

ближних планах, которые могут и совпадать, и отличаться от планов дальних. Данная гипотеза подлежит проверке при сопоставлении результатов первого этапа исследования и эмпирических данных второго этапа – о реальных выборах респондентов.

Литература

1. Образование в Российской Федерации: 2012: стат. сб. М.: НИУ ВШЭ, 2012. 444 с.
2. Попова Е.С. Исследование социальных аспектов формирования мотивации к образованию у молодежи: от теоретических

подходов к операционализации // Вопросы образования. 2012. № 4. С. 69–82.

3. Константиновский Д.Л. Неравенство и образование. Опыт социологических исследований жизненного старта российской молодежи (1960-е годы – начало 2000-х). М.: ЦСП, 2008. 552 с.
4. Popova E.S. School students and their motivation in education: moving from theory to research design and operationalization // Polish and Russian Youth: Education and Work in Changing Society / Ed. by Krystyna Szafraniec and David Konstantinovskiy, Moscow: Institute of Sociology of Russian Academy of Sciences, 2013. P. 164. С. 150–162.

**Н.Г. МАЛОШОНОК, аспирант
Национальный исследовательский
университет «Высшая школа
экономики»**

Вовлеченность студентов в учебный процесс в российских вузах *

В статье описывается попытка изучения особенностей учебного процесса в российских вузах с использованием концепта студенческой вовлеченности и методологии ее измерения. На основании опросных данных, собранных в трех российских вузах, был проведен факторный анализ и выделены составляющие студенческой вовлеченности, которые отвечают за поведение студентов и их отношение к учебе в каждом из изученных учебных заведений. Кроме того, в результате проведенного исследования были обнаружены значимые взаимосвязи студенческой вовлеченности с академической успеваемостью и другими характеристиками студентов.

Ключевые слова: студенческая вовлеченность, учебный процесс, академическая успеваемость, отчуждение студентов от учебы

Учеба в университете по своей сути является физическим и интеллектуальным трудом, поскольку в его рамках имеет место приложение усилий и временных ресурсов. Поэтому, как и в производственной деятельности, учебный труд может быть отчужден. И это является значимой проблемой для современного высшего образования. «Отчуждение учебного труда, – пишет В.Н. Козырев, – это такое отношение студента к учению, при котором продукты его деятельности, он сам, а также преподаватели, ад-

министрация, другие студенты и социальные группы как носители норм, установок и ценностей учебной деятельности выступают для него как нечто чуждое его самости, что выражается в соответствующих переживаниях (чувствах обособленности, одиночества, отвержения) и поведении» [1, с. 138]. Центральная идея К. Маркса относительно отчуждения труда состоит в том, что ценностное отношение человека к труду опосредовано производственными отношениями [2]. Если рассматривать обучение как одну из

* Исследование осуществлено в рамках Программы фундаментальных исследований НИУ ВШЭ в 2013 году. Автор выражает благодарность И.Ф. Девятко и И.Д. Фрумину за теоретические консультации и предоставление возможностей для проведения полевого исследования.

форм производства и общения, то можно обнаружить, что все то, что производится студентами (рефераты, эссе, контрольные работы и т.д.), в большинстве случаев используется только для выставления преподавателем оценок и является совершенно бесполезным для общества в целом. Это одно из проявлений отчуждения учебного труда студента [3].

Отношение студентов к учебе (к знанию и образованию вообще) играет фундаментальную роль в том, какие компетенции усвоит учащийся за время обучения: без инициативы со стороны студента невозможно вырастить качественного специалиста. Абстрактно говоря, здесь возможны следующие оппозиции (список неполон): заинтересованное – равнодушное, активное – пассивное, позитивно мотивированное – безразличное, ценностно нагруженное – нейтральное, терминальное – прагматичное (консьюмеристское, меркантильное). Их исследование является исключительно важной темой для социологии образования. Надо сказать, что в отечественной социологии, несмотря на длительную традицию анализа феномена отчуждения [4], так и не был предложен концепт, позволяющий операционализировать, а потому «измерять» отношение студентов к своему обучению. Решить эту задачу помогает понятие «студенческая вовлеченность» (engagement), введенное американскими учеными. Изучение данного явления относится сегодня к сравнительно новому направлению в зарубежной социологии высшего образования [5–7].

В данной статье поставлена цель на примере анализа эмпирических данных о студенческой вовлеченности, собранных в трех российских вузах, показать полезность данного концепта, его достоинства и ограничения для анализа характеристик образовательного процесса, реализующе-

гося в отечественных вузах. В статье анализируются данные, полученные в ходе опроса студентов в трех вузах разного типа¹ (в национальном исследовательском университете, федеральном университете и региональном классическом вузе).

Теоретические основания и операционализация концепта

Ранние попытки операционализации понятия «студенческая вовлеченность» связывались с измерением количества времени, которое студент затрачивает на выполнение заданий и обучение в целом. Акцент именно на временных показателях во многом был обусловлен убеждением, что по использованному времени можно судить о результатах обучения [8; 9].

В процессе освоения темы концепт студенческой вовлеченности стал «обрастать» другими характеристиками, в результате чего первоначальный конструкт существенно усложнился. Например, ученые стали говорить о том, что студенческая вовлеченность выражается не только в потраченном времени, но и в затраченных усилиях. Ей также стали приписывать показатели, которые относятся к обучению косвенным образом (например, финансирование, прагматика обучения, внеучебная университетская активность, лояльность к университету, ощущение себя частью университета и т.д.) [6]. В некоторых работах студенческая вовлеченность трактуется как «энергия», которую студент инвестирует в свое обучение. Наиболее известное определение в этом смысле было предложено А. Астином: «Студенческая вовлеченность – это совокупность физической и психической энергии, затрачиваемой для приобретения академического опыта» [10]. По мнению ученого, понятие «вовлеченность» связано с фрейдовским концептом «катексис», который означает инвестирование энергии в

¹ Названия вузов, участвовавших в исследовании, не называются в силу договора о конфиденциальности данных.

объекты, находящиеся вне субъекта. В случае студенческой вовлеченности таким объектом выступает обучение.

К социологическим подходам к изучению студенческой вовлеченности можно также отнести концепции В. Тинто и С. Манн. В соответствии с первой студент приспосабливается к университетской жизни путем академической и социальной интеграции [11]. Академическая интеграция выражается в соблюдении эксплицитных норм, таких как необходимость сдавать экзамены, а также в следовании нормативным академическим ценностям вуза. Социальная интеграция выражается через включенность в отношения со студентами и преподавателями [12].

С. Манн в духе неомарксизма интерпретирует «студенческую вовлеченность» как концепт, противоположный «отчуждению». В работе «Альтернативное восприятие студенческого опыта: отчуждение и вовлеченность» главное внимание уделяется феномену отчуждения в контексте университетской жизни. Он понимается как состояние изоляции от группы или активности, к которой индивид должен принадлежать или в которой должен участвовать [13].

Встречаются попытки измерить степень студенческой вовлеченности через участие в образовательных практиках в аудиторное и внеаудиторное время, которое привело к ряду значимых результатов [14], или в разных формах деятельности, что повлекло высокий уровень учебных результатов [15].

В нашей работе мы опираемся на социологический подход к определению студенческой вовлеченности, который предполагает исследование академической интеграции, а также участие студента в полезных видах учебной деятельности. Данный подход представляется нам выигрышным, поскольку позволяет сформулировать ряд операциональных индикаторов, которые могут быть измерены в ходе эмпирического исследования.

Для изучения студенческой вовлеченности мы использовали методологию, применяющуюся в известных зарубежных международных исследовательских проектах, таких как «Национальное обследование студенческой вовлеченности²» (National Survey of Student engagement), и в опросах консорциума «Студенческий опыт в исследовательских университетах³» (Student Experience in Research Universities).

Процедура сбора и анализа данных

Полевой этап исследования был осуществлен в два этапа: в апреле 2012 г. был проведен онлайн-опрос студентов национального исследовательского университета, в конце октября и до середины ноября опрашивались студенты федерального университета и регионального вуза. Объем выборки составил 1957 студентов в национальном исследовательском университете, 3938 – в федеральном университете и 521 – в региональном вузе.

Для того чтобы сжать признаковое пространство до нескольких латентных факторов, отражающих студенческую вовлеченность, был проведен факторный анализ. Предварительно все порядковые переменные, входящие в анализ, были стандартизированы⁴. Для анализа мы использовали метод главных компонент с применением вращения факторов VARIMAX. Построение факторных моделей проводилось для трех вузов отдельно. Полученные факторы отражают измерения студенческой вовлеченности. Далее мы будем называть их «составляющими студенческой вовлеченности».

Составляющие студенческой вовлеченности в национальном исследовательском университете

Изначально в анализ включались все переменные, отражающие студенческую вовлеченность в учебный процесс. Однако

² Официальный сайт исследования: <http://nsse.iub.edu>

³ Страница исследования: <http://cshe.berkeley.edu/research/seru/>

⁴ Стандартизация переменных позволяет привести их к единой размерности.

впоследствии из итоговой факторной модели был удален показатель «Объединяли идеи разных дисциплин при подготовке заданий или во время участия в дискуссиях на занятиях» в связи с тем, что доля его объясненной дисперсии была низкой. Полученные факторы в итоге объясняли 66% дисперсии признаков.

Как мы видим из матрицы факторных нагрузок, представленной в *таблице 1*, в вовлеченности в учебный процесс студентов национального исследовательского университета выделяются следующие четыре составляющие.

1. *Вовлеченность в работу на занятиях*. Данный фактор отражает включен-

ность студента в такие виды деятельности, как участие в дискуссиях на занятиях, задавание вопросов, выступления на семинаре или решение задач у доски. Значительный вклад в данный фактор вносят показатели «участвовали в общегрупповых дискуссиях во время занятий» (факторная нагрузка равна 0,822), «задавали вопросы преподавателю на семинарских занятиях» (0,769), «выступали с докладом или презентацией на семинарских занятиях» (0,667) и «решали задачи у доски на семинаре или отвечали на вопрос преподавателя по содержанию учебного курса» (0,612).

2. *Вовлеченность в групповую работу*. Большой вклад в этот фактор вносят пока-

Таблица 1

Матрица факторных нагрузок (НИУ)

	Вовлеченность в работу на занятиях	Вовлеченность в групповую работу	Вовлеченность в учебную деятельность, выходящая за рамки требований преподавателя	Пассивный тип вовлеченности
Задавали вопросы преподавателю на семинарских занятиях	0,769	-0,029	0,209	-0,075
Участвовали в общегрупповых дискуссиях во время занятий	0,822	0,152	0,103	-0,114
Выступали с докладом или презентацией на семинарских занятиях	0,667	0,343	-0,136	-0,057
Решали задачи у доски на семинаре или отвечали на вопрос преподавателя по содержанию учебного курса	0,612	-0,019	0,414	-0,010
Приходили на семинар с невыполненным домашним заданием	-0,063	-0,052	-0,036	0,845
Присутствовали на семинаре или лекции, но не вникали в материал, не слушали преподавателя	-0,097	0,064	-0,073	0,825
Работали над групповым заданием совместно с одногруппниками/однокурсниками во время семинарского занятия	0,266	0,761	-0,084	-0,021
Выполняли индивидуальные домашние задания или готовились к контрольным и экзаменам совместно с одногруппниками/однокурсниками во внеаудиторное время	-0,078	0,669	0,464	0,076
Выполняли групповое задание с одногруппниками во внеаудиторное время	0,071	0,868	0,169	-0,006
Помогали другим студентам с домашним заданием, подготовкой к контрольной работе или экзамену	0,081	0,234	0,797	0,012
Работали над дополнительными заданиями по курсу, выполнение которых необязательно для получения отличной оценки	0,322	-0,015	0,618	-0,230

затели, отражающие участие студентов в групповой работе в аудиторное и внеаудиторное время.

3. *Вовлеченность в учебную деятельность, выходящую за рамки требований преподавателя.* Фактор отражает хорошие знания предмета студентом и стремление сделать больше, чем предусмотрено требованиями преподавателя. Значительный вклад в данный фактор вносят показатели «помогали другим студентам с до-

машним заданием, подготовкой к контрольной работе или экзамену» (0,797) и «работали над дополнительными заданиями по курсу, выполнение которых обязательно для получения отличной оценки» (0,618).

4. *Пассивный тип вовлеченности.* Данная составляющая включает все показатели, относящиеся к невовлеченности (отсутствие концентрации на изучаемом материале, невыполнение заданий и т.д.).

Таблица 2

Матрица факторных нагрузок (федеральный университет)

	Вовлеченность в работу на семинарах	Пассивность	Вовлеченность в групповую работу
Участвовали в дискуссии на занятиях	0,792	-0,047	0,028
Использовали идеи и понятия из различных курсов в дискуссии на занятии	0,819	-0,004	0,066
Задавали вопросы по содержанию курса преподавателям во время занятий	0,692	-0,026	0,193
Считали курс настолько интересным, что делали больше заданий, чем требовалось	0,558	-0,135	0,309
Решали задачи у доски на семинаре или отвечали на вопрос преподавателя по содержанию учебного курса	0,663	-0,112	0,280
Выступали с докладом или презентацией на семинарских занятиях	0,708	-0,096	0,164
В своей письменной работе ссылались более чем на 5 источников	0,624	-0,081	0,223
Применяли идеи и принципы, изученные на занятиях, в реальной жизни	0,635	-0,023	0,244
Готовились совместно с другими студентами во внеаудиторное время	0,171	-0,015	0,721
Помогали однокурсникам лучше понять учебный материал	0,249	-0,047	0,828
Помогали другим студентам с домашним заданием, подготовкой к контрольной работе или экзамену	0,233	-0,037	0,834
Работали над дополнительными заданиями по курсу, выполнение которых обязательно для получения отличной оценки	0,426	-0,136	0,558
Выполняли задания по курсу позже назначенного срока	-0,028	0,750	-0,048
Приходили на семинар, не прочитав заданный материал	-0,107	0,837	-0,051
Приходили на занятия неподготовленными	-0,146	0,864	-0,044
Пропускали занятия	0,002	0,710	-0,043
Присутствовали на семинаре или лекции, но не вникали в материал, не слушали преподавателя	-0,078	0,746	-0,027

Составляющие студенческой вовлеченности в федеральном университете

Анализ данных по студенческой вовлеченности был аналогичен проведенному в национальном исследовательском университете. Из итоговой факторной модели, построенной на основе данных, собранных в федеральном университете, были исключены два показателя: «Прикладывали больше усилий к изучению курса, чем обычно, из-за высоких требований преподавателя» и «Существенно переписывали работу как минимум один раз, перед тем как сдать ее преподавателю на проверку». В результате анализа было получено три фактора, которые объясняли 58% дисперсии ответов студентов. Исходя из матрицы факторных нагрузок (табл. 2), мы дали факторам следующие обозначения.

1. *Вовлеченность в работу на семинарах.* В отличие от аналогичного фактора, полученного в предыдущем случае, данный фактор включает в себя показатели, отражающие не только проявление активности во время занятия, но и выполнение заданий. Однако поскольку большинство характеристик данного фактора совпадает с теми, которые получены для других вузов, было решено унифицировать название для этого фактора.

2. *Пассивный тип вовлеченности.* Данный фактор, как и в предыдущем случае, отражает аспекты, которые противоречат представлениям об успешном обучении студентов и могут свидетельствовать о явлении, противоположном понятию студенческой вовлеченности.

3. *Вовлеченность в групповую работу.* Отражает склонность студентов обучаться совместно с другими и помогать другу другу понять материал учебных курсов.

Составляющие студенческой вовлеченности в региональном вузе

В факторной модели, построенной на основе данных по региональному вузу, из анализа был удален показатель «В своей

письменной работе ссылались более чем на 5 источников». Итоговая модель объясняет 64% дисперсии исходных признаков и состоит из пяти факторов:

1) три фактора из модели, которые выделялись в анализе данных по национальному исследовательскому и федеральному университетам: а) пассивный тип вовлеченности; б) вовлеченность в работу на семинарах; в) вовлеченность в групповую работу;

2) один фактор, который был получен и для национального исследовательского университета: г) вовлеченность в учебную деятельность, выходящую за рамки требований преподавателя;

3) фактор, специфичный для данного регионального вуза: д) вовлеченность в выполнение требований преподавателя. Данный фактор отражает стремления студентов выполнить задания таким образом, чтобы оно удовлетворяло требованиям преподавателя. Значительный вклад в данный фактор вносят следующие показатели: «прикладывали больше усилий к изучению курса, чем обычно, из-за высоких требований преподавателя» (0,799) и «существенно переписывали работу как минимум один раз, перед тем как сдать ее преподавателю на проверку» (0,778).

Проведенный анализ данных, собранных в результате опроса студентов трех российских вузов, показал, что в учебном процессе в университете можно выделить как общие факторы, которые отвечают за студенческую вовлеченность во всех образовательных институтах, так и специфичные – выделяющиеся в фактор, определяющий поведение студентов только в конкретном вузе.

В нашем исследовании общими факторами, влияющими на студенческую вовлеченность, стали: 1) вовлеченность в работу на семинарах; 2) пассивный тип вовлеченности; 3) вовлеченность в групповую работу. Наличие и значения этих факторов характеризуют учебный процесс во всех изученных нами университетах.

Кроме того, были выделены специфичные факторы. Первый из них – вовлеченность в учебную деятельность, выходящую за рамки требований преподавателя. Этот фактор характеризует содержательный интерес студента к изучаемым курсам. Именно этот интерес, а не стремление получить высокую оценку определяет поведение студента в отношении обучения и его вовлеченность в учебный процесс. Тот факт, что данный фактор не был обнаружен в федеральном университете, не говорит о полном отсутствии в нем студентов, которые учатся из интереса, а не ради получения оценки. Однако это свидетельствует о том, что такое поведение не является типичным для данного университета.

Второй специфичный фактор был обнаружен только в анализе данных в региональном вузе. Он отражает вовлеченность студентов в выполнение требований преподавателя и в некотором смысле противоположен модели поведения, описанной в предыдущем специфическом факторе, где за вовлеченность отвечает содержательный интерес к изучаемому материалу.

Взаимосвязь студенческой вовлеченности с характеристиками учащихся

Для того чтобы понять, как студенческая вовлеченность изменяется в зависимости от курса, факультета, пола, удовлетворенности студента обучением, его успеваемости и внеучебной активности, был проведен одномерный дисперсионный анализ на массиве данных для каждого университета.

Во всех изучаемых вузах были установлены следующие значимые взаимосвязи между составляющими студенческой вовлеченности и характеристиками студентов.

1. Студенты мужского пола более склонны демонстрировать пассивный тип вовлеченности в учебный процесс, чем их коллеги женского пола. Таким образом, для юношей более характерно задерживать выполнение работ, пропускать пары и не кон-

центрироваться на преподаваемом материале. В предыдущих исследованиях уже было обнаружено, что у студентов мужского пола значительно выше вероятность быть отчисленными из университета [16]. Возможно, именно высокая степень пассивности в отношении к обучению, наблюдающаяся у юношей, является причиной данного факта.

2. Степень вовлеченности студентов в работу на семинарах, групповую работу, а также их склонность демонстрировать пассивный тип вовлеченности значимо различается в зависимости от факультета.

3. Вовлеченность в работу на семинарах сравнительно выше у студентов, удовлетворенных своим обучением в вузе по выбранной специальности (на вопрос: «Если бы Вы могли вновь принимать решение о поступлении в вуз, то что бы Вы выбрали?» – они ответили: «Учиться в вузе на том же факультете и на том же на направлении обучения, на котором учусь»), в то время как склонность демонстрировать пассивный тип вовлеченности больше у тех, кто не удовлетворен сделанным выбором.

4. Чем чаще студент посещает научные мероприятия, тем выше его вовлеченность в работу на занятиях и ниже степень пассивной вовлеченности.

5. Посещение собраний и мероприятий студенческих организаций положительно связано с уровнем вовлеченности студентов в работу на семинарах.

6. Академическая успеваемость взаимосвязана со степенью студенческой вовлеченности в учебный процесс.

Таким образом, студенческая вовлеченность в учебный процесс тесно связана с вовлеченностью учащихся во внеучебные виды деятельности. Данный вывод согласуется с тезисом А. Астина о необходимости для университета конструировать для студента удобные условия не только для учебы, но и для жизни в кампусе и внеучебной деятельности [10].

Кроме того, стоит отдельно подчеркнуть большое влияние вовлеченности в обучение

на удовлетворенность студентов своим обучением и на их академическую успеваемость. Таким образом, вовлеченность студентов – одна из ключевых детерминант качественного образования.

Заключение. В данной работе ставилась цель показать возможность использования концепта «студенческая вовлеченность» для описания особенностей учебного процесса в российских вузах. Полученные результаты оказались полезны, поскольку, во-первых, позволили выдвинуть гипотезы относительно студенческой вовлеченности, которые будут проверены в последующих эмпирических исследованиях. Во-вторых, полученные факторы позволили нам определить основные типы вовлеченности, которые могут быть исследованы более глубоко с помощью добавления в инструментарий дополнительных показателей, раскрывающих каждый из этих видов. Например, вовлеченность студентов в выполнение требований преподавателя в инструментарии отражалась только с помощью двух показателей, которые недостаточно описывают данный фактор. Однако, пользуясь полученными результатами, мы можем добавить другие показатели, которые, по нашему мнению, могут характеризовать вовлеченность студентов в выполнение требований преподавателя. В-третьих, полученные факторы помогли установить взаимосвязь студенческой вовлеченности с академической успеваемостью и другими характеристиками студентов.

Литература

1. *Косырев В.Н.* Отчуждение учебного труда студента // Высшее образование в России. 2009. № 11. С. 138–143.
2. *Маркс К.* Экономическо-философские рукописи 1844 года // К. Маркс, Ф. Энгельс. Сочинения. Т. 42. М.: Политиздат, 1974. С. 41–174.
3. *Sidorkin A.M.* In the Event of Learning // Educational Theory. 2004. Vol. 54. No. 3. P. 251–262.
4. *Огурцов А.* Отчуждение // Философская энциклопедия: В 5 т. М.: Наука, 1967. Т. 4; *Кузьминов Я.И., Набиуллина Э.С., Радаев В.В., Субботина Т.П.* Отчуждение труда: история и современность. М.: Экономика, 1989. 290 с.
5. *Clark B.R.* Development of the Sociology of Higher Education // Sociology of Education 1973. Vol. 46. No 1. P. 2–14.
6. *Coates H.* Student Engagement in Campus-Based and Online Education: University Connections. London: Taylor and Francis, 2006.
7. *Trowler V.* Student engagement literature review. New York: The Higher Education Academy, 2010.
8. *Fredrick W.C., Walberg H.J.* Learning as a Function of Time // The Journal of Educational Research. 1980. Vol. 73. No 4. P. 183–194.
9. *McIntyre D.J., Copenhaver R.W., Byrd D.M., Norris W.R.* A study of engaged student behaviour within classroom activities during mathematics class // Journal of Educational Research. 1983. Vol. 77. No 1. P. 55–59.
10. *Astin A.* Student involvement: a developmental theory for higher education // Journal of College Student Personnel. 1984. Vol. 25. No 4. P. 297–308.
11. *Tinto V.* Classrooms as communities: Exploring the educational character of student persistence // Journal of Higher Education. 1997. Vol. 68. No 6. P. 599–623.
12. *Kub G.D., Kinzie J., Buckley J.A., Bridges B.K., Hayek J.C.* What Matters to Student Success: A Review of the Literature. Commissioned Report for the National Symposium on Postsecondary Student Success: Spearheading a Dialog on Student Success, 2006.
13. *Mann S.J.* Alternative perspectives on the student experience: Alienation and engagement // Studies in Higher Education. 2001. Vol. 26. No 1. P. 7–20.
14. *Kub G.* What Student Engagement Data Tell Us about College Readiness // Peer Review. 2007. Vol. 9. No 1. P. 4–8.
15. *Krause K., Coates H.* Students' engagement in first-year university // Assessment & Evaluation in Higher Education. 2008. Vol. 33. No 5. P. 493–505.
16. *Колотова Е.* Изучение отчислений студентов в бакалавриате / специалитете НИУ ВШЭ // Мониторинг университетов. 2011. № 6. С. 22–33.