

ISSN 2500-0608



НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ

«И ВСЕ ТАКИЕ РАЗНЫЕ». АКАДЕМИЧЕСКАЯ НЕОДНОРОДНОСТЬ СТУДЕНТОВ: АНАЛИЗ, ВОСПРИЯТИЕ, ПРАКТИКИ

Современная аналитика образования

№ 4(25)
2019



ВЫСШАЯ ШКОЛА ЭКОНОМИКИ
НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

ИНСТИТУТ ОБРАЗОВАНИЯ

**«И ВСЕ ТАКИЕ РАЗНЫЕ».
АКАДЕМИЧЕСКАЯ
НЕОДНОРОДНОСТЬ СТУДЕНТОВ:
АНАЛИЗ, ВОСПРИЯТИЕ,
ПРАКТИКИ**

*Серия
Современная аналитика
образования*

№ 4 (25)



УДК 378.1
ББК 74.58
3 14

Сопредседатели редакционного совета серии:

Я.И. Кузьминов, к.э.н., ректор НИУ ВШЭ;
И.Д. Фрумин, д.п.н., научный руководитель Института образования НИУ ВШЭ

Руководитель Комитета по выпуску серии:

М.А. Новикова

Рецензент:

Е.А. Терентьев

Авторы:

Ф.Р. Загирова, К.Р. Романенко, А.Ю. Макарьева

3 14 «И все такие разные». Академическая неоднородность студентов: анализ, восприятие, практики / Ф. Р. Загирова, К. Р. Романенко, А. Ю. Макарьева; Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. — М.: НИУ ВШЭ, 2019. — 40 с. — 200 экз. — (Современная аналитика образования. № 4 (25)).

В материале представлены результаты исследования академической неоднородности студентов российских вузов. Целью данной работы было проанализировать систему высшего образования России в разрезе вузов на предмет их академической неоднородности, под которой мы понимаем различия в уровне подготовки и академической успеваемости студентов в процессе обучения, а также посмотреть на восприятие академической неоднородности и используемые по отношению к ней практики на примере конкретных вузов. Анализ опирается на Мониторинги качества приема в вузы за 2011–2017 гг. и качественный анализ кейсов трех университетов, характеризующихся высоким уровнем неоднородности.

Выпуск будет интересен как исследователям в сфере высшего образования, так и практикам-управленцам вузов, политикам, занимающимся вопросами образовательной повестки.

- © Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования, 2019
- © Перевод на рус. яз.: ООО «Международный центр перевода»
- © Фото на обложке: Rawpixel

Содержание

Введение	4
Академическая неоднородность в России: анализ качества приема вузов	9
Восприятие академической неоднородности и практики по работе с ней: анализ кейсов	16
1. Академическая неоднородность в учебных группах: эффект сообучения и практики группирования	18
2. Академическая неоднородность среди учебных направлений и практики по работе с ней	20
3. Системные меры по работе с академической неоднородностью. ...	21
Практики работы со «слабыми» студентами	23
Практики работы с «сильными» студентами	24
Выводы	26
Список литературы	29

Введение

Российская система высшего образования является одной из крупнейших в мире. По состоянию на 2017/2018 учебный год, в 766 университетах и в 651 их филиале в общей сложности обучались примерно 4,8 млн человек¹. С такими показателями Россия уверенно входит в плеяду стран с высоким уровнем участия населения в высшем образовании («high participation systems» [Marginson, 2016]. Согласно данным ЮНЕСКО, несмотря на сокращение количества студентов, выраженного в абсолютных показателях, доля студентов учреждений третичного образования стабильно растет с 2004 г. (последняя информация приведена по состоянию на 2016 г.: валовый показатель охвата третичным образованием на тот момент составил 81,82%)².

Такой широкий охват образованием подразумевает неоднородность его студенческого контингента. Высшее образование перестало быть элитарным и перешло на стадию обеспечения массового спроса [Trow, 1973]. Расширяется национальный, региональный, возрастной состав студентов, увеличивается число студентов, имеющих ограниченные возможности здоровья. Картина социально-экономического статуса учащихся также становится более разнообразной. Эти изменения предсказуемо сопровождаются ростом академической неоднородности внутри вузов, а именно диверсификацией уровня академической подготовки студентов и их успеваемости.

Однако, если большинство изменений в традиционном портрете студента довольно хорошо описываются в академической литературе [Deil Amen, 2011], то академическая неоднородность вуза все еще остается темным пятном на карте исследований студенчества не только в России, но и за рубежом. Чаще всего изучается уровень школьного образования через педагогические практики учителей [Tomplinson et al., 2003], практики организаций классов [Francis et al., 2017], эффекты сообучения [Zimmerman, 2003] и т. д. Отчет, подготовленный еще в 1995 г., показал, что усилия по работе со школьниками с разным академическим уровнем недостаточны: требуется больше практик, причем как со стороны педагогов, так и со стороны администраторов [Moon et al., 1995].

¹ <http://eis.mon.gov.ru/education/SitePages/%D0%92%D0%9F%D0%9E_%D0%A4%D0%BE%D1%80%D0%BC%D1%8B.aspx>

² <<http://uis.unesco.org/country/RU>>

Исследования академической неоднородности в высшем образовании еще более редки. Они, как и исследования школьного образования, касаются эффектов сообучения [Zimmerman, 2003; Androuschak et al., 2013], а также преподавательских практик по работе с неоднородными группами [Tomplinson, 1997]. Иные работы носят методологический характер, где на основании результатов ЕГЭ авторы анализируют академическую неоднородность в системе российского высшего образования в целом [Aleskerov et al., 2014; Froumin et al., 2013].

Таким образом, интерес к теме академической неоднородности в вузах, а также к практикам по работе с ней невысок. И это кажется нам довольно странным, особенно с учетом активной полемики научного и экспертного сообщества касательно проблемы выбытия студентов, которая исключительно активно обсуждается в Европе и США: исследователи определяют факторы выбытия и удержания студентов, считают убытки [Kuh et al., 2006], а политики сравнивают ситуации в разных странах и разрабатывают меры по сокращению уровня выбытия [Vossensteyn et al., 2015]. Более того, параллельно с дискуссией об отсеве наблюдается стремление к развитию потенциала талантливой молодежи [Wolfensberger, 2015]. Полемика по этим вопросам тесно связана с темой академической неоднородности. Дополнительные возможности для одаренных и академически сильных студентов могут привести к увеличению рассеивания в успеваемости общей массы студентов. Отсев же может выступать как механизм (осознанный или нет) по уменьшению этой академической неоднородности за счет избавления от наименее успевающих студентов. При политике сокращения уровня отсева рождается необходимость «дотягивания» отстающих студентов.

В контексте российского образования проблематика неоднородности студенческого контингента обостряется ввиду противоречивых стимулов для вузов по отношению к приему и отсеву студентов — как со стороны государственной политики, так и со стороны «рынка»:

- российские вузы нацелены на прием наиболее успевающих студентов. В государственной политике мотивация отбора лучших студентов поддерживается механизмами оценки деятельности вузов и распределения финансирования. Так, одним из показателей мониторинга деятельности вузов, проводимого Министерством науки и высшего образования, является средний балл ЕГЭ. Новые механизмы финансирования вузов, внедренные в 2015 г., ведут к тому, что за счет корректирующих коэффициентов больше финансирования получают вузы с более высокими вступительными балла-

ми ЕГЭ³. Более того, государство выделяет дополнительное финансирование на так называемые ПГАСы — повышенные государственные академические стипендии⁴ — для поощрения учебных, научно-исследовательских, общественных, культурно-творческих и спортивных достижений студентов;

- сохранение и расширение приема студентов в вуз является основной стратегией для выживания и развития. В целом, для большинства вузов увеличение численности студентов — это одна из немногих возможностей расширить свою ресурсную базу. Кроме того, на этапе формирования приема вузы сильно ограничены в возможности закрытия кафедр и факультетов как в силу внутреннего «эффекта колеи», так и в силу внешних факторов, связанных с распределением контрольных цифр приема на относительно неконкурентные направления;

- регионы отличаются неоднородностью ситуации и центростремительной миграцией молодежи. Большинство российских вузов находятся в регионах с высоким оттоком молодежи после окончания школы: 49 регионов характеризуются низкой востребованностью местного высшего образования у выпускников школ. Не считая миграцию абитуриентов в наиболее привлекательные регионы (Москва и Московская область, Санкт-Петербург, Новосибирская и Самарская области и др.), вузы могут ориентироваться на выпускников школ своего города и региона, которые, в свою очередь, очень неоднородны, в том числе в масштабах страны;

- существуют ограничения по отсеву студентов и риск сокращения финансирования. В государственных заданиях (ГЗ) вузов, утверждаемых их учредителем, прописывается численность студентов (с разбивкой по направлениям), которых вуз берет на себя обязательство обучить. В этом же документе учредитель фиксирует, что ГЗ считается выполненным, если отклонение от заданных показателей не выходит за границы определенного лимита, чаще всего не более 10%. При превышении этого показателя ГЗ считается не выполненным в полном объеме, что влечет за собой административный штраф на должностное лицо⁵ (руководителя организации) и

³ Приложение 9 Приказа Министерства образования и науки РФ от 20 июля 2016 г. № 884.

⁴ Постановление Правительства РФ от 17 декабря 2016 г. № 1390: <<http://ivo.garant.ru/#/document/71570302/paragraph/1:7>>; Приказ Министерства образования и науки РФ от 27 декабря 2016 г. № 1663: <<http://ivo.garant.ru/#/document/71594794/paragraph/1:9>>. Пример положения о стипендиальном обеспечении: <<https://www.hse.ru/docs/206010250.html>>.

⁵ Статья 15.15-1 КоАП РФ: <http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_34661/80dfccdec80603bcb0388bf5dcaae7b122a03dd/>.

необходимость возврата средств в бюджет⁶. Более того, по словам представителей различных вузов, это ведет к риску сокращения государственного задания и, соответственно, финансирования на последующие годы. Эта практика является одной из причин существования в российских университетах тех или иных механизмов контроля уровня отсева, а зачастую также и механизмов сохранения слабых студентов;

- существенная часть российских вузов прошла в последнее десятилетие через процесс реорганизаций путем объединений и присоединений [Zinkovsky, Derkachev, 2018]. Часто объединялись университеты разного размера, образовательной направленности и, что принципиально, разного академического уровня и с разными требованиями к поступающим [Romanenko, Lisyutkin, 2018; Romanenko, 2018]. Это могло отразиться на росте академической неоднородности уже внутри объединенных вузов.

Сложившаяся ситуация привела к тому, что вузы, в отсутствие механизмов и стимулов для работы с неоднородностью, испытывают на себе влияние двух разнонаправленных тенденций [Загирова, 2018]. С одной стороны, университеты должны работать на сохранение студенческого контингента и иметь позицию по поводу слабых студентов, а с другой стороны, они заинтересованы в гонке за «сливками» — талантливыми, мотивированными и наиболее подготовленными молодыми людьми. Смешение сильных и слабых студентов, как показывают многие зарубежные и российские исследования, ведут к возникновению эффектов сообучения [Zimmerman, 2003; Androuschak et al., 2013], когда успеваемость студентов зависит от того, с кем они учатся. Согласно этим и другим исследованиям, суммарный эффект от сообучения студентов с разным уровнем подготовки выше, чем от обучения в разделенных «по способностям» группах. То есть максимальный результат достигается там, где студенты смешиваются внутри одних образовательных групп и учреждений. Однако при отсутствии должных педагогических и организационных практик сообучение студентов с разным уровнем академической подготовки может иметь и негативные последствия, к которым, помимо снижения результатов обучения, относятся и другие виды негативного взаимного воздействия, например, через распространение вредных привычек [Davis, 1966; Польшин, Юдкевич, 2011].

⁶ Для вузов федерального подчинения — п. 46 Постановления Правительства РФ от 26 июня 2015 г. № 640: <<http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=LAW&n=312531&fld=134&dst=1000000001,0&rnd=0.26129928182927387#037642312661538857>>. Деятельность вузов регионального значения регулируется региональным законодательством.

Обобщая изложенное, можно утверждать, что актуальность темы академической неоднородности обуславливается как тем, что она недостаточно изучена, так и тем — особенно, — что не исследовано ее влияние на результаты обучения студентов. Влияние же это весьма значительное: прямое — через эффекты сообучения и косвенное — через практики, вырабатываемые вузами для выполнения прописанных в государственных заданиях и нормативных актах требований, необходимых для привлечения финансирования. Под практиками в предлагаемой работе понимаются механизмы, организованные на уровне отдельных подразделений или всего университета, направленные на поддержку и развитие определенных групп студентов, вне рамок основной профессиональной образовательной программы (ОПОП). Также было важно посмотреть на то, какой может быть академическая неоднородность и какое отражение она находит в восприятии и в университетских практиках, чтобы в дальнейшем оценить ее эффекты и воздействие на различные элементы системы образования. Эти доводы мотивировали нас сфокусировать внимание на внутривузовской академической неоднородности, рассмотрев ее на примере российской системы высшего образования.

В первой части работы мы анализируем академическую неоднородность через данные Мониторинга качества приема в вузы за 2011–2017 гг. и даем общую картину в целом по системе. Вторая часть представляет собой обобщение качественных данных, собранных в ходе анализа ситуации в трех отечественных региональных многопрофильных университетах, где академическая неоднородность выражена особенно сильно. Мы показываем, как она воспринимается студентами, преподавателями и университетской администрацией. Далее мы описываем характерные практики работы в этом направлении.

Академическая неоднородность в России: анализ качества приема вузов

Для количественного анализа академической неоднородности вузов мы использовали их основные характеристики, которые можно извлечь из Мониторинга качества приема, и изучали связи этих характеристик с исследуемым феноменом⁷. К таким характеристикам относятся: средний балл ЕГЭ студентов (известна только сумма баллов ЕГЭ, а не балл за каждый экзамен), вуз поступления, направление подготовки, зачисление на платные или бюджетные места. За меру, которой можно оценить степень неоднородности, было взято стандартное отклонение средних баллов ЕГЭ в вузе за каждый год, которое как раз показывает рассеивание значений, его изменчивость. В выборку попали только государственные вузы без филиалов. Вузы, по которым отсутствовали данные по приему за анализируемый период, были исключены.

Данные Мониторинга качества приема позволяют нам оценить академическую неоднородность как между вузами, так и внутри них. Так как цель работы — исследование неоднородности внутри вузов, то для анализа на системном уровне были взяты показатели неоднородности каждого вуза в выборке. За показатель неоднородности было принято стандартное отклонение баллов ЕГЭ студентов, поступивших в указанные годы в тот или иной вуз.

К сожалению, на сегодня в распоряжении исследователей нет индивидуальных данных об успеваемости студентов во время их обучения в вузе, которые можно было бы сравнить аналогично вступительным баллам ЕГЭ. Однако, согласно ряду исследований, успеваемость в вузе на 23–37% объясняется баллами ЕГЭ [Польдин, 2012; Хавенсон, Соловьева, 2014]. Такой уровень взаимосвязи считается довольно хорошим, поэтому в своем исследовании мы будем исходить из того, что академическая неоднородность в подготовке также связана с неоднородностью в дальнейшей успеваемости студентов.

Динамика изменения академической неоднородности в целом по российской системе образования в период 2011–2017 гг. отражена на рис. 1.

⁷ Более подробно о доступных данных и о методике Мониторинга можно узнать на официальном сайте: <<https://ege.hse.ru/method>>.

Несмотря на то, что в 2016 г. стандартное отклонение заметно снизилось, скользящая средняя показывает рост академической неоднородности в российских вузах.

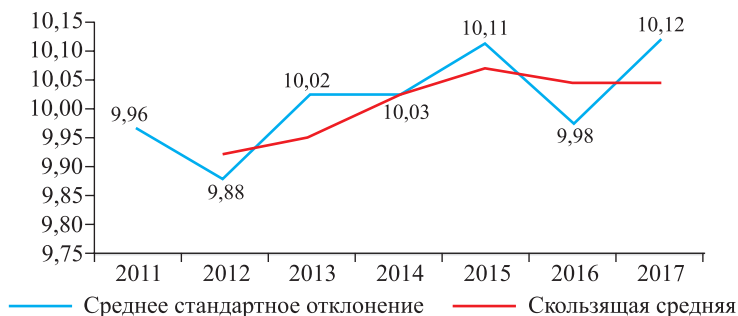


Рис. 1. Динамика изменения среднего стандартного отклонения средних баллов ЕГЭ вузов⁸

Если смотреть на вузы в разрезе различных государственных проектов по трансформации системы, то можно увидеть, что вузы, участвующие в таких проектах, вопреки общей тенденции уменьшают свою неоднородность (рис. 2). Это можно объяснить двояко. С одной стороны, вероятно, срабатывает своеобразный «эффект ореола»⁹: абитуриенты «вешают» на такие вузы ярлык успешности и привлекательности, что увеличивает спрос на образование в них. Вузы, со своей стороны, предпринимают шаги для улучшения качества приема: повышают минимальный проходной балл, открывают школы и университетские классы и т. д.

Таким образом, если в национальных исследовательских университетах, федеральных университетах, вузах 5–100 и прочих наблюдается гомогенизация студенческого контингента по уровню их академической подготовки, то рост академической неоднородности в целом по системе происходит за счет вузов, не участвующих в государственных проектах (на рис. 2 линии тренда прочих вузов и в целом по системе перекрывают друг друга).

⁸ Графики за 2011–2017 гг. опираются на данные о 376 государственных вузах.

⁹ Термин введен Эдвардом Торндайком еще в 1920 г. Он означает, что положительная/отрицательная оценка какой-либо черты или характеристики переносится оценивающим человеком на весь объект или явление.

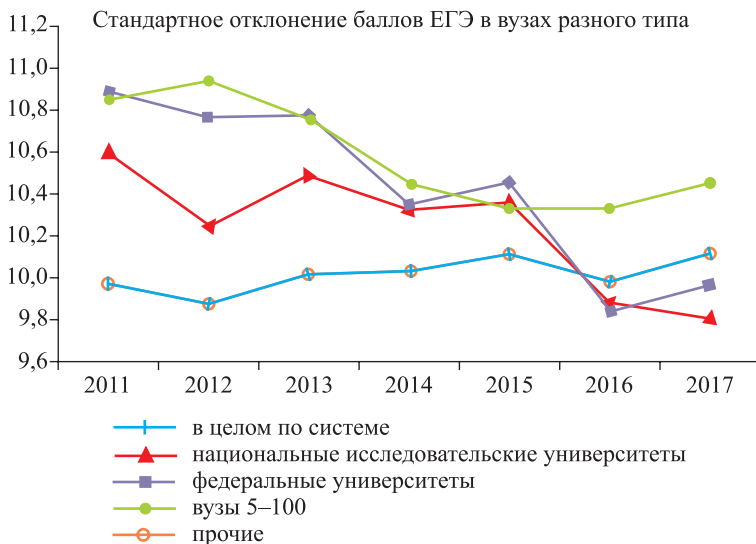


Рис. 2. Динамика изменения академической неоднородности в вузах — участниках госпрограмм

Рассмотрим далее соотношение академической неоднородности с такими характеристиками вуза, как его размер и средний балл ЕГЭ. Данные на рис. 3 свидетельствуют о том, что прямой взаимосвязи между академической неоднородностью вуза и его размером нет. Однако можно заметить, что стандартное отклонение (то есть академическая неоднородность) в вузах с приемом более 3000 человек в данной выборке не опускается ниже 8 и не поднимается выше 14, что может объясняться нивелирующим эффектом размера вуза. Также нет явной взаимосвязи и со средним вступительным баллом ЕГЭ (рис. 4), хотя в группе вузов со средним баллом выше 80 нет случаев с академической неоднородностью выше 10,3.

Если выделить среди этих вузов условно однородные и неоднородные и посмотреть на их средние баллы ЕГЭ, то можно обнаружить, что неоднородные вузы — это чаще всего «середнячки» со вступительным баллом 57–72, с распределением, близким к нормальному (рис. 5). К числу неоднородных вузов мы отнесли те университеты, среднее стандартное отклонение которых за три года (2015–2017 гг.) превысило или было равно 10,56, то есть сюда попали верхние 33%, или 137 самых неоднородных за этот период вузов.

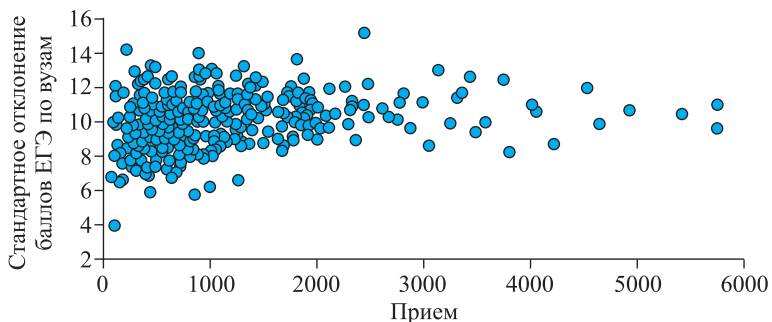


Рис. 3. Связь между неоднородностью вуза и его размером, 2017 г.¹⁰

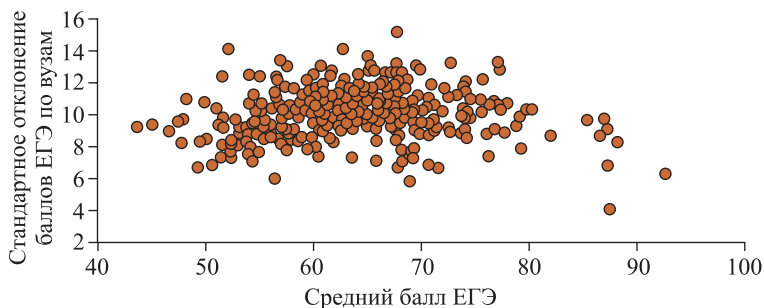


Рис. 4. Связь между неоднородностью вуза и средним баллом ЕГЭ студентов, поступивших в вуз, 2017 г.

Иная ситуация со 134 однородными вузами нижней трети, к которым мы отнесли университеты со средним стандартным отклонением вступительных баллов ЕГЭ за 2015–2017 гг. меньшим или равным 9,46. Рис. 6 демонстрирует, что большая часть однородных вузов имеют относительно низкие вступительные баллы ЕГЭ и нацелены на массовый контингент студентов. Однако здесь же ожидаемо появляются вузы со средним баллом более 80, которые за счет селективного отбора принимают сильных студентов с высокими академическими результатами. Таким образом, группа однородных вузов распадается на две: на однородные селективные и однородные «массовые».

¹⁰ Графики за 2017 г. строились на данных по 403 государственным вузам России.

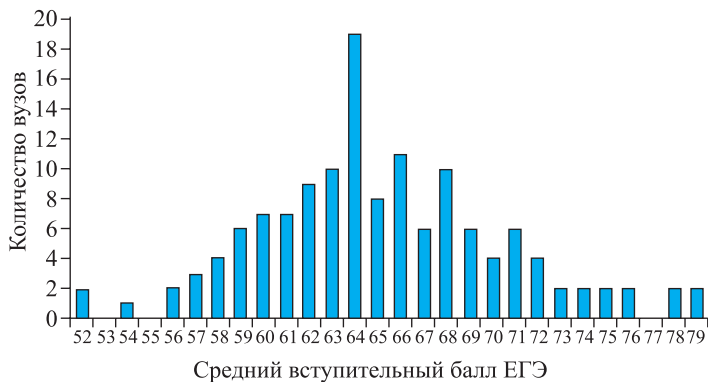


Рис. 5. Распределение неоднородных вузов по средним вступительным баллам ЕГЭ¹¹

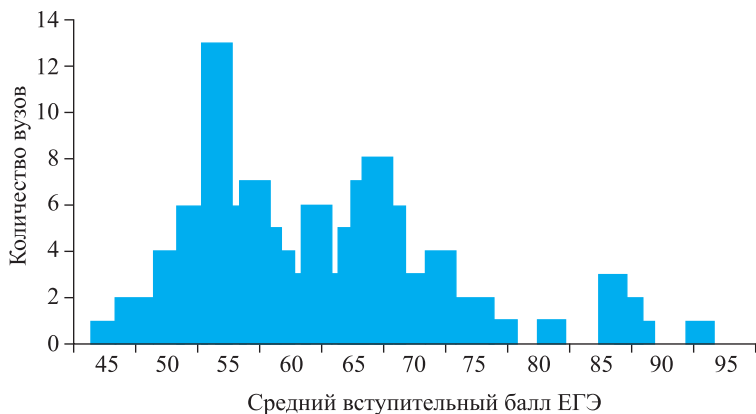


Рис. 6. Распределение однородных вузов по средним вступительным баллам ЕГЭ¹², 2015–2017 гг.

При этом можно заметить, что отличие среднего стандартного отклонения вузов, причисленных к разряду однородных и неоднородных, невелико. Даже отклонение вступительных баллов ЕГЭ на 9,46 довольно суще-

¹¹ Графики содержат агрегированную информацию за 2015–2017 гг. и включают информацию о 393 государственных вузах.

¹² См. примечание к рис. 6.

ственно. Однородные вузы, за редким исключением, таковыми по факту не являются. Скорее можно утверждать, что российские вузы в целом довольно неоднородные.

Если углубляться в академическую неоднородность внутри вузов, то нельзя забывать и о тех факторах, которые ее вызывают. Когда в дискурсе возникает тема академической подготовки и успеваемости студентов, ее зачастую связывают с неодинаковым уровнем подготовки студентов на разных направлениях обучения, упоминают о разнице качества приема на бюджетные и платные места. Такие данные имеются в Мониторинге качества приема, и мы можем попробовать оценить, насколько эти широко распространенные мнения верны.

Для проверки этих фактов был проведен дисперсионный анализ, который показал, что значимая разница в средних баллах ЕГЭ между направлениями подготовки внутри вузов действительно существует. Одни направления деятельности набирают более сильных студентов, чем другие. Однако, если говорить об академической неоднородности студенческого контингента университетов, анализ межгрупповой и внутригрупповой дисперсии внутри вузов свидетельствует о том, что неоднородность внутри направлений обучения в вузах в целом по системе выше, чем неоднородность между направлениями. Так, рис. 7 демонстрирует внутригрупповое и межгрупповое отклонение среднего балла ЕГЭ студентов для каждого вуза в выборке: за исключением редких случаев, внутригрупповое отклонение выше межгруппового, а значит, академическая неоднородность в большей степени обуславливается разницей баллов внутри направлений подготовки. Анализ также показал, что только примерно 22% вариации академической неоднородности вузов могут быть объяснены разным уровнем подготовки студентов, обучающихся на разных направлениях.

К схожему выводу можно прийти, проанализировав неоднородность в разрезе источника финансирования образования студентов (рис. 8). Дисперсионный анализ показал, что средние баллы ЕГЭ студентов, поступивших на бюджетной и платной основе, в целом по системе статистически значимо различаются. При этом ожидаемо, что при наличии всего двух групп для анализа внутригрупповая неоднородность оказалась выше, чем межгрупповая. Однако последняя объясняет в среднем около 17% неоднородности вузов.



Рис. 7. Внутригрупповое и межгрупповое отклонение вступительных баллов ЕГЭ в разрезе направлений подготовки, 2017 г.



Рис. 8. Внутригрупповое и межгрупповое отклонение вступительных баллов ЕГЭ в разрезе источника финансирования, 2017 г.

Мониторинг качества приема в вузы не позволяет нам выявить и оценить иные факторы помимо направления подготовки и источника финансирования, связанные с академической неоднородностью внутри российских вузов. Он также не позволяет говорить о том, что происходит с академической неоднородностью внутри вуза и как университеты воздействуют на нее. С целью расширить горизонт существующих знаний и посмотреть, как выявленная академическая неоднородность отражается в университетских реалиях, мы дополнили статистический анализ качественным исследованием.

Восприятие академической неоднородности и практики по работе с ней: анализ кейсов

Картина академической неоднородности студентов, показанная на статистических данных, предположительно должна быть заметна непосредственным участникам событий — студентам, преподавателям, университетской администрации. Чтобы проверить это предположение и показать, как видимые численные различия в подготовке студентов отражаются в восприятии студентов и сотрудников, а также на организационных практиках по работе со студентами разного уровня подготовки, мы провели анализ трех крупных многопрофильных университетов. Наименования вузов в работе не приводятся согласно этической программе исследования, обеспечивающей анонимность как организаций в целом, так и каждого из респондентов.

Целевая выборка для отбора основных кейсов была проведена по двум критериям: многопрофильность, прохождение через процедуру слияния. Эти критерии с наибольшей вероятностью позволяют выделить академически неоднородные вузы, учитывая то, что качество приема на отдельно взятых направлениях зачастую сильно варьируется, а слияния в некоторых случаях проводились между неравными по качеству приема и разными по профилю вузами. Более того, мы отобрали те вузы, которые в результате количественного анализа показали высокую степень неоднородности в целом и/или в разрезе направлений подготовки и источника финансирования обучающихся. Такие параметры как размер вуза и средний балл ЕГЭ не брались в расчет, поскольку количественный анализ показал отсутствие связи между ними и академической неоднородностью.

Первый университет (У1) обладает средним уровнем общей академической неоднородности, включающей в себя множество факторов, которые будут далее описаны. В то же время стоит отметить сильную неоднородность в подготовке студентов, обучающихся по разным направлениям. Последний факт предположительно может объясняться тем, что исследуемый вуз прошел через процедуру реорганизации.

Второй университет (У2) характеризуется высокой степенью неоднородности, если брать баллы ЕГЭ по всему вузу. Здесь наблюдаются высокая разница в уровне подготовки студентов разных направлений и существенные различия внутри групп платного и бюджетного приема. Но в целом по

вузу разница между уровнем подготовки «платников» и «бюджетников» не велика.

Третий университет (У3) — самый неоднородный среди рассматриваемых. Высокая степень неоднородности наблюдается в средних баллах ЕГЭ по всему вузу, а также по направлениям подготовки — как внутри, так и между ними. Что касается неоднородности в плане источника финансирования, то разница существенна как между группами студентов бюджетного и платного приема, так и внутри этих групп.

В указанных университетах были проведены индивидуальные глубокие интервью с представителями университетской администрации, включая проректоров по образовательной деятельности, деканов и заведующих кафедрами; с членами профессорско-преподавательского состава гуманитарных, социально-экономических, естественнонаучных и инженерных академических направлений. Также за основу анализа были взяты интервью со студентами разных факультетов перечисленных направлений: респондентами стали молодые люди с различным социально-демографическим бэкграундом, возрастом и полом. Интервью были проведены как в группах, так и индивидуально. Всего были опрошены 75 респондентов, среди которых 12 сотрудников университета, 63 студента разных направлений подготовки и курсов.

Интервью со студентами включали в себя открытые вопросы об успеваемости, характерных трудностях в процессе обучения, субъективном мнении о своем и чужих направлениях обучения и об университете в целом. Вопросы интервью с преподавателями и администрацией касались таких аспектов, как набор и отсев студентов, типичные проблемы, связанные со студентами, педагогическими и административными практиками работы со студентами, а также мнений о качестве набора в рамках различных направлений обучения в университете.

В ходе тематического анализа расшифрованных текстов интервью была получена информация для ответа на следующие вопросы:

- Как академическая неоднородность воспринимается студентами и сотрудниками вузов?
- Какие практики администрация вузов использует для работы с академической неоднородностью и помощи разным группам студентов?

Концептуальную рамку для описания результатов данного исследования (см. рис. 10) задали данные статистического анализа, приведенного в предыдущей части работы. Они позволили увидеть, что академическая

неоднородность может возникать в разрезе направлений подготовки студентов и источника финансирования их обучения. Значительная часть академической литературы, посвященной подобным вопросам, базируется на понятии *эффекта сообучения*. Основываясь на данной концептуальной рамке, мы взяли академическую группу как низший уровень для оценки академической неоднородности. При этом источник финансирования сам по себе не является уровнем неоднородности, однако формирует дополнительный контур, задающий неоднородность, поэтому на рисунке он обозначен линией, пересекающей направление подготовки и академические группы на части. Дальнейший качественный анализ разбит согласно этой концептуальной рамке на анализ существующих восприятий, а также практик, применяемых на уровне групп, направлений подготовки и университета в целом, с учетом различий, накладываемых источником финансирования обучения студента.

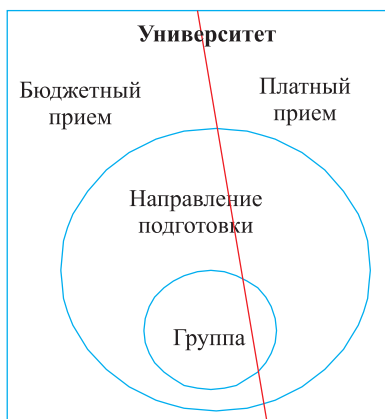


Рис. 9. Основные зоны возникновения академической неоднородности

1. Академическая неоднородность в учебных группах: эффект сообучения и практики группирования

Академическая неоднородность внутри учебных групп нашла свое отражение в описании студентами своих одноклассников. Говоря о текущей успеваемости, студенты нередко объясняли различия в ней и свою неодно-

родность через врожденные способности студентов («кому-то дано, кому-то не дано») или педагогические способности преподавателей («хорошо/плохо дает материал», «наши преподаватели не хотят работать, студенты им словно «тяжкий груз»»). Признавая наличие проблемы неоднородности как таковой, студенты, тем не менее, считают такое состояние единственно возможным и само собой разумеющимся в большинстве вузов страны, что наталкивает нас на тезис о воспринимаемой «естественности» такого положения дел. Ситуация, при которой студенты не видят путей для уменьшения академической неоднородности в силу различия врожденных способностей к обучению, часто сочетается с аналогичной позицией преподавателей: «*Есть звездочки, есть отстающие — это закон. Я что могу сделать?*».

С точки зрения практик, направленных на работу с академической неоднородностью в группах, вузы используют разнообразные стратегии в распределении студентов по учебным группам. Нельзя сказать, что все попытки направлены на создание однородных групп студентов, с которыми потом было бы проще работать. Однако практика деления студентов «по способностям», в которой «самые сильные» оказываются в одной группе, а «самые слабые» в другой, широко распространена как минимум в двух вузах, на направлениях подготовки с большим приемом, где есть необходимость и возможность разбивать студентов на несколько учебных групп. Причины подобного разделения не называются студентам официально, что порождает слухи, догадки и «взаимные» стереотипы (укоренившиеся мнения студентов разных групп друг о друге). Более того, при применении такой практики группирования, по ответам респондентов, преподаватели могут использовать материалы разной сложности, по-разному работать с группами разного уровня подготовки. Например, преподаватель заранее составляет и высылает «слабым студентам», склонным к некорректным заимствованиям, неофициальные «методички» о правилах подготовки научного академического текста, допустимом объеме заимствований и даже о запрете на использование тех или иных слов.

Необходимость выделять сильных студентов в отдельные группы и создавать для них отдельные программы объяснялась тем, что иначе студенты могут столкнуться с синдромом эмоционального выгорания [Глазачев, 2011]:

«Предположим, он один в своей группе суперталантливый. Если наши преподаватели видят, что студент способный, то его очень грузят. За семестр он просто выгорает и уходит в академический отпуск, потому что больше так не может» (Административный сотрудник).

Противоположная практика заключается в объединении сильных и слабых учащихся в одну академическую группу. Предполагается, что таким образом сильные ученики будут мотивировать к учебе слабых. Однако в интервью студенты отмечали, что в случае объединения большинство поощрений направлены на слабых студентов, в то время как сильные в буквальном смысле переживают академическую стагнацию. Преподаватели и администраторы университета У1 отмечали, что в таких группах студенты испытывают негативный эффект сообучения [Польдин, Юдкевич, 2011]. Поскольку на некоторых факультетах основной контингент составляют студенты с низким уровнем знаний, сильные студенты, поступившие на такого рода программы и обучающиеся в одной образовательной среде, по словам самих студентов, постепенно «адаптируются» к ней, понижая свой собственный уровень знаний и социокультурного развития. Один из преподавателей также отметил, что «когда на 4 «бюджетника» 70 «платников», к середине обучения первые тоже скатываются». При этом студенты также отмечали, что преподаватели могут давать больше материала и заданий сильным студентам, оставляя более слабых без должного внимания. Таким образом, в данном случае эффект сообучения раскрывается с двух противоположных сторон. С одной стороны, сильные студенты становятся слабее, поскольку их академическому развитию не уделяется достаточно внимания. С другой стороны, в случае если преподаватели начинают уделять больше внимания сильным студентам, образовательный разрыв между двумя группами лишь усиливается.

2. Академическая неоднородность в разрезе учебных направлений и практики по работе с нею

Сотрудники университетов воспринимают существующую академическую неоднородность внутри и между направлениями как вызов их работе и деятельности университета в целом, поскольку это требует адаптации к разнообразному студенческому контингенту:

«Сегодня университет готовит специалистов практически для всех сфер социально-экономического развития. Понятно, что молодежь одними направлениями подготовки интересуется больше, другими меньше, и это катастрофичная ситуация, это сложная ситуация. У нас есть направления, где нужны 92 балла ЕГЭ, 75 и так далее. И есть направления, где достаточно чуть более 50 баллов» (Административный сотрудник).

Академическая неоднородность и ее восприятие могут быть также связаны с распределением бюджетных мест на тех или иных направлениях и могут проявляться в нескольких сценариях. Первый: бюджетных мест мало, они будут заняты абитуриентами с высокими баллами; платных мест много, туда поступят студенты со значительно более низкими баллами. Второй: много бюджетных мест на направлении, на которое по баллам могут пройти студенты разного уровня, в том числе те, кто не готов к трудностям заданного уровня обучения. Второй сценарий сложился, например, в вузе У1, где на технических специальностях доминирующее число студентов – бюджетники, в то время как среди экономистов на 100 студентов приходится менее 10 бюджетных мест. Как следствие, программы экономического направления характеризуются низким уровнем общей подготовки учащихся, заинтересованности и вовлеченности студентов и довольно высокой неоднородностью. Показательно, что значительное количество опрошенных студентов экономического факультета просто не набрали необходимого количества пороговых баллов для поступления на платное обучение в другие вузы или на другие факультеты. Причина этой ситуации — невысокие контрольные цифры приема, выделяемые государством на программы социально-гуманитарного направления. Так, респонденты отмечали, что *«с суммой в 210 балла за три экзамена ЕГЭ невозможно пройти на бюджет»* (студент).

В качестве практик, применяемых для улучшения ситуации, стоит отметить корректирующие курсы, реализуемые в течение первых семестров, которые вводятся на направлениях подготовки с низким проходным баллом ЕГЭ, и ориентированы на то, чтобы студенты смогли освоить ту необходимую программу, которую *«они не освоили в школе»* (административный сотрудник). В то же время респонденты из преподавателей и сотрудников отмечали низкий спрос среди студентов на подобные курсы, что, по их мнению, ставит под сомнение необходимость и эффективность такой практики:

«Мы им предлагаем, говорим, что такая возможность есть, но, я думаю, посещаемость этих курсов слабыми студентами 65–70%. Невозможно научить человека, который не хочет учиться, — вот это важный момент» (Административный сотрудник).

3. Системные меры по работе с академической неоднородностью

Сообщая во время интервью общеизвестные факты о своем университете, студенты поднимали сюжеты с академической неоднородностью,

присущей многим вузам. Так, молодые люди говорили о разнице проходных баллов ЕГЭ для поступления на разные программы, о зависимости распределения мест на заселение в общежития от баллов ЕГЭ и успеваемости. В то же время, как мы отметили ранее, студенты считают существующую неоднородность «естественной для университета».

Некоторые практики вузов, так или иначе воздействующие на академическую неоднородность, замечаются и интерпретируются студентами в наиболее прагматичных аспектах. Например, во всех трех вузах применяется балльно-рейтинговая система. В кейсе У1 рейтингование учитывает учебную и внеучебную деятельность студентов, а также их научные достижения. Эта практика призвана вовлечь студентов и в академическую деятельность, и создать условия для достижения студентами более высоких образовательных результатов. Однако наибольшее внимание студентов привлекает тот факт, что рейтинг влияет на заселение в общежитие и что этот вопрос решается с первокурсниками изначально в соответствии с их баллом ЕГЭ (приоритет отдается «высокобалльникам»): *«Я считаю это нечестным. У людей разная база знаний и разная подготовка»* (студент).

Также стоит отметить, что практика рейтингования критикуется с апелляцией к внутриуниверситетской неоднородности, например, студенты-гуманитарии подчеркивают, что *«технарям легче, так как их чаще включают в число соавторов их научники, а значит, растет рейтинг по науке, они получают преференции по общежитию»* (студент). Таким образом, рейтингование как инструмент стимулирования при условии его эффективности может вести к изменению неоднородности между направлениями подготовки и снизить или увеличить общий уровень академической неоднородности в вузе.

Для студентов, обучающихся на бюджетной и платной основе, верно утверждение, что большая часть льгот и дополнительных возможностей распределяется именно в пользу студентов-бюджетников, в то время как «платники» их лишены. Отдельных практик по поддержке и развитию студентов, обучающихся на платной основе, ни в одном вузе выявлено не было. Однако отмечается, что важным стимулом к учебе является возможность перевода на бюджетную форму:

«Платники находятся, можно сказать, в небольшом гетто: ни стипендии не могут получать, ни в каких-то конкурсах участвовать, и академическая мобильность для них намного дороже выходит. Но это очередной стимул для них [переводиться на бюджет]» (Административный сотрудник).

Помимо описанных практик, в рассмотренных университетах можно выделить и такие, которые направлены на академическое развитие студентов как с высокой успеваемостью («сильных»), так и с низкой («слабых»).

Практики работы со «слабыми» студентами

Работая со «слабыми» студентами, вузы используют систему раннего предупреждения неуспеваемости, а для лиц с академическими задолженностями есть возможности продления сроков ее ликвидации. Такая практика, с одной стороны, может обуславливать сохранение высокого уровня академической неоднородности, а с другой, при должной поддержке и развитии слабых студентов, — может вести к ее сокращению при сохранении контингента:

«Три раза в семестр студенты проходят промежуточную аттестацию по каждой дисциплине. Если мы видим, что студент неудовлетворительно осваивает ту или иную дисциплину, то подключаются и соответствующие заместители директоров, и заведующие кафедры. Мы смотрим, выясняем причины. В зависимости от них выстраиваем индивидуальную образовательную траекторию, но не с точки зрения выбора дисциплин учебного плана, а с точки зрения индивидуальных сроков ликвидации академических задолженностей» (Административный сотрудник).

В случае плотной связи вуза с внешними стейкхолдерами (например, индустриальными предприятиями, выплачивающими студентам стипендии с договоренностью о дальнейшем трудоустройстве) существует контроль за успеваемостью со стороны этих стейкхолдеров. Они становятся еще одним звеном контроля качества образования и соответствия студентов требованиям будущего работодателя.

«Если студент не соответствует требованиям университета, прогуливает, плохо учится, то об этом сообщается предприятию. Сначала, конечно, информацию доводят до родителей, если родители не подействовали — разговор с самим студентом. А на третьем этапе может дойти и до отчисления» (Административный сотрудник).

При решении помогать условно «слабым» студентам дотянуться до необходимого уровня также используется практика введения корректирующих или дополнительных курсов, описанная ранее.

Практики работы с «сильными» студентами

Порой вуз целенаправленно выстраивает свою политику так, чтобы усилия по развитию касались в первую очередь сильных студентов. Например, поощряется их вовлечение в исследовательские проекты, разработанные преподавателями и бизнес-партнерами университета:

«Конечно, есть механизм индивидуального сопровождения таких студентов со стороны наших ведущих профессоров, их подключают к реализации научных проектов разного уровня» (Административный сотрудник).

Похожим образом сильным студентам предоставляется возможность кооперации с так называемым «наставником» — сотрудником университета, помогающим студенту внедряться в научную и проектную деятельность, курируемую определенным подразделением или проектной командой.

Из таких сильных студентов вузы создают неофициальный кадровый резерв, вовлекая их в научную деятельность и постепенно устраивая работать в университет. Более того, происходит точечное информирование таких студентов о возможностях академического развития: мобильности, стажировках и конференциях.

К практикам поощрения сильных студентов также можно отнести упомянутое ранее приоритетное заселение в общежитие университетов. Даже по тем мерам поддержки и развития студентов, которые доступны для всех, отмечается, что сильные студенты имеют больше шансов ими воспользоваться:

«Мне кажется, мы достаточно уделяем внимания обеим группам студентов, единственное, для сильных ребят возможностей для самореализации в вузе значительно больше. Поэтому мы больше работаем с ними» (Административный сотрудник).

В заключение сгруппируем основные практики работы с академически неоднородными студентами, выделенные по трем исследуемым кейсам (табл. 1). В трех университетах, отобранных по одним и тем же критериям, как мы выявили, используются примерно одни и те же практики работы с «условно сильными» студентами. При этом корректирующие курсы для «условно слабых» студентов введены только в одном из кейсов, так же как и контроль за успеваемостью со стороны работодателя — партнера университета.

Таблица 1. Практики вузов по работе с академической неоднородностью

Университет	Используемые практики
У1	<ul style="list-style-type: none">• Балльно-рейтинговая система• Повышенные стипендии• Практики группирования: студентов с разным уровнем подготовки и смешивают, и разбивают на разные группы• Программы наставничества• Контроль за успеваемостью со стороны внешних стейкхолдеров (индустрий-работодателей)
У2	<ul style="list-style-type: none">• Балльно-рейтинговая система• Повышенные стипендии — государственные и от бизнес-партнеров• Группирование: студентов с разным уровнем подготовки и смешивают, и разбивают на разные группы• Программа академического превосходства• Вовлечение в науку и проектную деятельность• Анализ больших данных о студентах
У3	<ul style="list-style-type: none">• Балльно-рейтинговая система• Повышенные стипендии• Вовлечение в науку через проекты преподавателей и бизнес-партнеров• Программы наставничества• Корректирующие курсы• Система раннего предупреждения неуспеваемости• Продление сроков ликвидации академической задолженности

Выводы

Академическая неоднородность студенческого контингента — это современный тренд, который имеет тенденцию к увеличению, так что будет трудно говорить о едином студенческом опыте, сходном поведении и общих ожиданиях от высшего образования [Klemenčič, 2014]. Это приводит к тому, что университетам нужно быть готовыми реагировать на этот вызов и иметь в запасе организационные, управленческие и педагогические практики по работе с академической неоднородностью студентов.

Проведенное исследование было одним из первых шагов в анализе академической неоднородности внутри российских вузов, и оно обладает определенными ограничениями.

- В исследовании не учитывались негосударственные вузы, информация по которым появилась в Мониторинге качества приема только в последние годы.

- Качественный анализ проведен по средним баллам ЕГЭ студентов (данные, доступные в Мониторинге качества приема), без учета предметов, которые были ими сданы, хотя анализ с учетом конфигурации предметов и баллов за конкретные экзамены мог бы дать более глубокое понимание академической неоднородности.

- Список выявленных практик ограничен выборкой трех довольно схожих университетов. В силу общей неартикулируемости проблемы академической неоднородности расширение списка анализируемых университетов может привести к расширению или коррекции текущего списка практик.

- Результаты качественного анализа не являются исчерпывающими или генерализируемыми на все российские вузы.

Количественный анализ исследования показал, что российская система высшего образования, а точнее, вузы, входящие в нее, довольно неоднородны. При этом академическая неоднородность зависит как от значимого различия в качестве бюджетного и платного приема, от направления подготовки, так и от множества других факторов. Невзирая на причины неоднородности, вузам необходимо обеспечивать получение образования абсолютным большинством студентов независимо от уровня их первоначальной подготовки и желательно с максимальными для студентов результатами.

Кейсы выбранных вузов являются хорошим примером выявленной в количественном анализе академической неоднородности по направлениям подготовки. Неоспоримым фактом также остается наличие академической неоднородности и в целом в университетах: количественно зафиксированная академическая неоднородность отражается в субъективном опыте студентов и преподавателей и, что принципиально, находит отклик в тех или иных организационных практиках. Неоднородность по источнику финансирования обучения раскрылась с точки зрения неравенства образовательных возможностей, когда для студентов, обучающихся за счет государственной субсидии, существует больше механизмов поддержки и развития: они могут претендовать на повышенные (и обычные) стипендии, участвовать в академической мобильности и т. п. С учетом того, что качество платного приема в вузах чаще всего ниже качества бюджетного, такая ситуация в большинстве случаев может вести к повышению неоднородности в академической успеваемости данных групп студентов. Практик же, способных выровнять этих студентов, нам выявить не удалось.

Анализ интервью также подвел нас к выводу о том, что академическая неоднородность зачастую рассматривается как естественный феномен университетской жизни. В вузах зачастую складывается ситуация, в которой ни студенты, ни преподаватели не стремятся что-либо менять к лучшему, несмотря на выявленные негативные эффекты и опыт. Такой сценарий вполне напоминает так называемый «договор о невовлеченности» — положение, при котором акторы выражают нейтральное отношение к сложившейся ситуации и не пытаются ее изменить, поскольку последствия от каких-либо действий остаются неясными [Фруммин, Добрякова, 2012; Терентьев et al., 2015]. Институционально это поддерживается тем, что проводить отсев свыше 10% для вузов нежелательно.

Не претендуя на всеохватность, на основе примеров рассмотренных кейсов тем не менее можно утверждать, что обнаруженные сценарии и практики возникают в вузах спорадически. Наиболее проблемной зоной остается работа с условно слабыми студентами, практики развития и поддержки которых возникают на направлениях, где образуются довольно большие группы таких студентов. Развитие практик отдается на откуп отдельным преподавателям и администраторам, а также самим студентам, а их успешность и неуспешность мало проблематизируется и не исследуется. Поэтому с практической точки зрения результаты данной работы могут быть применены университетскими управленцами и администраторами

ми для анализа восприятия академической неоднородности и комплекса практик по работе с ней в их собственном вузе в целях дальнейшего совершенствования образовательного процесса.

Дальнейшей разработкой темы академической неоднородности с научной точки зрения может стать оценка эффективности применяемых в России практик как по отношению к определенной категории студентов, на которую они направлены, так и по отношению ко всей совокупности студентов и их влиянию на уменьшение или увеличение академической неоднородности. Интересными шагами на перспективу также видятся: 1) сравнение аналогичных практик и их эффектов в различных вузах, 2) проведение исследования в действии (action research) для дальнейшего исследования факторов, влияющих на неоднородность, и практик, способных ее изменить. Более того, в дальнейших трудах требует углубленного изучения вопрос взаимосвязи отсева студентов (как успевающих, так и неуспевающих) и различных практик вузов: во-первых, воздействующих на изменение уровня академической неоднородности, и во-вторых, направленных на поддержку и развитие разных групп студентов.

Список литературы

Глазачев О. С. Синдром эмоционального выгорания у студентов: поиски путей оптимизации педагогического процесса // Вестник Международной академии наук. 2011. № 5. С. 26–45.

ИС Минобрнауки России. Высшее образование. Форма ВПО-2. Данные по Российской Федерации за 2017 год. <http://eis.mon.gov.ru/education/SitePages/%D0%92%D0%9F%D0%9E_%D0%A4%D0%BE%D1%80%D0%BC%D1%8B.aspx>.

Загирова Ф. Р. Академическая неоднородность студентов и управление вузами: формирование исследовательской повестки // Университетское управление: практика и анализ. 2018. Т. 22. № 3. С. 141–154.

Кодекс Российской Федерации об административных правонарушениях. Статья 15.15.5-1. Невыполнение государственного (муниципального) задания. <http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_34661/80dfccdec80603bcbc0388bf5dcaae7b122a03dd/>.

Положение о стипендиальном обеспечении и других формах материальной поддержки обучающихся НИУ ВШЭ от 30 апреля 2019. <<https://www.hse.ru/docs/206010250.html>>.

Польдин О. В., Юдкевич М. М. Эффекты сообучения в высшем образовании: обзор теоретических и эмпирических подходов // Вопросы образования. 2011. № 4.

Польдин О. В. Предсказание успеваемости в НИУ ВШЭ по результатам ЕГЭ // XII Международная научная конференция по проблемам развития экономики и общества. В четырех книгах. Книга. 2012. Т. 2. С. 373–383.

Постановление Правительства Российской Федерации № 640 от 26 июня 2015. Пункт 46. «О порядке формирования государственного задания на оказание государственных услуг (выполнение работ) в отношении федеральных государственных учреждений и финансового обеспечения выполнения государственного задания» <<http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=LAW&n=312531&fld=134&dst=100000001,0&rnd=0.26129928182927387#037642312661538857>>.

Постановление Правительства Российской Федерации № 1390 от 17 декабря 2016 «О формировании стипендиального фонда». <<http://ivo.garant.ru/#/document/71570302/paragraph/1:0>>.

Приказ Министерства образования и науки РФ № 884 от 20 июля 2016. <<http://base.garant.ru/71466792/>>.

Приказ Министерства образования и науки №1663 от 27 декабря 2016 “Об утверждении Порядка назначения государственной академической стипендии и (или) государственной социальной стипендии студентам, обучающимся по очной форме обучения за счет бюджетных ассигнований федерального бюджета, государственной стипендии аспирантам, ординаторам, ассистентам-стажерам, обучающимся по очной форме обучения за счет бюджетных ассигнований федерального бюджета, выплаты стипендий слушателям подготовительных отделений федеральных государственных образовательных организаций высшего образования, обучающимся за счет бюджетных ассигнований федерального бюджета”. <<http://ivo.garant.ru/#/document/71594794/paragraph/1:0>>.

Терентьев Е. А., Груздев И. А., Горбунова Е. В. Суд идет: дискурс преподавателей об отсеве студентов // Вопросы образования. 2015. № 2.

Фрумун И. Д., Добрякова М. С. Что заставляет меняться российские вузы: договор о невовлеченности // Вопросы образования. 2012. № 2.

Хавенсон Т. Е., Соловьева А. А. Связь результатов Единого государственного экзамена и успеваемости в вузе // Вопросы образования. 2014. № 1.

Aleskerov F. T., Froumin I., Kardanova E., Ivanova A., Myachin A. L., Serova A. V. Yakuba V. I. Heterogeneity of the educational system: an introduction to the problem/ Working papers by Издательский дом ВШЭ. Series WP7 «Математические методы анализа решений в экономике, бизнесе и политике». 2014. 64 p.

Androushchak G., Poldin O., Yudkevich M. Role of peers in student academic achievement in exogenously formed university groups // Educational Studies. 2013. Т. 39. № 5. P. 568–581.

Davis J. A. The campus as a frog pond: An application of the theory of relative deprivation to career decisions of college men // American journal of Sociology. 1966. Т. 72. № 1. P. 17–31.

- Deil-Amen R.* The “traditional” college student: A smaller and smaller minority and its implications for diversity and access institutions / Mapping Broad-Access Higher Education Conference at Stanford University. 2011. Vol.1 <http://cepa.stanford.edu/sites/default/files/2011%20Deil-Amen%2011_11_11.pdf>.
- Francis B. et al.* Exploring the relative lack of impact of research on ‘ability grouping’ in England: A discourse analytic account // Cambridge Journal of Education. 2017. T. 47. № 1. P. 1–17.
- Froumin I., Kardanova E., Enchikova E. S., Ivanova A.* Academic heterogeneity of universities freshmen. In: INTED 2013 Proceedings. 7th International Technology, Education and Development Conference. Valencia, Spain. 4–5 March, 2013. Valencia: IATED. 2013. P. 447–465.
- Klemenčič M.* Student power in a global perspective and contemporary trends in student organising // Studies in Higher Education. 2014. T. 39. № 3. P. 396–411.
- Kuh G. D., Kinzie J. L., Buckley J. A., Bridges B. K., Hayek J. C.* What matters to student success: A review of the literature. Washington, DC: National Postsecondary Education Cooperative, 2006. T. 8.
- Moon T., Tomlinson C. A., Callahan C. M.* Academic Diversity in the Middle School: Results of a National Survey of Middle School Administrators and Teachers. Research Monograph 95124. 1995.
- Romanenko K. R., Lisyutkin M. A.* University mergers in Russia: four waves of educational policy // Russian Education & Society. 2018. T. 60. № 1. P. 58–73.
- Romanenko K.* University mergers: the implications for students // Educational Studies Moscow. 2018. T. 1. P. 154–173.
- Tomlinson C.A., Carolyn M., Callahan E.M., Tomchin N.E., Marcia I., Landrum M.* Becoming architects of communities of learning: Addressing academic diversity in contemporary classrooms // Exceptional Children. 1997. T. 63. № 2. P. 269–282.
- Tomlinson C.A., Brighton C., Hertberg H., Callahan C., Moon T.R., Brimijoin K., Conover L.A., Reynolds T.* Differentiating instruction in response to student readiness, interest, and learning profile in academically diverse classrooms: A review of literature // Journal for the Education of the Gifted. 2003. T. 27. № 2–3. P. 119–145.

- Marginson S.* High participation systems of higher education // The Journal of Higher Education. 2016. Т. 87. № 2. P. 243–271.
- Trow M.* Problems in the transition from elite to mass higher education. 1973.
- Vossensteyn J. J. et al.* Dropout and completion in higher education in Europe: Main report. 2015.
- Unesco institute for statistics. Russian Federation. Participation in education. <<http://uis.unesco.org/country/RU>>.
- Wolfensberger M. V. C.* Talent development in European higher education // Cham: Springer International Publishing, 2015.
- Zimmerman D. J.* Peer effects in academic outcomes: Evidence from a natural experiment // Review of Economics and statistics. 2003. Т. 85. № 1. P. 9–23.
- Zinkovsky K. V., Derkachev P. V.* Restructuring the system of higher education: assessing the outcomes of university mergers // Russian Education & Society. 2018. Т. 60. № 5. P. 402–421.

«И ВСЕ ТАКИЕ РАЗНЫЕ». АКАДЕМИЧЕСКАЯ НЕОДНОРОДНОСТЬ СТУДЕНТОВ: АНАЛИЗ, ВОСПРИЯТИЕ, ПРАКТИКИ

Загирова Фарида Ринатовна

аналитик Проектно-учебной лаборатории "Развитие университетов" Института образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики».

E-mail: fzagirova@hse.ru

Романенко Ксения Романовна

аналитик Проектно-учебной лаборатории "Развитие университетов" Института образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики».

E-mail: kromanenko@hse.ru

Макарьева Анастасия Юрьевна

аналитик Проектно-учебной лаборатории "Развитие университетов" Института образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики».

E-mail: amakareva@hse.ru

Аннотация. В материале представлены результаты исследования академической неоднородности студентов российских вузов. Целью данной работы было проанализировать систему высшего образования России в разрезе вузов на предмет их академической неоднородности, под которой мы понимаем различия в уровне подготовки и академической успеваемости студентов в процессе обучения, а также посмотреть на восприятие академической неоднородности и используемые по отношению к ней практики на примере конкретных вузов. Анализ опирается на Мониторинги качества приема в вузы за 2011–2017 гг. и качественный анализ кейсов трех университетов, характеризующихся высоким уровнем неоднородности.

Выпуск будет интересен как исследователям в сфере высшего образования, так и практикам-управленцам вузов, политикам, занимающимся вопросами образовательной повестки.

Ключевые слова: академическая неоднородность, сильные и слабые студенты, практики вузов

«AND WE ARE SO DIFFERENT». ACADEMIC HETEROGENEITY OF STUDENTS: ANALYSIS, PERCEPTIONS, PRACTICES

Zagirova Farida

researcher at Laboratory for University Development, Institute of Education,
National Research University Higher School of Economics.

E-mail: fzagirova@hse.ru

Romanenko Ksenia

researcher at Laboratory for University Development, Institute of Education,
National Research University Higher School of Economics.

E-mail: kromanenko@hse.ru

Makareva Anastasiia

researcher at Laboratory for University Development, Institute of Education,
National Research University Higher School of Economics.

E-mail: amakareva@hse.ru

Abstract. This work presents the results of a research of students' academic heterogeneity in Russian universities. The purpose of this paper was to analyze the system of higher education in Russia from the perspective of universities' academic heterogeneity (under what we mean the heterogeneity in the level of preparedness and academic performance of students in the learning process), as well as look at the perceptions of academic heterogeneity and the practices used in the cases of specific universities in relation to it in specific universities. Quantitative empirics is based on the Monitoring the quality of admission for 2011–2017 and a qualitative analysis of the cases of three Russian universities, which are characterized by a high level of heterogeneity.

This issue will be of interest both to researchers in the field of higher education, as well as to university practitioners and politicians involved in educational issues.

Keywords: academic heterogeneity, high and low achieving students, university practices.

Один из сильнейших университетов страны приглашает на бюджетные места

Институт образования НИУ ВШЭ предоставляет уникальную возможность для профессионального развития и карьерного роста. Образовательные программы построены с учетом научных разработок и изменений в законодательстве. Среди преподавателей — ведущие российские и зарубежные ученые, признанные эксперты-практики российского образования.

МАГИСТЕРСКИЕ ПРОГРАММЫ

Для специалистов по образовательной политике:

- **«Доказательная образовательная политика»**
Академический руководитель — П.С. Сорокин

Для специалистов по измерениям:

- **«Измерения в психологии и образовании»**
Научный руководитель — В.А. Болотов
Академический руководитель — И.В. Антипкина

Для учителей-исследователей:

- **«Педагогическое образование»**
Академический руководитель — О.Д. Федоров

Для управленцев и экспертов-аналитиков:

- **«Экономика и управление образованием»**
Академический руководитель — Савелёнок Е.А.

Период обучения: 2 года

Форма обучения: очная

Для учителей, которые хотят обновить предметное знание и стать конструкторами новых учебных материалов:

- **«Современная политическая наука в преподавании обществознания в школе»** — для учителей обществознания и истории
Академический руководитель — И.Б. Орлов
- **«Современная историческая наука в преподавании истории в школе»** — для учителей истории и смежных дисциплин
Академический руководитель — И.Н. Данилевский
- **«Современная филология в преподавании литературы в школе»** — для учителей русского языка и литературы
Академические руководители — К.М. Поливанов, Е.С. Абелюк

Для руководителей образования, которые стремятся понимать, что и как делать, чтобы развивать свой объект управления:

■ **«Управление образованием»** — для директоров и завучей школ, специалистов органов управления образованием
Академический руководитель — А.Г. Каспржак

■ **«Управление в высшем образовании»** — для руководителей и экспертов-аналитиков высшего образования
Академический руководитель — К.В. Зиньковский

Период обучения: 2,5 года

Форма обучения: очно-заочная

Обучение осуществляется как бесплатно на бюджетной основе, так и с оплатой на договорной основе. Работникам государственных и муниципальных бюджетных учреждений социальной сферы предоставляется 50-процентная скидка на обучение.

Департамент образовательных программ Института образования НИУ ВШЭ:

<https://ioe.hse.ru/masters>

Тел.: 8 (495) 772-95-90 (внутренний 22052)

Моб. тел.: 8 (916) 335-15-58

АСПИРАНТСКАЯ ШКОЛА ПО ОБРАЗОВАНИЮ

Институт образования НИУ ВШЭ приглашает к поступлению в уникальную для России Аспирантскую школу по образованию. Школа объединяет всех, кто хочет заниматься практическими и фундаментальными исследованиями в образовании, не ограничиваясь рамками традиционной педагогики. Поэтому, помимо тех, кто уже получил педагогическое образование, аспирантура ориентирована на выпускников социальных, гуманитарных, экономических и других специальностей.

Преимущества программы:

- ✓ Практика исследований и возможность трудоустройства с первых дней
- ✓ Степень кандидата наук НИУ ВШЭ об образовании / PhD HSE in Education
- ✓ Междисциплинарная подготовка
- ✓ Зарубежные стажировки по теме исследования
- ✓ Участие в совместных проектах с лидерами мировых рейтингов: Бостонским колледжем, Стэнфордским университетом, Гарвардским университетом, Университетским колледжем Лондона и др.
- ✓ Доступ к уникальным данным международных и российских исследований из баз PISA, TIMSS, TALIS, SERU, IPIPS, PIAAC, МЭО
- ✓ Регулярные презентации новых исследований в сфере образования
- ✓ Доступ ко всем образовательным ресурсам Высшей школы экономики

Школа предлагает две формы обучения:

Академическая аспирантура — для тех, кто хочет полностью сфокусироваться на развитии научной карьеры. Это очная аспирантура «полного дня» с обязательным включением в работу профильного для вас центра Института образования и обязательной стажировкой в зарубежном вузе-партнере. Аспиранты получают стипендию и зарплату аналитика или стажера-исследователя в выбранном центре.

Профессиональная аспирантура — для тех, кто уже нашел себя в бизнес- и управленческих структурах сферы образования. Эта очная программа дает возможность совмещать обучение с занятостью вне стен Института.

Как поступить?

По конкурсу портфолио. Набор проходит два раза в год: с декабря по март и с августа по сентябрь. До подачи документов необходимо выбрать будущего научного руководителя и обсудить тему исследования, подготовить и согласовать его план-проект.

Обучение бесплатное — три года. Иногородним предоставляется общежитие.

Аспирантская школа по образованию:

<https://aspirantura.hse.ru/ed>

Тел.: 8 (495) 772-950-90 (внутренний 22714)

Лицензия на осуществление образовательной деятельности № 2593 от 24.05.2017.

Свидетельство о государственной аккредитации № 1820 от 30.03.2016.

На все вопросы о поступлении и обучении ответит академический директор Аспирантской школы Терентьев Евгений Андреевич:

E-mail: eterentev@hse.ru,

моб. тел.: +7(985) 386- 63-49.

Для заметок

Научное издание

Серия

Современная аналитика образования

№ 4(25)

**«И ВСЕ ТАКИЕ РАЗНЫЕ».
АКАДЕМИЧЕСКАЯ НЕОДНОРОДНОСТЬ СТУДЕНТОВ:
АНАЛИЗ, ВОСПРИЯТИЕ, ПРАКТИКИ**

Редактор: И. Гуменова

Компьютерная верстка: Н. Пузанова

Подписано в печать 30.07.2019. Формат 60×84 1/16

Усл.-печ. л. 2,32. Уч.-изд. л. 2,77. Тираж 200 экз.

Национальный исследовательский университет

«Высшая школа экономики»

101000, Москва, ул. Мясницкая, 20

Тел./факс: (499) 611-15-52

Институт образования

101000, Москва, Потаповский пер., д. 16, стр. 10

Тел./факс: (499) 772-95-90*22235

ioe@hse.ru

ISSN 2500-0608



9 772500 060006 1 9 0 0 4 >