**Национальный исследовательский университет   
"Высшая школа экономики"**

***Институт развития образования***

Магистерская программа «Измерения в психологии и образовании»

**МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ**

На тему: «Анализ  неоднородности студенческого контингента в неселективных ВУЗах и типология стратегий ее преодоления. Опыт смешанного исследования на примере технических региональных ВУЗов»

Студент группы № 701

Александрова Екатерина Ильинична

Научный руководитель

ст.научный сотрудник   
Центра мониторинга качества образования  
Института образования НИУ ВШЭ, к.ф.-м.н. Карданова Елена Юрьевна

Москва, 2014

Оглавление

[Введение 2](#_Toc390529038)

[**Определение академической неоднородности** 5](#_Toc390529039)

[Постановка проблемы и обзор литературы 7](#_Toc390529040)

[**Массовизация высшего образования** 7](#_Toc390529041)

[**Негативные последствия ЕГЭ** 10](#_Toc390529042)

[**Изменение статуса высшего образования и мотивации к поступлению** 15](#_Toc390529043)

[**Исследования неоднородности** 18](#_Toc390529044)

[Академическая неоднородность в обследованных вузах Ульяновска в 2013 г. Планирование и проведение исследования 34](#_Toc390529045)

[**Описание исследования** 34](#_Toc390529046)

[**Надежность и валидность данных** 36](#_Toc390529047)

[**Планирование качественной части на основе показателей неоднородности (выбор направлений и факультетов для обследования)** 38](#_Toc390529048)

[**Выборка** 39](#_Toc390529049)

[Результаты и выводы 39](#_Toc390529050)

[**Основные категории** 39](#_Toc390529051)

[**1.** **Снижение качества студенческого контингента, поступающего в вуз, по сравнению с периодом СССР и началом 1990-х гг.** 42](#_Toc390529052)

[**2.** **Неоднородность студенческого контингента** 44](#_Toc390529053)

[**3.** **Процессы, связанные с ЕГЭ** 46](#_Toc390529054)

[**4.** **Мотивация** 49](#_Toc390529055)

[**5.** **Стратегии работы вузов в условиях неоднородности и падения качества подготовки** 54](#_Toc390529056)

[Выводы 67](#_Toc390529057)

[Заключение 71](#_Toc390529058)

[Приложение 1 71](#_Toc390529059)

[Список литературы 74](#_Toc390529060)

# Введение

Настоящая работа имеет целью исследовать феномен академической неоднородности студентов – феномена, не так давно выявленного, малоизученного, но, как будет ясно из дальнейших разделов, представляющего значительную проблему для системы высшего образования России. Множество работ, в первую очередь, западных авторов, посвящены неоднородности социальной, экономической, этнической. Однако на данный момент об академической неоднородности российских студентов написано крайне мало.

С распадом Советского союза все социальные институты подверглись значительным изменениям. Мощные трансформационные процессы происходили – и продолжают происходить - и в системе образования. Одной из важнейших тенденций последнего двадцатилетия стала так называемая массовизация высшего образования.

Выросло количество ВУЗов, появились новые, структуры ранее существовавших изменились. Возникли новые филиалы, а часть филиалов обрела самостоятельный статус. Значительно выросло общее количество студентов и молодых людей, планирующих получить высшее образование.

По данным Росстата, количество высших учебных заведений и студентов в Российской федерации с 1990-х гг. увеличилось почти вдвое:

Рис. 1. Динамика численности высших учебных заведений и студентов в России 1990-2014 гг.

(Госкомстат, 2014)

В указанные годы последовательно увеличивалось число студентов на 10 тысяч населения: если в 1995 г. оно составляло 189 человек, то всего через 5 лет, в 2000, студентов уже было 327 на 10 тыс., а в 2013 – 424 человека («Статистика российского образования», 2014).

Значительное влияние на процессы в ВУЗах оказало введение ЕГЭ. ЕГЭ имел целью изменить прием в ВУЗы, сделав его более прозрачным и доступным. Однако, по нашему мнению, можно утверждать, что ЕГЭ повлек за собой и «побочные эффекты», видимо, не предусмотренные и отчасти ставшие источником проблем, в первую очередь, для провинциальных неселективных ВУЗов, которые находятся в фокусе данного исследования. ЕГЭ увеличил мобильность студентов, что привело к «вымыванию» лучшего контингента из провинции. Также в результате введения единого экзамена ВУЗы потеряли возможность сортировать студентов на этапе приема, т.е. выбирать студентов под свою программу и стандарты. Кроме того, при подготовке к вузовским экзаменам студенты ориентировались именно на программу и требования конкретного ВУЗа; ЕГЭ же позволил им выбирать ВУЗ уже после сдачи экзамена, по его результатам. Можно также предположить, что в среднем студентам стало легче пройти в ВУЗ в силу невысоких проходных баллов, а также того факта, что на ряд специальностей, инженерных, например, можно пройти даже без выполнения заданий части «С».

Таким образом, попасть на одно направление получили возможность студенты с самыми разными баллами и уровнем школьной подготовки, что, вместе с увеличившимся числом желающих получать высшее образование, и приводит к академической неоднородности.

Кроме того, по мере трансформации советской системы образования и одновременно – российской экономики, значительно изменилась мотивация для поступления вуз и пути принятия решений относительно выбора специальности. Число желающих поступать в вузы растет – в настоящее время оно составляет около 90% (Канторович, 2011). Однако, по разным данным, от 60 до 75% выпускников работают не по специальности (Лайкам, 2012; Торкунов, 2013). Это вызывает вопросы о мотивации к поступлению у такого значительного числа людей и о том, под влиянием каких соображений они выбирают направление обучения. Кроме того, это является указанием на потенциальное число «случайных» людей на факультетах, то есть – неоднородность студенческого контингента.

**Определение академической неоднородности**

Под академической неоднородностью нами понимается, таким образом, значительный разрыв в уровне подготовки и мотивированности студентов, оказывающихся в одних и тех же учебных группах. Такая ситуация несет в себе потенциальную – и, как будет видно из приведенных ниже данных качественного исследования, - вполне реальную угрозу качеству высшего образования, сложности в работе преподавателей, а для руководителей ВУЗов - необходимость выстраивать новые стратегии управления образовательным процессом.

Из всего вышесказанного можно сделать вывод об **актуальности** настоящей работы: новые данные и выведенные из них заключения дают возможность внести вклад в более точную фиксацию современной ситуации в области российского высшего образования, в первую очередь, на региональном уровне, выявить специфические проблемы, а также предложить пути дальнейшего изучения наиболее острых вопросов.

Следует также добавить, что актуальность проблемы подтверждается данными качественного исследования, которые будут описаны ниже: сами респонденты описывают неоднородность студенческого контингента как явление, наблюдаемое (и усиливающееся) в последнее десятилетие и оказывающее значительное негативное воздействие на образовательный процесс. Из слов респондентов очевидно, что проблема требует не только подробного рассмотрения, но и, по всей видимости, разработки мер для ее разрешения.

**Целью** данной работы является рассмотрение феномена академической неоднородности на основе количественных и качественных данных, полученных статистическими методами и посредством серии глубинных интервью, проведенных в 2013 г. Акцент в данной работе сделан на **проявлении** этого феномена в образовательных процессах региональных неселективных ВУЗов: мы предполагаем, что именно в таких ВУЗах проблема стоит особенно остро. Кроме того, нашей целью было, на основе полученных ранее количественных данных, установить, как сами участники процесса, то есть преподаватели и руководители вышеописанных ВУЗов, видят данную проблему, существует ли феномен неоднородности в их сознании и ежедневных практиках, как неоднородность воздействует на их работу и какими стратегиями пользуются ВУЗы для ее устранения (и пользуются ли вообще). То есть в фокусе исследования находилась внутренняя реальность участников процесса, ставших нашими респондентами.

Таким образом, **исследовательские вопросы** данной работы звучат следующим образом:

1. существует ли концепт академической неоднородности **в представлениях работников ВУЗов**; что входит в это понятие, в каких терминах оно описывается, какую реакцию вызывает у преподавательского и руководящего состава?

2. какими стратегиями преодоления неоднородности пользуются ВУЗы вышеуказанного типа (на примере конкретных ВУЗов)?

3. можно ли выдвинуть гипотезу о том, что академическая неоднородность является острой проблемой именно для региональных неселективных ВУЗов (в сравнении с достаточно селективными ВУЗами крупных городов)?

**Объект исследования:** российские региональные неселективные вузы.

Предмет исследования: академическая неоднородность студенческого контингента студентов первого курса, понимаемая как разный уровень академической подготовки студентов, попадающих в одни и те же учебные группы. Единственным доступным индикатором уровня подготовки являются баллы ЕГЭ; однако, по нашим предположениям, понятие неоднородности включает в себя еще ряд важных латентных переменных, которые только предстоит формализовать.

**Методы**

При рассмотрении академической неоднородности мы пользуемся разработанной ранее 5-балльной шкалой, в основе которой лежит стандартное отклонение баллов ЕГЭ от их среднего значения (Froumin, Kardanova, 2013). После рассмотрения показателей неоднородности каждого из учебных направлений в рассматриваемых нами вузах были выбраны факультеты и, соответственно, будущие респонденты для проведения серии глубинных интервью.

Таким образом, был получен смешанный дизайн исследования с акцентом на качественной части, которая носила поисковый характер.

Полученные в ходе интервью данные были проанализированы в рамках методологии «grounded theory». Данные были закодированы в несколько этапов, а полученные основные категории рассмотрены с учетом литературы по изучаемому вопросу. На данном этапе работы был проведен описательный анализ и начальная концептуализация.

# Постановка проблемы и обзор литературы

До рассмотрения самого по себе феномена неоднородности следует выделить основные предпосылки этого явления. Мы считаем, что в целом возникновение данной проблемы связано со следующими процессами в российском образовании:

1. Массовизацией высшего образования
2. Проблемами, связанными с введением ЕГЭ
3. Изменением демографической ситуации в регионах, рассматриваемой с точки зрения повышения мобильности студентов, их значительного оттока из регионов в крупные города и государственной тенденции к централизации активной образовательной деятельности в целом
4. Изменением статуса высшего образования и мотивации абитуриентов

Рассмотрим описанные процессы более подробно.

**Массовизация высшего образования**

Говоря о массовизации высшего образования в России, обычно имеют в виду процесс, начавшийся после распада Советского Союза и связанный с другими значительными трансформациями в высшем образовании. Наиболее характерными его чертами являются увеличение количества ВУЗов и рост числа студентов.

Как указывалось выше, число вузов и студентов с момента распада СССР увеличилось примерно вдвое. Статистика по Ульяновской области отдельно также показывает значительный рост числа студентов:

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Год** | **1990** | **1995** | **2000** | **2005** | **2007** | **2013** |
| Число студентов, тыс. человек | 18,4 | 20,5 | 31,7 | 49,1 | 52,1 | 88,72 |

Таблица 1. Динамика численности студентов в Ульяновской обл. (Рейтинг регионов РФ по качеству жизни, 2013).

Многие эксперты в области высшего образования в интервью и статьях отмечают экспансию высшего образования и рост его популярности в обществе, на уровне всей страны и отдельных регионов.

«Для граждан России характерна убежденность в высокой ценности вузовского образования. Достаточно указать на результаты опроса Фонда общественного мнения (ФОМ), опубликованного в 2004 г. Среди охваченных опросом родителей детей в возрасте от 13 до 20 лет две трети (63%) с той или иной степенью уверенности ответили, что хотели бы дать своему ребенку высшее образование» (Гуртов, Сигова, 2006, с. 22).

«Массовизация высшего образования произошла после 1991 года и в России, причем даже в более масштабной форме, чем на Западе. Но причины этого явления были разными на Западе и у нас. На Западе - это возникновение и развитие знаниевой экономики и общества, смена населения индустриальной эпохи на продвинутое население эпохи постмодерна с углубляющимися эпистемическими свойствами. Массовизация университетов «там» — это свойство эволюционного прогресса науки, технологий, доходов, социальных отношений и, конечно,  требований к рабочей силе. У нас — это устранение планового советского барьера, т.е. числа мест в вузах (примерно 18% от каждой когорты молодежи).

Барьер в 1992 году исчез, число бюджетных мест (с мизерными ассигнованиями на каждое) подскочило кратно, разрешили неограниченное платное образование — вот и все причины массовизации. Ворота открылись — туда ринулись все, кто хотел «откосить» от армии или не хотел начинать рабочую жизнь. Ибо не было и нет ни знаниевой экономики,  ни развития науки, ни массового спроса на специалистов высшей квалификации (и даже средней квалификации). Зато есть огромный спрос на дипломы (на «корочки»), причем не только у молодежи, но и у массового работодателя. И их наша вузовская система готова  удовлетворять по полной программе.

Есть федеральные, национальные исследовательские и «прочие» вузы плюс бездна филиалов. При этом почти у всех был всегда одинаковый  диплом — гособразца» (Любимов, 2012).

Интересен пример Пермского государственного университета, в котором отчетливо наблюдаются описываемые явления. Об этом в интервью подробно рассказывает ректор вуза И. Макарихин. «Если рассматривать ретроспективу 20 лет, то ситуация не всегда была такой. Скажем, в середине 1990-х, наоборот, считалось, что высшее образование особых преференций не даёт. Есть множество примеров, когда люди, занимавшиеся тем или иным видом деятельности, в том числе и незаконным, имели лучшие позиции, особенно материальные. Я думаю, что кардинальный перелом произошёл в 1998 году, когда случился первый кризис. По крайней мере, по нашим статистическим данным, именно в 1998-м, а затем и в 1999-м, в ПГУ *[Пермский государственный университет]* произошёл скачок числа студентов. (Когда я говорю о числе студентов, то имею в виду долю молодёжи, которая становится студентами, потому что общая численность молодёжи меняется в соответствии с демографическими тенденциями и не является для нас показательной.)

Рост интереса к высшему образованию во многом обоснован тем, что все переходные процессы, связанные с началом и серединой 1990-х, закончились, и у людей постепенно стало появляться понимание, что в дальнейшем строить карьеру, получать высокооплачиваемую работу можно будет, только имея высшее образование. По моим данным, за последние 15 лет число студентов в Пермском крае увеличилось более чем вдвое — с 45 тыс. до 95 тыс. человек. Произошла в некотором смысле «массовизация» высшего образования» (Макарихин, 2011).

По словам ректора, в отличие от ситуации 20-летней давности, число мест в пермских вузах уже почти совпадает с числом выпускников школ Пермского края, что снижает конкурс практически до нуля**.** Такая же ситуация в течение последних 5 лет наблюдается и в вузах Томской и Новосибирской областей, причем, число бюджетных мест в вузах даже превышает число выпускников школ.

По общему количеству студентов в России (примерно 7 млн. человек) наше государство находится в одном ряду с США (13 млн.), Китаем (12 млн.) и Индией (11 млн.). Однако доля студентов по отношению к общей численности превосходит этот же показатель в других странах: ср. 4,8% в России и по 1% в Китае и Индии, 4,4% в США, около 3% в Германии и Великобритании (Там же).

Это интервью с ректором Пермского государственного университета вообще очень важно для настоящей работы, поскольку он затрагивает ряд тех же тем, которые составляют ключевые блоки полученных нами интервью. В частности, он отмечает связь массовизации со снижением среднего уровня подготовки абитуриентов и, соответственно, студентов. С одной стороны, высокая численность студентов улучшает рейтинг региона, однако качество этих студентов не позволяет говорить о высоком же уровне экономического и культурного развития.

Ректор признает, что многие вузы вынуждены адаптировать программу обучения под снизившийся уровень студентов, сокращать объем знаний. Еще одна проблема заключается в том, что высокие баллы ЕГЭ по профильным дисциплинам не означают такого же развития в других областях (язык, история). «Это ещё одна проблема, связанная с привлечением «середняков» с хорошими знаниями в узких областях. Современные вузовские стандарты с формальной точки зрения уравнивают все предметы университетского курса — специальные и непрофильные» (Там же).

**Негативные последствия ЕГЭ**

Другой важной предпосылкой возникновения неоднородности, по нашему мнению, следует считать введение Единого государственного экзамена. Поскольку это один из первых опытов внедрения государственного стандартизированного всеобщего тестирования в нашей стране, к тому же, данный инструмент принципиально отличается от системы оценки абитуриентов, существовавшей ранее, он не мог не повлиять на систему образования в целом, в том числе, и неожиданным образом.

Официальной информации о негативных последствиях ЕГЭ, в первую очередь, проявившихся в неселективных региональных ВУЗах, не так много. Однако из полученных интервью мы можем сделать вывод, что ЕГЭ изменил связи между школами и ВУЗами, что сильно изменило характеристики абитуриентов.

Во-первых, ВУЗы отчасти потеряли возможность набирать выпускников специализированных школ и отдельных классов, в которых проводили своими силами специальную подготовку (речь идет о школах и лицеях «при институтах»). Во-вторых, ВУЗы потеряли возможность сортировать абитуриентов на стадии вступительных экзаменов. До введения ЕГЭ ВУЗы использовали собственные экзамены, ориентированные непосредственно на учебную программу, а абитуриенты, в свою очередь, в выпускных классах готовились именно к этим экзаменам и в соответствии с этой программой. Кроме того, студентам в гораздо большей степени приходилось заранее выбирать ВУЗ, чтобы как следует подготовиться к экзаменам. После введения ЕГЭ они получились возможность посылать документы сразу в несколько ВУЗов и выбирать место поступления по результатам ЕГЭ, что представляет собой совершенно иной принцип выбора и, по нашим предположениям и данным интервью, не может не влиять на мотивацию. Таким образом, ВУЗы – и в первую очередь именно региональные ВУЗы, в средних и малых городах, - больше не могут рассчитывать на определенный контингент студентов, прогнозировать и подготавливать этот контингент. Кроме того, что более важно, число *случайных*, слабо мотивированных студентов, как минимум, на первом курсе, значительно увеличилось; это, в свою очередь, является одной из прямых причин неоднородности студентов.

Помимо вышеперечисленного, ЕГЭ значительно увеличил мобильность студентов, позволив лучшим абитуриентам поступать в столичные ВУЗы и ВУЗы крупных городов. Одновременно существует тенденция молодых людей покидать средние и малые региональные города, переезжая в крупные региональные центры и столицу (Мкртчян, 2013).

От этих процессов страдает и рассматриваемая нами Ульяновская область: «Большой миграционный прирост населения, наблюдавшийся во всех регионах Поволжья в годы экономического кризиса (1992 – 1998 гг.), в Ульяновской области заметно сократился уже к 1996 году: коэффициент миграционного прироста снизился до 13 на 10000 населения. В первой половине 2000-х гг. миграционная ситуация в области также была одной из самых неблагоприятных среди регионов Приволжского ФО. Главная причина – затянувшийся спад в экономике: машиностроительные предприятия, концентрирующие большую часть занятых, очень медленно восстанавливали производство, низкий уровень доходов вынуждал население уезжать на заработки. Широкий масштаб получили в 1990-х и первой половине 2000-х гг. трудовые миграции населения области в другие регионы. В 2007 – 2008 гг. ситуация изменилась к лучшему, миграционный отток сократился до -5%, однако в ближайшее время он вряд ли сменится притоком, так как Ульяновская область пока не может предложить тех преимуществ, которые могли бы привлечь население: высокий уровень оплаты труда, развитая сфера услуг, доступное жилье. Поэтому регион проигрывает в конкурентной борьбе за человеческие ресурсы более развитым регионам» (Катаев, 2012, с. 157). В первую очередь речь идет о молодом населении: в Ульяновской области наблюдается старение населения и снижение его численности (там же, с. 158).

По данным опроса ульяновского исследовательского центра «Регион» (2011 г.), 43% школьников, 29% студентов средних специальных учебных заведений, 32% студентов вузов и 37% рабочей молодежи (всего было опрошено 1,5 тысячи человек) выразили желание покинуть Ульяновскую область ради крупных и развитых городов. О проблеме оттока молодых людей неоднократно заявлял губернатор области С. Морозов.

Все это приводит к тому, что в региональные неселективные ВУЗы поступают студенты со средними и низкими баллами ЕГЭ. При этом такие ВУЗы не могут позволить себе высоких проходных баллов, тем самым лишаясь потенциальных студентов: недостаточный набор приводит к закрытию направлений (см. Закон о нормативно-подушевом финансировании, № 83-ФЗ).

В результате на одном учебном курсе оказываются студенты с очень разным уровнем подготовки и мотивации. Одновременно этот процесс приводит к обострению различий между селективными и неселективными ВУЗами.

С одной стороны, повышение мобильности студентов можно считать позитивным результатом; с другой, эксперты немало говорят о негативной стороне данного процесса. Например, в ходе дебатов относительно ЕГЭ члены Комиссии при Президенте Российской Федерации по совершенствованию проведения единого государственного экзамена И. Мельников и О. Смолин указали на следующую опасность:

«[Наблюдается] заметное расширение академической мобильности в территориальном плане прежде всего за счет поступления в столичные учебные заведения абитуриентов из регионов страны, включая малые города и село (как правило, из семей с доходами выше средних). При этом представители научных центров в регионах (особенно сибирских) не без оснований ожидают «утечки умов» и ослабления регионального интеллектуального потенциала» (Мельников, Смолин, 2009, с.2). Эти же авторы подчеркивают и другие проблемы, имеющие отношение к рассматриваемой нами и согласующиеся с данными интервью. В частности, они указывают на формализацию процесса школьного обучения, его переориентацию на «натаскивание», что снижает способности учеников выпускных классов (и будущих студентов) к творчеству, рассуждению, критическому мышлению. Школьные учителя вынуждены вводить в программу специальные направления, ориентированные только на подготовку к ЕГЭ. Поясним, почему это кажется нам важным в данном контексте: описанный процесс дополнительно разрушает образовательную связь между школой и вузом и усиливает разницу между школьниками, получающими дополнительное развитие иными способами, вне школы, средствами семьи, через дополнительные занятия и проч. Таким образом, один и тот же балл ЕГЭ могут иметь выпускники с, по сути, разным уровнем общего развития и, применительно к поступлению в институт, **уровня подготовки**. Термин «уровень подготовки» неоднократно звучал в полученных нами интервью; также респонденты не раз отмечали, что не приравнивают баллы ЕГЭ к уровню подготовки; а именно в уровне подготовки они и наблюдают академическую неоднородность.

Далее, вышеупомянутые авторы говорят о «депрофессионализации образовательных ориентаций абитуриентов», «фактическом разрушении существовавшей прежде системы профессиональной ориентации в вузы». Пользуясь возможностью посылать документы в несколько вузов, в 2009 г. абитуриенты «подавали документы на самые различные специальности – по выражению известного ректора, от археолога до гинеколога, а […] педагогические, сельскохозяйственные и многие инженерные вузы испытали значительные проблемы с набором» (Мельников, Смолин, 2009, с.2). Эти слова согласуются с тем, что было сказано выше и будет еще сказано о проблеме ложной и неоднозначной мотивации, вносящей, на наш взгляд, значительный вклад в неоднородность студентов.

Следует также отметить, что невысокий проходной балл позволяет поступать в ВУЗ большему числу абитуриентов из сельской местности. По отзывам преподавателей, мотивированность таких абитуриентов весьма высока, тогда как уровень подготовки значительно ниже, и сам тип школьной подготовки отличается от городской.

Надо также отметить, что на массовое поступление в ВУЗы повлияло то, что ПТУ и техникумы потеряли прежнее значение и статус, перестали быть учебными заведениями, дававшими реальную профессию: с изменением экономики отпала необходимость во многих специальностях, которым обучали в профессиональных училищах. Кроме того, ПТУ и техникумы потеряли статус и стали восприниматься обществом как удел самых слабых учеников, не способных никуда больше «поступить», и выходцев из семей, стоящих на социально низких ступенях. Важно также, что в школах, за исключением специализированных и гимназий, перестала применяться практика, согласно которой не все ученики поступали в 9 класс, остальные же шли в профессиональные училища и либо не пробовали поступать в ВУЗ, либо специально усиленно к этому готовились. Таким образом, уже на уровне контингента старшеклассников неоднородность значительно возросла. И – учитывая сказанное выше о массовизации высшего образования и того, что бывший контингент профессиональных училищ теперь оказывается в ВУЗе, - эта неоднородность, включающая и слабую подготовку, и большой процент случайных людей, перетекает на первый курс институтов.

Здесь также уместно привести интересные данные из «Особого мнения» Смолина и Мельникова. Эти авторы пишут следующее:

«[…] Реальные показатели качества образования здесь [в случае ЕГЭ] ни при чем.

Стремясь в условиях кризиса уменьшить маргинализацию молодежи и криминализацию общества за счет безработных, лишенных возможности продолжить образование, Рособрнадзор в 2009 г. принял правильное решение: резко снизить минимальное число баллов ЕГЭ. По окончанию экзамена, т.е. «задним числом», оно было установлено на уровне:

по русскому языку - 37;

по физике - 32;

по литературе - 30;

по математике - 21;

по иностранному языку – 20.

Если бы при стобальной шкале применялась линейная зависимость, оценке «удовлетворительно» соответствовало бы минимальное число баллов ЕГЭ не менее 41. В таком случае, установленное в 2009 г. минимальное число баллов по математике и иностранному языку соответствовало бы границе между «двойкой» и «единицей». Данные, полученные из Рособрнадзора, показывают, что оценки ниже 40 баллов получило бы следующее число выпускников (округленно):

- по математике – 40% неудовлетворительных оценок;

- по истории – 40%;

- по литературе – 23%;

- по русскому языку – 9%» (Там же, с. 3).

Иными словами, наряду с хорошо подготовленными абитуриентами в связи с низкими проходными баллами в вузы в 2009 г. попало значительное число людей, которые при более строгом оценивании вообще бы там не оказались. Политика государства, нацеленная на, в общем-то, благие цели, таким образом, сама провоцирует академическую неоднородность контингента. Сейчас минимальные проходные баллы имеют следующие значения:

Русский язык – 36

Физика - 36

Математика - 24

Литература - 32

Иностранный язык – 20

Информатика и ИКТ – 40.

То есть также являются достаточно низкими.

Последнее, что следует отметить в связи с ЕГЭ, - это проблема фальсификации результатов, которая приводит в вузы некоторое количество слабо подготовленных и слабо мотивированных студентов, а также провоцирует неоднородность студенческого контингента в целом, поскольку и честно готовившиеся и сдававшие, и получившие оценки посредством коррупции или иных злоупотреблений получают один и тот же диплом в случае государственных вузов, а в процессе обучения – равное внимание и усилия преподавателей. В соответствии с выводами рабочей группы, под эгидой Рособрнадзора статистическими методами проверяющей честность проведения тестирования, в 2013 г. злоупотребления в школах позволили от 6 до 10% детей получить на 10-20 баллов выше реальных (И. Ященко, А. Макаров, 2013). Существуют и независимые подсчеты, по которым количество фальсификаций достигает почти 30% (Оглоблин, 2014).

**Изменение статуса высшего образования и мотивации к поступлению**

В качестве еще одной предпосылки возникновения неоднородности следует отметить изменение (по сравнению с советским периодом) мотивации абитуриентов к поступлению и их способов выбирать направление подготовки и вуз. Наглядным примером этого процесса мы считаем очевидное, но не слишком изученное явление – поступление части студентов в ВУЗ под влиянием нежелания служить в армии. Сложно оценить, сколько выпускников школ поступили в институты, руководствуясь этой причиной, но, учитывая негативное восприятие армии в обществе, это число должно быть достаточно высоко. Иными словами, весьма обоснованным является предположение, что значительная часть студентов обучается в ВУЗах с ложной мотивацией, что не может не сказываться на их академических достижениях впоследствии и, что более важно, на процессе подготовки к поступлению. То есть те, кто хочет получить именно высшее образование по конкретной, заранее выбранной специальности, заранее настраиваются и готовятся к поступлению определенным способом. Абитуриенты же с ложной мотивацией, значительный вклад в которую вносит нежелание служить, поступают относительно случайно туда, куда проходят по ЕГЭ, в лучшем случае «настаскивая» себя на сдачу ЕГЭ. Начало этой «традиции» было положено в конце 80-х и 90-е гг., когда, с одной стороны, в прессе и неформальном общении появилась масса информации и слухов о дедовщине, самоубийствах и других проблемах службы (в 1995 г., например, был создан первый Комитет солдатских матерей), а с другой – Россия вступила в ряд военных конфликтов, в первую очередь – Чеченскую войну 1994 – 1996 гг. Более того, сама по себе возможность избежать службы в армии при помощи высшего образования и возникла только после 90-х гг.; до этого студенты так или иначе призывались.

Поступление в ВУЗ под влиянием такой мотивации может происходить даже неосознанно: в общественном сознании те, кто идет в армию, приравниваются к людям низкого социального статуса и, соответственно, без высшего образования. Поступление в ВУЗ в данном случае символизирует нежелание принадлежать к определенной группе.

Все сказанное выше о связи поступления в ВУЗ и нежелания служить представляется одним из важнейших, но недооцененным вкладом в трансформацию системы высшего образования.

Ложная – и просто неоднозначная - мотивация поступления не исчерпывается нежеланием служить в армии. Под влиянием социально-экономических изменений, произошедших со времен распада всех советских систем, в обществе изменилось само по себе восприятие высшего образования. В 1990-е оно резко утратило прежнее назначение и цели, при этом оставшись в сознании чем-то важным. Выражение «купить корочку» получило широкое распространение именно в 90-е. С этой точки зрения показательно, что проверка номеров диплома при принятии на работу массово началась только в 2000-х, не говоря уж о проверке кандидатских диссертаций на плагиат – это «вошло в моду» только в последние несколько лет.

Мы предполагаем, что после 90-х гг. произошло расхождение между заявляемой государством и самими ВУЗами ролью высшего образования и реальной ролью образования в социуме. То, под влиянием каких соображений, абитуриенты выбирают направления обучения, требует глобального изучения. Отдельный вопрос представляет собой роль родителей и других родственников (и, соответственно, их представлений об образовании и мотивации) в принятии таких решений. В СССР путь «школа – институт – профессия» был более линейным: если человек планировал стать авиаконструктором, он прицельно готовился и поступал, например, в МАИ или в МГТУ имени Баумана, если планировал стать инженером. Таким образом, можно утверждать, что на факультет попадали студенты, достаточно однородные как в плане подготовки, так и мотивации и целей. Повторим, что ВУЗы и экономика были в гораздо большей степени ориентированы друг на друга. Сейчас, во времена сырьевой экономики, эта связь распалась. Окончив филфак, выпускник может работать как в СМИ, так и в ресторанном бизнесе. Направление, на котором учился человек, в гораздо меньшей степени определяет его/ее профессиональное будущее. Поэтому процесс принятия решения относительно выбора направления и требует внимательного изучения. Однако уже сейчас можно предположить, что этот процесс нередко случаен, проходит под воздействием обстоятельств, не имеющих отношения к наполнению образования – скажем, ВУЗ считается статусным с социальной точки зрения, или позволяет студенту тратить больше времени на подработку, или в нем есть военная кафедра, или его заканчивали многие родственники, или в этот ВУЗ студента направили с его/ее работы, и т.д. Соответственно, такой процесс принятия решений приводит в ВУЗы множество случайных, немотивированных студентов. Учитывая также достаточно невысокие проходные баллы во многих ВУЗах и все, что было сказано выше о ЕГЭ, можно предположить, что, наряду с абитуриентами, прицельно поступавшими на конкретные направления, значительный процент студентов составляют люди слабо подготовленные, с низкими баллами ЕГЭ, без необходимой мотивации и даже, возможно, не стремящиеся получать высшее образование, но поступившие под влиянием родителей. И чем менее селективным является ВУЗ, тем больше такого контингента он рискует получить. Немало подтверждений этой мысли можно увидеть в данных интервью, которые будут описаны позже.

Предположение о том, что мотивация является важным элементом понятия неоднородности, ведет к еще одному соображению: разные направления подготовки (специальности, которые получают студенты по окончании вуза) должны априори иметь разную степень неоднородности. На более специфических направлениях – например, медицине, - степень неоднородности должна быть несколько ниже, поскольку туда реже решают поступать по случайным соображениям.

Здесь стоит сделать вывод, который нам представляется важным. Далее мы покажем, что неоднородность контингента впервые была выявлена на уровне баллов ЕГЭ, с которыми абитуриенты поступили на первый курс. Однако неоднородность не исчерпывается только этими баллами, как и понятие «уровень подготовки» (хотя иным количественным показателем этого мы пока не располагаем). Мы считаем крайне важным обратить внимание на цели и мотивацию абитуриентов, а также процесс принятия решений о выборе специализации и самого ВУЗа.

**Исследования неоднородности**

Существует значительное число исследований, как в западной, так и в российской литературе, рассматривающих растущую дифференциацию академических и профессиональных траекторий студентов. Однако феномен академической неоднородности студентов как фактор влияния на процессы в вузах, а также стратегии их работы в данных условиях до сих пор последовательно не изучался.

В американской и европейской литературе можно найти множество исследований неоднородности студенческого контингента. Однако проблема рассматривается в основном в других аспектах. Целый ряд статей, основанных на результатах интервью, опросов или лонгитюдных данных, посвящен анализу неоднородности личностных характеристик студентов, социально-экономической или этнической неоднородности, например:

- делению студентов одного курса на микрогруппы по способам мышления и личностным свойствам и влиянию группового разнообразия на общую работу группы (Kyprianidou, Demetriadis, 2012);

- взаимосвязи различий в самооценке и самоидентификации и академических достижений (Hope, Chavous, 2013);

- расовой неоднородности, связи опыта взаимодействия с представителями других рас до колледжа и в колледже с функционированием студентов в процессе обучения и степенью удовлетворенности образованием ([Bowman](http://92.242.59.41:2084/action/doAdvancedSearch?c6=AND&c4=AND&acc=on&c2=AND&c3=AND&dc.education-discipline=on&c1=AND&f1=all&q1=&q2=&q3=&q4=&f4=all&q6=&q5=&c5=AND&sd=&ed=&ar=on&f6=all&pt=&f5=all&Search=Search&wc=on&q0=heterogeneity&f0=all&la=&f3=all&f2=all&isbn=&Query=au:%22Nicholas+A.+Bowman%22&si=1), [Denson](http://92.242.59.41:2084/action/doAdvancedSearch?c6=AND&c4=AND&acc=on&c2=AND&c3=AND&dc.education-discipline=on&c1=AND&f1=all&q1=&q2=&q3=&q4=&f4=all&q6=&q5=&c5=AND&sd=&ed=&ar=on&f6=all&pt=&f5=all&Search=Search&wc=on&q0=heterogeneity&f0=all&la=&f3=all&f2=all&isbn=&Query=au:%22Nida+Denson%22&si=1), 2012);

- социальной неоднородности с точки зрения семейного бэкграунда (образования родителей) и связи этого показателя с процессом отчисления из университета (Aina, 2013);

- связи социального бэкграунда и уровня вовлеченности студентов в учебный процесс ([Reay](http://92.242.59.41:2084/action/doAdvancedSearch?c6=AND&c4=AND&acc=on&c2=AND&c3=AND&dc.education-discipline=on&c1=AND&f1=all&q1=&q2=&q3=&q4=&f4=all&q6=&q5=&c5=AND&sd=&ed=&ar=on&f6=all&pt=&f5=all&Search=Search&wc=on&q0=heterogeneity&f0=all&la=&f3=all&f2=all&isbn=&Query=au:%22Diane+Reay%22&si=1), [Crozier](http://92.242.59.41:2084/action/doAdvancedSearch?c6=AND&c4=AND&acc=on&c2=AND&c3=AND&dc.education-discipline=on&c1=AND&f1=all&q1=&q2=&q3=&q4=&f4=all&q6=&q5=&c5=AND&sd=&ed=&ar=on&f6=all&pt=&f5=all&Search=Search&wc=on&q0=heterogeneity&f0=all&la=&f3=all&f2=all&isbn=&Query=au:%22Gill+Crozier%22&si=1), 2010);

- социально-экономической неоднородности и ее связи со студенческой активностью и воздействия на атмосферу кампуса ([Park](http://92.242.59.41:2084/action/doAdvancedSearch?c6=AND&c4=AND&acc=on&c2=AND&c3=AND&dc.education-discipline=on&c1=AND&f1=all&q1=&q2=&q3=&q4=&f4=all&q6=&q5=&c5=AND&sd=&ed=&ar=on&f6=all&pt=&f5=all&Search=Search&wc=on&q0=heterogeneity&f0=all&la=&f3=all&f2=all&isbn=&Query=au:%22Julie+J.+Park%22&si=1), [Denson](http://92.242.59.41:2084/action/doAdvancedSearch?c6=AND&c4=AND&acc=on&c2=AND&c3=AND&dc.education-discipline=on&c1=AND&f1=all&q1=&q2=&q3=&q4=&f4=all&q6=&q5=&c5=AND&sd=&ed=&ar=on&f6=all&pt=&f5=all&Search=Search&wc=on&q0=heterogeneity&f0=all&la=&f3=all&f2=all&isbn=&Query=au:%22Nida+Denson%22&si=1), 2013);

- связи социально-культурной неоднородности абитуриентов с выбором университетских программ и стратегиями обучения (Thomsen, 2012).

Кроме того, немало исследований рассматривают различные виды неоднородности в школьном обучении, например, процессы, происходящие в младших классах с учетом значительного разрыва в уровне подготовки на момент поступления учеников ([Evertson](http://92.242.59.41:2084/action/doAdvancedSearch?c6=AND&c4=AND&acc=on&c2=AND&c3=AND&dc.education-discipline=on&c1=AND&f1=all&q1=&q2=&q3=&q4=&f4=all&q6=&q5=&c5=AND&sd=&ed=&ar=on&f6=all&pt=&f5=all&Search=Search&wc=on&q0=heterogeneity&f0=all&la=&f3=all&f2=all&isbn=&Query=au:%22Carolyn+M.+Evertson%22&si=1), [Sanford](http://92.242.59.41:2084/action/doAdvancedSearch?c6=AND&c4=AND&acc=on&c2=AND&c3=AND&dc.education-discipline=on&c1=AND&f1=all&q1=&q2=&q3=&q4=&f4=all&q6=&q5=&c5=AND&sd=&ed=&ar=on&f6=all&pt=&f5=all&Search=Search&wc=on&q0=heterogeneity&f0=all&la=&f3=all&f2=all&isbn=&Query=au:%22Julie+P.+Sanford%22&si=1), 1981).

Ряд исследователей обращает внимание на усиливающуюся неоднородность самих высших учебных заведений, возникающую в ответ на гетерогенность выпускников и являющуюся, по сути, реакцией на переход к массовости высшего образования (Davies, Zarifa, 2012; Schofer, Meyer, 2005; Guri-Rosenblit, 1999; Card, Lemieux, 2001).

Существуют исследования, посвященные неоднородности высших учебных заведений с точки зрения селективности, что также приложимо к российской ситуации и важно для данной работы. Под селективностью ВУЗа понимается предъявление определенных, более высоких, требований к абитуриентам, призванных отделить тех, кто способен к обучению в данном институте. Например, в масштабном международном исследовании на основе данных CHEERS (Careers after Higher Education: a European Research Survey) рассматривается большая или меньшая гомогенность европейских стран и Японии с точки зрения селективности. Селективность вычисляется при помощи выведения среднего из баллов, набранных абитуриентами при поступлении (зафиксированных в опроснике CHEERS). Также рассматривается уровень селективности на разных направлениях внутри ВУЗов. Чем меньше дисперсия средних, тем более гомогенной с этой точки зрения является страна.

В англоязычных работах также уделяется много внимания массовизации высшего образования и последствий этого процесса. Так, в книге «Higher Education in the New Century: Global Challenges and Innovative Ideas», в разделе «The Academic Profession in the Globalization Age: Key Trends, Challenges, and Possibilities», отмечается, что XXI век – эпоха фундаментальных трансформаций систем высшего образования по всему миру, и массовизация – один из важнейших элементов этого процесса. Только с 1975 до 1995 г. число поступающих в ВУЗы по всему миру выросло с 40 до 80 миллионов и продолжает увеличиваться. На первом месте по количеству студентов ВУЗов сейчас находится Китай, и наивысший рост числа студентов там произошел в последние два десятилетия (Task Force on Higher Education and Society, 2000). В другой растущей экономике – Индии – в 2007 г. было 10 млн. студентов, и планировалось к 2015 г. увеличить это число еще примерно на столько же (Tilak, 2007). Массовизация затронула практически все страны, за исключением, возможно, только Северной Кореи и Бирмы (Higher Education in the New Century, 2007, с. 16).

Массовизация, в свою очередь, является катализатором новых трансформаций в области высшего образования, таких как

- дифференциация систем высшего образования. Под воздействием массовизации возникают образовательные институты разных типов или прежние реформируются таким образом, чтобы отвечать запросам разных сообществ. То есть, в ответ на неоднородность контингента поступающих усиливается неоднородность самих учебных заведений. Институты различаются с точки зрения качества, целей, ресурсов и селективности.

- снижение академических стандартов. По мере экспансии высшего образования снижается качество системы в целом – хотя выразить это явление в цифрах нелегко. Авторы указывают, что падение качества является неизбежным следствием усилившейся академической неоднородности абитуриентов, увеличившегося числа ВУЗов с небольшими образовательными ресурсами и менее строгого отбора студентов. Одновременно все это приводит к увеличению отсева студентов.

- значительный рост социально-экономической, этнической неоднородности как студентов, так и преподавательского состава по мере того, как высшее образование перестает быть прерогативой элиты общества.

В российской литературе также уже существует некоторое количество работ, посвященных проблемам неоднородности в высшем образовании, хотя тема в формулировке, подобном заглавию данной работы, пока еще практически не звучала. Одной из наиболее близких по проблематике работ является статья А. Муравьева и Т. Гараниной «Развитие магистерских программ в российских ВУЗах: как реагировать на неоднородность абитуриентов и студентов?». В исследовании анализируются академические достижения студентов СПбГУ, обучающихся в магистратуре по программе «Менеджмент». Особое внимание авторы обращают на проблемы, связанные с разным типом подготовки магистрантов, закончивших разные направления бакалавриата. Они предлагают стратегию устранения неоднородности на этапе начала обучения в магистратуре: «Проведенный анализ также указывает на необходимость уделения бизнес-школами повышенного внимания проблеме адаптации студентов, приходящих в магистратуру с разным бэкграундом. Одним из способов такой адаптации являются факультативные курсы-пререквизиты в области статистики, математики и базовых финансов, которые предоставляют возможность студентам, не имеющим базового образования в области экономики или менеджмента, «подтянуть» свои знания. Данная практика уже хорошо зарекомендовала себя на программах магистратуры по направлению «Менеджмент», реализуемых в СПбГУ, где ежегодно студентам предоставляется три-четыре факультатива в самом начале их обучения с целью адаптации к дальнейшим обязательным курсам. В частности, по результатам описанного в настоящей статье мониторинга в ВШМ СПбГУ были введены факультативные курсы «Введение в управление бизнесом: статистика» (для программы «Международный бизнес») и «Введение в количественные методы» (для программы «Корпоративные финансы»), предлагаемые студентам в первом семестре обучения в магистратуре» (Муравьев, Гаранина, 2013).

В основном же проблема неоднородности в российской литературе рассматривается косвенно и в первую очередь – только как одно из следствий упомянутой выше массовизации высшего образования, наряду с падением общего уровня подготовки, сложностями, возникающими в процессе привлечения абитуриентов, проблемами с мотивацией студентов.

«Кроме институциональных изменений процедур приема произошли еще изменения, не зависящие ни от вузов, ни от абитуриентов. Первое — это переход к массовому высшему образованию. По разным оценкам, от 85 до 93% выпускников школ нынешнего года ориентированы на получение высшего образования. Можно много рассуждать, почему это произошло, и какие-то причины лежат на поверхности. В частности, у выпускников школ не так много альтернатив: им не готовы предоставлять места на рынке труда, им некому дать качественное профессиональное обучение, сохраняется призыв в армию — в общем, известный набор. К массовизации высшего образования можно относиться по-разному, но это сложившийся факт, с которым столкнулись все вузы. **Самое важное изменение состоит в том, что вуз перестал самостоятельно отбирать абитуриентов и в значительной степени стал брать то, что ему дает некоторый объективный (во всяком случае, внешний и независимый от вуза) экзамен.** Вузы, в том числе Высшая школа экономики, встретили этот вызов по-разному и по-разному «сопротивлялись». Кто-то «сопротивлялся» через отрицание ЕГЭ, мы *[Высшая школа экономики]* «сопротивлялись» посредством расширения доли приема по олимпиадам, пытались добиться нашего содержательного участия в более широком круге олимпиад» (Канторович, 2012). Г. Канторович говорит об одной из ключевых проблем, которая многократно упоминается в полученных нами интервью, и которая определялась респондентами как один из основных источников падения образовательного уровня абитуриентов и их усилившейся неоднородности.

Эксперты выдвигают ряд неутешительных прогнозов относительно дальнейшего падения уровня образования, в особенности в регионах, и связывают его с оттоком студентов в крупные города, ростом разрыва между высоко селективными и неселективными ВУЗами, приходом в ВУЗы слабо подготовленных абитуриентов, что вынудит администрацию и преподавателей снижать сложность образовательных программ и неизбежно скажется на их качестве. Такой сценарий вошел в число прогнозируемых критических ситуаций аналитического отчета Делфи-опроса экспертов в перспективе до 2030 г. Делфи-опрос – масштабное исследование, в котором приняли участие 730 экспертов из 39 крупных российских городов, занятые в сфере высшего образования (к исследованию присоединились 79 университетов), а также в сфере государственного и муниципального управления и бизнеса. По данным экспертов, высшее образование в России было значительно трансформировано в период с 1990-2010 гг. под влиянием социально-экономических процессов. Преобладание сырьевой экономики и сворачивание целых отраслей промышленности сделало во многом ненужными ВУЗы, готовившие кадры для средне- и высокотехнологического производства (Ефимов, Лаптева, 2012). Продолжая эту мысль, следует сказать, что сохранение прежних образовательных направлений, по сути, оказавшихся избыточными, и продолжение набора на них, не могло не отразиться на степени мотивации студентов и, соответственно, увеличению числа «случайных» студентов в учебных группах (о чем говорилось ранее в связи с неоднородностью студенческого состава).

Участники Делфи-опроса в числе семи критических ситуаций, возможных – и, добавим, отчасти реальных, - в развитии российского высшего образования, называют две, значительно соотносящиеся с полученными нами данными интервью:

* «Модернизация образования и науки ограничивается мегаполисами (Москва, Санкт-Петербург и др.). Усиливается деградация общего и высшего образования в российских регионах. Они отстают в социально-экономическом развитии от «столиц», растет миграционный отток населения в европейскую часть страны.
* Снижается качество школьного образования. Высшая школа вынуждена «дотягивать» слабых абитуриентов до «нормального» уровня – это блокирует образовательный процесс. Качественное образование сохраняется в элитных ВУЗах, ведущих жесткий набор абитуриентов» (Там же).

Российские исследователи уделяют много внимания связи между проблемами высшего образования, качеством контингента и школьным образованием. Это имеет отношение к описываемой проблеме, если учесть сказанное выше – неоднородность абитуриентов не исчерпывается баллами ЕГЭ, в нее вносят вклад и другие навыки, заложенные на уровне среднего образования, мотивация и т.д. Так, Ю. Захаров и Т. Чурекова указывают, что «наличие множества проблем, связанных с качественным уровнем подготовки школьников, с существующим разрывом между организацией школьного и вузовского образования, ставит высшие учебные заведения перед необходимостью проектирования системы взаимодействия «школа – ВУЗ», реализация которой позволила бы повысить качество знаний учащихся, их познавательную и мотивационную активность, мобильность, умение добывать знания. […] По-прежнему имеет место значительная несогласованность и в содержании, и в методах, и в средствах обучения в школе и ВУЗе; различаются характер и способы познавательной деятельности студента и школьника, и, как результат, большинство вчерашних выпускников школ испытывают определенные трудности при поступлении в ВУЗы (около 50% медалистов не подтверждают свои отличные оценки аттестата на вступительных экзаменах в университет, 20-40% абитуриентов сдают профильные предметы на «неудовлетворительно»), а те, кто поступил, испытывают адаптационные трудности. (Захаров, Чурекова, 2005, с.22-23)

Специалисты Кемеровского государственного университета, проведя ряд исследований студенческого контингента, выделили ряд причин, затрудняющих процесс обучения в ВУЗе:

* проблемы с мотивацией при выборе профессии (самого ВУЗа или направления обучения)
* различия в методиках обучения в школе и вузе
* Отсутствие у выпускников школ ряда ключевых интеллектуальных навыков, таких как способность сформировать и изложить собственные мысли, искать и оценивать информацию, а также анализировать крупные информационные блоки, самостоятельно работать с (Там же).

В статье описывается любопытный опыт КемГУ – попытка администрации повлиять на будущий студенческий контингент еще на этапе начального и среднего образования. Коллективом Университета была разработана модель Центра непрерывного образования (ЦНО), который в 1989 г. получил официальный статус. Модель включала в себя образовательные учреждения, начиная от детского сада и заканчивая средней школой. Для ЦНО была разработана специальная программа, направленная, в частности, на то, чтобы выпускники овладевали навыками самостоятельной аналитической работы, а также уже к выпускным классам выбирали специализацию, тем самым заранее готовясь к поступлению в ВУЗ. Также для ЦНО была создана своеобразная общая идеология и методология, включающая идеи сотрудничества, развития индивидуальности, включенности в мировую культуру, преемственности знаний на разных возрастных этапах и т.д.

Для нашей темы в данном случае важна сама идея такого центра, а также тот факт, что она была разработана именно коллективом университета, с целью повлиять на будущий студенческий контингент. Единый образовательный центр, с общей идеологией, общим подходом к ученикам, специально разработанными учебными и методическими пособиями, специально подготовленным, с учетом потребностей ВУЗа, коллективом преподавателей – все это, в числе прочего, имело целью снизить уровень неоднородности еще на уровне довузовского образования. А индивидуальный подход и ориентирование на развитие личности, по крайней мере, заявляемые, - воздействовать на мотивацию будущих студентов.

«Результаты исследований, проведенных в 11-х классах школ г. Кемерово, показали, что 100% учащихся образовательных учреждений центра демонстрируют свои намерения обязательно получить высшее образование (среди учащихся традиционных школ таких респондентов лишь 74%); гимназисты и лицеисты в большей степени информированы об учебном заведении, в которое собираются поступать (прежде всего – через работающих с ними преподавателей); по сравнению с выпускниками традиционных школ, они чаще отмечают свой достаточно высокий уровень подготовки для поступления в ВУЗы. […] 96,6% выпускников поступает в ВУЗы области и России, в том числе до 60% - в Кемеровский государственный университет. Анализ анкет, предложенных в 2003/04 уч. г. первокурсникам – выпускникам образовательных учреждений ЦНО КемГУ, показал, что бывшие «центристы» действительно в большей степени готовы к системе вузовского образования […]. На протяжении всех пяти лет обучения в ВУЗе они составляют, как правило, интеллектуальное ядро студенческих групп и с первого курса активно включаются в учебную, научно-исследовательскую, общественную деятельность университета, показывают достаточно высокий уровень качественной успеваемости (90-100%) и самый низкий процент отсева» (там же, с.25).

Далее, в связи с данными интервью, мы еще будем говорить о стратегиях преодоления неоднородности в региональных вузах. Можно считать, что в КемГУ была разработана – и осуществлена - одна из возможных стратегий.

Необходимость формирования контингента заранее осознается и другими вузами, например, определенные меры с этой целью предпринимаются Волгоградским государственным техническим университетом. И. Гоник, С. Москвичев и др. в статье «Различные формы сдачи вступительных испытаний как элемент формирования контингента абитуриентов» описывают шаги, разработанные коллективом университета для более тесного взаимодействия с потенциальными студентами, влияния на них и отбора.

«Подготовительные структуры ВолГТУ тесно сотрудничают со средними образовательными учреждениями, колледжами, техникумами. Структура университета, призванная обеспечить дополнительную подготовку и профессиональное ориентирование абитуриентов – факультет довузовской подготовки (ФДП).

Сложившаяся система взаимодействия подразделений факультета довузовской подготовки с приемной комиссией университета и средними учебными заведениями города Волгограда и области позволяет не только информировать будущих абитуриентов о направлениях подготовки и специальностях университета, но и осуществлять целый комплекс мероприятий, направленных на мотивацию учащихся к более глубокому освоению общеобразовательных предметов, расширению кругозора молодых людей. Одним из таких мероприятий стало проведение бланочного и компьютерного тестирования» (Гоник, Москвичев, 2009, с. 28). Начиная с 2001 г., при помощи Федерального центра тестирования в Волгоградской области проводилось масштабное тестирование выпускников школ. Результаты тестирования можно было использовать не только для оценки уровня образования выпускников, но и для коррекции программы подготовки к экзаменам в вузы. В 2003 г. ВолГТУ также присоединился к программе тестирования. Кроме того, сотрудники Университета начали принимать участие в разработке ЕГЭ и вошли в состав экзаменационных комиссий Волгоградской области по проверке части С. Все это дало преподавателям возможность более эффективно готовить слушателей Факультета довузовской подготовки к будущему поступлению, в том числе, и в другие вузы. В рамках ФДП также был создан собственный центр тестирования старшеклассников, оценивающий готовность школьников к сдаче ЕГЭ и проводящий тренировочные мероприятия для прохождения экзаменационного тестирования. Помимо этого в ВолГТУ были разработаны задания Открытой олимпиады по математике, которая вошла в число олимпиад, позволяющих поступить в вуз без экзаменов.

Таким образом, в ВолГТУ, как и в КемГУ, были разработаны меры для работы с контингентом абитуриентов, его подготовки, создания общего базиса знаний у будущих студентов. Общий базис не может устранить неоднородность полностью, но, логично предположить, способен ее снизить.

Российской литературы по проблеме именно академической неоднородности абитуриентов пока совсем не много.

Исследовались гендерные различия в результатах ЕГЭ (Бессуднов, Макаров, 2012); в ряде статей проводится сравнение результатов приема на различные программы и качества абитуриентов, поступающих на различные направления подготовки и в разные вузы (Добрякова, Андрущак, 2010).

Напрямую этой проблеме посвящены работа «Academic heterogeneity of universities freshmen», авторы И. Фрумин, Е. Карданова, А. Иванова, Е. Енчикова, а также магистерская диссертация А. Ивановой «Мониторинг академической неоднородности студенческого контингента по результатам ЕГЭ».

Эти исследователи вводят количественный показатель академической неоднородности студенческого контингента 1 курса, основанный на баллах ЕГЭ, набранных студентами при поступлении. Исследования показывают наличие значительного разрыва между баллами ЕГЭ абитуриентов, поступающих в одни и те же вузы:

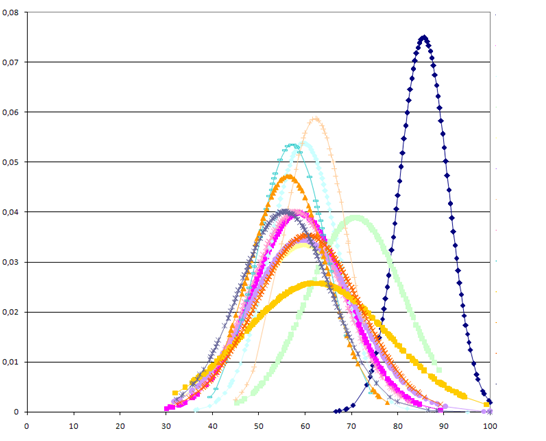


Рис.2. Распределение студентов, зачисленных на первый курс по среднему баллу ЕГЭ

В некоторых вузах разрыв между баллами поступающих достигает 50 пунктов, что позволяет говорить о неоднородности контингента, разном уровне подготовки и, соответственно, потенциальной проблеме, ожидающей студентов и преподавателей в последующие годы обучения.

В качестве показателя неоднородности исследователи предлагают стандартное отклонение баллов, набранных при поступлении, от среднего значения. Баллы получены из базы данных мониторинга «Качество приема в вузы», осуществляемого ежегодно НИУ ВШЭ. База включает в себя средние баллы ЕГЭ, набранные студентами при поступлении на первый курс бакалавриата или специалитета государственных вузов; кроме того, в ней содержатся сведения о типе поступления – по конкурсу, вне конкурса, по программе целевого приема, а также на бюджетное или коммерческое отделение.

На основе этих данных была предложена шкала неоднородности из 5 интервалов. «Предварительный анализ данных по вузам (по различным направлениям подготовки для 2011 и 2012 годов приема отдельно по приему на бюджетное и платное отделение, а также по общему приему) показал, что среднее значение показателя неоднородности для всех направлений стабильно держится на уровне 8 (от 7 до 9) со стандартным отклонением около 2. На основании полученных результатов мы предлагаем следующую шкалу неоднородности вузов»:

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Значение показателя неоднородности | Степень | Интерпретация |
| Неоднородность <5 | 1 | низкая неоднородность |
| От 5 до 7 | 2 | неоднородность ниже среднего |
| **От 7 до 9** | **3** | **средняя неоднородность** |
| От 9 до 11 | 4 | неоднородность выше среднего |
| Неоднородность >11 | 5 | высокая неоднородность |

(Иванова, 2012, с.27-28).

При группировке баллов по четырем направлениям подготовки (см. полный список направлений в Перечне направлений подготовки высшего профессионального образования, подтверждаемого присвоением лицу квалификации (степени) "бакалавр" (Приложение 1 к Приказу Министерства образования и науки РФ от 17 февраля 2011 г. N 201 (<http://base.garant.ru/55171451/)>) исследователи получили следующую картину неоднородности на 2012 г.:

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| 2012 год |  | Число студентов | Число вузов | Сред.балл ЕГЭ по направлению | **Неоднородность по вузам в направлении** | **Шкала неоднородности** |
| Медицина | Всего | 37163 | 77 | 70 | **10,3** | **4** |
| Бюджет | 21860 | 77 | 75 | **8,6** | **3** |
| С полн.возм | 15303 | 70 | 62 | **7,5** | **3** |
| Информатика | Всего | 19413 | 307 | 63 | **11** | **4** |
| Бюджет | 16753 | 270 | 65 | **10,7** | **4** |
| С полн.возм | 2660 | 187 | 56 | **10,6** | **4** |
| Сельское хозяйство | Всего | 17572 | 85 | 52 | **9,1** | **4** |
| Бюджет | 16322 | 85 | 52 | **9,1** | **4** |
| С полн.возм | 1250 | 49 | 48 | **7,2** | **3** |
| Экономика | Всего | 93576 | 408 | 59 | **9,5** | **4** |
| Бюджет | 28713 | 356 | 68 | **9,2** | **4** |
| С полн.возм | 64863 | 375 | 54 | **7,5** | **3** |

(там же, с. 32)

Почти все из рассмотренных направлений демонстрируют неоднородность 4 уровня по предложенной 5-балльной шкале, т.е. отклонение баллов внутри каждого направления от среднего – от 9 до 11 баллов. Наиболее однородным из перечисленных является направление «Медицина», хотя более высокая неоднородность на платных отделениях приводит его показатель также на уровень 4. Это согласуется с высказанным ранее предположением, что, поскольку мотивация приводит на более специализированные направления меньше случайных людей, неоднородность на них, теоретически, должна быть ниже.

Анализ неоднородности был проведен отдельно по вузам Ульяновской области, в которой позднее и проводилось качественное исследование. Степень неоднородности также была подсчитана при помощи стандартного отклонения баллов ЕГЭ, по базе Мониторинга качества образования НИУ ВШЭ.

Уровень неоднородности в вузах Ульяновской области колеблется от 3 до 5 по вышеописанной шкале:

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Название высшего учебного заведения** | Средний балл ЕГЭ | Неоднородность  (стандартное отклонение) | Шкала |
| **Вузы** |  |  |  |
| Ульяновская государственная сельскохозяйственная академия | 51 | 8,8 | 3 |
| **Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н.Ульянова** | **61** | **9,1** | **4** |
| **Ульяновский государственный технический университет** | **58** | **9,4** | **4** |
| **Ульяновский государственный университет** | **59** | **12,1** | **5** |
| Ульяновское высшее авиационное училище гражданской авиации | 60 | 9,1 | 4 |
| **Филиалы** |  |  |  |
| Технологический институт - филиал Ульяновской государственной сельскохозяйственной академии | 48 | 7,5 | 3 |
| Димитровградский инженерно-технологический институт (филиал) НИЯУ МИФИ | 55 | 8,4 | 3 |
| Инзенский филиал Ульяновского государственного университета | 53 | 8,1 | 3 |
| Ульяновский филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации | 53 | 8,6 | 3 |

Таблица 2. Показатели неоднородности вузов Ульяновской обл.

Как видно из приведенной таблицы, неоднородность в обследованных в рамках качественного исследования вузах (Ульяновском государственном техническом университете и Ульяновском государственном университете) равнялась 4 и 5 по шкале соответственно, т.е. находилась близко к высшей отметке.

Также показатели неоднородности можно подсчитать, разделяя студентов по форме обучения (бюджетная или коммерческая):

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Форма обучения** | **Число студентов** | **Доля студентов от общего набора по региону** | **Средний балл ЕГЭ** | **Неоднородность** | **Шкала** |
| Бюджетное | 3131 | 72,5 | 59 | 10,9 | 4 |
| С полным возмещением затрат | 1185 | 27,5 | 55 | 9,2 | 4 |
| Итого: | 4316 | 100,0 |  |  |  |

Таблица 3. Данные по неоднородности в зависимости от формы обучения.

В соответствии с количественными показателями, уровень неоднородности на платном и бюджетном отделениях практически не отличается. Однако из результатов качественного исследования будет видно, что процессы и тип студентов на разных отделениях заметно отличаются друг от друга. Это также подтверждает высказанную ранее мысль, что понятие неоднородности не исчерпывается баллами ЕГЭ.

**Таблица 4. Данные по неоднородности на отдельных направлениях: Ульяновский государственный технический университет**

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Направление** | **Форма обучения** | **Средний балл ЕГЭ** | **Неоднородность**  **(стандартное отклонение)** | **Шкала** | **Макс. балл** | **Мин. балл** | **Мода** | **Число студентов** |
| Авиастроение | бюджетное | 58 | 8,6 | 3 | 75 | 44 | 61 | 38 |
| Дизайн архитектурной среды | бюджетное | 71 | 9,9 | 4 | 83 | 43 | 65 | 15 |
| Инфокоммуникационные технологии и системы связи | бюджетное | 60 | 5 | 1 | 70 | 51 | 61 | 21 |
| Информационные системы и технологии | бюджетное | 69 | 9,6 | 4 | 85 | 46 | 74 | 40 |
| Конструирование и технология электронных средств | бюджетное | 54 | 4,1 | 1 | 60 | 45 | 52 | 25 |
| Конструкторско-технологическое обеспечение машиностроительных производств | бюджетное | 51 | 6,1 | 2 | 72 | 41 | 49 | 46 |
| Машиностроение | бюджетное | 52 | 5,8 | 2 | 65 | 42 | 44 | 38 |
| Менеджмент | с полным возмещением затрат | 53 | 5,5 | 2 | 62 | 43 | 52 | 17 |
| Приборостроение | бюджетное | 52 | 7,7 | 3 | 70 | 41 | 50 | 25 |
| Прикладная информатика | бюджетное | 63 | 9,3 | 4 | 82 | 45 | 60 | 70 |
| Прикладная математика | бюджетное | 59 | 7,9 | 3 | 68 | 43 | 43 | 20 |
| Программная инженерия | бюджетное | 71 | 4,7 | 1 | 78 | 56 | 68 | 20 |
| Строительство | бюджетное | 60 | 7,9 | 3 | 81 | 43 | 65 | 83 |
| Теплоэнергетика и теплотехника | бюджетное | 60 | 5,1 | 2 | 68 | 50 | 62 | 25 |
| Техносферная безопасность | бюджетное | 54 | 10,6 | 4 | 79 | 33 | 60 | 36 |
| Торговое дело | с полным возмещением затрат | 58 | 8,7 | 3 | 83 | 34 | 55 | 122 |
| Управление качеством | бюджетное | 59 | 10,7 | 4 | 75 | 37 | 68 | 15 |
| Управление персоналом | с полным возмещением затрат | 53 | 7 | 2 | 67 | 42 | 48 | 17 |
| Электроэнергетика и электротехника | бюджетное | 58 | 7,6 | 3 | 75 | 41 | 59 | 76 |

\*Зеленым цветом выделены направления с максимальной степенью неоднородности.

**Таблица 5. Данные по неоднородности на отдельных направлениях: Ульяновский государственный университет**

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Направление** | **Форма обучения** | **Средний балл ЕГЭ** | **Неоднородность**  **(стандартное отклонение)** | **Шкала** | **Макс. балл** | **Мин. балл** | **Мода** | **Число студентов** | |
| Международные отношения | с полным возмещением затрат | 70 | 10,2 | 4 | 89 | 50 | 50 | 15 | |
| Менеджмент | бюджетное | 67 | 14,0 | 5 | 84 | 41 | 77 | 15 | |
| с полным возмещением затрат | 53 | 8,9 | 3 | 71 | 39 | 48 | 22 | |
| Наземные транспортно-технологические средства | бюджетное | 51 | 5 | 1 | 63 | 40 | 50 | 25 | |
| Нефтегазовое дело | с полным возмещением затрат | 49 | 6,5 | 2 | 59 | 38 | 55 | 17 | |
| Организация работы с молодежью | бюджетное | 68 | 5,9 | 2 | 77 | 59 | 63 | 16 | |
| Педиатрия | бюджетное | 73 | 3,8 | 1 | 85 | 69 | 71 | 30 | |
| Почвоведение | бюджетное | 58 | 7,7 | 3 | 74 | 49 | 52 | 15 | |
| Прикладная математика и информатика | бюджетное | 58 | 7,5 | 3 | 83 | 49 | 50 | 43 | |
| Психология | с полным возмещением затрат | 47 | 4,9 | 1 | 56 | 36 | 47 | 16 | |
| Радиофизика | бюджетное | 50 | 5,3 | 2 | 64 | 43 | 46 | 25 | |
| Сервис | бюджетное | 70 | 9,8 | 4 | 80 | 47 | 75 | 18 | |
| с полным возмещением затрат | 49 | 9 | 3 | 66 | 35 | 35 | 16 | |
| Социальная работа | бюджетное | 69 | 8,4 | 3 | 83 | 52 | 65 | 15 |
| Социология | бюджетное | 66 | 9,8 | 4 | 78 | 44 | 69 | 17 |
| Таможенное дело | с полным возмещением затрат | 55 | 8,2 | 3 | 73 | 36 | 43 | 82 |
| Техносферная безопасность | бюджетное | 57 | 4,7 | 1 | 68 | 46 | 55 | 32 |
| Управление качеством | бюджетное | 60 | 5,6 | 2 | 71 | 51 | 58 | 21 |
| Управление персоналом | с полным возмещением затрат | 51 | 7,1 | 3 | 66 | 39 | 46 | 35 |
| Физика | бюджетное | 46 | 7,6 | 3 | 64 | 35 | 38 | 31 |
| Фундаментальная математика и механика | бюджетное | 48 | 6,7 | 2 | 64 | 35 | 45 | 20 |
| Химия | бюджетное | 58 | 7,2 | 3 | 76 | 44 | 61 | 26 |
| Экономика | с полным возмещением затрат | 57 | 9,5 | 4 | 76 | 40 | 44 | 38 |
| Юриспруденция | бюджетное | 72 | 19,4 | 5 | 96 | 41 | 48 | 21 |
| с полным возмещением затрат | 59 | 9,6 | 4 | 82 | 40 | 63 | 87 |

\*Зеленым цветом выделены направления с самой высокой степенью неоднородности, а розовым – направления, на которых средний балл ЕГЭ при поступлении значительно отличается от наиболее часто встречающегося балла.

Далее мы обратимся непосредственно к обследованным вузам Ульяновска и полученным нами данным интервью.

# Академическая неоднородность в обследованных вузах Ульяновска в 2013 г. Планирование и проведение исследования

**Описание исследования**

Качественная часть планировалась на основе количественных данных 2012 и 13 гг.; таким образом, исследование является смешанным, имеет последовательный дизайн (одна часть предшествует второй), обе части автономны; качественная часть носит эксплораторный (поисковый) характер и является расширением количественной. С точки зрения равнозначности акцент сделан на качественной части.

Важно отметить, что только применение качественных методов позволило ответить на исследовательские вопросы, т.к. а) достаточной информации по данной теме не существовало и б) качественное исследование позволило раскрыть внутреннее содержание количественных данных, их проявление в конкретной практике, в контексте, а также их субъективную оценку.

**Методы и методология**

Для проведения основного исследования было решено использовать качественные методы, конкретно – глубинное интервью, поскольку перед его началом не существовало ответа даже на первый, самый общий, вопрос: «существует ли концепт неоднородности в представлении работников ВУЗов». Полученные количественные выкладки не позволяли дать на него ответ. А качественные методы, в первую очередь, неструктурированное или полуструктурированное интервью, хорошо подходят для поиска информации по слабо изученной теме: «Качественные методы необходимы там, где нужно понять природу неизвестного до сих пор феномена, детально описать новые аспекты уже известных проблем или раскрыть скрытые субъективные смыслы или механизмы функционирования социальной практики, что не может быть исследовано путем массовых опросов и количественных данных» (Семенова, 1998).

Для получения отправной точки нам пришлось сконструировать элементы понятия академической неоднородности, исходя из имеющихся данных о проблеме, т.е. опираясь на проведенное ранее количественное исследование и имеющуюся литературу, а также экспертные интервью, доступные в прессе. В упомянутом выше количественном исследовании неоднородность студенческого контингента напрямую связывается с большим разрывом в баллах ЕГЭ, с которыми студенты приходят на 1 курс: этот разрыв может составлять до 50 баллов в рамках одного направления, то есть, в одной учебной группе могут оказываться студенты как с крайне низкими, так и с весьма достойными баллами.

Нашей задачей было уточнить и расшифровать количественные данные, выяснив, насколько описываемое явление **заметно** работникам ВУЗов, в которых оно наблюдается, как они его осмысляют, воздействует ли оно на процессы в ВУЗах и в какой степени оно представляет собой проблему для преподавателей и студентов. Это, по нашему мнению, можно было сделать при помощи развернутых интервью с участниками данных процессов.

Мы считали неверным ставить вопрос напрямую, в том числе часто использовать термин «неоднородность» при проведении интервью. Поэтому вопросы были составлены так, чтобы подойти к данному понятию с разных сторон, достичь цели косвенным путем. В вопросах мы старались затронуть разные стороны учебного процесса, в которых могла бы проявиться проблема неоднородности.

Исходя из обозначенной выше проблемы - незнания, присутствует ли понятие неоднородности в сознании респондентов, - была выбрана форма глубинного полуструктурированного интервью. Интервью такого типа имеет вид свободной беседы, однако интервьюер направляет ее в нужное русло, задавая интересующие его вопросы, не мешая, тем не менее, респонденту отклоняться от темы и рассуждать о вопросах, интересующих, в первую очередь, его самого. Глубинное интервью «как метод представляет собой непринужденную беседу двух людей, в которой один из участников – интервьюер – помнит, что в данной ситуации он выступает как профессиональный исследователь, имитирующий роль равноправного собеседника» (Ядов, 1998).

Такое интервью позволяет получить необходимые ответы, одновременно уточняя, какой смысл вкладывает сам респондент в предлагаемые ему понятия, какие детали и какой контекст им сопутствует в его/ее практике, что респондент сам считает значимым. Таким образом, соблюдается баланс между гипотезой исследователя и внутренней реальностью респондента, а также учитывается контекст.

На этом же этапе было принято решение при последующем анализе учитывать всю информацию, полученную от респондентов, а не только ответы на прямые вопросы; кроме того, такого рода информация, получаемая от предыдущего респондента, позволила по ходу исследования уточнять или изменять вопросы, задаваемые следующему.

Общей методологией качественного исследования является «восхождение к теории» (grounded theory). В рамках данной концепции исследователь движется от частного к общему, выводя общую теорию из мелких элементов новой информации.

При обработке полученных данных методом общего, осевого и выборочного кодирования были выделены наиболее значимые категории, позволяющие дать ответы на исследовательские вопросы; для обработки использовалась программа QDA Miner.

**Надежность и валидность данных**

С точки зрения надежности следует отметить достигнутый критерий повторяемости данных: к моменту завершения работы ключевые блоки были неоднократно повторены.

Валидность качественных данных в основных методологических работах рассматривается как достоверность (Lincoln, Guba, 1984). В нашем случае достоверность данных можно подтвердить тем, что ряд важных нарративов подтверждается иными источниками (литература, экспертные интервью). Важно также, что исследование проводилось в двух вузах с разным бэкграундом, разным позиционированием, но на одних и тех же направлениях. У нас не было возможности провести кодирование совместно с несколькими независимыми экспертами, однако интервью проводились в составе экспедиции, и вопросы гайда задавались не только автором данной работы, но и другими участниками. Кроме того, и вопросы гайда, и текущие результаты, неоднократно обсуждались участниками экспедиции. Таким образом, можно говорить об объективности исследовательского подхода.

В качестве триангуляции вопросы по неоднородности, в рамках другого проекта, были предложены респондентам из МГТУ им. Баумана, также с инженерных направлений. С одной стороны, ответы не содержали набора тех же тем, что и в нашем основном исследовании. С другой – эти результаты подтвердили изначальное предположение о том, что в региональных вузах проблемы, связанные с академической неоднородностью, проявляются иначе, чем в столице и селективных вузах.

**Содержание опросника**

Опросник (гайд) для полуструктурированного интервью состоял из следующих блоков:

1. Биографическая информация
2. Общая характеристика современных студентов с точки зрения респондента
3. Оценка неоднородности студенческого контингента и способы ее выявления; ЕГЭ как показатель неоднородности и индикатор успешности обучения
4. Последствия неоднородности для учебного процесса (в т.ч. стратегии ее преодоления)
5. Процессы, связанные с отчислением.

Вопросы составлены так, чтобы при помощи каждого блока можно было подтвердить или дополнить информацию, полученную в предыдущем. Часть вопросов более общие, часть имеют конкретный характер, чтобы одновременно дать респонденту свободно рассуждать и при этом точно затронуть темы, интересующие интервьюера.

Полный текст опросника можно найти в Приложении 1.

**Процесс и контекст**

Серия интервью проводилась в ноябре 2013 г., в течение 7 дней. Работа проводилась в двух крупнейших ВУЗах Ульяновска, областного центра Ульяновской области, города с населением ок. 600 000 человек. В Ульяновске расположено несколько крупных производств – автомобильные заводы ВАЗ, комплекс авиастроительных предприятий, машиностроительные и металлообрабатывающие предприятия. Также в городе расположен центральный офис крупной компании, специализирующейся на IT-технологиях, СимбирСофт.

Ульяновск по основным статистическим показателям является достаточно типичным для ряда средних городов (с населением 500 – 700 тыс.), удаленных от столицы, со среднемесячным подушевым доходом около 18 – 20 тыс. руб. По текущим данным Федеральной службы государственной статистики, в нашей стране насчитывается 18 городов-полумиллионеров. Данные, полученные в Ульяновске, можно транслировать на ряд других городов, в первую очередь, в рамках региона, но также и за его пределами, например, на такие города как Саратов, Иркутск, Ярославль, Оренбург, Томск, Рязань, Астрахань, Пенза.

Один из обследованных ВУЗов, Ульяновский государственный университет (УлГУ), до 1991 г. – филиал МГУ, - позиционируется как классический университет, хотя инженерные и математические направления в нем имеют профильный характер; второй – Ульяновский государственный технический университет (УлГТУ), изначально ориентированный на инженерные направления, но предлагающий и ряд гуманитарных и экономических дисциплин.

В 2012 году набор в УлГУ составил 1409 человек (32,6% от общего набора в ВУЗы области), в УлГТУ – 759 (17,6%). Средний балл составил 59 и 58 соответственно; индекс неоднородности (стандартное отклонение от среднего балла) по данным подсчетов составил 12,1 и 9,4 соответственно. По выработанной в 2012 г. группой исследователей шкале неоднородности это соответствует 5 и 4, т.е. двум наиболее высоким показателям.

**Таблица 6. Общие показатели обследованных вузов**

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Название высшего учебного заведения** | **Число студентов** | **Доля от общего набора** | **Средний балл ЕГЭ** | **Ст. откл. баллов** | **Неоднородность** |  |
| Ульяновский государственный технический университет | 759 | 17,6 | 58 | 9,4 | 4 |  |
| Ульяновский государственный университет | 1409 | 32,6 | 59 | 12,1 | 5 |  |

**Планирование качественной части на основе показателей неоднородности (выбор направлений и факультетов для обследования)**

Наше внимание было направлено в первую очередь на преподавателей и деканов факультетов, в рамках которых преподаются направления с более высоким и более низким индексом неоднородности, для сравнения ситуации на этих направлениях. Изначально были выбраны:

- в УлГТУ направления «Информационные системы и технологии» и другие направления, связанные с IT (у всех индекс неоднородности 4), «Авиастроение» (3), «Машиностроение» (2), «Менеджемент» (2, тип обучения – платное).

- в УлГУ, соответственно, были выбраны те же группы направлений плюс математические дисциплины, например, «Прикладная математика и информатика» (3), «Математическое обеспечение и администрирование информационных систем» (1). «Экономика» (4) также была выбрана как отделение с платным обучением.

Однако непосредственно на месте пришлось работать, исходя не из выбора направлений, а на тех факультетах, где ведется обучение по направлению, в целом. Таким образом, не удается напрямую сопоставить количественные данные по каждому направлению с качественными данными ровно по тому же направлению. Кроме того, сыграл роль фактор случайности: нам не удалось побеседовать с руководством авиастроительного факультета технического университета, хотя кое с кем из преподавателей, работающих, в том числе, и со студентами-авиастроителями встречи состоялись.

Итак, для работы были выбраны факультеты информационных технологий, физико-математические, инженерные и факультет экономики. Факультеты экономики обоих ВУЗов планировалось сравнить с другими по принципу преобладающего типа приема – бюджетный/внебюджетный.

**Выборка**

Наиболее интересными для проведения интервью были признаны преподаватели, работающие с 1 и 2 курсами (или работавшие с ними в ближайшие 2-4 года), а также деканы факультетов и заместители деканов по учебной работе, как люди, напрямую работающие со студентами, имеющие дело с проблемами поступления и отчисления, а также предотвращения отчисления. Было опрошено 3 декана и 10 преподавателей технического университета, 3 декана, 1 замдекана и 9 преподавателей Университета.

Также было опрошено 40 студентов из обоих ВУЗов; вопросы по неоднородности задавались им в рамках более общего гайда, однако значимых результатов они не дали.

Полный список респондентов и соответствующие им коды находятся в Приложении 2.

Для контроля данных вопросы по неоднородности были позднее, в рамках другого исследования, предложены 15 респондентам из МГТУ им. Баумана, также преподавателей и руководителей с инженерных факультетов.

# Результаты и выводы

**Основные категории**

Тексты полученных интервью прошли общее, осевое и выборочное кодирование. В результате данные были разбиты на основные, обобщенные, категории, которые мы объединили в схему (рис.2). В число ключевых категорий мы включали только те, которые можно обобщить в рамках хотя бы одного направления обучения (или факультета), т.е. они или их элементы встречаются более чем в одном интервью. Наиболее крупные нарративы, представленные на схеме, встречаются в большинстве интервью:

Рис.2

Схема основных нарративов: по принципу обычного построения рассказа респондента.

Падение уровня подготовки абитуриентов (период 5-10 лет)

Неоднородность контингента

Мотивация и ее значение; мотивация как индикатор

Последствия введения ЕГЭ; ЕГЭ как индикатор

Не равно (косвенная связь)

Особенности платного отделения и целевого приема

Работа в условиях неоднородности и снижения уровня

Изменение ответственности за успехи студентов

Процессы, связанные с отчислением

Эта весьма условная схема отражает типичный ход рассказа респондента. Здесь важно отметить, что нередко важные для нас блоки возникали в беседе без специальных вопросов, в соответствии с некоторой внутренней логикой самого респондента. На наш взгляд это является отдельным показателем значимости обсуждаемых проблем для респондентов, а также позволяет проследить связи между описываемыми явлениями и проблемами в сознании респондентов. Также нужно оговорить условность как нашего деления на блоки, так и направление связей: на самом деле на схеме практически везде можно было бы нарисовать стрелки, направленные во все направления, то есть, все возникавшие в интервью нарративы очень тесно связаны друг с другом. Это указывает на то, что в процессе интервью была выявлена единая комплексная проблема, просто при анализе всей совокупности нарративов были выделены основные составляющие их блоки и определены преобладающие связи между ними.

Из схемы видно, что неоднородность отмечается респондентами как значимое явление, однако она составляет лишь часть более глобальной и более важной для респондентов проблемы падения уровня подготовки абитуриентов в промежутке последних лет, от 5 до 10 по примерным оценкам респондентов. Далее следует отметить, что баллы ЕГЭ поступающих, являющиеся основой для проведенных к данному моменту исследований, с точки зрения респондентов не являются главным индикатором ни уровня подготовленности, ни, соответственно, неоднородности. Для части респондентов баллы ЕГЭ не имеют практически никакого значения при дифференциации студентов, которое обычно происходит при знакомстве с первым курсом; другие респонденты отмечают частичную связь этих баллов, особенно высоких, с уровнем подготовленности и дальнейшими академическими успехами.

Респонденты, видимо, в ходе педагогической практики, выработали собственный индикатор успешности студентов: понятие мотивации. Оно включает в себя ряд элементов, которые будут рассмотрены ниже.

В рамках нарратива о мотивации часто возникает блок, посвященный особенностям платного приема (студентов-платников) и крупный и важный для респондентов блок, касающийся процессов, связанных с переносом ответственности за успехи студентов с самих студентов на преподавателей и руководство вуза.

Мы выделили в отдельные блоки нарративы о причинах возникновения неоднородности (напомним, что это понятие неотделимо от проблемы снижения уровня контингента поступающих) и работы в условиях неоднородности. В последний блок также входит связанный с ним, но автономный блок об отчислении.

Далее каждый блок будет рассмотрен более подробно, поскольку во всех крупных категориях есть составляющие элементы, выделенные нами в основные подкатегории. В качестве иллюстраций будут приведены цитаты из интервью. Имена респондентов не указываются из этических соображений (респондентам была обещана анонимность).

1. **Снижение качества студенческого контингента, поступающего в вуз, по сравнению с периодом СССР и началом 1990-х гг.**

«Хуже стало качество входящих студентов... в среднем. Грубо говоря, если раньше можно было спокойно работать после того, как ты избавился от трети людей, то сейчас надо только оставлять треть людей. По-хорошему. С чем это связано? Это связано чисто с демографией и с интеграционными процессами в России. Интеграционные процессы в России конкретно выражены в ЕГЭ, который высасывают лучшие вузы в стране, лучшие кадры. Плюс снимая... за счет ЕГЭ не только высасывают, но и снижаются барьеры перехода. Раньше у нас было как... нужно было куда-то ехать, что-то там сдавать, куда-то поступать. А сейчас ты уже поступил по факту».

(Преподаватель факультета инф. технологий.)

«[…] верхний уровень немножко снизился. Раньше всегда были такие ребята, которые понимали все, почти все, что я говорил. Сейчас таких почти нет. Тут два влияния. Во-первых, как я уже сказал, тут одно влияние, началось все даже не с ЕГЭ, а с того, что в школах отменили устный экзамен по геометрии. А в геометрии на устном экзамене любой чертеж надо было обосновать, все доказать, все по теореме такой-то, эта прямая пойдет так-то, здесь будет такое пересечение прямой с плоскостью, это учило их рассуждать. А сейчас формулу объема пирамиды знаешь, формулу площади треугольника знаешь, значит, и геометрию знаешь. А рассуждения, логика где? Это вот это. А второе это просто демографическая ситуация, все умные ребята прекрасно понимают, что их с удовольствием возьмут в Москву».

(Преподаватель экономического факультета)

«[Вопрос интервьюера:] Многие отмечают, что контингент студентов в последние годы изменился.

[Респондент:] Да, ухудшается. […]Отдельные из них есть сильные, но это процент небольшой. Основная масса, 70 процентов, это конечно слабые. […]Во-первых, уровень низкий у основной массы. И второе – отношение к учебе. Вот отношение к учебе ужасное.

(Преподаватель экономического факультета)

«Если уж говорить об общей тенденции, сейчас мне кажется образование как школьное, так и вузовской идет вниз. Причем очень стремительно».

(Преподаватель физико-математического факультета)

«Это, прежде всего, связано, как я уже говорил, в нашей области и по всей стране идёт демографическая яма, демографический спад. В нашей области каждый год меньше количество выпускников, чем в предыдущий. Если сравнивать, например, 2005 год и сейчас 2013 год, по количеству школьников, то абитуриентов у нас в 7 раз меньше. Поэтому падает и уровень, мы бы с удовольствием подняли, если бы был конкурс больше, например. Да он и сам бы поднялся, если бы конкурс был больше, людей было бы больше. А если людей мало самих по себе, то конкурс примерно остаётся одинаковый, но, по крайней мере, не падает. Наблюдаются небольшие колебания по некоторым специальностям, где-то чуть-чуть больше, где-то чуть-чуть меньше, но это в пределах погрешности».

(Преподаватель инжнерено-физического факультета)

Данное явление в восприятии респондентов связано с:

- введением ЕГЭ, повысившим отток лучших студентов в центры

- подготовкой к ЕГЭ, повлиявшей на ухудшение школьного обучения

- разрывом связи «школа – вуз» (контингент из специализированных школ поступает в вуз в гораздо меньшем объеме, чем ранее)

- демографическим спадом

- отсутствием конкурса

- введением подушевого финансирования и связанным с этим ослаблением отчисления как инструмента коррекции контингента.

1. **Неоднородность студенческого контингента**

*«Интервьюер*: Вы сказали, что они приходят очень разные, что, конкретно, вы имели в виду?

*Респондент*: Разный уровень мотивации, разный уровень подготовки. У нас есть люди, которые поступают вот в этом году 109 баллов, есть люди, которые поступают 300 баллов.

И.: Т.е. большой разрыв?

Р.: Оцените, вот 109 баллов это практически все «2», и 300 баллов все «5».

И.: А можно сказать, что такой разрыв огромный, который происходит, вы наблюдаете последние годы, 5 может 10 лет?

Р.: Да. И.: Скорее 5 или скорее 10? Р.: Скорее 5. 10 лет тому назад вообще меньше, чем 200 баллов к нам вообще не поступали».

(Декан факультета информационных технологий).

*«Интервьюер*: А можно сказать, что народ набирается на курс очень разный… с большим разрывом?

*Респондент*: А это всегда так было.

И.: Всегда?

Р.: Да. Можно здесь что-нибудь порисовать? [Рисует на доске кривую нормального распределения, разделенную на три части вертикальными линиями]. Я это всегда рисовал, всегда рисую. Вы как человек, который должен разбираться в статистике, должны знать, что такое распределение. Я не знаю, какое это – нормально или какое. Но не суть важно. Но суть в следующем: вот среднее, вот среднее. В любом случае как раньше было и как сейчас стало... смещается туда все [указывает влево]. Если иначе говорить, вот раньше это было 60% [правая часть распределения], то сейчас это 30%, если грубо говорить. А разрыв всегда был. Все равно даже самые гениальные гении не всегда уедут в Питер, в Москву: их что-то здесь держит. Это вопрос вероятности».

(Преподаватель факультета информационных технологий)

Респондентов волнует, скорее, не сама по себе неоднородность, а увеличение самой слабой части студентов, смещение распределение в сторону низкой подготовленности.

*«Интервьюер*: А вот эти студенты, про которых вы сказали, что они задают тон, они слабые студенты?

*Респондент*: Скорее слабые студенты.

И.: А что с сильными студентами происходит, если вдруг чудесным образом они набрались? Есть вообще какой-то разрыв такой?

Р.: Сильные студенты, безусловно, присутствуют, но для сегодняшнего уровня может быть их можно считать сильными, конечно мы их считаем сильными, но по сравнению с прошлыми годами они не такие уж сильные».

(Преподаватель института экономики и бизнеса)

Отдельно следует отметить то, как ситуацию описывают респонденты с платного отделения. В нашем случае это экономические факультеты обоих вузов. Респонденты, по сути, не наблюдают неоднородности как отдельного феномена, поскольку считают уровень студентов равномерно слабым. По их отзывам, хорошо подготовленных студентов на курсе «единицы».

«[…]Какое-то отношение к учебе изменяется за это время. Изменяется отношение в худшую сторону. И знания, мне кажется, становятся значительно ниже. Я не знаю, я не могу объяснить, баллы по ЕГЭ те же самые, даже и выше. Но я вижу, что студенты хуже. Я стал замечать, ловлю себя на мысли, что мне больше нравится работать с заочниками. Там заочники сидят, им лет по 28, по 30, но у них база лучше: с ними интереснее, чем с теми, которые сейчас учатся. Но это отчасти потому, что лет 8-10 назад все мечтали попасть в университет».

(Преподаватель института экономики и бизнеса)

Мы пытались выяснить, вносят ли какой-либо вклад в понятие неоднородности особенности целевого приема, но каких-либо связных нарративов на эту тему не получили. В большинстве случаев респонденты заявляли, что не отличают студентов-целевиков от обычных (и обычно даже не в курсе, кто из группы зачислен по целевому приему). Хотя два респондента отметили, что у студентов-целевиков, приехавших из села, весьма высокий уровень мотивации при более низком, чем у городских студентов, уровне школьной подготовки.

1. **Процессы, связанные с ЕГЭ**
   1. **ЕГЭ как индикатор**

С вышеописанными нарративами в речи респондентов логически связана следующая крупная категория: является ли в практике респондентов ЕГЭ индикатором а) уровня подготовки абитуриентов и б) успешности их дальнейшего обучения. Данная категория важна для нас, поскольку ранее было высказано предположение о том, что баллы ЕГЭ не являются единственным показателем неоднородности, что данный феномен представляет собой целый комплекс, в состав которого входят некие латентные переменные, пока еще только требующие формализации.

«Он [ЕГЭ] хорошо коррелирует. Если у студента хорошие баллы – как правило, хорошо учится и дальше. У кого низкие баллы – ну, многие просто исчезают из числа студентов. То есть тут нет, инструмент неплохой».

(Декан экономического факультета)

«[Вопрос интервьюера:] Обращаете ли вы внимание на баллы ЕГЭ?

[Ответ респондента:] Нет, я не смотрю на это.[…] К этому ЕГЭ у меня отношение такое… То есть, я не проверяю. Только иногда, когда проблемные студенты, я смотрю, как он к нам поступил, с какими баллами. Но на самом деле, баллы там не высокие. Потому что они на вне бюджет идут, а мы берем почти всех на вне бюджет. Но это чувствуется, когда человек знает, не знает.[…] Я только отслеживаю, где он учился, в городе или в селе.[…] В идеале я бы наверное, сделала бесплатное [обучение], и все-таки, поступать по баллам. И пусть даже остается ЕГЭ, но обязательно еще делать экзамен дополнительный, который будет проверять знания студентов, и эти знания суммировать. То есть, ЕГЭ плюс вот этот какой-то дополнительный экзамен, который будет проверять знания студентов. Комиссия какая-то достаточно объективная, такую сделать».

(Преподаватель экономического факультета)

«[Интервьюер]: Предсказывают ли баллы ЕГЭ последующие результаты?

[Респондент]: Ну, что-то предсказывают, почему? Сильные студенты, у которых высокие баллы, они сильные изначально. Это значит, что у него средний по общим предметам сильный. Т.е. он просто воспринимает информацию лучше. Ну, как бы у нас все-таки технические науки... как бы сложно... математика, физика... ну, русский. Понятно, что, если человек знает и разбирается, есть, конечно, отдельные индивидумы, у которых русский сильно провален, но, в принципе, он является средним нормальным, хорошим баллом. У нас показатели все-таки математика и физика, поэтому четкий показатель. Если человек разбирается, способен воспринимать такой технический материал, т.е. логически, ну, то, что на факультете, в принципе, на нашей специальности, у него будет высокий балл ЕГЭ по математике и по физике. ЕГЭ имеет некоторый, ну, скажем так, смысл. Если у человека высокие оценки за ЕГЭ, он сильнее. Редко когда наоборот».

(Преподаватель факультета математики и инф. технологий)

«[Интервьюер]: Как вы считаете, результаты ЕГЭ сейчас отражают уровень подготовки студентов?

[Респондент]: Если бы всё проходило так, как задумывалось, то отражалось бы. Но в последнее время находят разные пути натаскивания на ЕГЭ, чтобы хорошо сдать, либо уже готовые какие-то результаты берут, поэтому иногда бывает, не всегда, но иногда бывает такое. Казалось бы, некая специальность у нас есть, пользующаяся популярностью, пришли студенты с баллами, а знаний по этим предметам у них особо и нет. На самом деле ЕГЭ не всегда объективно отражает уровень знаний студентов».

(Декан инженерно-физического факультета)

«Человека с очень средними способностями можно натаскать на 4+, а то и на 5 по ЕГЭ. Просто вопрос времени и мотивации. Поэтому ЕГЭ не показатель. ЕГЭ – показатель того, насколько родители были мотивированы. […] Если смотреть по ЕГЭ... он все же чем-то да показатель. Он не показатель каких-то перспектив человека по этой специальности. Он показатель мотивации и культурного развития родителей хотя бы. И, как это ни грустно, но студенты на первых курсах повторяют путь родителей, который выбрали их родители».

(Преподаватель факультета инф. технологий)

Не будем приводить здесь все цитаты. Обобщая, можно сказать следующее: для респондентов ЕГЭ в целом – только один из показателей, по которым они судят об уровне подготовки студентов, не основной и не всегда объективный. Высокие баллы при поступлении чаще связаны с высокой мотивированностью и дальнейшими успехами; однако низкие совсем не обязательно предсказывают слабую успеваемость или отчисление, особенно в случае выпускников сельских школ. Ряд респондентов заявил, что не проверяет баллы ЕГЭ, поскольку составляет мнение другими методами. В частности, многие преподаватели проводят первичное тестирование первокурсников, дают им задачи или устраивают устный опрос: эти способы, по мнению преподавателей, дают им значительный объем информации о готовности студентов к обучению и позволяют их дифференцировать. Для большинства респондентов сдача ЕГЭ является результатом целенаправленного «натаскивания», что негативно влияет на академические успехи студента.

* 1. **Негативные последствия ЕГЭ**

Респонденты связывают введение ЕГЭ с двумя основными проблемами – усилением оттока наиболее подготовленных студентов в крупные города и изменением специфики подготовки в старших классах школы. Последние 2-3 года школы будущий абитуриент готовится к сдаче ЕГЭ, упуская те части обучения, которые впоследствии понадобятся ему/ей в вузе – способность рассуждать, интерпретировать, логически мыслить.

«Недостаток подготовки с ЕГЭ заключается в том, что это натаскивание, а не понимание логики».

(преподаватель инженерно-физического факультета, завкафедрой)

«[Интервьюер]: А вот те баллы ЕГЭ, с которыми они приходят, они для Вас вообще показатель чего-нибудь?

[Респондент]: Нет, вот не показатель, понимаете. Мне так приходится долго сидеть и вышибать [последствия подготовки к ЕГЭ] вот из их мозгов. Мне вот, потому что эта тупость, вот эта подготовка к ЕГЭ, сама подготовка, самое отрицательное в школьном образовании. Вот. Вот эта подготовка, она убирает логическое мышление. Вот. И так как мой предмет преподается на первом курсе, я чувствую […].У них вот все формулы есть, все правильно сделано. Я вот говорю, объясните вот эту формулу. Они не могут. Они говорят: «Вот вы так написали на доске, мы вот так показали поэтому». Все. […] Это первый курс. Я говорю, я сегодня специально спросила эту группу, это моя хорошая група. Это информационные системы, там у всех больше 200 баллов».

(Преподаватель факультета математики и инф. технологий)

«*Интервьюер*: Еще один вопрос про образование, теперь уже про реформу ЕГЭ. Вот как вы считаете, как она повлияла значимым образом на уровень подготовки выпускников?

*Респондент*: Повлияла. Потому что сейчас 11 класс, а скоро уже и 9 класс учатся, и тренируются по ЕГЭ. А на ЕГЭ нужно запомнить определенное количество материала и не очень помнить логику. То есть, чтобы решить ЕГЭ, допустим, надо решить задачу допустим, из двух действий. Допустим, F равно M найти I если F такое-то, М такое-то. Есть под С сложные задачи, но они для студентов с высокими баллами, которые уходят в Москву. Таких ребят нет в Ульяновске. У меня были ребята с 280 баллами, 290, но все они уехали в Москву. Даже те первые 15 человек на специальности управления качеством, когда в наборе на 15 человек был конкурс 220, все они уехали в Москву. Это были те, кто имеют хорошие баллы. Положительно, конечно, то что мобильность молодежи действительно увеличилась, им легче стало поступить в Москву, не в такие вузы, как МГУ и МГИМО, в первой серии очень дорого, но в такие хорошие технические вузы вполне реально. Недостаток подготовки с ЕГЭ заключается в том, что это натаскивание, а не понимание логики».

(Преподаватель инженерно-физического факультета).

1. **Мотивация**
   1. **Мотивация как индикатор**

Гораздо более значимым, чем ЕГЭ, показателем уровня подготовки и дальнейших успехов для респондентов является мотивация. В это, достаточно субъективное, понятие они вкладывают:

- посещаемость

- активность на занятиях, количество задаваемых вопросов и прочие обращения к преподавателям по учебным вопросам

- интерес, выходящий за рамки программы

- обдуманный выбор направления подготовки, на котором учится данный студент (один из ключевых показателей мотивации).

«Многое зависит от настроя студента, если он говорит: «Зачем мне это надо, я не хочу», это пофигистское настроение идёт со школы, естественно его не научишь. А есть люди, которые на самом деле заинтересованы и, имея достаточно низкий уровень на входе или же средний уровень, но имея желание, достигают лучших результатов, чем хороший студент, всё схватывающий на лету. Просто я сам знаю, т.к. работал и сейчас работаю в школе в нашем профильном классе, знаю примеры, когда выпускник в школе умница, уезжал в Москву, там от родителей контроля нет, в результате скатывался и возвращался обратно, либо даже не знаю что потом. Есть таких случаев достаточно много. Поэтому здесь нельзя судить, всё зависит от человека. Хочет учиться, имея даже средний или низкий уровень, он научится, а если не хочет, то, даже имея высокий уровень, ничем его не заставишь. Это характерно и для школы, если есть мотивация, есть заинтересованность, результат будет отличный».

(Декан инженерно-физического факультета)

«Главное, во-первых, интерес, одно дело, когда человек тебя внимательно слушает и задает вопросы, и есть и у тебя стремление что-то более глубоко и интересно рассказать, и другой разговор, когда у него просто задача записать то, что ты на лекции произнес, а потом это выучить или на шпаргалку записать, сдать и забыть. То есть, у них нет преемственности, допустим, они прошли один курс. Они не переносят знания с одного курса на следующий. Вот в этом проблема. А происходит это потому, что они не думают, что им это нужно. Вот если бы они все думали: «Мне вот это потом пригодится», то они бы накапливали, накапливали, и к старшим курсам они бы уже были с багажом знаний, и там от одного курса по аналогии уже могли что-то просто интерпретировать и рассказывать».

(Преподаватель инженерно-физического факультета)

«*[Интервюер:] Как вы определяете, кто будет хорошо учиться, кто будет «тянуть»?*

[Респондент]: Это-то легко. Если нет привязанности к ЕГЭ. То это легко. Они есть эти критерии. Наверное, собственно, самое яркое – это горящие глаза. Если человеку нравится это дело, и он этим занимается реально. Или он пришел сюда просто так посидеть, отсидеть. А если человек активничает, вкладывается в это, задает вопросы... ой, даже не сдает лабы, а просто... ну, как правило, сдает лабы *[лабораторные работы]*. Он просто как звездочка, он на это идет тотально. На таких идет всегда охота. Любая компания его пасет. На 4-м курсе он, как правило, работает. […]Потому что есть масса случаев, когда абсолютный троечник на входе, он становится крутым профессионалом. Он становится ну не руководителем, а крепким профессионалом».

(Преподаватель факультета информационных технологий)

«Есть такие уникумы, есть такие, которые из лучших школ города Ульяновска, у которых высокий балл по ЕГЭ, ввиду недостатка мотивации, что-то у них срывается с процессом обучения, они как-то не особо активно себя проявляют. […]

Р.: Им даётся равная возможность достигнуть высокого уровня, скажем так. Кто его достигает, уже от многих факторов зависит.

И.: От каких факторов зависит в первую очередь? Вот человек слабый пришёл и он сможет дотянуться до вашей планки или нет?

Р.: От мотивации.

И.: От его личной, в первую очередь, да?

Р.: Да, я думаю, что да. Потому что таких внешних барьеров, которые бы не позволили кому-то с малыми знаниями достигнуть хороших компетенций, профессиональных высот, нет».

(Преподаватель факультета информационных технологий)

* 1. **Неверная и/или неоднозначная мотивация: приток случайных студентов**

«В основном, приоритет у сегодняшней молодежи все-таки получить диплом без знаний. Просто корочку. То есть они не будут это все применять, поэтому у них нет стимула что-то знать, им главное сдать экзамен и забыть. […]

*Интервьюер*: Зачем тогда они идут на такой факультет?

*Респондент*: Ну, на факультет идут сначала поступить, то есть конкурс на инженерно-физический факультет не такой высокий, я так понимаю, только из-за этого. Не все конечно, но основная большая масса именно так идут. То есть, есть возможность поступить, подают заявление и поступают. Чтобы получить высшее образование. У нас в стране сейчас общее образование особо не котируется, то есть нет такого понятия, что если у тебя есть высшее образование, то ты в жизни устроишься, у всех оно есть».

(Преподаватель инженерно-физического факультета)

«*Интервьюер*: Если они настолько плохо учатся, то как вы думаете, с какой целью они вообще приходят учиться?

*Респондент*: Ну, я уже наверно говорил, что, во-первых, это работа подталкивает. То есть мнение как бы есть, что высшее образование нужно и сейчас все хотят корочки. Кто-то приходит, чтобы в армию не ходить, мужской состав. Кто-то, не знаю, создается такое впечатление, что кто-то приходит просто «потусоваться» в вуз. Ну, выражаясь их языком».

(Преподаватель инженерно-физического факультета)

«*Интервьюер*: А как вы думаете, с какой целью они вообще приходят получать высшее образование.

*Респондент*: К сожалению, только ради диплома, не знаний. Есть, но их мало, 30 процентов пришли за знаниями. И 70 процентов только диплом. Потому что, честно говоря, такое отношение наплевательское. Притом, считают, что если я заплатил, то пусть меня и прогоняют по всем этим курсам».

(Преподаватель экономико-математического факультета)

«Если смотреть по ЕГЭ... он все же чем-то да показатель. Он не показатель каких-то перспектив человека по этой специальности. Он показатель мотивации и культурного развития родителей хотя бы. И, как это ни грустно, но студенты на первых курсах повторяют путь родителей, который выбрали их родители».

(Преподаватель факультета информационных технологий)

Обобщая сказанное респондентами в рамках нарратива «неоднородность», можно предложить следующую схему этого понятия:

Рис.3. Неоднородность студенческого контингента в представлении респондентов.

Падение уровня подготовки контингента

Неоднородность контингента

Мотивация, степень осознанности выбора направления

Прочие личные качества

Тип и уровень школьной подготовки, включая дополнительные занятия

Баллы ЕГЭ (уровень подготовки в рамках ЕГЭ)

Платный прием

Бюджетный прием

1. **Стратегии работы вузов в условиях неоднородности и падения качества подготовки**

В нарративах, посвященных стратегиям работы в условиях неоднородности, можно выделить несколько важных элементов. Но вначале следует указать, что в целом эти стратегии можно подразделить на два основных направления, и водоразделом между ними является тип приема – бюджетный или коммерческий.

Рис. 4. Основные типы реакции на неоднородность и падение качества контингента

Реакция на неоднородность и падение уровня

**Бюджетные отделения:**

установка на сохранение высоких стандартов обучения при значительном повышении педагогических усилий преподавателей

**Платные отделения:**

отрефлексированное снижение уровня обучения с установкой на сохранение студентов любого уровня подготовки в вузе

Элементы обеих стратегий наблюдаются и там, и там

* 1. **Элементы стратегии работы с неоднородностью на бюджетных отделениях**

**Дифференциация**

Одна из практик работы в условиях неоднородности, показавшаяся нам наиболее интересной, - дифференциация учебной группы на подгруппы по уровню подготовки с целью сохранения мотивации и «веры в себя» у студентов всех типов. Дифференциация происходит не столько на основе баллов ЕГЭ, а, в первую очередь, силами преподавателя – при помощи первичного тестирования, опроса, семинара, решения задач и т.д. и сохраняется в ходе обучения вплоть до прохождения рубежного контроля в некоторых случаях.

«Жалуются преподаватели, что когда группа с разным уровнем, происходит то, о чем вы говорили: одной трети скучно, потому [что] ерундой занимаемся, все очень просто, поэтому мы делим – более сильных в одну группу, более слабых в другую. Эти идут помедленнее, по-минимуму, просто чтобы понять, у других может быть что-то дополнительное, может, и в науку кто-то идет, начинает заниматься, этим можно уже поглубже изучить. А иначе пропадает интерес, пропадает стимул и у тех и у других».

(Декан экономико-математического факультета)

«У нас есть студенты, которые идут по целевому набору из сельских, поселковых школ, есть студенты из лучших школ Ульяновска, есть студенты из обычных школ Ульяновска, но практика показывает, что при переходе в Университет у них уровень недостаточно высокий с точки зрения программирования, поэтому зачастую приходится многих учить с нуля. Есть ребята сильные, которые со средней школы занимаются программированием, у нас программистские дисциплины преподаются по большей части, есть те, которые очень сильные. Но где-то курсу ко второму у них появляется замечательная возможность, даже у тех, кто ничего не знал по информатике, по программированию выровняться и достигнуть уровня тех, кто занимался. Такая разношерстность она не сильно сказывается, но все равно мы её учитываем, а учитывается это при подготовке лабораторных заданий - мы готовим несколько уровней задач. Причем на первом курсе уровень этих задач довольно сильно отличается от тех, кто уже что-то умеет, чтобы они могли развиваться. Но они подготовлены таким образом, чтобы к концу обучения какой-то дисциплины ребята, которые слабые, они могли дойти до уровня сильного. Это на начальных курсах. На следующих курсах также предлагаются разные комплекты задач, причем у нас достаточно часто практикуются индивидуальные задания в рамках какой-либо дисциплины. Либо преподаватель, либо студент может предложить интересную задачку и если она покрывает тот объем материала, который изучается по дисциплине, полностью, то да, ты можешь этим заниматься. Потому что это имеет несколько выгод. Во-первых, то что студент в этом случае делает на порядок больше, чем делал до лабораторных работ, во-вторых, ему это интересно, в -третьих, это может быть какое-то полезное дело».

[…]

«*Интервьюер*: Вы сказали, что на первых курсах, на лабораторных работах, они учитывают уровень студентов, т.е. разные уровни есть, а на последующих курсах сохраняется такое разделение или нет?

*Респондент*: Курсу ко второму оно всё меньше, на третьем.

И.: Когда вообще это было введено, насколько давно и на что это была реакция? Р.: Когда я пришёл учиться в 2002 году, это уже было.

И.: Т.е. это давняя практика?

Р.: Да, давняя. Причем там разный уровень студентов, не то что у тебя слабый уровень, ты на "5" должен сделать такое задание, у тебя сильный - ты на "5" должен такое задание, этого нет. Т.е. даётся задание на "3", на "4", на "5", каждый сам делает, т.е. ты можешь сначала делать задания на "3", потом понимает, что он с этим справляется, почему бы не взять на "4" и так постепенно доходит до "5"».

(Преподаватель факультета инф. технологий)

«Я их ранжировал, чтобы понимать, кому какая задача попалась. Вот как. Количество плюсиков и минусов – уровень. 3 плюса – это самый высокий уровень. Два минуса – самый низкий. Если человек не явился, то я так и не знаю, какой у него уровень. И потом, исходя из этого, я даю им задания.

*Интервьюер*: Т.е. вы потом задания для них тоже ранжируете по сложности?

*Респондент:* Да. Если он хоть и звезда, но хочет делать простые, то зачем я его буду мучить. Понятно, что у кого уровень изначально так себе, то я не пытаюсь его заставлять сложные вещи делать».

(Преподаватель факультета инф. технологий)

«Мой экзамен студент сдает всегда последним. У него все сдано, что я ему поставлю 2? Он же у меня ходил, сидел, слушал. А таблицу истинности он не написал… Логическое сложение от умножения он отличает. Приходится ставить 3. […] Я его поощряю и думаю «лишь бы мой предмет ему не пригодился в будущем…».

*Интервьюер*: А вот вы еще сказали, что сильные студенты участвуют в занятиях. *Респондент*: Да, участвуют. […] Ну они сидят, например, они первыми, вот сегодня они первыми защитились. Все подходят, я делаю галочки, ошибочки, вот они расходятся в аудитории и темы объясняют. В перерывах. Они у меня консультанты в любое время дня и ночи. […] Конечно никто за это не платит. Но они от меня получают вознаграждение, бонус, 1 балл при сдаче экзамена. На самом деле они всегда получают 5 и так, без бонуса. Ну, это просто такая чисто методическая игра. Но вряд ли они догадываются. Ну, как-то я их выделяю, поощряю».

(Преподаватель факультета математики и инф. технологий)

«Про сглаживание. Знаете, как получается, ориентирование как обычно происходит: если человек на лекции задает вопрос, ты потом всю лекцию стараешься на него ответить. А у нас специфика такая, что сначала идут лекционные занятия, потом практические. И на практических занятиях я просто слабых студентов обычно спрашиваю меньше, чем сильных. То есть сильного студента я стараюсь побольше загрузить интересными вопросами, чтобы он подумал. Понятно, что такие вопросы я слабому студенту я задавать не буду, потому что он просто не ответит. Вот и все. То есть дотянуть кого-то, заядлого троечника, если ему надо, я конечно могу. Но чаще все приходят сдать, сдать, сдать, поэтому…

*Интервьюер*: То есть вы стараетесь давать слабым студентам минимальную нагрузку, минимальный уровень знаний?

*Респондент*: Да, то есть минимальные знания, на тройку. Спрашиваю минимальную базу, если он знает, может идти дальше. А с теми, кто, я вижу, старается и что-то знает, я его спрашиваю более широко по той же лабораторной работе, чтобы он что-то посмотрел, чтобы у него кругозор расширился. То есть это дифференциальный подход. Выравнивать я никого не выравниваю. Их не выровняешь, потому что они приходят ко мне уже на четвертом курсе, они четыре года уже чему-то учились. И если они сделали для себя выбор ничего не выучить к четвертому курсу…»

(Преподаватель инженерно-физического факультета)

Вот подобный пример из интервью с преподавателем экономического факультета (т.е. платного отделения):

«В принципе после первой сессии происходит некоторое выравнивание, слабые подтягиваются, совсем слабые выходят, им становится неинтересно, они вообще не учатся, а на специальностях более популярных, где мы набираем не одну группу, ну, там советуемся с заведующими, они уже договариваются с преподавателями, там уже мы формируем группы по силам».

(Преподаватель экономико-математического факультета)

Важно заметить, что, с одной стороны, **слабые и сильные студенты получают разные оценки** во время рубежного контроля, т.е. мы не можем утверждать, что преподаватели уравнивают их на этом уровне, грубо нарушая правила. С другой – респонденты признаются, что **для получения минимальной удовлетворительной оценки студенту требуется меньше знаний и достижений, чем раньше** (от 5 до 15 лет по разным оценкам).

**Работа со слабыми студентами: «удержать до последнего»**

Со слабой частью группы ведется отдельная активная работа. Снизившееся число поступающих вкупе с введением подушевого финансирования заставляют преподавателей и руководителей держаться за студентов, уделять им повышенное внимание, отчисляя только совсем не способных, на их взгляд, учиться в вузе. Практикуется индивидуальный подход к студентам, внимание к их особенностям и психологическому состоянию, педагогическая работа на уровне школьной (вплоть до вызова родителей на беседу в деканат). Общая цель этого – «вытянуть» даже самых слабых, сохранить их в вузе и довести до овладения хотя бы минимумом знаний, требуемым Министерством образования.

«Мы достаточно лояльно относимся ко всем студентам, держим их до последнего. Но когда уже совсем всё, когда у него нет ни одного зачёта, ни одного экзамена, и он не ходит на занятия, зачем его держать».

(Декан факультета инф. технологий)

«Ну, когда я стал в отрасли работать и увидел, что там... там нужны не только звезды, а массы. И отрасли нужны массы, сотни тысяч людей. И России не хватает сотни тысяч людей. У меня сейчас стоит вопрос, как массово доводить людей до уровня, чтобы у них все получалось и чтобы они сами захотели этим заниматься. Потому что есть масса случаев, когда абсолютный троечник на входе, он становится крутым профессионалом. Он становится ну не руководителем, а крепким профессионалом. Эти звезды становятся руководителями, они будут прыгать везде, скакать, зажигать. А эти троечники будут пахать и пахать. Я вот сейчас ориентируюсь на этих пахарей».

(Преподаватель факультета инф. технологий)

«Организуются дополнительные занятия для студентов, в том числе бесплатные. Разрабатывают специальные курсы, лекции для них более упрощенные, дать какой-то минимум, который они должны выучить, чтобы обсуждать минимум программы. Разные способы, вернее на каждой кафедре индивидуально это решается».

(декан инженерно-физического факультета)

«Ну и конечно, жалко студентов. Кого, других у нас нет, приходиться работать с тем, что есть, подтягивать до нужного уровня. Здесь важен всё-таки не начальный уровень знаний, а производная, т.е. скорость роста. Что приходится наблюдать, что дети из села хотят попасть в райцентры, из райцентра попасть в областной центр, ну а ульяновские уезжают. Всё-таки нормальные дети, пусть у них недостаточный уровень подготовки, которые приехали откуда-то из посёлка, села и пытаются здесь закрепиться, проявляют желание, стремление продвинуться в этой жизни путем получения образования правильного, хорошего. С ними работать приятно, потому что чувствуешь отдачу, то, как они растут на глазах».

(Преподаватель факультета математики и инф. технологий)

Однако респонденты заявляют, что в своей работе – при чтении лекций, подготовке программы и т.д. – ориентируются все же на сильную и среднюю часть группы, а также стараются сохранить высокий стандарт образования.

«Моя задача какая: построить интересно, допустим, лекцию. И вот когда я пытаюсь сделать интересную лекцию, я прежде всего рассчитываю, ориентируясь на ребят, у которых уже есть определенная база знаний, а если он приходит к тебе как чистый лист, то тяжело, и ему не интересно».

(Преподаватель инженерно-физического факультета)

«Ну, у нас были об этом долгие дебаты, так сказать, на кафедре. Я вообще считаю, что вот пришла группа, и надо в ней ориентироваться не на слабых, а на сильных. То есть я и стараюсь строить занятия так, чтобы работать с сильными, а слабые, если они хотят, подтянутся. А если они не хотят, как на них не ориентируешься, все равно это будет болото. Поэтому я стараюсь ориентироваться на сильных и задания подбирать под уровень этих ребят».

(Преподаватель инженерно-физического факультета)

«Обычно преподаватель смотрит сквозь пальцы, что если слабые студенты не ходят. Не ходят и бог с ними, лишь бы сильные хотели и некоторое количество средних, Вот это вот «болото» изолировать от лучших. Нам много и не надо хороших студентов, если 5 человек в группе полностью освоили материал, это супер хорошо. Сложно работать, когда таких нормальных студентов 2, остальные не очень. Но работаем».

(Преподаватель факультета математики и инф. технологий)

**Перенос ответственности за успехи студентов**

В блоке, касающемся стратегий работы с изменившимся контингентом, имеется крайне важный на наш взгляд нарратив, описывающий значительное увеличение личностного вклада преподавателя в процесс обучения и перенос ответственности за успехи студентов с самих студентов на преподавателей. Этот процесс, помимо снижения уровня, также обусловлен введением подушевого финансирования, вынуждающего преподавателей держаться за студентов.

Преподаватели работают над тем, чтобы сделать лекции максимально доступными и *увлекательными*, вникают в проблемы студентов, внимательно следят за их прогрессом. Это негативно сказывается на практике преподавания с точки зрения мотивации, тонуса самого преподавателя, приводит к профессиональному выгоранию.

«Получается, что ты приходишь на занятие и не проводишь его спокойно, понимаешь, что ты держишь внимание аудитории своим рассказом, всё происходит, как положено, нить контакта не теряется. А здесь получается, как театр одного актёра. Ты им рассказываешь, и надо выкручиваться песнями – плясками – шутками - прибаутками, чтобы что-то историями из прошлой жизни с математическими анекдотами рассказать какие-то теоремы, чтобы поддержать вот этот интерес. Это выматывает невозможно, происходит такое эмоциональное выгорание быстрое, что сейчас уже к концу ноября, думаешь: «когда же закончится семестр?» Уже закончился запас весь интересных историй, которые можно рассказывать студентам, хотя всё-таки заканчивается, но жизненный опыт большой всяких случаев. В том числе и в учебной жизни, и в не учебной, и в будущей профессиональной жизни опыт. […] Поэтому как-то приходится увязывать то, что рассказываешь им сейчас, с тем, как это может быть использовано в дальнейшем, для чего всё это надо. Почему профессиональная подготовка у них складывается из именно таких дисциплин, а не более приземлённых. Приходится рассказывать, что всё надо учить в своё время, как в детстве сказки читать. Потом фэнтези, ещё что-то, фильмы соответствующие смотреть. Сначала мультфильмы, потом что-то посерьёзнее. Хотя есть мультфильмы для семейного просмотра, какие-нибудь «Смешарики», где множество цитат, чего только там не услышишь, это для тех, кто понимает, там для родителей, которые изучали философию. Именно в таком же ключе приходится строить и занятия со студентами. Т.е. рассказываешь так, что если вдруг в аудиторию попадёт умный студент, который что-то читал, он в речи услышит вот эти какие-то умные, продвинутые моменты и проведёт какие-то аналогии. «О, а преподаватель-то вот это имел в виду». А если бестолковые обычные студенты, у которых там 130 -150 баллов по ЕГЭ, то они будут воспринимать на уровне тех детей, которые смотрят «Смешарики», хотя там есть и фразы такие общефилософского плана. Ну и конечно, жалко студентов. Кого, других у нас нет, приходится работать с тем, что есть, подтягивать до нужного уровня».

(Преподаватель факультета математики и инф. технологий)

«Прежде чем отчислить, мы с каждым студентом неоднократно беседуем. Если есть необходимость, беседуем с родителями».

(Декан факультета инф. технологий)

Те же процессы наблюдаются и на платном отделении:

«*Интервьюер:* То есть, можно сказать, что раньше отчисление было ответственностью студентов, а сейчас эта ответственность перешла на вуз?

*Респондент*: Да. И представляете, например, студент получает двойку. Деканат вызывает преподавателя и спрашивает: "А почему он у вас двойку получил?" Получается, что у нас требуют сейчас с преподавателя: "А не зря вы ему 2 поставили? Может быть, он все-таки, что-то знает, и не 2?" И со студента ответственность переложили на преподавателя. А это неправильно. Я не думаю, что преподаватель будет специально заваливать. Зачем ему нужно, чтобы студент ходил и ходил. Специально, может быть, редко кто из преподавателей захочет. А так нормальный преподаватель заваливать не будет. Он рад скорее поставить оценку. Поэтому заваливать не будет. Эта ситуация, когда как бы на преподавателя начинают смотреть, что не поставил оценки… это неправильно».

(Преподаватель экономико-математического факультета)

**Другие элементы стратегии бюджетных отделений**

Другими элементами стратегии работы с неоднородностью, которые следует отметить, являются:

- **Введение разнообразных дополнительных занятий**, особенно на 1 курсе – адаптационных, коррекционных, призванных исправить недочеты школьной подготовки. Также на ряде факультетов имеются платные дополнительные занятия для отстающих и не сдавших зачеты. Преподаватели предоставляют бесплатные консультации всем желающим их получить.

- Ведется определенная **работа по подготовке контингента на уровне школы**. Например, УлГТУ направляет преподавателей для проведения занятий и консультаций в специализированный лицей, значительное число которых по окончании поступает в Политех.

До определенной степени изначальная **неоднородность студентов сглаживается с годами обучения.** С одной стороны, у студентов усиливается мотивация к обучению, особенно на факультетах, имеющих выход на реальную профессиональную деятельность впоследствии (например, факультете информационных технологий). Кроме того, студенты преодолевают недостатки школьной подготовки и втягиваются в ритм вузовской жизни.

С другой стороны, нередко возникает **эффект сообучения**, который нередко носит позитивный характер – более слабые студенты подтягиваются вслед за сильными. Респонденты отмечают, что в случае сплоченных учебных групп более сильные студенты оказывают отстающим помощь в обучении; в практике одной из преподавательниц этот процесс формализован, т.е. она назначает своего рода учебных ассистентов. Официальной системы тьюторства ни в одном из вузов не существует.

На бюджетном отделении **отчисление**, несмотря на все сложности, до определенной степени остается инструментом формирования контингента.

* 1. **Элементы стратегии работы с неоднородностью на платных отделениях**

**Снижение уровня**

Одной из важнейших характеристик работы преподавателей на платных отделениях является общее снижение уровня обучения в попытке подстроиться под катастрофически низкий уровень подготовки и мотивации студентов. По отзывам респондентов, перевод непрофильных направлений на полностью коммерческую основу крайне негативно сказался на контингенте. Проблема не столько в баллах ЕГЭ и других проявлениях школьной подготовки, сколько в неверном восприятии студентами платного обучения, пренебрежительном отношении к нему, низкой мотивации.

«Поэтому, первое, что мы говорим, это образовательный уровень низкий. И скорее всего здесь ещё какой-то пробел в школьной программе. Здесь корректировать очень сложно на первом этапе, именно на 1-м курсе студентов. Потому что, если говорить, например, про макроэкономическую теорию, мы даже её не читаем в свете высшей математики, как её надо читать, на высоком уровне, на продвинутом, так сказать. Мы читаем на уровне медиум, элементари даже, на уровне графиков хотя бы там «спроса-предложения». Это, конечно, государственный стандарт, это нормальная практика, но раньше мы могли себе позволить больше, мы могли себе позволить освоить большие объемы информации, более сложные, аналитичные, скажем так. А сейчас значительно скромнее, объем информации, который усваивается, он меньше. И мы даже сталкиваемся с проблемой просто построения линейной функции у ребят, понятно, что это проблема школьная. Это все-таки первый вопрос. Дальше на 2-м, на 3-м курсе, мы наблюдаем тенденцию, в общем-то, неплохую. Общий уровень выравнивается, мы можем сказать, что основная часть государственного стандарта общей программы выполняется. Но выполняется на среднем уровне, на таком усреднено троишно-четвёрошном уровне».

(Преподаватель института экономики и бизнеса)

«[Контингент] изменился принципиально. Это мои личные наблюдения. Ну, во-первых, резкое падение интересов к знанию. Мне кажется, что студенты чувствуют и знают, что уровень знаний мало влияет на дальнейшее трудоустройство, зарплату. Такого никогда не было. У нас сейчас на 5-м курсе на лекциях сидят по 15 человек».

(Декан института экономики и бизнеса)

«Значит, сейчас об уровне подготовки судить сложно. Сейчас подавляющее большинство не мотивированы. Абсолютно не мотивированы. Они не заинтересованы в знаниях. И, конечно, им лишний раз нечего или не хочется что-то предъявлять. Т.е. они сами себя не предъявляют. Подготовка слабая. Т.е. выпускники еще советской школы повыше и серьезно повыше. Потом пошел провал. А сейчас какие-то единичные всплески так встречаются. Но они не делают картину. К сожалению. […]Совсем сильные они редко встречаются. Просто сильные редко встречаются».

(Преподаватель института экономики и бизнеса)

«Честно говоря, если бы я была министром образования, отменила небюджетные места, и давала бы все равно бюджетные места, потому что все равно нам нужны хорошие экономисты, финансисты. И набирала бы с бюджета и отсеивала бы. Потому что сейчас… я уж не знаю, Николай Васильевич [декан факультета] говорил или не говорил, но мы не можем отсеять студентов. Потому что вуз поставлен в такую ситуацию, что он зависит от внебюджетных этих денег, потому что это живые деньги, которые приходят в университет. У нас финансирование идет на 80 процентов, а остальное мы зарабатываем сами. И поэтому все это и зарплата преподавателям, и сотрудникам, и ремонт, и электричество, и так далее. И вуз вынужден держаться за этих двоечников. Мы их не отчисляем. Условно, мы их перевели. Вот мне сейчас с первого курса… уже на втором, условно переведенные, они уже сдавали 12 раз экзамен и до сих пор не могут сдать. А мне говорят – принимайте, принимайте. А они просто до сих пор не могут заставить себя сесть и выучить».

(Преподаватель экономико-математического факультета)

Снижение уровня читаемых курсов проявляется, в том числе, в изменении типа рубежного контроля. Например, преподаватели заменяют устный экзамен письменным, который студентам легче сдать.

**Ориентация на более слабую часть группы**

В отсутствие достаточной части сильных студентов одновременно с необходимостью удерживать студентов на курсе преподаватели вынуждены подстраивать свою работу под потребности общей массы слабо подготовленных и слабо мотивированных учащихся.

«Потому что приходится ослаблять курс. Это не есть хорошо. Например, если тянуться за хорошими, и мне интересно с ними работать. И мне интересно, когда курс усложняется, и они узнают что-то новое. А если например, приходят ребята сильные, у них это уже было в школе, а приходится повторно, и им приходится на массу ориентироваться. А если я делаю для них, тогда остальные вообще не могут. Они тогда вообще провальные получаются. И где грань, как выбрать, чтоб было интересно сильным и чтобы слабые хоть как-то подтянулись и что-то смогли сдать. Вот это проблема».

(Преподаватель института экономики и бизнеса)

**Жесткий контроль за студентами одновременно со смягчением норм**

В отсутствие мотивации к обучению преподавателям приходится усиливать контроль за работой студентов, что парадоксальным образом сочетается со снижением требований к их результатам.

«Я бы всё-таки сказала, надавливания. Сразу ставится студент в очень жёсткие условия постоянно каких-то опросов сложных, драматичных таких контрольных, душераздирающих каких-то срезов, только таким образом. Раньше такого не было, раньше я таких методов не применяла. Потому что на семинарских занятиях образовательный процесс шёл самостоятельно, так называемый «энергетический эффект самоорганизации», он срабатывал очень даже неплохо. Студенты были крайне заинтересованы, их не нужно было заставлять, что почитайте ещё что-нибудь, найдите где-нибудь ещё дополнительную информацию. Им хотелось, они приходили со своими наработками, у них было множество вопросов. Сейчас мы работаем только в той схеме, которую мы предлагаем, тот осваивается материал, который мы предлагаем, только этот. Дополнительно мотивация изучать этот предмет глубже, как мы не пытались его разнообразить, сделать его максимально интересным, понятным, удобным, комфортным даже в психологическом смысле, практически бесполезно».

(Преподаватель института экономики и бизнеса)

«И в конце концов, преподаватели устают, и раз человек к тебе 15 раз ходит… Да ладно, я тебе поставлю, только уйди уже, ради бога. К сожалению, так. Если принципиально их держишь, держишь, в конце концов, они хоть что-то выучивают. Но это только для себя. Потому что я не пропустила совсем нулевого человека, заставила его хоть что-то выучить. Приятно, но сколько времени на это уходит».

(Преподаватель экономико-математического факультета).

**Другие элементы стратегии платных отделений**

* Как и в случае бюджетных отделений, на коммерческих также существует **практика дополнительных занятий**, а также индивидуальных консультаций.
* **Отчисления практически не происходит** в силу описанных ранее причин (только по собственному желанию студентов). Учитывая это и сказанное выше, в данном случае мы не можем говорить о том, что усилия вуза направлены на коррекцию неоднородности. Образовательный процесс подстраивается под характеристики основной массы слабых студентов, немногочисленные сильные выделяются в отдельную группу, существующую достаточно автономно все время обучения. То есть, в случае платных отделений мы также можем говорить о **специфической практике дифференциации** студентов в рамках одного курса (или группы). По некоторым отзывам, существует практика разделения более сильных и более слабых студентов на две отдельные группы, если позволяет их количество.

# Выводы

Выявлено существование концепта академической неоднородности, воспринимаемого в качестве серьезной и одной из наиболее актуальных проблем современного учебного процесса. Преподаватели и руководители не просто наблюдают данное явление, но ищут пути его преодоления. Хотя в целом респонденты связывают возникновение проблемы именно с введением ЕГЭ, они не называют баллы ЕГЭ в качестве основного показателя уровня подготовленности студента-первокурсника. Система ЕГЭ, по их представлениям, привела к появлению высокой степени неоднородности контингента: с введением ЕГЭ во много раз усилился отток студентов в столицу и крупнейшие города, в результате чего в регионах остаются менее подготовленные студенты. Чтобы количественный уровень набора не снижался, ВУЗы вынуждены снижать проходной балл и в целом быть готовыми к обучению более разнородных групп студентов, чем до введения ЕГЭ. Произошла так называемая массовизация высшего образования, представляющая собой основную проблему для неселективных региональных ВУЗов местного значения. В качестве второго негативного последствия ЕГЭ респонденты называют изменение системы обучения в выпускных классах. Пользуясь терминологией респондентов, можно сказать, что подготовка к ЕГЭ «отучает школьников думать и рассуждать», поскольку имеет целью подготовить выпускников к решению только типичных тестовых заданий. ЕГЭ приучает к тому, что нужно вспомнить и подставить готовую формулу, вместо того, чтобы рассуждать и доказывать свое решение. Респонденты считают, что подготовка к ЕГЭ значительно обедняет программу выпускных классов, в результате чего в последние годы снизился как общий уровень подготовленности первокурсников, так и доля хорошо подготовленных студентов в ежегодном наборе. Наряду с введением ЕГЭ, сыграла роль отмена устных экзаменов, например, по математике, где успешность сдачи зависела в первую очередь от умения рассуждать.

С введением ЕГЭ, по представлениям респондентов, связана и еще одна проблема: разрушение системы «своих школ», т.е. школ, ориентированных на конкретный ВУЗ, в которых работали ВУЗовские преподаватели и выпускники которых составляли лучшую часть студенческого контингента. Это также повлияло на снижение общего уровня подготовки студентов.

Что касается баллов ЕГЭ как показателя уровня подготовленности и индикатора успешности обучения в ВУЗе, большинство респондентов не считает его основным, хотя он, безусловно, значим. Ключевым понятием для них является «мотивация», изначальный интерес к обучению, целеустремленность; именно это свойство – выражающееся в посещении занятий, активности, старательности при решении учебных задач, посещении индивидуальных консультаций – и считается респондентами главным индикатором успешности обучения и, что важно, преодоления изначально низкого уровня подготовленности. Также респонденты подчеркивают значимость школьной подготовки, которая выражается не в баллах ЕГЭ: для технических наук это, в первую очередь, умение найти решение, разобраться в типе задания, решить его, а не просто подставить заученную формулу.

Отвечая на вопросы непосредственно о неоднородности, респонденты в основном используют выражения «разный уровень подготовленности», «слабые и сильные студенты». Этим рассуждениям всегда сопутствует нарратив на тему «снижение общего уровня»; эти понятия в представлении респондентов отчасти синонимичны. Уровень начальной подготовки первокурсников многие преподаватели выявляют при помощи начального тестирования по своей дисциплине; такая практика распространена в УлГТУ; в УлГУ же такое тестирование проводят только отдельные преподаватели.

Исследование позволяет выделить в рассматриваемых ВУЗах две основные стратегии преодоления неоднородности, хотя элементы каждой могут наблюдаться в обоих типах:

1. Осознаваемое снижение общего уровня образования, имеющее целью любыми способами довести студентов до защиты диплома, при этом практически никого не отчислив. Последнее связано с подушевым финансированием и переводом непрофильных для ВУЗа направлений на полностью платную основу.

2. Установка на сохранение высокого уровня образования с приложением больших усилий со стороны преподавателей, чем раньше: введение коррекционных и дополнительных курсов, в т.ч. платных; усиление контроля за успеваемостью и психологическим состоянием студентов (индивидуальное ведение студентов); увеличение личностного вклада преподавателя в процесс обучения. Всему этому также сопутствует стремление не отчислять студентов без крайней необходимости.

Исходя из полученной информации, можно утверждать, что главным водоразделом между типами стратегий по преодолению неоднородности является тип отделения – бюджетное или преимущественно платное. При этом даже если на бюджетном отделении есть студенты-платники, они не выделяются из общей массы; то же верно и для студентов, поступивших без экзаменов или по целевому приему. В отдельных случаях целевики – чаще всего это студенты, приехавшие из села, - могут проявлять даже повышенную мотивацию к обучению при низких баллах ЕГЭ.

Если факультет является преимущественно платным (в нашем случае это были факультеты экономики обоих ВУЗов), руководству и преподавателям приходится полностью подстраиваться под снизившийся уровень контингента и низкую мотивацию к обучению. Здесь важно отметить, что респонденты отмечают, скорее, не высокий уровень неоднородности на факультете, а именно низкий уровень подготовленности, заставляющий их предпринимать следующие шаги:

- сокращать программу

- менять тип подачи материала (упрощать, переводить в более занимательную форму, etc.)

- менять тип рубежного контроля (например, отказываться от устного экзамена в пользу письменного)

- увеличивать число попыток сдачи рубежных экзаменов (чему способствует и принятый недавно законопроект об условном переводе)

- проводить дополнительные занятия, нацеленные именно на сдачу сессии. В УлГТУпрактикуются даже платные курсы по любым предметам, с которыми не могут справиться студенты

- снижать уровень отчисления практически до нуля

- также практикуется разделение студентов по учебным группам в зависимости от уровня подготовленности (например, на некоторых направлениях экономического факультета УлГТУ). Цель этого – предотвратить снижение мотивации: в смешанной группе сильным студентам может стать скучно многократно повторять пройденное, слабые же могут опустить руки из-за слишком сложных заданий и многократных неудач.

Резюмируя, можно сказать, что в данном случае основной целью преподавателей и руководства является «дотянуть» каждого студента доминимального уровня подготовки, требуемого Министерством образования. Важно отметить, что сильные студенты с высокой мотивацией по-прежнему имеют возможность получать адекватный учебный материал, индивидуальные консультации и отдельные задания; такие студенты пользуются повышенным вниманием и ценятся у преподавателей. Но в среднем преподаватели вынуждены ориентироваться на средний уровень курса.

На бюджетных отделениях респонденты говорят именно о высоком уровне неоднородности групп студентов. Стратегии ее преодоления более разнообразны и неоднозначны, чем в предыдущем случае.

- Не идет речи о том, чтобы снижать уровень сложности и адаптировать программу под уровень наименее подготовленной части группы. Хотя возможна, особенно на первых курсах, дифференциация заданий для студентов разного уровня и выделение сильных студентов в особую группу, которой даются задания, отдельные от всех: это делается с той целью, чтобы ни у кого не снижалась мотивация и вера в себя (например, в случае с подготовкой лабораторных задач по курсу информационных технологий). Практикуются даже индивидуальные задания в рамках какой-либо дисциплины, если они покрывают достаточный объем пройденного материала - студенты могут даже сами выбирать себе индивидуальные задания.

- Одновременно повышается значимость личностного вклада преподавателя. В ряде случаев преподаватели берут на себя функции, подобные функциям классного руководителя в школе. Уделяется повышенное внимание успеваемости и психологическому состоянию студентов, в том числе и со стороны представителей деканата. Деканат значительно ориентирован на личное курирование студентов, вплоть до бесед с родителями. Происходит значительное смещение ответственности за успеваемость со студентов на преподавателей, как в сознании преподавателей, так и самих студентов.

- Распространена практика коррекционных, адаптационных курсов, призванных исправить недостатки школьной подготовки. Практически все преподаватели организуют индивидуальные консультации. Практика дополнительных занятий более распространена и формализована в УлГТУ. В УлГУ они носят более спорадический характер.

В целом преподаватели определенно ориентируются на наиболее сильную и среднюю части студенческого контингента, ставя себе целью коррекцию уровня подготовки первокурсников, сглаживание неоднородности с годами обучения.

Если говорить о групповой динамике, то, по отзывам респондентов, на внебюджетных отделениях сильно влияние слабейшей части группы на остальные. Сильные студенты рискуют поддаться общему настроению и снизить уровень, либо же они пройдут годы обучения, особенно не взаимодействуя с остальной группой (слабая часть группы также сохранит свой низкий уровень). На бюджетных же возможны различные варианты развития событий. Нередки случаи, когда более слабая часть группы начинала ориентироваться на более сильную, особенно, если преподавателю удавалось повысить общую мотивацию, пробудить интерес к предмету. Особенно это характерно для факультетов информационных технологий, поскольку их студенты достаточно оптимистичны относительно будущей карьеры, что подталкивает их к более активному обучению. Также на бюджетных отделениях достаточно распространена практика, когда более сильные студенты помогают более слабым – разбирают вместе лабораторные работы, etc. Преподаватели подчеркивают, что это не означает списывания или выполнения работы за других. Формальной системы тьюторства при этом нет ни в одном из обследованных ВУЗов.

Однако и на бюджетных отделениях присутствуют элементы снижения общего уровня образования, такие как сокращение и/или упрощение программы (например, в пользу введения адаптационных курсов, призванных заменить недостающую часть школьной программы); отказ от отчисления слабых студентов; повышение баллов, выставляемых за тесты рубежного контроля. Отчасти сокращение программы, впрочем, связано с переходом на структуру «бакалавриат + магистратура». Отказ от отчисления также связан с системой подушевого финансирования: от количестве студентов зависит количество ставок, преподаватели испытывают в этой сфере определенное давление со стороны деканата.

Таким образом, на бюджетных отделениях происходят сложные, иногда разнонаправленные, конфликтующие процессы; стратегию борьбы с неоднородностью можно назвать незавершенной, формирующейся, в процессе разработки.

# Заключение

В ходе исследования удалось ответить на поставленные вопросы.

Выявлены острые проблемы и латентные практики, частично несущие в себе угрозу качеству регионального ВО и ценности государственных дипломов, но частично – представляющиеся адекватным ответом на вызовы неоднородности и изменившегося контингента.

Вышеописанные проблемы остро стоят в первую очередь для региональных вузов: опросник по неоднородности был позднее предложен преподавательскому составу МГТУ им. Баумана и практически не дал результатов.

На основе полученных данных может быть составлена анкета для респондентов других вузов, что позволит получить более репрезентативную выборку и выявить нюансы в рамках регионов. Это имеет не только научный, но и практический смысл.

# Приложение 1

**Гайд для интервью с преподавателями и руководителями**

**Нарратив 1 (Профессиональная биография и текущая занятость)**

В каком университете Вы учились? Как каком факультете? Где учились в аспирантуре? В каких вузах кроме Вышки Вы работаете/работали? Как давно работаете в данном вузе? На каких факультетах? Какие курсы Вы читаете?

**Нарратив 2 (О читаемых курсах и их правилах)**

Давайте поговорим о Вашем опыте преподавания. Выберите курс, который Вы ведете/ вели в последнее время (если называет несколько курсов, то нужно попросить говорить о том, который преподаватель считает основным). Кому этот курс читается? Какие навыки и знания он развивает? Что должен знать и уметь студент на этапе завершения курса? Какими знаниями и навыками должен обладать студент для успешного прохождения курса (перед началом курса)? Требования: посещаемость, сдача работ, другие активности (что должен сделать студент, чтобы сдать курс?) Считаете ли Вы Ваш курс сложным и трудным для понимания и усвоения? Считаете ли Вы, что Ваш курс трудно сдать? *Сколько студентов обычно не сдают курс? Отчего это зависит?* Если это формальные правила, считаете ли Вы, что они справедливы?

*Всегда ли Вы следуете формальным правилам выставления оценки? Делаете ли какие-то исключения?* Пытаетесь ли Вы каким-то образом помочь студентам, которые имеют риск получить неудовлетворительную оценку по курсу? Даете ли Вы шанс повысить оценку?

*Пытаетесь ли Вы как-то помочь студентам, которые плохо усваивают, понимают курс?* (для трудных дисциплин)

*Существуют ли в Вашем вузе какие-либо условия для помощи студентам, которым тяжело учиться или тяжело привыкнуть к студенческой жизни?*

**Нарратив 3 (О формировании правил контроля студентов)**

Как формируется знание о том, как оценивать студента? Есть ли какие-то нормы оценивания на Вашем факультете? *Есть ли какое-то представление о пределах нормы в отношении незачетов? Если да, то как оно фиксируется? Соблюдается ли оно преподавателями?*

**Нарратив 4 (Процедура отчисления)**

*Каковы формальные процедуры отчисления в Вашем университете? За что студентов отчисляют?* (3 незачета/комиссия или другие правила?) Что студенты могут сделать/что делают, чтобы не быть отчисленными? *Как Вы считаете, преподаватели предпринимают какие-то меры, чтобы снизить отсев студентов? А деканы факультетов, руководители вуза?*

**Нарратив 5 (Отношение к отсеву студентов и уровню отсева в вузе)**

Все ли студенты, которые поступают в вуз, могут дойти до момента получения диплома? Кто не сможет/у кого не получится?

Много ли, по Вашему мнению, отчисляют в российских вузах? Хорошо это или плохо? Какие негативные последствия для университета? Что необходимо делать в отношении ситуации со студенческим отсевом: необходимо ли менять ее, если да, то каким образом?

Много в Вашем вузе выгоняют студентов? Что, на Ваш взгляд, чаще всего является причиной? Каковы на Ваш взгляд в целом причины студенческого отсева? Какова дальнейшая типичная траектория отчисляемых студентов (восстанавливаются в этот же вуз на тот же факультет, переходят на факультет где полегче учиться, переходят в вуз, где полегче учиться)?

В чем, с Вашей точки зрения, разница между студентами с платного отделения и бюджетниками, и есть ли такие? Относятся ли к ним преподаватели и администрация вуза по-разному? Есть ли отличия между тем, как рассматривается вопрос об отчислении студента с бюджетного и с платного отделения? Если есть, в чем они проявляются? Закреплены ли эти правила в формальных документах? Какова политика университета в отношении отчисления платных студентов? На каком курсе происходит наибольшее отчисление студентов с платного и бесплатного отделения? Существует ли в университете практика, когда платника не исключают, но по окончанию его обучения не выдают диплом?

Кто, на Ваш взгляд, несет ответственность за отчисление студентов (если проблемы с ответом на этот вопрос, то можно назвать варианты: преподаватель, сам студент, правила/система, школа)? Кто принимает решение об отчислении? Есть ли преподаватели, из-за которых отчисляют больше других? Что это за преподаватели? Обсуждается ли руководством их работа? В целом, пытается ли руководство как-то влиять на то, как преподаватели ставят оценки студентам?

Стоит ли университету помогать каким-то образом студентам, находящимся на грани отчисления? Есть ли у Вашего вуза какая-то политика в отношении отсева?

Как Вы считаете, за что нужно отчислять студентов? Каких студентов нужно отчислять?

Много ли студентов Вашего факультета переходят на другие факультеты Вашего вуза или уходят в другие вузы? Много ли студентов меняют факультет? Что, на Ваш взгляд, является причиной?

**Нарратив 6 (О вузе и студенчестве: сегодняшнем и идеальном)**

*Как Вы считаете, в чем основная цель/функция высшего образования в настоящее время?* Что должно происходить со студентами за время их обучения? Что должен университет «делать» со студентами? Чем он их должен учить? Какими должны стать студенты на выходе из университета?

Какие, на Ваш взгляд, современные студенты? Как бы Вы их охарактеризовали? Отличаются ли они от студентов того времени, когда Вы сами обучались в вузе? Как бы Вы охарактеризовали студентов Вашего вуза или факультета? Кто они (откуда/как учатся/с какими целями). Считаете ли Вы, что сегодня есть определенные проблемы со студенческим контингентом? Есть ли какие-либо проблемы с их обучением? Влияет ли как-то состав студентов на содержание образования? *Нужен ли какой-то особый подход к современным студентам вообще и в Вашем вузе в частности?*Как меняется/изменился состав студентов в Вашем вузе?

Какими чертами, на Ваш взгляд, должен обладать идеальный современный университет в России? Какие студенты в нем должны учиться? Какие правила оценивания студентов в нем должны действовать? *Что такой вуз должен делать со студентами, которые не успевают: помогать или выгонять их?*

# Список литературы

|  |
| --- |
| 1. Алябьева Е. (20.05.2014) Десятки тысяч выпускников просто выигрывали свой результат в "лотерею" [Электронный ресурс] URL: <http://slon.ru/economics/desyatki_tysyach_vypusknikov_prosto_vyigryvali_svoy_rezultat_v_lotereyu_-1097425.xhtml> 2. Бессуднов А., Макаров А. The gender gap in mathematics performance across Russian regions / Доклад XIII Апрельской международной научной конференции по проблемам развития экономики и общества (Москва, 3-5 апреля 2012 г.) [Электронный ресурс]. URL: <http://iro.hse.ru/news/51107052.html> |
| 1. Ветрова Т.Я. Управление формированием контингента учреждений высшего профессионального образования у услових демографического спада: влияние факторов внешней среды // Современные проблемы науки и образования. 21.08.2013 [Электронный ресурс] URL: <http://www.science-education.ru/110-9923> |
| 1. Воложанина О.А. Системный анализ высшего образования читинской области по контингенту студентов // Вестник ЧитГУ. 2007. №4 (45). Сс. 109-114 |
| 1. [Главная тема. Первый молодежный телеканал. 12.31.2012. [Запись телепередачи] // YouTube. URL: http://www.youtube.com/watch?v=8hyW6Ae7ClE](http://www.youtube.com/watch?v=8hyW6Ae7ClE) |
| 1. Гоник И., Москвичев С., Иванов Ю., Гурулев Д. Различные формы сдачи вступительных испытаний как элемент формирования контингента абитуриентов // Известия Волгоградского государственного технического университета. 2009. Т.10. №6. С.27-28. |
| 1. Гуртов В., Сигова С. Контингент студентов и государственные гарантии // Высшее образование в России. 2006. № 6. С. 22-25 2. Добрякова М.С., Андрущак Г.В. Прием в российские государственные вузы в 2010 г.: увидеть, чтобы задуматься // Вопросы образования. 2010.  № 4. С. 101-121 |
| 1. Захаров Ю., Чурекова Т. Качественное довузовское образование – условие доступности обучения в высшей школе // Университетское управление: практика и анализ. 2005. №1 [Электронный ресурс] URL: <http://umj.ru/index.php/pub/inside/492/> 2. Иванова А. Мониторинг академической неоднородности студенческого контингента по результатам ЕГЭ: магистерская дисстертация / М.: НИУ ВШЭ. 2012 |
| 1. [Информационный портал «Статистика Российского образования». [Электронный ресурс] URL: http://stat.edu.ru/](http://stat.edu.ru/) |
| 1. Катаев Е. Н, Погодина Е.А. Особенности миграционных процессов в Ульяновской области // Молодой ученый. — 2012. — №5. — С. 157-160 |
| 1. Клячко Т. (2013) Образование в России: Основные проблемы и возможные решения. М.: Издательский дом "Дело" РАНХиГС |
| 1. Клячко Т. Можно предположить, что система образования будет продолжать деградировать // Ученый совет. 2012. № 3. С.63-66 |
| 1. Леонтьева Э.О. Категория «необучаемых» студентов как социальная база массового российского университета: пример дальневосточных вузов. [Доклад] // XV Апрельская конференция по проблемам развития экономики и общества. |
| 1. [Любимов Л. Что нужно менять в высшем образовании. 2012. [Электронный ресурс] URL: http://izvestia.ru/news/527965#ixzz31KJxV3zh](http://izvestia.ru/news/527965#ixzz31KJxV3zh) |
| 1. [Мельников И., Смолин О. ЕГЭ в современной форме как системная ошибка. Особое мнение членов Комиссии при Президенте Российской Федерации по совершенствованию проведения единого государственного экзамена. [Электронный ресурс] URL: http://www.smolin.ru/odv/reference-source/pdf/individual%20opinion.pdf](http://www.smolin.ru/odv/reference-source/pdf/individual%20opinion.pdf) |
| 1. Мкртчян Н.В. Миграция молодежи в региональные центры России в конце XX - начале XXI веков // Известия РАН. Серия географическая. 2013. №6, с. 19-30 |
| 1. Муравьев А. А., Гаранина Т. А. Развитие магистерских программ в российских вузах: как реагировать на неоднородность абитуриентов и студентов? // Вестник Санкт-Петербургского университета. Сер. Менеджмент. 2013. Вып. 1. 2. Муравьев А. А., Гаранина Т. А. Развитие магистерских программ в российских вузах: как реагировать на неоднородность абитуриентов и студентов? // Вестник Санкт-Петербургского университета. Сер. Менеджмент. 2013. Вып. 1. |
| 1. Оглоблин А. (23.05.2014) Треть баллов ЕГЭ по математике 2013 года - фальсификация? [Электронный ресурс] URL: <http://slon.ru/economics/tret_ballov_ege_po_matematike_2013_goda_falsifikatsiya-1102925.xhtml> |
| 1. Перевозный А.В. Массовое высшее образование: истоки и проблемы организации // Университетское управление: практика и анализ. 2011. №1. Сс.28-33 |
| 1. Понятно без перевода. Интервью с Торкуновым О. (15.01.2013) [Электронный ресурс] URL: <http://www.rg.ru/2013/01/15/rektor.html> |
| 1. [Почему молодежь уезжает из регионов в столицу. [Электронный ресурс] URL: http://newsland.com/news/detail/id/880936/](http://newsland.com/news/detail/id/880936/) |
| 1. Почти 60% россиян работают не по специальности - Росстат. Интервью с Лайкамом К. (13.08.2012) [Электронный ресурс] URL: <http://ria.ru/society/20120813/722231749.html> |
| 1. [Произошла массовизация высшего образования. Интервью с И. Макарихиным. [Электронный ресурс] URL: http://newsko.ru/articles/nk-439796.html](http://newsko.ru/articles/nk-439796.html) |
| 1. [Рейтинг регионов РФ по качеству жизни. М.: 2013. [Электронный ресурс] URL: http://vid1.rian.ru/ig/ratings/life\_2013.pdf](http://vid1.rian.ru/ig/ratings/life_2013.pdf) |
| 1. Российский статистический ежегодник. М.: Росстат, 2013. [Электронный ресурс] URL: <http://www.gks.ru/bgd/regl/b13_13/Main.htm> |
| 1. Семенова В.В. (1998) Качественные методы: введение в гуманистическую социологию. М.: Добросвет. |
| 1. Смирнов В.А., Савченко Д.С. Молодежные и студенческие Peer Group в социокультрном контексте российской провинции // Вестник высшей школы. 2013. №5. Сс. 26-30. |
| 1. Стратегии вузов по привлечению абитуриентов в изменившихся условиях приема. Интервью с Канторовичем Г.Г. // Мониторинг университета, 2011. № 8. С. 2-4. [Электронный ресурс] URL: <http://cim.hse.ru/data/2012/01/23/1263572950/2_8_2011.pdf> |
| 1. Страус А., Корбин Дж. (2001) Основы качественного исследования: обоснованная теория, процедуры и техники. М.: Эдиториал УРСС |
| 1. [Ульяновская область 42-я в стране по качеству жизни. 2013. [Электронный ресурс] URL: http://ulpressa.ru/2013/12/20/483585/](http://ulpressa.ru/2013/12/20/483585/) |
| 1. [Федеральная служба государственной статистики. [Электронный ресурс] URL: http://www.gks.ru](http://www.gks.ru/) |
| 1. Штраус А. (1987) Качественный анализ для социологов. Кэмбридж: Издательство Кэмбриджского университета |
| 1. Ядов В.А. (1998) Стратегии социологического исследования: понимание, объяснение, описание. М.: Добросвет |
| 1. [Aina C. Parental background and university dropout in Italy. // Higher Education, Vol. 65, No. 4 (April 2013), pp. 437-456](http://92.242.59.41:2084/stable/10.2307/23470831?Search=yes&resultItemClick=true&&searchUri=%2Faction%2FdoAdvancedResults%3Fc6%3DAND%26amp%3Bc4%3DAND%26amp%3Bacc%3Don%26amp%3Bc2%3DAND%26amp%3Bc3%3DAND%26amp%3Bdc.education-discipline%3Don%26amp%3Bc1%3DAND%26amp%3Bf1%3Dall%26amp%3Bq1%3D%26amp%3Bq2%3D%26amp%3Bq3%3D%26amp%3Bq4%3D%26amp%3Bf4%3Dall%26amp%3Bq6%3D%26amp%3Bq5%3D%26amp%3Bc5%3DAND%26amp%3Bsd%3D%26amp%3Bed%3D%26amp%3Bar%3Don%26amp%3Bf6%3Dall%26amp%3Bpt%3D%26amp%3Bf5%3Dall%26amp%3BSearch%3DSearch%26amp%3Bwc%3Don%26amp%3Bq0%3Dheterogeneity%26amp%3Bf0%3Dall%26amp%3Bla%3D%26amp%3Bf3%3Dall%26amp%3Bf2%3Dall%26amp%3Bisbn%3D%26amp%3Bsi%3D76) |
| 1. Arias M.B. The Context of Education for Hispanic Students: An Overview // American Journal of Education, Vol. 95, No. 1, The Education of Hispanic Americans: A Challenge for the Future (Nov., 1986), pp. 26-57 |
| 1. Bowman N.A., Denson N. What's Past is Prologue: How Precollege Exposure to Racial Diversity Shapes the Impact of College Interracial Interactions // Research in Higher Education, Vol. 53, No. 4 (June 2012), pp. 406-425 |
| 1. Creswell J.W., Plano Clark V.L.(2011). Designing and Conducting Mixed Methods Research, Sage Publications |
| 1. DeBerard M. S., Spielmans G.I., Julka D.S. Predictors Of Academic Achievement And Retention Among college Freshmen: A Longitudinal Study. College Student Journal. 2004. Vol.38. No.1. P. 66-80 |
| 1. Evertson C.M., Sanford J.P., Emmer E.T. Effects of Class Heterogeneity in Junior High School // American Educational Research Journal, Vol. 18, No. 2 (Summer, 1981), pp. 219-232 2. Froumin I., [Kardanova E.](http://www.hse.ru/en/org/persons/17257426" \t "_blank), Enchikova E. S., [Ivanova A.](http://www.hse.ru/en/org/persons/7528549" \t "_blank). [Academic heterogeneity of universities freshmen](http://publications.hse.ru/en/view/78529111), in: INTED 2013 Proceedings. 7th International Technology, Education and Development Conference. Valencia, Spain. 4-5 March, 2013. Валенсия : IATED, 2013. P. 447-465 |
| 1. [Golafshani N. (2003). Understanding reliability and validity in qualitative research. The Qualitative Report, 8(4), 597-606. URL: http://www.nova.edu/ssss/QR/QR8-4/golafshani.pdf](http://www.nova.edu/ssss/QR/QR8-4/golafshani.pdf) |
| 1. Hope E. C., Chavous T. M., Jagers R. J., Sellers R. M. Connecting Self-Esteem and Achievement: Diversity in Academic Identification and Dis-identification Patterns Among Black College Students // American Educational Research Journal, Vol. 50, No. 5 (October 2013), pp. 1122-1151 |
| 1. Hoxby C. M. The changing selectivity of American colleges. Journal of Economic Perspectives. 2009. Vol.23. No.4. P. 95–118 |
| 1. [Kyprianidou M., Demetriadis S., Tsiatsos T., Pombortsis A. Group formation based on learning styles: can it improve students' teamwork? // Educational Technology Research and Development, Vol. 60, No. 1 (February 2012), pp. 83-110](http://92.242.59.41:2084/stable/10.2307/41415019?Search=yes&resultItemClick=true&&searchUri=%2Faction%2FdoAdvancedResults%3Fc6%3DAND%26amp%3Bc4%3DAND%26amp%3Bacc%3Don%26amp%3Bc2%3DAND%26amp%3Bc3%3DAND%26amp%3Bdc.education-discipline%3Don%26amp%3Bc1%3DAND%26amp%3Bf1%3Dall%26amp%3Bq1%3D%26amp%3Bq2%3D%26amp%3Bq3%3D%26amp%3Bq4%3D%26amp%3Bf4%3Dall%26amp%3Bq6%3D%26amp%3Bq5%3D%26amp%3Bc5%3DAND%26amp%3Bsd%3D%26amp%3Bed%3D%26amp%3Bar%3Don%26amp%3Bf6%3Dall%26amp%3Bpt%3D%26amp%3Bf5%3Dall%26amp%3BSearch%3DSearch%26amp%3Bwc%3Don%26amp%3Bq0%3Dheterogeneity%26amp%3Bf0%3Dall%26amp%3Bla%3D%26amp%3Bf3%3Dall%26amp%3Bf2%3Dall%26amp%3Bisbn%3D%26amp%3Bsi%3D26) |
| 1. Leech N. L., Onwuegbuzie A. J. Linking Research Questions to Mixed Methods Data Analysis // The Qualitative Report Vol. 11 № 3, 2006 |
| 1. [Lincoln Y.S, Guba E.G. (1985). Naturalistic Inquiry. Newbury Park, CA: Sage Publications.](http://books.google.com/books?hl=en&lr=&id=2oA9aWlNeooC&oi=fnd&pg=PA5&sig=GoKaBo0eIoPy4qeqRyuozZo1CqM&dq=naturalistic+inquiry&prev=http://scholar.google.com/scholar%3Fq%3Dnaturalistic%2Binquiry%26num%3D100%26hl%3Den%26lr%3D) |
| 1. Moller S., Stearns E., Potochnick S.R., Southworth S. Student Achievement and College Selectivity: How Changes in Achievement During High School Affect the Selectivity of College Attended. Youth& Society. 2005. Vol. 43. No.2. P.656–680 |
| 1. Morgan S.L. Models of College Entry in the United States and the Challenges of Estimating Primary and Secondary Effects. Sociological Methods & Research. 2012. Vol.41. No.1. P. 17–56 |
| 1. Murdoch J. The Heterogeneity of New Entrants and the Selectivity of Higher Education Institutions: Some Results Using Data from the CHEERS Project // Higher Education, Vol. 44, No. 3/4, Higher Education and its Clients: Institutional Responses to Changes in Demand and in Environment (Oct. - Dec., 2002), pp. 379-392 |
| 1. Onwuegbuzie A.J., Teddlie C. (2003). Framework for analyzing data in mixed methods research. In A. Tashakkori and C. Teddlie (Eds.), Handbook of mixed methods in social and behavioral research. Thousand Oaks, CA: Sage, pp. 351-383 |
| 1. Park J.J., Denson N., Bowman N.A. Does Socioeconomic Diversity Make a Difference? Examining the Effects of Racial and Socioeconomic Diversity on the Campus Climate for Diversity // American Educational Research Journal, Vol. 50, No. 3 (June 2013), pp. 466-496 |
| 1. Reay D., Crozier G., Clayton J. 'Fitting in' or 'standing out': working-class students in UK higher education // British Educational Research Journal, Vol. 36, No. 1 (February 2010), pp. 107-124 |
| 1. Schofer, E., Meyer, J. W. The world-wide expansion of higher education in the twentieth century. American Sociological Review. 2005. Vol.70. No.6. P. 898–920 |
| 1. Tashakkori A., Teddlie C. (1998) Mixed methodology: Combining qualitative and quantitative approaches. Thousand Oaks, CA: Sage |
| 1. Task Force on Higher Education and Society (2000). Higher Education in Developing Countries. Peril and Promise. [Электронный ресурс] URL: <http://www.tfhe.net/> |
| 1. [The Academic Profession in the Globalization Age: Key Trends, Challenges, and Possibilities Altbach, P.G., Peterson, P.M. (eds.) Higher Education in the New Century: Global Challenges and Innovative Ideas.  Rotterdam: Sense Publishers, 2007. С. 16.](http://hghltd.yandex.net/yandbtm?fmode=inject&url=http%3A%2F%2Fmpra.ub.uni-muenchen.de%2F33215%2F&tld=ru&lang=en&la=&text=Higher%20Education%20in%20the%20New%20Century%3A%20Global%20Challenges%20and%20Innovative%20Ideas&l10n=ru&src=F&mime=html&sign=bb87579d5c1088f0ed940d7ebffda561&keyno=0#YANDEX_21) |
| 1. Thomsen J.P. Exploring the heterogeneity of class in higher education: social and cultural differentiation in Danish university programmes // British Journal of Sociology of Education, Vol. 33, No. 4 (July 2012), pp. 565-585 |
| 1. Tilak J. B. G. (2007). Internationalisation of higher education: Illusory promises and daunting problems. Bhavnagar: Bhavnagar University (Tenth R. S. Bhatt Memorial Lecture) |
| 1. [Winston G. C., Zimmerman D. J. Peer effects in higher education. Hoxby, C.M. College choices: The economics of where to go, when to go, and how to pay for it. National Bureau of Economic Research conference report. Chicago: The University of Chicago Press. 2004. P. 395-421. [on-line] URL: www.nber.org/chapters/c10105.pdf](http://www.nber.org/chapters/c10105.pdf) |
| 1. Zimmerman D. Peer effects in academic outcomes: Evidence from a natural experiment. Review of Economics and Statistics. 2003. Vol. 85.No.1. P. 9–23 |