

Н. Малошонок,
аналитик ЦВМ

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

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

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

Введение

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

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

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

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

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

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

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

Студенческая вовлеченность как теоретический концепт

Место теории студенческой вовлеченности среди других теорий

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

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

Происхождение

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

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

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

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

Определение понятия «студенческая вовлеченность»

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Как вузы могут конкурировать за внимание студентов?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Измерение студенческой вовлеченности

Постулаты теории измерения студенческой вовлеченности

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

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

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

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

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

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

Подходы к измерению

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

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

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

1. Отношение с группой сверстников (7 пунктов).

Примеры:

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

2. Неформальные отношения с преподавателями (5 пунктов).

Примеры:

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

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

Примеры:

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

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

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

Примеры:

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

5. Институциональные и целевые обязательства (6 пунктов).

Примеры:

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

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

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

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

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

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

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

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

Критика измерения студенческой вовлеченности

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

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

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

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

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

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

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

Факторы, влияющие на уровень студенческой вовлеченности

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

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

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

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

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

Изучение студенческой вовлеченности в России

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Заключение

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

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

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

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

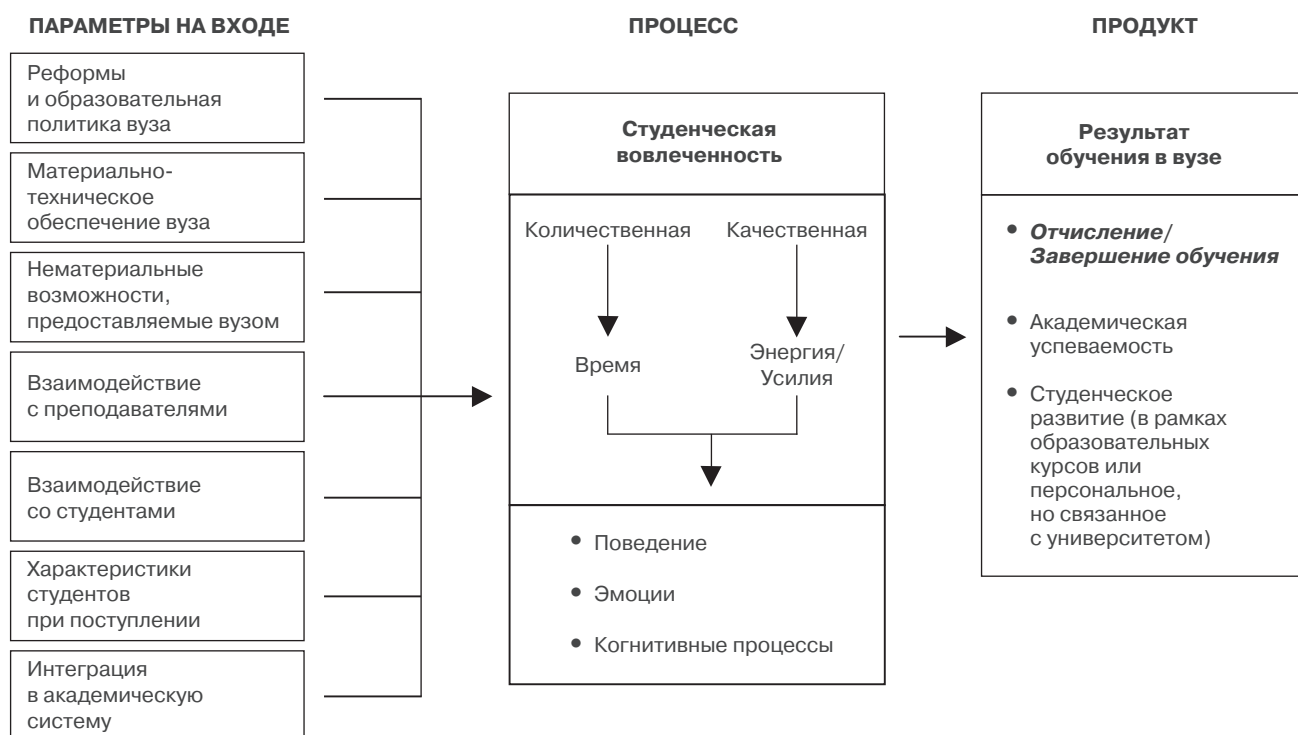


Рис. 1. Модель обучения в университете

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

Источники

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- Kuh G.* What Student Engagement Data Tell Us about College Readiness // Peer Review. 2007. Vol. 9. No. 1. P. 4–8.
- Kuh G.* Assessing What Really Matters to Student Learning: Inside the National Survey of Student Engagement // Change. 2001a. Vol. 33. No. 3.
- Kuh G.D.* The National Survey of Student Engagement: Conceptual Framework and Overview of Psychometric Properties. Bloomington, IN: Indiana University Center for Postsecondary Research, 2001b.
- Loevinger J.* The Meaning and Measure of Ego Development // American Psychologist. 1966. No. 21.
- Lutz M.E., Culver S.* The National Survey of Student Engagement: A University-Level Analysis // Tertiary Education and Management. 2010. Vol. 16. No. 1.
- Mann S.J.* Alternative Perspectives on the Student Experience: Alienation and Engagement // Studies in Higher Education. 2001. Vol. 26.
- Markwell D.* A Large and Liberal Education: Higher Education for the 21st Century. Melbourne: Australian Scholarly Publishing & Trinity College, University of Melbourne, 2007.
- Marsh L.* College Dropouts — A Review // Personnel and Guidance Journal. 1966. Vol. 44.
- McMahon B., Portelli J.* Engagement for What? Beyond Popular Discourses of Student Engagement // Leadership and Policy in Schools. 2004. Vol. 3. No. 1.
- McNeil L.M.* Contradictions of Control: School Structure and School Knowledge. N.Y.: Routledge and Kegan Paul, 1986.
- Newmann F.* Student Engagement and Achievement in American Secondary Schools. Madison: Teachers College Press, 1992.
- Pace R.* Measuring the Quality of College Student Experiences. An Account of the Development and Use of the College Student Experience Questionnaire. Los Angeles: Higher Education Research Institute Graduate School of Education University of California, 1984.
- Pascarella E.* Students Affective Development within the College Environment // Journal of Higher Education. 1985. Vol. 56.
- Pascarella E.* College Environmental Influences on Learning and Cognitive Development: A Critical Review and Synthesis // Higher Education: Handbook of Theory and Research. Vol. 1. N.Y.: Agathon, 1985.
- Pascarella E., Terenzini P.* Interaction Effects in Spady's and Tinto's Conceptual Models of College Dropout // Sociology of Education. 1979. Vol. 52.
- Pascarella E., Terenzini P.T.* How College Affect Students. Vol. 2. A Third Decade of Research. San Francisco: Jossey-Bass, 2005.
- Perry W.G.* Forms of Intellectual and Ethical Development in the College Years. N.Y.: Holt, Rinehart and Winston, 1970.
- Pike G.R., Kuh G.* A Typology of Student Engagement for American Colleges and Universities // Research in Higher Education, 2005.
- Powell A.G., Farrar E., Cohen D.K.* The Shopping Mall High School: Winners and Losers in the Educational Marketplace. Boston: Houghton Mifflin, 1985.
- Robert J., Mcneese M.N.* Student Involvement/Engagement in Higher Education Based on Student Origin // Research in Higher Education, 2010.
- Schlossberg N.* Marginality and Mattering: Key Issues of Building Community // New Directions for Student Services. 1989. Issue 48. P. 5.
- Spady W.* Dropouts from Higher Education: Toward an Empirical Model // Interchange. 1971. No. 2.
- Terenzini P., Reason R.* Toward a More Comprehensive Understanding of College Effects on Student Learning. Center for the Study of Higher Education, 2010.
- Tinto V.* Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research // Review of Educational Research. 1975. No. 1.
- Weis L.* Working Class without Work: High School Students in a De-Industrializing Economy. N.Y.: Routledge and Kegan Paul, 1990.