

СОЦИОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

**Е.С. ПОПОВА, мл. науч. сотрудник,
Master of Arts in Sociology
Институт социологии РАН**

Мотивация и выбор в образовательных стратегиях молодёжи¹

Статистические данные подтверждают, что в области общего и профессионального образования происходят как количественные, так и качественные изменения, которые, в свою очередь, оказывают влияние на ситуацию выбора молодёжью дальнейшего пути. Что планируют старшеклассники сегодня? Если они собираются продолжить обучение, то где и почему? Что они считают в жизни важным и чего хотят добиваться? В статье использованы материалы исследования «Новые смыслы в образовательных стратегиях молодёжи»² (2013 г.), которое является продолжением изучения динамики образовательных траекторий молодёжи на основе сопоставимых данных исследований 1960–2010-х гг., проводившихся среди выпускников средних школ Новосибирской области. Статья носит дескриптивный характер.

Ключевые слова: выпускники одиннадцатых классов, образовательные стратегии, мотивация, выбор пути, «ближние» и «дальние» планы

Сегодняшний дискурс об образовании, выпускниках школы и дальнейшем выборе ими профессиональной траектории перенасыщен самыми различными настроениями и оценками. Статистические данные подтверждают, что в области общего и профессионального образования происходят как количественные, так и качественные изменения, которые, в свою очередь, оказывают влияние на саму ситуацию выбора молодёжью дальнейшего пути.

Среди выпускников 9-х классов большую популярность начинают приобретать программы среднего профессионального образования. За последнее десятилетие

доля поступивших на обучение по этим программам увеличилась с 29,7% в 2000 г. до 49% в 2010 г. от общей численности обучающихся, получивших аттестат об основном общем образовании в отчетном году [1, с. 280]. Соответственно, прием обучающихся в 10-е классы государственных и муниципальных общеобразовательных учреждений сократился с 67,1% в 2000/2001 учеб. году до 59,8% в 2010/2011 гг.

Первый и основной отбор происходит на рубеже 9–10-го классов. Вопрос о том, повлияли ли на выбор выпускников школы ГИА и ЕГЭ или же в основе изменений лежат какие-то другие факторы, остается за

¹ Исследование «Новые смыслы в образовательных стратегиях молодёжи» выполнено под руководством Д.А. Константиновского при финансовой поддержке РГНФ, грант № 13-03-00028а.

² Представляемый исследовательский проект является продолжением изучения жизненных планов молодёжи и их реализации в сфере образования, начатого В.Н. Шубкиным в Сибири в 1962 г. Исследование традиционно осуществляется в два этапа: в конце учебного года выпускники 11-го класса отвечают на вопросы анкеты, рассказывают о своих дальнейших планах и устремлениях. Осенью того же календарного года исследовательский коллектив собирает сведения о том, как реально сложились образовательные траектории респондентов. Как и в предшествующих исследованиях, в проекте 2013 г. использовалась комбинированная многоступенчатая выборка. Исследование проведено в г. Новосибирске и в Новосибирской области. Сегодня в распоряжении автора имеется информационная база первого этапа исследования, сведения по второму этапу находятся в стадии обработки.

рамками данной статьи, хотя, бесспорно, требует детального изучения. Десятиклассниками становятся преимущественно те, кто уже наметил последующее поступление в вуз. Что планируют делать сегодняшние выпускники 11-х классов? Что движет современными школьниками, получающими образование? Мотивированы стремлением к знаниям или же приобретение «корочки об образовании» становится для них достаточным? Это лишь некоторые вопросы, которые мы поставили перед собой в исследовании «Новые смыслы в образовательных стратегиях молодёжи».

Формирование образовательных траекторий молодёжи начинается с мотивации, на основе которой в дальнейшем складываются ее профессиональные предпочтения и осуществляется реальный выбор [2, с. 70]. Образовательную стратегию, в свою очередь, мы понимаем как долгосрочный план, позволяющий из текущего состояния перейти в целевое. В подобном определении имплицитно содержатся два компонента: «что я хочу получить» и «как я могу этого достичь». С одной стороны, нас интересуют «новые смыслы» (в образовании, профессиональной деятельности, ценностях, мотивации и основаниях выбора дальнейшей траектории). С другой стороны, мы изучаем особенности прохождения образовательного пути: подготовка к экзаменам, влияние социокультурного, территориального, экономического, институционального и других барьеров [3, с. 287–302]. Мотивация к получению образования специфична. Наши действия зависят не только от того, насколько сильна мотивация, но и от ее направленности – основных взглядов и целей, которые и приводят нас к осуществлению действия.

Что же планируют современные выпускники делать сразу после окончания школы? 95,5% наших респондентов собираются продолжить обучение; из них 59,7% намерены только учиться, 35,8% предпочли совмещать учебу с работой, 2,9% моло-

дых людей ждут призыва в армию, 1,1% решили посвятить себя работе, 0,2% – семейной жизни. Не собираются учиться после окончания школы 4,5% от общего числа опрошенных.

Выпускники, которые после окончания школы планируют учиться дальше или совмещать учебу с работой, ориентированы на учебу преимущественно в государственных вузах (76,8%), из них на дневном отделении – 92,9%. Учебу по заочной форме выбрали 4,2%, на вечернем отделении – 2,2%. Предпочтительна бюджетная форма обучения (35,6%), готовы платить 18,1%. Сутверждением: «Если не поступлю на бесплатное, пойду на платное» – согласились 46,3%. Планируют поступать в вузы г. Новосибирска 87,3% выпускников. Только 2,7% собираются продолжить обучение в других городах Новосибирской области; 6,3% рассматривают возможность поступления в вузы в других областях России. Лишь 1,5% собираются учиться в Москве и Санкт-Петербурге, и еще 1,5% планируют уехать учиться за рубеж.

Решение о профиле подготовки и месте дальнейшей учебы 20,2% респондентов приняли в основной школе (14,6% из них – в 9-м классе). Для 58,6% время выбора дальнейшего пути наступает в старших классах полной средней школы: 17,8% из них определяют в 10-м классе, 40,8% принимают решение в 11-м классе. Подобная пролонгация выбора может быть детерминирована как объективными, так и субъективными факторами. Реформы вступительных экзаменов в вузы, введение ЕГЭ, возможность подавать документы одновременно в несколько вузов также повлияли на ситуацию поступления. 12,4% затруднились с ответом.

К группе наиболее привлекательных профилей обучения относятся специальности из экономического блока (экономика, финансы и кредит, банковское дело – 11,7%). Технические специальности и профили подготовки в области промышленно-

го производства набрали 10,7% ответов, что во многом может быть обусловлено спецификой региона. Результаты нашего исследования могут продемонстрировать некоторую локализацию образовательных стратегий молодежи Новосибирска и Новосибирской области. 9% респондентов указали в качестве предпочтительного направления подготовки менеджмент, управление персоналом, логистику, маркетинг и промоушен.

Медицинским специальностям (врач, фармацевт, фельдшер) собираются посвятить себя 8,2% выпускников. 7,1% заинтересованы в юриспруденции и политических науках, включая международное право и международные отношения. Следующая по частоте упоминания группа специальностей состоит из представителей военных структур и охраны порядка (армия, полиция, таможня и др. – 4,5%). Профессионалами в области программирования и IT-технологий хотят быть 4,3% опрошенных. Еще 4,2% планируют пройти обучение в области образования и педагогики. 0,3% получили специалисты по операциям с недвижимостью, 1,6% – судоводители и машинисты, 2,6% – реклама, маркетинг, связи с общественностью. Из тех респондентов, кто решил после окончания школы продолжать обучение или совмещать учебу с работой, 16,6% так и не определились с профилем подготовки.

Основным мотивом выбора учебного заведения является желание получить хорошее образование: 97,1% отметили этот вариант ответа (27,8% – как «важный» и 69,3% – как «очень важный»). Некоторая полярность в суждениях проявляется в таких вариантах ответов, как «доступная для семьи стоимость обучения» (54,4% – «не важно», 44,1% – «важно, очень важно»), «удобное расположение учебного заведения» (54,2% – «не важно», 44,1% – «важно, очень важно»). В большей степени негативную, нежели позитивную оценку получили варианты «этого хотят родители» и

«легкость поступления»: «не важны» для 63,9% и 68% соответственно. Отношение к последнему варианту ответа может быть обусловлено тем, что 67,9% респондентов (от общего числа планирующих продолжить обучение в вузах) не имеют никаких преимуществ при поступлении.

Определяющим фактором для успешного поступления в вуз респонденты считают наличие высокого балла по ЕГЭ – 93,4% (69,2% – «очень важно» и 24,2% – «важно»). Далее следуют «призвание, способности» и «интерес к получению знаний» – 91,7% и 89,4% соответственно. Мы понимаем, что высокий балл по ЕГЭ скорее связан с наличием способностей и заинтересованности, равно как и с дополнительной самоподготовкой (включая занятия с репетиторами и учебу на подготовительных курсах), которая говорит о большой вовлеченности в процесс получения знаний и наличии мотивации продолжать обучение. Но есть и другая группа факторов: «возможность заплатить за учебу», «низкий конкурс в вузе», «связи и знакомства», – которые вне зависимости от желания или заинтересованности выпускников вынуждают их корректировать выбор дальнейшей образовательной траектории.

Что мотивирует современных школьников получать образование? Предварительный анализ мотивов продолжения учебы после окончания основной школы показывает, что желание «получить хорошо оплачиваемую работу» отмечено 74,7% респондентами. Идут учиться дальше, чтобы «получить работу, соответствующую интересам и склонностям», 72,5% выпускников. 58,6% хотят продолжить обучение, чтобы «быть компетентными работниками». 56,3% планируют использовать накопленный образовательный капитал для поиска работы в нашей стране и 28,3% – за рубежом. 64,7% считают необходимым продолжить обучение, чтобы получить престижную работу. Мотив «завести необходимые знакомства, связи» как «очень важный»

отметили 24,2% и как «важный» — еще 42,9%. Такое распределение ответов иллюстрирует инструментальный характер ценности образования. Сегодняшние выпускники — это дети, родившиеся в период экономического кризиса в России, когда профессиональные траектории родителей зачастую складывались не на основе достигнутого уровня образования или его качества, а под влиянием иных факторов. Поэтому мотивы «надо получить “корочки”», без этого сегодня никуда» (26,8%) и «так принято» (20,7%) также присутствуют в ответах, хотя не являются ключевыми. Все это свидетельствует о сохранении высокой ценности профессионального образования.

Сопоставление ответов, с одной стороны, об уровне образования, достаточном для успеха в жизни, с другой — о собственных образовательных стратегиях, приводит к предположению, что и те выпускники, кто намерен получить среднее специальное образование в техникуме, колледже, училище, образовательном комплексе, и те, кто стремится окончить вуз с дипломом бакалавра или специалиста, считают свой выбор успешным. (Данное суждение будет проверяться при помощи дополнительных статистических процедур). При этом 20,1% респондентов считают, что закончить один вуз с дипломом бакалавра сегодня достаточно. 18% выбрали профили подготовки с дипломом специалиста (то есть медицинские или инженерные специальности). Программы бакалавриата и специалитета в наибольшей степени отвечают мотивам и жизненным целям современных выпускников. Они полагают, что обучение в магистратуре (12,9%) или в двух вузах (14,9%) требует больших временных затрат. 5,7% выпускников указали, что среднего специального образования вполне достаточно для успеха в жизни.

Успех связан и с реализацией жизненных целей. При анализе ответов на вопрос: «Что в жизни важно для вас, чего вы буде-

те добиваться?» — может показаться, что экономическая заинтересованность превалирует над аспектами личностной или профессиональной самореализации. Так, структура жизненных целей открывается позицией «получить хорошо оплачиваемую работу» (97,7% будут этого добиваться) и замыкается желанием «стать богатым человеком» (72,9%), «иметь собственный бизнес» (65,6%). Тем не менее между этими позициями мы обнаруживаем «интересную и любимую работу»; наличие хорошего образования как возможный «гарант построения успешной карьеры», «моральные и семейные ценности» для выпускников 11-х классов также важны.

При детальном изучении (*диаграмма 1*) становится очевидным, что «воспитание хороших детей» и «создание счастливой семьи» имеют для сегодняшней молодежи первостепенное значение (78 и 68,4% соответственно). Для этого и нужна «хорошо оплачиваемая работа», добиваться которой они будут всеми силами. В представлении выпускников работа должна не только приносить хороший доход, но и быть интересной (71,2%), связанной с любимым делом (69,3%). Получение хорошего образования является одной из жизненных целей для 64,1%, стремление сделать карьеру отметили 55,8%. Иметь надежных друзей важно для 62,6%, а всеми силами будут стараться честно прожить свою жизнь 47,7%. Завершают список жизненных целей желания «иметь собственный бизнес» и «стать богатым человеком», которые не получают у нас высокой оценки ни при изучении агрегированной шкалы, ни при более детальном анализе.

Мы предполагаем, что изучение планов молодежи в области образования, связанных с достижением образовательных целей, позволит проанализировать, какие образовательные стратегии являются более благоприятными для современных школьников. Имеют планы на 7–10 лет вперед половина от общего числа респондентов.

Диаграмма 1

Структура жизненных целей, %



Вторая половина (49,4%) так далеко не планируют и об этом еще не думали. Из тех, кто имеет представление о себе и своей жизни в будущем, 40,3% не планируют менять специальность, 27,2% хотели бы сменить профессию, получив образование по другой специальности. Значит ли это, что последние осуществляют выбор пути, заведомо зная, что хотят его изменить?

Предварительный анализ результатов показывает, что в большинстве своем выпускники собираются продолжать обучение (либо совмещать учебу с работой) по экономическим или техническим специальностям с последующим получением диплома бакалавра или специалиста. Решение чаще принимается в старших классах. Очевидно, что образование приобретает инструментальный характер: выпускники считают необходимым продолжать обучение для достижения своих целей.

Сопоставительный анализ результатов позволяет сделать вывод о том, что желание продолжать обучение вполне осознанно: стремление быть компетентным работ-

ником и получить хорошее образование совпадает как в структуре жизненных целей респондентов, так и в мотивах продолжить учебу дальше.

Концептуальная модель исследования мотивации в образовательных стратегиях предполагает изучение формирования дальнейшего выбора под воздействием факторов социальной среды и личных интересов, так называемых «внешних» и «внутренних» факторов [4, с. 159]. Мы полагаем, что «внутренние» факторы влияют на формирование мотивации, они соотносятся с категориями интереса и увлеченности. Если в построении образовательной стратегии преобладают именно они, то выбор осуществляется на основании принципа «чего хочу я», что, скорее всего, приводит к четкому представлению о дальних планах через 7–10 лет. Группа «внешних» факторов связана с нацеленностью на достижение чего-либо и на получение ожидаемого результата в ближайшей перспективе. Здесь основополагающим является принцип «чего хотят от меня», тогда мы говорим о

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 (консюмеристское, 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 вовлеченности»² (National Survey of Student engagement), и в опросах консорциума «Студенческий опыт в исследовательских университетах»³ (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 обязательно 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 не 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 занятиях	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 друг 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 специфические 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 специфический 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. Огурицов 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.