

Н.Г. Малошонок
(Москва)

ИЗМЕРЕНИЕ СТУДЕНЧЕСКОЙ ВОВЛЕЧЕННОСТИ: ОСНОВНЫЕ МЕТОДЫ И ИХ ОГРАНИЧЕНИЯ¹

Статья носит обзорный характер и посвящена описанию возможностей использования популярного среди зарубежных исследователей концепта «студенческая вовлеченность» и его показателей для оценки успешности высших учебных заведений. В работе рассматриваются основные подходы к операционализации и измерению студенческой вовлеченности, а также представлена авторская классификация методов ее изучения.

Ключевые слова: студенческая вовлеченность, успешность университета, индикаторы процесса и результата, учебный процесс.

Постановка исследовательской задачи

Во всем мире высшее образование играет важную роль в экономике, культуре, социальной и других сферах жизни общества. Поэтому государство заинтересовано в улучшении функционирования данного общественного института. И чтобы лучше понять, каким образом эти улучшения могут быть претворены в жизнь и с

Наталья Геннадьевна Малошонок – аспирант кафедры анализа социальных институтов НИУ ВШЭ (Москва), аналитик Центра внутреннего мониторинга НИУ ВШЭ. E-mail: nmaloshonok@hse.ru.

¹ Статья подготовлена в рамках проекта «Изучение студенческой вовлеченности в российских вузах», выполняемого при поддержке Центра фундаментальных исследований НИУ ВШЭ в 2012 г. Автор выражает благодарность И.Ф. Девятко и И.Д. Фрумину.

помощью каких показателей измерены, необходимо рассмотреть, какие именно результаты ожидаются от вузов.

В данной статье в качестве одного из индикаторов результата деятельности высших учебных заведений рассматривается концепт студенческой вовлеченности. Подход к его изучению позволяет описать опыт, который студент получает за время обучения в образовательном учреждении. Также студенческая вовлеченность широко используется за рубежом для оценивания успешности образовательной деятельности университета [1].

Термин «студенческая вовлеченность» – калька с английского понятия *student engagement* (другой возможный перевод – *студенческая включенность*). Данный концепт отражает довольно распространенный в любой образовательной системе феномен: известно, что одни студенты посвящают учебе большую часть сил и времени, в то время как другие предпочитают тратить их на разного рода внеуниверситетские дела.

Наша цель – указать на возможность применения показателей студенческой вовлеченности для измерения успешности университета, а также систематизировать накопленный опыт изучения этого феномена через классификацию методов, используемых для его исследования.

Как измерить качество образования: от индикаторов студенческой вовлеченности к измерению успеха университета?

Прежде чем предложить контекст для глубокого понимания рассматриваемого концепта, опишем рассуждения, которые привели к возникновению подхода к оценке успешности университета через изучение студенческой вовлеченности, а также представим конкурирующие точки зрения на измерение результата деятельности высшего учебного заведения.

Современное понимание миссии университета отличается от первоначального восприятия его предназначения. Изначально, в средневековых документах, слово «университет» означало некую совокупность людей, корпорацию преподавателей и студентов [2]. Эта корпорация объединяла профессионалов, основная цель которых заключалась в передаче знаний [3]. Процесс обучения в университетах в течение многих веков воспринимался как «священнодействие» [4], а сами участники этого процесса обладали привилегиями и высокой степенью автономии [3].

Объектом экономических отношений университет стал сравнительно недавно. Это произошло вследствие возникновения у государства и общества подозрения, что университеты нецелесообразно расходуют общественные средства, неправильно учат студентов с точки зрения содержания и структуры образования и т.д. [4]. Вследствие этого деятельность вузов, как и других экономических агентов, стала оцениваться исходя из ее результата.

С тех пор как об университетах стали говорить в терминах «успешность», «полезность», «эффективность» и «качество образования», вопрос о показателях успеха университета приобрел особую актуальность. Об этом может свидетельствовать огромный интерес общественности к ранжированию университетов, которое с 1990-х гг. стало рассматриваться как эффективное средство для упорядочивания, выявления «успешных» и «неуспешных» вузов [5]. Зачастую в качестве индикаторов успешности учебного заведения использовались показатели, отражающие институциональные ресурсы вуза и его репутацию [6].

Поворотной точкой в осмыслении данного вопроса стало появление следующего утверждения:

Лучший индикатор успеха высшего образования – это достижения студентов в обучении и их личностное развитие.

Этот вывод представлен в отчете исследовательской группы по оценке успешности американского высшего образования в 1984 г. [6].

Такой подход к измерению успеха образовательных учреждений поставил новую задачу, заключающуюся в разработке индикаторов достижений и развития студентов в ходе обучения в вузе, т.е. образовательных *результатов*. Однако разработка «индикаторов результата» оказалась сложной задачей, а сами индикаторы страдали многочисленными недостатками.

Например, Юлл и Джонс выделяют следующие причины, затрудняющие разработку объективных индикаторов результата: 1) высокие издержки, 2) проблематичность определения образовательных результатов и 3) отсутствие четкой взаимосвязи между подобными индикаторами и действиями образовательного института, которые могут быть предприняты для улучшения учебных результатов [7]. К примеру, средние показатели академической успеваемости студентов за несколько лет не могут дать информацию о том, какие меры необходимо предпринять, чтобы улучшить оценки студентов.

Второй переворот в области оценки эффективности высшего образования случился, когда вместо индикаторов образовательных результатов стали использовать индикаторы процесса (process indicators). Было установлено, что такие показатели, как частота участия студентов в различных видах учебной деятельности, характеризующихся как «хорошие практики» тесно связаны с достижениями студентов в обучении. Индикаторы процесса по некоторым причинам предпочтительнее индикаторов результата [7]. В частности, они в большей мере полезны при разработке практических рекомендаций и описывают ситуацию в реальном времени, в то время как «индикаторы результата» дают оценку ситуации в прошлом. Применение косвенных «индикаторов процесса» предполагается в качестве теоретической рамки при разработке концепта «студенческая вовлеченность».

Подходы к операционализации студенческой вовлеченности

В ранних исследованиях феномена 1980–1990-х гг. студенческая вовлеченность выявлялась в основном через количество времени, которое студент затрачивал на выполнение задания (*time-on-task*) и обучение в целом (*academic learning time*) (например: [8–13]). Затем стало ясно, что студенческая вовлеченность – более сложный конструкт, поэтому в качестве показателей для ее изучения стали использоваться также качественные характеристики (например: [14]), отражающие усилия, затраченные на обучение, а также те характеристики, которые косвенным образом относятся к учебному процессу [15].

Предшественниками современного понимания студенческой вовлеченности, по мнению авторитетного ученого в области изучения высшего образования Х. Коатса, стали Артур Чикеринг и Зельда Гамсон, чья работа посвящена «хорошим практикам» (*good practice*) [16], обогащающим учебный процесс, Александр Астин и его принцип вовлеченности (*principle of involvement*) [17], а также Роберт Пэйс и его концепт «качество усилий» (*quality of effort*) [18]. Так как большинство исследовательских работ по изучению студенческой вовлеченности опираются на идеи этих авторов, рассмотрим их основные постулаты, касающиеся измерения рассматриваемого нами явления.

В работе «Семь принципов хороших практик в высшем образовании» Чикеринг и Гамсон опираются на следующую аксиому: важнейшие ресурсы в деле улучшения высшего образования – это преподаватели и студенты. Поэтому на основе опыта 50 лет исследований, ученые выделили ряд характеристик (принципов организации) учебных практик, способных обогатить учебный процесс [16].

1. Поощрение контактов между студентами и преподавателями.
2. Развитие взаимного обмена и кооперации в среде студентов.
3. Поощрение «активного обучения».
4. Наличие быстрой обратной связи.

5. Внимательное отношение студентов ко времени, предназначенному для выполнения задания.

6. Трансляция от преподавателя к студентам высоких ожиданий.

7. Уважительное отношение к разнообразным талантам обучающихся и способам обучения [16].

Соответственно, по мнению Чикеринга и Гамсона, соблюдение и распространение этих принципов окажет благоприятное воздействие на качество образования студентов вне зависимости от их пола, расы, социально-экономического положения и подготовки к обучению в вузе, а также от будущей специальности. Эти авторы также обращают внимание академического сообщества на следующее утверждение: «То, что преподается студентам не менее важно чем то, как это преподается» [16, Р. 4].

Таким образом, в соответствии с работой Чикеринга и Гамсона, не имея возможности и необходимых компетенций улучшить учебные планы всех дисциплин, преподаваемых в университете, мы тем не менее можем воздействовать на практики, используемые преподавателями в ходе обучения, и судить о качестве обучения студентов на основании степени их вовлеченности в «хорошие практики», т.е. те практики, эффективность которых была доказана в ходе многочисленных исследований. Следовательно, индикатором студенческой вовлеченности авторы предлагают считать включенность студентов в университетские практики, соответствующие семи перечисленным выше принципам.

Астин выделяет пять основных постулатов операционализации и измерения студенческой вовлеченности.

1. Студенческая вовлеченность подразумевает вложение, инвестирование физической и психической энергии в различные объекты¹. Объекты могут быть высокой степени общности (как,

¹ В данном случае А. Астин использует концепцию катексиса, предложенную Фрейдом и означающую перенос энергии либидо на объект, для объяснения концептуальной модели студенческой вовлеченности.

например, обучение в университете в целом) 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 показывают разную степень вовлеченности по отношению к разным объектам и в разные 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 в ходе обучения книги, составил ли он конспект, или недостаточно осмысленно читал книгу, или просто мечтал.

4. Результативность обучения и персонального развития студентов как эффект образовательной программы прямо пропорциональна количеству и качеству их вовлеченности в обучение.

5. Эффективность любых образовательных реформ и практик напрямую связана со способностью этих реформ и практик повысить уровень студенческой вовлеченности [17] (см. также: [19]).

Пэйс предлагает четыре основных положения по измерению студенческой вовлеченности.

1. При изучении студенческой вовлеченности рассматриваются только возможности и условия, предоставляемые университетом. Опыт, полученный студентом за рамками университета и кампуса, не принимается в расчет.

2. Необходимо включать в измерение студенческой вовлеченности возможности и условия, существующие в большинстве кампусов, и исключать специфические, такие, например, как школы искусств.

3. В рассмотрение включаются только те активности студентов, цель которых заключается в обучении и развитии. Например,

не будут включены в рассмотрение сон студентов на занятиях, распитие ими спиртных напитков.

4. Измерению подвергаются только те аспекты вовлеченности, которые могут быть наблюдаемы [18].

Студенческая вовлеченность является латентной переменной и не поддается прямому измерению. Соответственно, как было отмечено ранее, при изучении студенческой вовлеченности мы можем опираться только на косвенные индикаторы [20].

Ф. Ньюман предлагает следующие косвенные индикаторы студенческой вовлеченности: участие в университетских активностях (посещение занятий, доля выполненных заданий, количество времени, потраченного на эту работу), интенсивность концентрации, энтузиазм и выражение заинтересованности, степень продуманности выполненных работ. Однако исследователь предлагает использовать данные индикаторы с осторожностью, поскольку они могут отражать не вовлеченность студента, а его желание соответствовать университетской рутине, т.е. не актуальное инвестирование в освоение, понимание и изучение материала. [21].

Таким образом, обобщая описанные выше постулаты, можно выделить общие рекомендации для разработки показателей студенческой вовлеченности:

– показатели могут включать в себя объекты разного масштаба (например, обучение в целом или на конкретном курсе, подготовка конкретных заданий);

– показатели должны обладать универсальностью по отношению к учебному заведению и специальности при масштабных исследованиях на вузовском, межвузовском и международном уровнях;

– в качестве показателя можно использовать включенность только в те виды деятельности, которые предполагают освоение будущей профессии или развитие личности студента в ходе учебного процесса.

Приведем некоторые примеры конкретных методик операционализации и измерения студенческой вовлеченности.

Р. Пэйс предлагает измерять студенческую вовлеченность через виды деятельности, в которые включен студент. Измеряют, как правило, ключевые аспекты вовлеченности, например, изучение образовательных курсов в аудитории, подготовка заданий в библиотеке, взаимодействие с преподавателями. Измерение проходит в следующем формате: студенту предлагается список видов деятельности, проранжированных по степени сложности – от самых несложных до требующих существенных усилий. Студентам задают вопросы о том, как часто они участвовали в каждом из мероприятий, перечисленных в списке, и предлагают следующие варианты ответа: «никогда», «иногда», «часто» и «очень часто». В результате рассчитывается балл вовлеченности каждого студента. Если список состоит из десяти видов деятельности, общий балл студента окажется в диапазоне от 10 до 40 баллов, где 10 баллов – крайне низкая степень вовлеченности студента, 40 баллов – 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, отражающих различные аспекты вовлеченности [18].

Известные исследователи в области изучения студенческого опыта Э. Паскарелла и П. Теренцини выделяют пять составляющих студенческой вовлеченности. Для их измерения использовалась шкала Ликерта из 34 пунктов [22]. Требовалось согласиться или не согласиться с каждым из перечисленных утверждений. Авторы выделяли тематические блоки анкеты.

1. Отношение с группой сверстников (7 пунктов)
2. Неформальные отношения с преподавателями (5 пунктов)
3. Отношения с преподавателями по вопросам обучения и студенческого развития (5 пунктов)
4. Академическое и интеллектуальное развитие (7 пунктов)
5. Институциональные и целевые обязательства (6 пунктов) [22].

Самое известное масштабное изучение студенческой вовлеченности проводится в рамках Национального обследования

студенческой вовлеченности (*National Survey of Student Engagement (NSSE)*)¹, которое существует с 1999 г. и охватывает 1400 колледжей и университетов в Канаде и США. Цель его – выявление степени вовлеченности студентов в университетские практики и опыт, который они получают в результате обучения в университете [23]. Инструментарием исследования в основном служат 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 личных данных (например, пол, возраст, этническая принадлежность, место проживания). Заключительные вопросы специфичны только для каждого конкретного университета [23].

Многие исследователи разделяют студенческую вовлеченность на три аспекта: поведенческую, эмоциональную и когнитивную². Примером такого подхода в исследовании может служить работа Дженифер Фредрикс, Филис Блуменфелд и Алисон Пэрис «Школьная вовлеченность: потенциал концепта, накопленные эмпирические данные». 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, например, как спортивные соревнования в рамках образовательного учреждения. Эмоциональный тип вовлеченности отражает аффективные реакции студентов и учеников на ситуацию в аудитории, учителя, занятия и т.д. (это

¹ *National Survey of Student Engagement*. Доступ через: <http://nsse.iub.edu/html/about.cfm>.

² Авторы данного разделения ссылаются на работы по изучению установок студентов, как на исследования, предшествующие изучению вовлеченности. Однако они не упоминают о прямом соответствии трех аспектов студенческой вовлеченности компонентам установок.

может быть, например, скука или интерес). Когнитивный тип вовлеченности – это уровень усердия при изучении материала занятий [24]. Три типа вовлеченности имеют точки пересечения между собой, однако для достаточно полного изучения студенческой вовлеченности необходимо измерять отдельно каждый из трех аспектов многомерного концепта вовлеченности.

Главная трудность, связанная с операционализацией концепта студенческой вовлеченности, заключается в отделении составляющих опыта студентов, входящих и не входящих в изучаемый концепт. Так, некоторые исследования подтвердили, что значительную часть своих усилий студенты тратят на выполнение ритуалов, процедур и рутинных действий без существенного понимания и вникания в учебный материал (например: [25–26]). Следовательно, часто деятельность студентов, рассматриваемая как «вовлекающая», выполняется без ожидаемого усердия, а значит, не может быть признана таковой и не должна включаться в измерение концепта.

Таким образом, в связи с тем, что студенческая вовлеченность является многомерной латентной переменной и ее операционализация вызывает трудности, существует множество подходов к измерению этого феномена уже на этапе перехода от теоретического концепта к эмпирическим показателям. Некоторые исследователи считают, что студенческая вовлеченность имеет только одно измерение (например: [21]), другие же, напротив, считают, что студенческая вовлеченность – многомерный конструкт (такой подход в основном используется при изучении вовлеченности в школьное обучение).

Описанные выше подходы чаще всего используются при измерении явления с помощью массовых опросов студентов, предполагающих ретроспективную оценку учащимися своего поведения, интеллектуального развития, отношения к обучению, эмоций и чувств. Однако данный метод сбора эмпирических данных не единственный, с помощью которого может быть изучена студен-

ческая вовлеченность. Рассмотрим все методы, использующиеся для данной цели более подробно.

Классификация методов изучения студенческой вовлеченности

Все методы изучения студенческой вовлеченности можно разделить на два типа по тому, какой объем совокупности они способны охватить в рамках исследования: 1) кейс-стади и 2) масштабные исследования.

Кейс-стади проводятся в рамках одного вуза или его части (например, только на одном факультете). Данный метод позволяет изучать небольшие совокупности респондентов, рассматривая их опыт обучения в университете и взаимодействия с преподавателями и другими студентами более детально. Таким образом, учитывается не только поведение студента, но и контекст обучения в группе. Изучение студенческой вовлеченности как кейса обычно сочетает в себе несколько исследовательских методов (например, интервью, наблюдение, экспертный опрос).

К изучению кейсов можно отнести исследование студенческой вовлеченности в конкретные учебные курсы. Такой подход рассматривается в статье Митчела Хэнделсмана, Уильяма Бригса, Норы Салливан и Аннет Таулер [27]. Изучение вовлеченности студентов в учебные курсы дает, по мнению авторов данного подхода, следующие преимущества: 1) уровень одного учебного курса (микроуровень) легче поддается контролю со стороны сотрудников вуза и, следовательно, может быть подвержен изменению в короткие сроки; 2) влияние преподавателя на студента следует наблюдать в аудиторное время, поскольку студенты тратят значительно меньше сил и времени на обучение во внеаудиторное время; 3) уровень вовлеченности студентов изменяется от одного курса к другому и на одном и том же курсе с течением времени. Соответственно, по мнению авторов, предлагающих изучать студенческую вовле-

ченность в конкретные учебные курсы, изучение вовлеченности в учебный процесс в целом дает недостаточно точную информацию о включенности студентов в обучение.

Масштабные исследования могут быть проведены как в нескольких вузах, так и на национальном и межнациональном уровне. Как правило, они проводятся на основе единого инструментария, что позволяет провести сравнительный анализ университетов по показателям студенческой вовлеченности. К методам, которые можно применить в рамках масштабного исследования, обычно относят массовые опросы студентов, направленные на самооценку, или опросы преподавателей.

Также методы изучения студенческой вовлеченности могут быть классифицированы по двум другим основаниям: 1) объективность данных, получаемых в результате применения метода и 2) роль студента в исследовании. Условно, оба основания имеют две градации. Объективность предполагает возможность получения объективных и субъективных данных о студенческой вовлеченности. В качестве субъективных имеются в виду данные, основанные на субъективных оценках и отчетах, в качестве объективных – информация, полученная в результате фиксации наблюдаемых характеристик.

Второе основание предполагает, что студент может иметь в исследовании одну из двух ролей: 1) пассивного объекта, данные о котором собираются исследователем или экспертом (обычно – преподавателем) и 2) активного субъекта, который сам сообщает данные о себе.

Данная классификация по двум основаниям учитывает все методы, описанные Е. Чапманом (наблюдение, экспертная оценка преподавателя, анализ выбранных работ, *case studies* и массовые опросы, направленные на выявление респондентом самооценки его опыта в университете – *self-reports*), за исключением выборочного анализа письменных работ студентов [28]. Анализ выбранных работ студентов не был включен в классификацию методов из-

учения студенческой вовлеченности, поскольку мы считаем, что он относится не столько к изучению вовлеченности студентов в образовательный процесс, сколько к анализу результатов обучения. При анализе студенческих работ изучению скорее подвергаются накопленные знания и компетенции учащихся, что в какой-то мере отражает их опыт, приобретенный в рамках университета. Однако на способности студентов могли повлиять не только университетская среда, но и внеуниверситетские факторы, такие, например, как семейное воспитание, круг общения. К тому же сравнение результатов студентов, обучающихся на разных специальностях и по разным учебным программам, весьма проблематично.

Помимо перечисленных Чапманом методов, в классификацию были добавлены анализ бюджета времени студентов через заполнение дневников и глубинное интервью. Типология методов исследования студенческой вовлеченности представлена в *табл. 1*.

Таблица 1

КЛАССИФИКАЦИЯ МЕТОДОВ ИЗУЧЕНИЯ
СТУДЕНЧЕСКОЙ ВОВЛЕЧЕННОСТИ

Данные	Студент	
	как объект	как субъект
Объективные	Наблюдение	Анализ бюджета времени (заполнение дневников)
Субъективные	Экспертный опрос преподавателей	1. Массовый опрос (самооценка собственной деятельности в университете) 2. Глубинные интервью

Кратко опишем каждый метод, перечисленный в классификации.

Наблюдение

Наблюдение в нашей классификации относится к методам, предполагающим сбор объективных данных и изучение студента как

объекта. Оно используется, если исследователи операционализируют понятие студенческой вовлеченности через «время, потраченное на задание» (*time-on-task*). Р. Уильсон следующим образом описывает процедуру наблюдения: «В целях наблюдения, “целевое поведение” (*on-task behavior*) может быть определено как время, которое студент провел, внимательно смотря на подходящий объект или персону... Если студент закрыл глаза или смотрит в окно, на дверь, на потолок или на одноклассника, который в данный момент не участвует активно в учебном процессе, такое поведение считается нецелевым (*off-task*)» [29, с. 15]. Часто подобное наблюдение ведется за студентами, выбранными случайным образом в течении 5-10 секунд каждой минуты во время короткого периода учебного дня [30].

Использование данного метода возможно, если основываться на следующей предпосылке: под определение студенческой вовлеченности может попадать только то поведение, которое может быть непосредственно наблюдаемо.

Экспертный опрос преподавателя

Иногда для оценки студенческой вовлеченности исследователи обращаются к преподавателям, которые в данном случае выступают экспертами и могут оценить степень вовлеченности в учебный процесс каждого студента или в среднем всей учебной группы. В представленной классификации опрос преподавателей предполагает получение субъективных данных о студенте, который в данном случае выступает объектом.

Примером применения рассматриваемого метода могут служить вопросы исследования «Опрос преподавателей о студенческой вовлеченности» (*Faculty Survey of Student Engagement¹*), где преподавателя спрашивают о том, насколько часто в среднем его студенты участвуют в учебных видах деятельности.

¹ <http://fsse.iub.edu/>

Данный метод частично пересекается с методом наблюдения в силу особенности используемых техник для выработки экспертного заключения. Только в рамках экспертного опроса преподавателей субъектом, производящим наблюдение, становится не исследователь, а преподаватель.

Массовый опрос студентов, направленный на самооценку

Данный метод наиболее распространен и применяется для изучения студенческой вовлеченности в университете в целом и в более масштабных обследованиях. Он предполагает получение субъективных данных, выявленных в ходе самооценки студентами своего поведения и учебной деятельности, отношения к обучению и университету. В рамках исследований студенческой вовлеченности, применяющих опросный метод, студентам предлагается заполнить анкету, вопросы которой призваны оценить активность учащихся и частоту их участия в разнообразных образовательных практиках. Этот метод позволяет обобщать результаты на большую исследовательскую совокупность, а также проводить сравнительные межфакультетские и межвузовские исследования.

Анализ бюджета времени студентов

Такой анализ основан на предположении, что понятие студенческой вовлеченности может быть операционализировано с помощью временных показателей: время, которое студент тратит (1) на выполнение заданий и (2) на обучение в целом. Использование количественных показателей позволяет проводить сравнительные исследования студенческой вовлеченности по факультетам, курсам, а также между вузами. Однако получение качественных результатов требует проведение полевого этапа в течении длительного времени, чтобы учесть возможность случайных отклонений в распределении времени учащимися.

Глубинное интервью

Метод глубинного интервью используется в рамках так называемого холистического (от др.-греч. *holos* – целый, т.е. рассматривающего целостность системы или явления) подхода к изучению студенческой вовлеченности. Сторонники данного подхода считают, что студенческая вовлеченность отражает не наблюдаемое поведение, а ожидания и восприятия студентами своего пребывания в университете, а также конструирование образа студента [31]. Метод интервью применяется для изучения этих восприятий и ожиданий [32] и не предполагает охвата широкой исследовательской совокупности.

Каждый из описанных методов имеет ограничения. Ряд из них имеет общеметодологический характер, другие – связаны со спецификой изучения студенческой вовлеченности и предположениями, которые были сделаны в рамках теоретической концепции. В данном разделе будут рассмотрены в основном специфические ограничения описанных выше методов.

Использование метода наблюдения предполагает принятие следующего предположения: студенческая вовлеченность – наблюдаемая переменная, которая непосредственно проявляется в поведении студентов. Однако с этим допущением не могут согласиться представители психологического подхода, считающие, что студенческая вовлеченность – это внутренний психосоциальный процесс, который изменяется со временем и проявляется с разной интенсивностью [31].

При этом исследователи, считающие, что студенческая вовлеченность выражается в наблюдаемом поведении учащихся, а также те, кто считает ее психосоциальным процессом, часто используют в качестве метода массовый опрос студентов. Первые предполагают, что вовлеченность характеризуется частотой включения студента в разные виды образовательной деятельности (например, *NSSE*), в то время как вторые с помощью опросного

инструментария стремятся измерить познавательные, эмоциональные и прочие составляющие студенческой вовлеченности¹.

Несмотря на то что массовый опрос с целью получения данных о самооценке студентами собственного поведения и эмоций является наиболее популярным методом, он имеет ряд ограничений связанных с честностью респондентов, их способностью к рефлексии и объективной оценке.

Использование в качестве метода экспертного опроса преподавателей также предполагает в качестве допущения, что вовлеченность может быть оценена при наблюдении за поведением студента. Кроме того, в рамках данного метода предполагается, что возможности памяти преподавателя позволяют ему ретроспективно судить о вовлеченности своих студентов в учебный процесс. Таким образом, в качестве ограничений данного метода можно отметить:

- возможности преподавателя как наблюдателя;
- преподаватель может и, как правило, имеет, долгую историю взаимодействия со студентами, в отличие от наблюдателя, что как намеренно, так и случайно может привести к искажению ожидаемой информации.

Анализ бюджета времени студентов ограничен, так как игнорирует другие, невременные составляющие студенческой вовлеченности, связанные с затраченными усилиями.

Критика основных подходов к измерению студенческой вовлеченности

Подходы к операционализации и измерению студенческой вовлеченности, рассмотренные здесь, нередко подвергаются критике. Остановимся на основных критических замечаниях.

¹ Данный подход распространен среди специалистов, изучающих школьный уровень образования. В качестве примера можно назвать исследование «*High School Survey of Student Engagement*» (<http://www.indiana.edu/~ceep/hssse/>).

В ряде эмпирических исследований, направленных на изучение студенческой вовлеченности, для измерения концепта используется только одна шкала (данный подход, например, предлагает Ньюман). Такое измерение феномена, по мнению критиков, не может быть применимым, поскольку препятствует выделению типов вовлеченности и делает концепт одномерным [24], в то время как в представлении некоторых исследователей он гораздо шире [33].

Второе критическое замечание в адрес измерения студенческой вовлеченности относится к операционализации концепта. По мнению некоторых исследователей, большинство измерений не отражает актуальные цели и источник вовлеченности учащихся в учебный процесс [33].

В-третьих, в академическом сообществе представлено мнение, что вовлеченность студентов в учебный процесс неоднородна и различается в зависимости от особенности дисциплин или их тематических групп, что обычно не берется в расчет во время проведения эмпирических исследований [27; 24].

В дополнении к этому, существующие способы измерения студенческой вовлеченности редко учитывают специфические виды деятельности студентов и ситуации, в которые они могут быть включены, а чаще направлены на сбор информации о вовлеченности как общей тенденции. Остается неизвестным, в какой степени индивидуальные характеристики и различия, а также факторы, обусловленные контекстом ситуации, могут влиять на вовлеченность [24].

Критике подвергаются не только операционализация концепта и используемые для его измерения методы, но также и применение полученных данных для сравнительного анализа нескольких исследуемых объектов. В частности *NSSE* предполагает широкий спектр показателей для сравнения разных университетов, однако данное сравнение не всегда бывает релевантно, поскольку показатели, предназначенные для измерения студенческой вовлечен-

ности, чувствительны к определенному институциональному контексту [34].

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 обычно читает курс в поточных аудиториях, где число студентов может достигать нескольких сотен. В таких условиях взаимодействие преподавателя и студента не может быть частым и продолжительным. Данный пример доказывает, что применяющиеся показатели порой в большой степени зависят от различных внешних факторов, т.е. не могут служить валидными показателями действительной студенческой вовлеченности [34]. Лутц и Кулвер на основе данных NSSE за 2005–2006 гг. продемонстрировали, что используемый NSSE инструментарий не релевантен на университетском уровне, т.е. исходя из ответов студентов на вопросы исследования, нельзя сравнивать разные университеты, а также разные группы студентов в одном университете, при наличии большого количества академических программ. Однако этот инструментарий может быть применим для оценки динамики студенческой вовлеченности [34].

Заключение

Цель автора статьи – описать возможность использования концепта студенческой вовлеченности для измерения успешности деятельности высших учебных заведений, результатов обучения студентов, а также для характеристики опыта, получаемого учащимися в стенах университета. Проведенный анализ литературы и результатов эмпирических исследований по данной тематике показывает, что подход имеет ряд преимуществ и может быть использован для измерения успешности университетов.

В статье была предпринята попытка упорядочить существующие методы измерения студенческой вовлеченности через вы-

деление двух оснований классификации: 1) субъективность или объективность полученных данных о вовлеченности студента в учебный процесс и 2) роль студента как субъекта или объекта в исследовании.

Разработанная классификация не решает проблемы, связанные с операционализацией и измерением студенческой вовлеченности, однако помогает лучше представить возможности и ограничения каждого из них и выбрать наиболее соответствующий задачам эмпирического исследования.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Baron P., Corbin L.* Student Engagement: Rhetoric and Reality // Higher Education Research & Development. 2012. Vol. 31. No. 6. P. 759–772.
2. *Rait R.* Life in the Medieval University. Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1912.
3. *Абрамов П. Н.* Трансформации академической автономии // Вопр. образования. 2010. № 3.
4. *Покровский Н.Е.* Трансформация университетов в условиях глобального рынка // Вестн. института Кеннана в России. 2004. Вып. 6.
5. *Павлюткин И.В.* Университеты, рейтинги и рынок: институциональные эффекты ранжирований в поле высшего образования // Вопр. образования. 2010. № 1.
6. *Koljatic M., Kuh G.D.* A Longitudinal Assessment of College Student Engagement in Good Practices in Undergraduate Education // Higher Education. 2001. Vol. 42. No. 3. P. 351–371.
7. *Ewell P.T., Jones D.P.* Actions Matter: The Case for Indirect Measures in Assessing Higher Education's Progress on the National Education Goals // Journal of General Education. Vol. 42. P. 56–121.
8. *Fisher C., Berliner D., Filby N., Marliave R., Cahen L., Dishaw M.* Teaching Behaviors, Academic Learning Time, and Student Achievement: An Overview // Time to Learn / Eds. C. Denham, A. Lieberman. Washington, DC: National Institute of Education. 1980.
9. *Brophy J.* Conceptualising Student Motivation // Educational Psychologist. 1983. Vol. 18. P. 200–215.
10. *McIntyre D.J., Copenhaver R.W., Byrd D.M., Norris W.R.* A Study of Engaged Student Behavior within Classroom Activities during Mathematics Class // Journal of Educational Research. 1983. Vol. 77. No. 1. P. 55–59.

11. *Berliner D.C.* The Half-Full Glass: A Review of Research on Teaching // Using What We Know About Teaching / Ed. P.L. Hosford. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 1984.

12. *Astin A.* What Matters in College: Four Critical Years Revisited. San Francisco, CA: Jossey Bass, 1993.

13. *Admiraal W., Wubbels T., Pilot A.* College Teaching in Legal Education: Teaching Method, Students' Time-on-Task and Achievement // Research in Higher Education. 1999. Vol. 40. No. 6. P. 687–704

14. *Hu S., Kuh G.D.* Being (Dis)engaged in Educationally Purposeful Activities: The Influences of Student and Institutional Characteristics. Paper presented at the American Educational Research Association Annual Conference, 2001.

15. *Coates H.* Student Engagement in Campus-based and Online Education: University Connections. London: Taylor and Francis, 2006.

16. *Chickering A.W., Gamson Z.F.* Seven Principles: For Good Practice in Undergraduate Education // AAHE Bulletin. 1987. March.

17. *Astin A.* Student Involvement: A Developmental Theory for Higher Education // Journal of College Student Development. 1984. Vol. 25. № 4. P. 518–529.

18. *Pace R.* Measuring the Quality of College Student Experiences. An Account of the Development and Use of the College Student Experience Questionnaire. Higher Education Research Institute Graduate School of Education University of California. Los Angeles, 1984.

19. Малошонов Н.Г. Студенческая вовлеченность: почему важно изучать процесс обучения, а не только его результат? // Мониторинг университета. 2011. № 6. С. 11–21.

20. Малошонов Н. Г. Вовлеченность студентов в учебный процесс в НИУ ВШЭ в 2011 и 2012 гг. // Universitas. Журнал о жизни университетов. 2013. Т. 1. № 1. С. 23–47.

21. *Newmann F.* Student Engagement and Achievement in American Secondary Schools. N.Y.: Teachers College Press. 1992.

22. *Pascarella E., Terenzini P.* Interaction Effects in Spady's and Tinto's Conceptual Models of College Dropout // Sociology of Education. 1979. Vol. 52. P. 197–210.

23. *Kuh G. D.* The National Survey of Student Engagement: Conceptual Framework and Overview of Psychometric Properties. Bloomington, IN: Indiana University Center for Postsecondary Research, 2001.

24. *Fredricks J., Blumenfeld P., Paris A.* School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence // Review of Educational Research. 2004. Vol. 74. No. 1. P. 59–109.

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

26. *McNeil L.M.* Contradictions of Control: School Structure and School Knowledge. N.Y.: Routledge and Kegan Paul, 1986.

27. *Handelsman M., Briggs W., Sullivan N., Towler A.* A Measure of College Student Course Engagement // *The Journal of Educational Research*. 2005. Vol. 98. No. 3. P. 184–191.
28. *Chapman E.* Assessing Student Engagement Rates. ERIC Clearinghouse on Assessment and Evaluation. 2003.
29. *Wilson R.* Direct Observation of Academic Learning Time // *Teaching Exceptional Children*. 1987. Vol. 19. No. 2. P. 13–17.
30. *Sandholtz J., Ringstaff C., Dwyer D.* Student Engagement: Views from Technology-Rich Classrooms. Apple Computer Inc., 1994.
31. *Kahu E.R.* Framing Student Engagement in Higher Education // *Studies in Higher Education*. 2011. Doi: 10.1080/03075079.2011.598505
32. *Bryson C., Hardy C., Hand L.* An In-Depth Investigation of Students' Engagement Throughout Their First Year in University. Paper presented at UK National Transition Conference (May 22–24, London. 2009).
33. *McMahon B., Portelli J.* Engagement for What? Beyond Popular Discourses of Student Engagement // *Leadership and Policy in Schools*. 2004. Vol. 3. No. 1. P. 59–76.
34. *Lutz M.E., Culver S.* The National Survey of Student Engagement: A University-Level Analysis // *Tertiary Education And Management*. 2010. Vol. 16. No. 1. P. 35–44.