди штатных. На факультетах, ориентированных на бизнес и государственную работу, больше внештатных преподавателей. На более фундаментальных направлениях (философия, математика) они, наоборот, в меньшинстве. Десятая часть принявших участие в нашем опросе внештатников работают в ГУ ВШЭ уже более 10 лет, однако почти треть, по данным «Мониторинга...», пришли в Вышку в прошлом году<sup>9</sup>.

Описав портрет внештатного преподавателя ГУ ВШЭ, постараемся понять, насколько он вовлечен

<sup>9</sup> Среди штатных преподавателей эта доля составляет 8%.

в жизнь университета и взаимодействие со студентами. Сделаем это с помощью анализа более детальных вопросов, которому будут посвящены следующие разделы.

### **Совместители не так активны в использовании новых форм образовательного процесса**

В 2000-х гг. в ГУ ВШЭ были внедрены новые формы образовательного процесса, такие как кумулятивная система выставления оценок, приоритет письменных форм контроля перед устными формами, систематическая борьба с плагиатом. Мы пришли к выводу, что использование этих принятых во ВШЭ форм обучения меньше распространено среди внештатных преподавателей, чем среди штатных:

- Доля использующих кумулятивную оценку среди внештатных преподавателей ниже: 79% в сравнении с 90% штатных;
- Доля тех, кто проводит зачет или экзамен в устной форме, среди внештатных преподавателей в 2 раза выше, чем среди штатных: 32% и 16% соответственно<sup>10</sup>.
- Среди штатных преподавателей больше тех, кто использует строгие меры наказания за списывание: 23% штатных преподавателей ответили, что при обнаружении списывания на экзамене они сразу ставят неудовлетворительную оценку (среди внештатных эта доля составляет 5%).
- Среди внештатных преподавателей больше тех, кто разрешает пользоваться учебными материалами во время зачета (26% по сравнению с 11% штатных).
- Среди штатных преподавателей больше доля тех, кто за обнаружение в работе плагиата ставит неудовлетворительную оценку, но не заставляет переделывать работу (15% по сравнению с 4% внештатных). Это может указывать на то, что среди штатных больше тех, кто позволяет отклоняться от формальных правил, связанных с борьбой с плагиатом.

### **Внештатные преподаватели менее активно содействуют трудоустройству студентов**

Среди совместителей есть преподаватели-практики, которые как нельзя лучше знают о работе будущих специалистов. Мы предполагали, что они более активны в рекомендациях, советах учащимся о том, куда можно пойти работать по данной специальности, а также больше рассказывают о будущей карьере, содействуют трудоустройству студентов в

бизнесе или государственной сфере, включают некоторых из них в собственные исследовательские проекты. Однако данные говорят о другом:

- Доля преподавателей, содействовавших трудоустройству студентов в бизнесе или государственной сфере, значимо не различается у штатных и внештатных преподавателей (24% и 22% соответственно). То же касается и включения преподавателями студентов в собственные исследовательские проекты (среди штатных преподавателей содействовали включению студентов в собственные исследовательские проекты 17% опрошенных, среди внештатных — 12%).
- Доля преподавателей, дававших советы по трудоустройству, рассказывавших о будущей карьере, значимо выше среди штатных преподавателей, чем среди совместителей (42% и 30% соответственно).
- Доля преподавателей, содействовавших трудоустройству в лаборатории или НИИ в ГУ ВШЭ, выше среди штатных преподавателей (16% по сравнению с 1% внештатных).

### **Внештатные преподаватели менее активно взаимодействуют со студентами и другими преподавателями кафедры**

Независимо от принадлежности к штату доля преподавателей, вовлеченных в руководство научной студенческой работой, составляет около 60%. Однако штатные преподаватели чаще встречаются или переписываются со студентами, чьими научными работами руководят, чем внештатные. Совместители также менее активны в организации студенческих семинаров или принятии участия в них (13% по сравнению с 41% штатных).

К тому же, внештатные преподаватели меньше вовлечены в обмен преподавательским опытом со своими коллегами с кафедры. Лишь 17% совместителей посещают занятия других коллег, в то время как среди штатных преподавателей это почти половина (46% посещают занятия других преподавателей своей кафедры).

Обратной стороной этой медали является то, что занятия внештатных преподавателей реже посещаются другими преподавателями кафедры, чем занятия штатных преподавателей (доля ответивших, что их занятия посещают другие преподаватели кафедры, составила 12% среди совместителей и 35% среди штатных).

### **Внештатные преподаватели активно участвуют в научных исследованиях**

Стоит отметить, что доля преподавателей, ответивших, что они не участвовали в научных исследова-

<sup>10</sup> Между тем доля тех, кто проводит зачет в письменной или письменной-устной форме, значимо не различается у штатных и внештатных преподавателей.

дованиях в 2008/2009 учебном году, одинакова для штатных и внештатных сотрудников (около 20%). Мы можем сделать вывод, что совместители не менее активны в научно-исследовательской деятельности, чем штатные сотрудники ГУ ВШЭ. Интуитивное предположение о том, что внештатные преподаватели чаще принимают участие в исследованиях, проводимых вне ГУ ВШЭ, чем в исследованиях ГУ ВШЭ, нашло свое подтверждение в данных (см. табл. 2).

Таблица 2

**Участие штатных и внештатных преподавателей в научных исследованиях в 2008—2009 гг. (множественный ответ, в % от числа штатных/внештатных преподавателей)\***

Принимали участие в 2008—2009 гг. в научных исследованиях	Штатные	Внештатные
<i>В прикладных исследованиях в ГУ ВШЭ</i>	27	13
<i>В прикладных исследованиях вне ГУ ВШЭ</i>	15	34
Не принимали участие в прикладных исследованиях	21	24
В фундаментальных исследованиях в ГУ ВШЭ	20	15
<i>В фундаментальных исследованиях вне ГУ ВШЭ</i>	18	41
Не принимали участие в фундаментальных исследованиях	25	20

\* Курсивом выделены вопросы, различия по которым между штатными и внештатными преподавателями наиболее значимы.

И штатные, и внештатные преподаватели в равной степени используют результаты своих исследований в программах читаемых курсов. Доля преподавателей, которые не используют результаты своих исследований в читаемых курсах, в анализируемых группах не различается (38% штатных преподавателей и 34% совместителей).

**Совместители менее активно используют электронные ресурсы ГУ ВШЭ**

Среди штатных преподавателей больше тех, кто активно пользуются электронными базами периодических изданий через сайт ГУ ВШЭ, чем среди внештатных (60% и 35% соответственно). Более того, первые ими пользуются чаще (как в здании ГУ ВШЭ, так и из дома по паролю).

Доля пользующихся образовательным порталом [ecsosman.edu.ru](http://ecsosman.edu.ru) не различается для штатных преподавателей и совместителей (в 2009/2010 учебном году — 28% штатных и 25% внештатных преподавателей). Однако доля не знающих о существовании этого портала выше среди совместителей (17% по сравнению с 9% штатных).

Среди внештатных преподавателей больше доля тех, кто не используют ссылки на электронные ресурсы в программах своих курсов (21% по сравнению с 12% штатных). А совместители, которые это делают, намного реже ссылаются на электронные базы периодических изданий библиотеки ГУ ВШЭ (11% против 35% штатных) и Федеральный образовательный портал по экономике, социологии и менеджменту (6% и 13% соответственно).

**Недостаточная вовлеченность совместителей в жизнь университета**

Имеющиеся у нас данные свидетельствуют о недостаточно активной вовлеченности внештатных преподавателей во внутреннюю жизнь университета.

Внештатные преподаватели гораздо реже следят за новостями ГУ ВШЭ, чем штатные (регулярно это делают 30% и 63% соответственно). Совместители реже посещают сайт ГУ ВШЭ (посещают чаще одного раза в неделю 35% внештатных преподавателей по сравнению с 69% штатных). Лишь 47% контрактников имеют адрес корпоративной почты, в то время как среди штатных преподавателей он есть у 71%.

Преподавателям впервые в данной волне мониторинга задавали вопрос, кто занимается редактированием их личной страницы на сайте ГУ ВШЭ? Оказалось, что штатные преподаватели чаще делают это самостоятельно (60%), к помощи сотрудников кафедры, менеджера лаборатории прибегают 48% из них<sup>11</sup>. Среди совместителей сами редактируют личную страницу на сайте ГУ ВШЭ 44% преподавателей, а с помощью сотрудников или инженеров кафедры, руководителя лаборатории — 54%. Примечательно, что доля не знающих, кто занимается редактированием их личной страницы, значимо выше среди внештатных преподавателей по сравнению со штатными (12% и 4% соответственно).

Внештатные преподаватели чаще отмечали, что не читали Программу развития ГУ ВШЭ на период 2009—2015 гг. и до 2020 г. (51% против 28% штатных), а также Программу развития ГУ ВШЭ как национального исследовательского университета (62% по сравнению с 44% штатных)<sup>12</sup>.

Преподавателям задавали вопрос, испытывают ли они какие-либо проблемы при взаимодействии с административными подразделениями ГУ ВШЭ. Более половины (55%) опрошенных совместителей указывали, что не испытывали таких проблем, в то время как для штатных преподавателей эта доля значительно ниже и составляет 29%. Кроме того,

<sup>11</sup> Вопрос предполагал множественный вариант ответа.

<sup>12</sup> <http://www.hse.ru/org/hse/info/develop> и <http://www.hse.ru/org/hse/niu/pr>

совместители выше оценили работу своей кафедры ГУ ВШЭ за 2009 г. по сравнению со штатными преподавателями (средняя оценка равна 2,02<sup>13</sup> и 1,59 соответственно). Внештатники лучше оценивают созданные в ГУ ВШЭ условия для совмещения преподавательской и исследовательской деятельности<sup>14</sup>, а также развитие связей с зарубежными университетами<sup>15</sup>, чем штатные преподаватели. Более высокие оценки совместителей по всем указанным параметрам могут быть свидетельством того, что их все устраивает. А это может быть следствием того, что внештатные преподаватели недостаточно вовлечены в жизнь университета и кафедр и не сталкиваются с теми проблемами, которые испытывают их штатные коллеги (например, оформление командировки).

### Внештатные преподаватели посещают 7 заседаний кафедры из 10

Преподавателям предлагалось ответить на два вопроса: сколько заседаний их кафедры прошло за 2008/2009 учебный год, и сколько из них они посетили за этот год. Коэффициент «доля посещенных заседаний кафедры» высчитывался делением первого показателя на второй. Оказалось, что среди штатных преподавателей выше посещаемость заседаний кафедры: в среднем, они присутствовали на 9 из 10 заседаний, тогда как совместители — в среднем на 7 из 10. Это свидетельствует о том, что внештатные преподаватели в своем большинстве не стремятся включаться в жизнь университета в полной степени, как штатные преподаватели.

### Недовольство внештатников размером оплаты услуг преподавания

Достаточно естественным является тот факт, что внештатные преподаватели получают меньшие деньги за свою работу, чем штатные преподаватели. Это компенсируется наличием свободного времени для дополнительной занятости — работы в бизнес-структурах, исследовательских учреждениях, других вузах.

Тем не менее ряд внештатных преподавателей считают, что деньги, выплачиваемые вузом, не соответствуют тому объему работы, который они в нем выполняют. В конце интервью преподаватели могли высказать свои пожелания относительно развития

ГУ ВШЭ. В одном из них эта мысль выражена очень четко:

«...Зарплата для совместителя совершенно неконкурентоспособна (она составляет меньше 4000 рублей в месяц)...» (Преподаватель, нет научной степени, 25 лет).

Стоит отметить, что и многие штатные преподаватели высказывали недовольство по поводу своей заработной платы, т.е. эта проблема характерна не только для совместителей. Однако внештатные преподаватели все же менее удовлетворены ростом своего дохода за время работы в ГУ ВШЭ<sup>16</sup>, чем штатные (среднее значение равно -0,05 и 0,67 соответственно)<sup>17</sup>.

### Выводы

В заключение попытаемся оценить в целом, насколько внештатные преподаватели вовлечены в процесс преподавания, взаимодействие со студентами, научную деятельность по сравнению со своими штатными коллегами и критична ли эта разница, если она есть.

1. По некоторым показателям мы выявили, что совместители недостаточно активно взаимодействуют со студентами: реже участвуют в студенческих научных семинарах, реже их организуют, менее активно содействуют трудоустройству студентов, чем штатные преподаватели. Более половины внештатных преподавателей руководят научными работами студентов, однако они реже встречаются с ними или переписываются по почте, чем штатные преподаватели.
2. Совместители меньше вовлечены в работу кафедры, чем штатные преподаватели, они реже посещают заседания кафедры (хотя средний показатель посещаемости неплохой: 7 из 10 заседаний). Внештатники также недостаточно активно участвуют в жизни университета: лишь половина из них имеют корпоративную почту. К тому же, они реже интересуются новостями и событиями Вышки, реже заходят на корпоративный сайт. Мало кто из внештатных преподавателей читал программы развития ГУ ВШЭ (как Программу развития на период 2009—2015 гг. и до 2020 г., так и Программу НИУ). Совместители менее активно пользуются электронными образовательными ресурсами ВШЭ, чем штатные преподаватели. Однако мы считаем, что недостаточная вовлеченность в жизнь

<sup>13</sup> Оценка производилась по шкале от -3 до +3.

<sup>14</sup> Средняя оценка внештатных преподавателей составляла 1,5, у штатных равнялась 0,71 (оценка производилась по шкале от -3 до +3).

<sup>15</sup> Средняя оценка внештатных преподавателей составляла 1,74, у штатных равнялась 0,94 (оценка производилась по шкале от -3 до +3).

<sup>16</sup> Мы просили их оценить удовлетворенность ростом дохода, полученного за работу только в ГУ ВШЭ.

<sup>17</sup> Оценка производилась по шкале от -3 до +3.

университета внештатных преподавателей — естественное явление, следствие которого — особенность их трудового статуса.

3. Внештатные преподаватели меньше вовлечены в использование новых форм организации образовательного процесса (проведение письменных экзаменов, использование кумулятивной оценки, борьба с плагиатом и списыванием<sup>18</sup>), в обмен преподавательским опытом, реже используют ссылки на электронные ресурсы в программах своих курсов. Руководству вуза нужно понять, критично ли такое отклонение принятых стандартов или же это стоит рассматривать как нормальную девиацию внутри университета.
4. Внештатные преподаватели занимаются научной деятельностью наравне со штатными коллегами, однако основная доля ее приходится на проекты, проводимые вне ГУ ВШЭ. При этом совместители не менее активно используют результаты своих исследований в читаемых курсах, чем штатные преподаватели.

Таким образом, в чем-то внештатные преподаватели уступают своим штатным коллегам: менее активно взаимодействуют со студентами, реже используют новые формы организации образовательного процесса. Однако преподаватели-совместители обладают высоким уровнем образования, о чем свидетельствует наличие научных степеней у двух третей из них. Большинство внештатных преподавателей вовлечены в проведение научных исследований (лишь 20% не участвовали в прикладных или научных исследованиях в 2008—2009 гг.) Они представляют для университета ценный ресурс, поскольку могут привлекать студентов в свои исследовательские проекты. А это очень важно для ГУ ВШЭ, который с

<sup>18</sup> Среди внештатных преподавателей доля тех, кто борется со списыванием и плагиатом, не меньше, чем среди штатных. Однако совместители используют более мягкие формы наказания.

недавнего времени носит статус исследовательского университета. Ведь одной из целей стратегического развития университета до 2020 г. является расширение исследовательского и проектного компонентов в образовательном процессе [Программа развития...].

Подводя итог, стоит отметить, что внештатные преподаватели ГУ ВШЭ составляют разнородную совокупность: в нее входят и практики, и преподаватели, которые работают в нескольких вузах; те, кто работают в ГУ ВШЭ более 10 лет, и те, кто пришел в вуз еще только в прошлом году. К сожалению, наши данные не позволяют выделить типы внештатных преподавателей, исследовать их мотивацию. А эта информация была бы очень полезна для управленческих решений. С ее помощью можно было бы определить, каких внештатных преподавателей стоит стимулировать к разным видам активности (привлечению студентов в собственные проекты, более активному участию в жизни кафедры, использованию инновационных практик в преподавании), а на каких не стоит тратить усилия. На этот вопрос мы сможем ответить в ходе будущих исследований преподавателей ГУ ВШЭ.

## Источники

Образование в Российской Федерации. Статистический ежегодник. М.: ГУ ВШЭ. 2005.

Программа развития Государственного университета — Высшей школы экономики на период 2009—2015 гг. и до 2020 г.

*Anderson B.R.* Adjunct Faculty Deserve a Better Deal // *Change*, 1975. Vol. 7. No. 7 (Sep.). P. 8, 64.

*Klein J.* Pledge-a-Brick: A Farewell to Adjunct Teaching // *Rhetoric Review*. 2003. Vol. 22. No. 1. P. 61—77.

*Toutkoushian R.K., Bellas M.L.* The Effects of Part-Time Employment and Gender on Faculty Earnings and Satisfaction: Evidence from the NSOPF:93 // *The Journal of Higher Education*. 2003. Vol. 74. No. 2 (Mar.—Apr.). P. 172—195.

## Приложение

### Описание методологии исследований

#### «Мониторинг студенческой жизни — 2009»

Девятая волна мониторинга, который проводится в ГУ ВШЭ с 2001 г.

**Объект исследования:**

студенты 1—4-го курсов, 5-го курса специалитета и 1—2-го курсов магистратуры всех факультетов и отделений ГУ ВШЭ (Москва).

**Объем выборки:**

1648 респондентов.

**Выборка:**

квотная, переменные квотирования — факультет, курс, магистерская программа (для студентов магистратуры).

**Метод опроса:**

анкетирование (самозаполнение).

**Опросный период:**

ноябрь — декабрь 2009 г.

#### «Мониторинг преподавательской жизни — 2009»

Седьмая волна мониторинга, который проводится в ГУ ВШЭ с 2003 г.

**Объект исследования:**

преподаватели всех факультетов и отделений (включая общеуниверситетские кафедры).

**Объем выборки:**

267 респондентов.

**Выборка:**

квотная, переменные квотирования — факультет, должность, штатный/внештатный сотрудник.

**Метод опроса:**

анкетирование; преподаватели опрашивались с помощью электронной анкеты (33%), посредством личного интервью (34%), самостоятельно заполняли анкету на конференции научно-педагогических кадров (32%).

**Опросный период:**

ноябрь — декабрь 2009 г.

Более подробное описание инструментария, а также отчет по исследованиям доступны на сайте ЦВМ в разделе «Результаты исследований», см.: <http://cim.hse.ru/results>

## ИНФОРМАЦИЯ О ЦВМ

### **Центр внутреннего мониторинга ГУ ВШЭ**

Адрес: 125319, Москва, Кочновский проезд, 3,  
каб. 403

Тел.: 8 (499) 152-0761; e-mail: [cim@hse.ru](mailto: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 Государственного университета — Высшей школы экономики, 2010

© Оформление. Изд. дом Государственного университета — Высшей школы экономики, 2010

Формат А4. Тираж 200 экз. Заказ №