

М. Правдина,
зам. руководителя ЦВМ

Стили преподавания и вовлеченность студентов ГУ ВШЭ в процесс обучения: оценка позитивных эффектов*

Аннотация. Статья основана на результатах мониторинга студенческой жизни ГУ ВШЭ — 2009. В ней рассматриваются активность участия студентов в образовательном процессе, стили преподавания и коммуникации преподавателей со студентами. Данные мониторинга сопоставлены с американским Национальным исследованием студенческой вовлеченности (NSSE). Обнаружено, что показатели вовлеченности студентов ГУ ВШЭ в образовательный процесс, как правило, ниже, чем средние показатели для студентов американских вузов, по таким направлениям, как «бизнес», «социальные науки» и «гуманитарные науки». Вместе с тем дальнейший анализ показал, что более вовлеченные в образовательный процесс студенты и студентки, высоко оценивающие стили преподавания в ГУ ВШЭ, испытывают меньше трудностей с обучением и более позитивно оценивают результаты пребывания в Школе. Таким образом, вопрос о повышении вовлеченности студентов и улучшении образовательных методик является для ГУ ВШЭ более чем актуальным. В статье также выделены типы студентов, проявляющих разную степень активности в образовательном процессе и по-разному оценивающих преподавание.

Ключевые слова: образовательный процесс, студенческая вовлеченность в обучение, стили преподавания, стили коммуникации преподавателей и студентов.

Вовлеченность студентов в образовательный процесс и ее измерение

Разработка новых и улучшение существующих образовательных технологий — приоритетное для ГУ ВШЭ направление, что отражено и в программе развития университета до 2020 г., и в стратегии развития Школы в статусе национального исследовательского вуза. Одна из основных задач, стоящих перед университетом, заключается в создании, внедрении и распространении новых образовательных технологий, что подразумевает освоение и продви-

жение лучших образовательных практик, развитие системы повышения квалификации и профессиональной переподготовки преподавательских кадров, обеспечение объективной и регулярной оценки качества образовательных результатов¹. В таком контексте вопрос об изучении образовательного процесса и измерении вовлеченности студентов Школы в те или иные образовательные практики выходит на первый план.

Насколько нам известно, исследования студенческой вовлеченности в российских университетах не проводятся. Между тем в ведущих американских, европейских и азиатских вузах подобные проекты стали необходимым элементом университетского управления. Одна из тенденций современных дискуссий о качестве высшего образования и критериях оценки вузов — это смещение фокуса с результатов обучения на сам образовательный процесс. Внимание к процессу означает заинтересованность в том, что происходит со студентом в стенах вуза, в каких образовательных практиках он участвует и как их оценивает. Подобный интерес формировался постепенно и был вызван рядом взаимосвязанных причин.

Послевоенная массовизация высшего образования отодвинула на второй план вопрос о качестве образования. В 1980-х гг. в США появился запрос со стороны государственных комиссий и университетских руководителей на разработку новой концепции качества образования и рейтингования университетов [Assessment for Improvement, 2009, p. 4]. Параллельно формировалось представление о том, что при оценке вузов необходимо учитывать не только «объективные показатели» ресурсной обеспеченности вуза или профессионализма преподавателей, но и мнения студентов о процессе обучения [Coates, 2005, p. 26; Assessment for Improvement, 2009, p. 3—4]. Ресурсное обеспечение само по себе является слабым показателем качества образования, если студенты не вовлечены в использование предоставляемых ресурсов. Что касается преподавания, то оно — важный,

* Автор выражает благодарность Д.А. Александрову и И.Д. Фрумину, обратившим ее внимание на тематику студенческой вовлеченности и исследования университетского опыта студентов.

¹ Перечисленные задачи зафиксированы в следующих документах: [Программа развития государственного образовательного бюджетного учреждения... на 2009—2018 гг.] и [Программа развития... в период 2009—2015 гг. и до 2020 г.].

но не исключительный фактор эффективного обучения, поскольку серьезную роль играют внеучебные и внеаудиторные мероприятия, а также усердие самих студентов.

Казалось бы, наиболее подходящим индикатором качества образования являются результаты обучения и достижения выпускников. Однако и этот подход не избежал серьезной критики [Pascarella, 2001, p. 21]. Во-первых, при оценке результатов обучения трудно отделить влияние университета от многих других факторов, включая различия в изначальных характеристиках студентов (кто был отобран в университет, с какими школьными результатами, с какими способностями и т.д.). Во-вторых, при изучении выпускников сложно делать ретроспективные выводы о том, какие именно институциональные особенности обучения повлияли на те или иные результаты. В-третьих, оценка результатов обучения — длительный процесс, из-за чего оперативное реагирование и изменение образовательных программ оказывается практически невозможным. Наконец, выпускники — малодоступная и потому более сложная для изучения категория, чем студенты. Таким образом, измерение чистого влияния университета на результат обучения — крайне непростое мероприятие с сомнительной валидностью.

Ключевая идея альтернативного подхода, в котором акцент сделан на образовательном процессе, состоит в следующем: значимо в обучении и развитии студентов то, что студенты делают и какой опыт приобретают, находясь в стенах университета [Kuh, 2003]. Следовательно, образовательный процесс и конкретные образовательные практики могут служить критерием качества образования и превосходства вузов. Задача заключается в том, чтобы определить, какие образовательные технологии и практики являются наиболее эффективными с точки зрения развития и обучения студентов, а затем измерить, насколько интенсивно студенты вовлечены в подобные практики.

Требования к образовательному процессу задаются в числе прочего требованиями к выпускникам вузов и современным специалистам. Вместо воспроизводства заученного пакета знаний и натренированных умений от выпускников ожидают обладания компетенциями (гибкость ума, креативность, организаторские способности и т.д.), развитие которых требует отличающихся от традиционных способов обучения. В современной образовательной среде студент более не рассматривается как реципиент готовых знаний, а преподаватель — как их транслятор. Задача студента — активное участие в процессе обучения, а задача преподавателя — создание условий для интенсивной и самостоятельной работы студента [Barkley, 2010, p. 17—20]. Понятие студенческой вовлеченности в эффективные образовательные практики появилось в литературе, посвященной влиянию

университета на студента, в 1990-х гг. [Pascarella, Terenzini, 1990]. Вовлеченность рассматривается на двух уровнях: индивидуальном и институциональном. Первый — степень академического усердия, которое проявляет студент в процессе обучения [Kuh, 2007]. Второй — условия, создаваемые университетом для того, чтобы вовлечь студента в процесс производства и усвоения знаний, когда новая информация не просто выучивается и запоминается, но осваивается, встраивается в прошлый опыт и соотносится с возможными способами ее применения [Barkley, 2010, p. 17].

Самый известный эмпирический проект по изучению вовлеченности студентов в образовательный процесс — Национальное исследование студенческой вовлеченности (National Survey of Student Engagement — NSSE), которое проводится с 1999 г. и охватывает на текущий момент около 1400 американских и канадских вузов [National Survey of Student Engagement]. Проект, как утверждают его организаторы, базируется на более чем сорокалетней истории исследований того, какие образовательные технологии положительно связаны с желаемыми результатами обучения (например, коллективная работа над проектами, определяющая развитие коммуникативных навыков; активное участие в семинарских дискуссиях, способствующее развитию интеллектуальных способностей, и т.д.) [Kuh, Pace, Vesper, 1997; Kuh, 2007]. Таким образом, показателем качества образования и эффективности университетской деятельности становятся данные о том, насколько студенты того или иного вуза вовлечены в образовательные практики, доказавшие свою эффективность: выполнение заданий в виде коллективных проектов, получение отзыва преподавателя о проделанной работе, обсуждение выбранной профессии с куратором и т.д. Результаты исследований используются вузами для корректировки образовательных программ, сопоставления себя с университетами-конкурентами, предоставления отчетности государственным комиссиям.

Что касается Высшей школы экономики, то в 2009 г. в рамках Мониторинга студенческой жизни в ГУ ВШЭ был запущен пилотный блок вопросов для измерения вовлеченности студентов. Вопросы охватывали собственную учебную активность студентов на семинарских занятиях и во внеаудиторные часы, а также их мнения о стилях преподавания и коммуникации преподавателей со студентами. Инструментарий исследования, как показала практика, требует доработки, однако уже сейчас можно сделать интересные выводы. Как мы говорили, в исследованиях студенческой вовлеченности тестируется наличие в университете тех или иных образовательных практик, которые могут быть эффективными с точки зрения результатов обучения. Основная цель нашей работы — проверить, оказывают ли положительный

эффект на обучение и развитие студентов рассматриваемые нами образовательные практики, в том числе разные стили коммуникации преподавателей со студентами.

Основываясь на данных 9-й волны мониторинга² (2009), мы рассмотрим, как студенты оценивают собственную активность в образовательном процессе, преподавание и стили коммуникации преподавателей со студентами. Показатели вовлеченности можно анализировать по одному конкретному вузу, однако более продуктивным представляется сравнительный анализ в контексте других университетов. Поскольку в России проекты, подобные NSSE, не проводятся, мы сопоставим данные мониторинга с результатами NSSE-2009 и исследуем, каким образом активность студентов в процессе обучения и различные стили преподавания влияют на наличие или отсутствие у студентов затруднений при обучении и на оценку приобретаемых в ГУ ВШЭ компетенций. Кроме того, мы проанализируем, какие параметры определяют различия в активности студентов и в их оценках преподавательской деятельности.

Активное обучение и коллективные формы подготовки

В мониторинге 2009 г. студентам предлагали оценить в среднем, насколько часто (*часто, иногда, крайне редко, никогда*) в прошлом учебном году они:

- задавали вопросы на семинаре и участвовали в общегрупповой дискуссии;
- приходили на семинар с невыполненным домашним заданием;
- работали над домашним заданием совместно с одногруппниками/однокурсниками;
- обсуждали с преподавателем во внеаудиторные часы свои идеи, возникшие в ходе освоения курса.

Мы располагаем данными NSSE, агрегированными по всем вузам — участникам исследования, для разных направлений обучения³. При сопоставлении будем рассматривать три направления, наиболее близкие факультетам ГУ ВШЭ: «бизнес», «социальные науки» и «гуманитарные науки». В анкете NSSE фигурируют схожие вопросы — студентов просят оценить частоту тех или иных видов учебной деятельности, однако используется несколько другая шкала: *очень часто* (very often), *часто* (often), *иногда* (sometimes), *никогда* (never). В ходе сравнительного анализа мы сопоставляем долю ответов *часто* в рамках

нашего исследования с совокупной долей ответов *очень часто* и *часто* в опросе NSSE.

Участие в семинарских занятиях и подготовка к ним. В прошлом учебном году 42% студентов ГУ ВШЭ, по их собственным оценкам, часто задавали вопросы на семинарах и участвовали в общегрупповой дискуссии; 45% делали это иногда. В среднем по американским вузам доля студентов, очень часто или часто задававших вопросы и участвовавших в дискуссии, составляет 63—81% в зависимости от направления обучения, что выше, чем доля часто задающих вопросы в среднем по Школе (результаты сопоставления представлены в табл. 1).

Таблица 1
**Сравнение данных о вовлеченности
студентов ГУ ВШЭ с данными NSSE (2009)**

	Мониторинг ГУ ВШЭ	NSSE (направления «бизнес», «социальные науки», «гуманитарные науки»)
	Часто, %	Очень часто + часто, %
Участвовали в общегрупповой дискуссии и задавали вопросы на семинаре	42	63—81
Работали над домашним заданием совместно с одногруппниками/однокурсниками	29	40—72
Обсуждали с преподавателями во внеаудиторные часы идеи, возникшие в ходе освоения курса	11	21—34
	Никогда, %	Никогда, %
Приходили на семинар с невыполненным домашним заданием	7	16—19

В ГУ ВШЭ 15% студентов часто и 45% иногда не выполняли задание к семинару, что в совокупности, с нашей точки зрения, само по себе свидетельствует о недостаточно высокой вовлеченности. Доля тех, кто всегда выполнял задание, составляет 7%; аналогичная доля по массиву NSSE колеблется в пределах 16—19%.

Коллективные формы подготовки. Совместная работа над домашними заданиями рассматривается как одна из необходимых составляющих активного обучения [Using NSSE to Assess and Improve Undergraduate Education, 2009, p. 35]. Она имеет, как минимум, три преимущества: 1) групповые проекты приближают ситуацию обучения к реальной рабочей практике — работе в коллективе; 2) общаясь в процессе подготовки, студенты обмениваются опытом и знаниями, учатся толерантности; 3) командная рабо-

² Исследование проводилось в ноябре — декабре 2009 г. Выборка составила 1648 человек. Подробное описание исследования см. в Приложении.

³ Агрегированные результаты исследования выложены на сайте NSSE, см. [NSSE 2009 Grand Frequencies. First year students; Ibid., Senior students].

та связана с интенсификацией общения и требует от каждого студента личного вклада и активной позиции в процессе освоения знаний.

Что касается студентов ГУ ВШЭ, то в прошлом учебном году часто над домашним заданием совместно с одноклассниками/однокурсниками работали 29%. Почти четверть студентов (22%) никогда не участвовали в совместной подготовке заданий. В среднем по американским вузам доля очень часто или часто работавших совместно с одноклассниками над домашними заданиями составляет 40—72%, что существенно превосходит показатели по Вышке.

В анкете мониторинга мы также задали студентам вопрос о способах подготовки к контрольным работам и экзаменам. Как выяснилось, 46% студентов готовятся к контрольным и экзаменам совместно с одноклассниками или однокурсниками, и это второй по популярности (после самостоятельной подготовки) способ⁴. По-видимому, коллективная форма подготовки распространена в большей степени как результат самоорганизации студентов, нежели как поощряемая и предлагаемая преподавателями форма выполнения домашних заданий.

Взаимодействие с преподавателями. Идеи, возникшие в ходе освоения курса, обсуждают с преподавателями во внеаудиторные часы 39% студентов, из которых только 11% делают это часто. Среди студентов американских вузов средняя доля тех, кто очень часто или часто обсуждает свои идеи с преподавателями во внеаудиторные часы, колеблется от 21% до 34%.

Различия по группам: курс, наличие трудовой занятости, регион проживания до поступления в вуз

Значимые различия по курсам обучения наблюдаются только для параметра «обсуждение идей во внеаудиторные часы»⁵. Студенты магистратуры проявляют большую активность в коммуникации с преподавателями, чем студенты бакалавриата: на 1 курсе магистратуры свои идеи часто или иногда обсуждали 55%, аналогичная доля для 2-го курса бакалавриата — 40%, для 3-го — 41%.

Что касается связи вовлеченности и трудовой занятости, то наибольшей долей активных на семинарах отличаются группы студентов, работающих неполный рабочий день, а также подрабатывающих: часто задают вопросы и участвуют в дискуссии 50% и 51% соответственно. Среди неработающих сту-

дентов доля активных на семинарах даже меньше, чем среди студентов, работающих полный день: 37% против 44%. В группе занятых полный день — наибольшая доля тех, кто часто не выполняет домашнее задание (19%), и вместе с тем наибольшая доля тех, кто обсуждает с преподавателями свои идеи во внеаудиторные часы (20%). Можно предположить, что работающие студенты свое отставание в подготовке заданий компенсируют большей активностью в общении с преподавателями.

Более самостоятельные студенты (живущие отдельно от родителей и преимущественно на собственные доходы) по некоторым показателям в большей степени вовлечены в образовательный процесс, чем менее самостоятельные. Если среди живущих с родителями 39% часто проявляют активность в работе на семинарах, то для студентов, живущих отдельно, аналогичная доля составляет 48%. Доля студентов, часто обсуждающих свои идеи с преподавателями во внеаудиторные часы, — 22% среди тех, кто живет на собственные доходы, и только 9% среди студентов, обеспечиваемых родителями. Впрочем, последнее наблюдение, скорее всего, связано с тем, что более активно свои соображения обсуждают с преподавателями магистранты. Они же характеризуются высокой долей финансово самостоятельных студентов.

Студенты, приехавшие из регионов РФ, отличаются от студентов-москвичей более высокой долей тех, кто активен на семинарских занятиях (45% и 39% часто задающих вопросы и участвующих в дискуссии соответственно). Однако они же демонстрируют *меньшую*, чем студенты-москвичи, активность при коммуникации с преподавателями во внеаудиторные часы (33% и 43% часто или иногда обсуждающих свои идеи соответственно). Подобные различия по группам студентов из Москвы и регионов заслуживают внимания, так как одна из главных задач исследований вовлеченности заключается в том, чтобы выявить факторы, определяющие вариацию в степени вовлеченности студентов, и обнаружить группы, наиболее неблагополучные с этой точки зрения.

Примечательно, что значимых различий по степени активности в обучении среди выпускников бакалавриата ГУ ВШЭ и «внешних» студентов мы не зафиксировали, что можно расценивать как позитивную тенденцию.

Положительные эффекты от активного участия в процессе обучения

Взаимосвязь с отсутствием у студентов затруднений при обучении. В анкете мониторинга мы спросили у студентов о наличии у них разного рода затруднений при обучении в ГУ ВШЭ. Затем мы сравнили доли испытывающих затруднения в группах

⁴ Другие варианты подготовки — обращение за помощью к студентам старших курсов, отдельным сокурсникам, разбирающимся в предмете, родственникам или к самому преподавателю.

⁵ Для проверки значимости различий используется критерий χ^2 .

Таблица 2

Взаимосвязь активного обучения и отсутствия трудностей при освоении материала

	Задавали вопросы на семинаре и участвовали в общегрупповой дискуссии				Обсуждали с преподавателем во внеаудиторные часы идеи, возникшие в ходе освоения курса			
	Часто	Иногда	Редко	Никогда	Часто	Иногда	Редко	Никогда
Не испытывают трудностей с освоением материала, %	70	63	52	54	79	66	63	58
Испытывают трудности с освоением материала, %	30	37	48	46	21	34	37	42
N, чел.	474	506	143	13	117	323	425	268

Таблица 3

Вовлеченность в образовательный процесс и удовлетворенность выбором вуза

Активное участие в работе семинара	Удовлетворен выбором вуза	Неудовлетворен выбором вуза	Работа над домашним заданием совместно с одногруппниками	Удовлетворен выбором вуза	Неудовлетворен выбором вуза
Часто или иногда, %	90	79	Часто или иногда, %	76	69
Редко или никогда, %	10	21	Редко или никогда, %	24	31
N, чел.	704	107	N, человек	704	107

студентов, различающихся степенью вовлеченности в образовательный процесс. Выяснилось, что среди студентов, часто задающих вопросы и участвующих в дискуссиях на семинарах, а также тех, кто дополнительно обсуждает с преподавателем учебные вопросы во внеаудиторные часы, меньше доля испытывающих затруднения с освоением учебного материала. Различия представлены в табл. 2.

Полученные данные демонстрируют положительный эффект от форм активного обучения: студенты, которые более активно участвуют в работе семинара и интенсивнее взаимодействуют с преподавателями, реже испытывают трудности с освоением учебного материала. Кроме того, о положительном эффекте свидетельствует то, что среди студентов, активно участвующих в работе семинаров, выше доля тех, кто полностью удовлетворен выбором вуза: среди часто и иногда задающих вопросы и участвующих в дискуссии доля удовлетворенных составляет 88%, среди не задающих вопросы — 75%.

Взаимосвязь с удовлетворенностью выбором университета. Среди студентов, удовлетворенных выбором вуза, значимо выше доля тех, кто часто или иногда принимает активное участие в работе семинара и готовит домашние задания совместно с одногруппниками (см. табл. 3). Такое наблюдение свидетельствует в пользу того, что вовлеченность в обучение может быть напрямую связана с удовлетворенностью университетом.

Взаимосвязь с оценкой компетенций, приобретаемых в ГУ ВШЭ. В одном из вопросов анкеты мы попросили студентов оценить, в какой степени их университетский опыт способствует развитию ряда компетенций. Выяснилось, что студенты, активнее вовлеченные в учебный процесс, более высоко оценивают свой университетский опыт с точки зрения

накопления тех или иных компетенций⁶. В левой колонке табл. 4 приведены формы участия в учебном процессе, в правой — те компетенции, накоплению которых в сильной степени способствует университетский опыт, по мнению студентов, более активно вовлеченных в соответствующие формы участия.

Стили преподавания и взаимодействия преподавателей со студентами

В анкете мониторинга мы предложили студентам оценить по 5-балльной шкале, в какой степени для преподавателей ГУ ВШЭ характерны следующие действия:

- разъяснение принципов и правил подготовки качественных эссе, докладов, исследований;
- обсуждение со студентами специфики выбранной ими профессии и перспектив трудоустройства;
- проведение семинаров в формате, при котором большинство студентов вовлечено в работу;
- заинтересованность в процессе преподавания;
- предъявление высоких требований к объему самостоятельной подготовки.

Вовлеченность студентов в образовательный процесс зависит не только от усердия и активности самих студентов, но и от институциональных условий обучения, за создание которых отвечают администрация и преподаватели вуза. Этот институциональный уровень вовлеченности формируют стили преподавания и коммуникации со студентами. Судя по оценкам студентов, для преподавателей ГУ ВШЭ:

⁶ Выводы сделаны на основе проверки гипотезы о наличии связи (критерий χ^2).

Таблица 4

Оценка приобретаемых компетенций и вовлеченность в учебный процесс

Форма активного участия в обучении	Приобретаемая компетенция
Активное участие в семинарской работе, участие в общегрупповой дискуссии	• Знание теоретических основ специальности • Практические умения и навыки решения прикладных задач • Управленческие, организаторские способности • Способность быстро осваивать новые области знания • Свободное владение иностранным языком • Способность логично и аргументированно выстраивать письменную речь • Навыки публичных выступлений • Понимание специфики получаемой профессии • Умение анализировать общественные процессы
Работа над домашним заданием совместно с одногруппниками/однокурсниками	• Знание теоретических основ специальности • Практические умения и навыки решения прикладных задач • Управленческие, организаторские способности • Способность логично и аргументированно выстраивать письменную речь • Навыки публичных выступлений • Творческое развитие и общая эрудиция
Обсуждение с преподавателем идей во внеаудиторные часы	• Знание теоретических основ специальности • Практические умения и навыки решения прикладных задач • Управленческие, организаторские способности • Навыки публичных выступлений • Умение находить общий язык с людьми • Творческое развитие и общая эрудиция • Понимание специфики получаемой профессии
Использование Интернета для общения с одногруппниками по поводу учебы*	• Знание теоретических основ специальности

* Вопрос о пользовании Интернетом для обсуждения учебных вопросов с одногруппниками также задавался в анкете исследования.

- *очень характерны* заинтересованность в процессе преподавания (средняя оценка — 4,19 по 5-балльной шкале⁷) и предъявление высоких требований к объему самостоятельной подготовки (3,89);
- *менее характерно* разъяснение студентам принципов и правил подготовки качественных эссе, исследований (3,49) и проведение семинаров в формате, при котором большинство студентов вовлечено в работу (3,48);
- *значительно менее характерно* обсуждение со студентами специфики выбранной ими профессии и перспектив трудоустройства (2,89).

Высокая требовательность и заинтересованность преподавателей — позитивное наблюдение, поскольку препятствуют так называемому «сговору о невовлеченности» [Kuh, 2003, p. 28], когда преподаватели сознательно занижают требования к студентам, чтобы те, в свою очередь, не настаивали на обратной связи и отзывах преподавателей о проделанной работе. *Коммуникация с преподавателями — одна из ключевых составляющих эффективного образовательного процесса, и невысокие оценки, которые студенты Школы присваивают таким показателям обратной связи с преподавателями, как обсужде-*

ние «правил игры», принципов качественных работ и специфики профессии, обращают на себя внимание.

Что касается обратной связи, то мы также спросили студентов, как часто они получают от преподавателей письменный или устный отзыв о своей работе в ходе освоения курса. Показатели, с нашей точки зрения, весьма скромны: только 12% студентов часто получают какой-либо комментарий, 20% получают его крайне редко, 7% — никогда. Можно говорить о том, что отлаженной и институционально закрепленной системы двусторонней коммуникации преподавателей и студентов в Школе пока не существует. Для сравнения: по данным NSSE часто или очень часто отзыв преподавателя о работе получают 65—70% студентов в зависимости от специальности и года обучения.

**Различия по группам:
курс, факультет, вуз, где окончен
бакалавриат; наличие трудовой занятости**

Наиболее высокие оценки по таким критериям, как «заинтересованность», «предъявление жестких требований» и «проведение семинаров в форматах, предполагающих участие большинства студентов», дают преподавателям студенты 1-го курса бакалавриата. С перехода от курса к курсу оценки ухудшаются (см. табл. 5). Что касается обсуждения специфики профессии, то оценки весьма неравномерно распределены по годам обучения: такие обсуждения, судя

⁷ Мы исходим из предпосылки, что 5-балльную шкалу можно в данном случае рассматривать как интервальную и, следовательно, можно рассчитывать показатели, допустимые для интервальной шкалы.

Таблица 5

Оценка преподавания в зависимости от курса обучения

	1-й бак.	2-й бак.	3-й бак.	4-й бак.	1-й маг.	2-й маг.
Разъяснение правил подготовки качественных эссе, докладов, исследований	3,5	3,7	3,5	3,3	3,5	3,3
Обсуждение специфики выбранной профессии, перспективы трудоустройства	3,1	2,7	2,9	2,8	3,0	3,2
Проведение семинаров в формате, когда большинство студентов вовлечено в работу	3,8	3,5	3,4	3,2	3,5	3,5
Заинтересованность в процессе преподавания	4,2	4,0	3,7	3,6	3,9	3,8
Предъявление высоких требований к объему самостоятельной подготовки	4,4	4,3	4,2	4,2	4	3,9

по ответам, происходят преимущественно на 1 курсе бакалавриата (сразу после поступления), а затем уже только в магистратуре незадолго до выпуска.

Студенты магистратуры, не учившиеся в бакалавриате Школы, ставят преподавателям более низкие, чем выпускники бакалавриата ВШЭ, оценки по параметрам «разъяснение правил подготовки качественных работ» (3,27 и 3,47 соответственно⁸) и «обсуждение специфики выбранной профессии» (2,84 и 3,17 соответственно⁹). Возможно, у «внешних» студентов изначально были более высокие ожидания в отношении преподавателей Школы. Или же «внешние» магистранты более уязвимы и по каким-то причинам в меньшей степени, чем выпускники бакалавриата ГУ ВШЭ, вовлечены в образовательный процесс.

Работающие студенты относительно более высоко оценивают то, насколько для преподавателей характерно обсуждать перспективы трудоустройства студентов и специфику выбранной ими профессии. По-видимому, высокие оценки связаны с тем, что работающие студенты, в отличие от неработающих, сами проявляют инициативу в обсуждении профессии и трудоустройства.

Отдельно остановимся на различиях по факультетам. Здесь обнаруживаются интересные взаимосвязи.

1. Параметр «Разъяснение правил подготовки качественных работ». Самые низкие оценки дают студенты факультета менеджмента (3,2), отделения логистики (3,3) и отделения деловой и политической журналистики (ОДиПЖ) (3,3). Эти же факультеты отличаются большими долями студентов, которые испытывают затруднения с пониманием требований к письменным и устным работам.
2. Параметр «Обсуждение специфики выбранной профессии». Самые низкие оценки дают студенты факультетов мировой экономики и мировой политики (МЭМП) (2,4), экономики

(2,6) и бизнес-информатики (БИ) (2,7). В то же время сравнительно наибольшая доля студентов МЭМП и БИ полагает, что их университетский опыт не способствует или практически не способствует пониманию специфики и значения получаемой профессии.

3. Параметр «Проведение семинаров в формате, когда большинство студентов вовлечено в работу». Ниже других оценивают преподавателей по этому параметру студенты факультетов экономики (3,3) и менеджмента (3,3), отделения статистики, анализа данных и демографии (3,4) и отделения логистики (3,3).
4. Параметр «Предъявление высоких требований к объему самоподготовки». Наименее требовательными преподавателей считают студенты факультетов менеджмента (4), психологии (3,9) и прикладной политологии (3,9). Это наблюдение согласуется с тем, что факультеты психологии и менеджмента отличаются малыми долями тех, кто испытывает затруднения, связанные с объемом домашних заданий.

Положительные эффекты от стилей преподавания и коммуникации

Взаимосвязь с отсутствием у студентов затруднений при обучении. Разделив студентов на тех, кто испытывает затруднения при обучении в Школе, и тех, кто не испытывает трудностей, мы сравнили эти группы, основываясь на оценках, которые студенты присвоили преподавателям. В результате мы обнаружили следующие взаимосвязи.

В группе студентов, не испытывающих сложностей с пониманием принципов организации учебного процесса, а также требований к устным и письменным работам, выше доля тех, кто считает, что для преподавателей характерна заинтересованность в образовательном процессе. Среди не испытывающих затруднений с пониманием требований к работам также больше доля тех, кто полагает, что для преподавателей весьма характерно проводить семинары, когда большинство студентов вовлечено в работу, и

⁸ Дисперсионный анализ. Различия значимы на уровне значимости 0,1.

⁹ Дисперсионный анализ. Различия значимы на уровне значимости 0,05.

Таблица 6

Связь между стилями преподавания и отсутствием у студентов затруднений при обучении

Понимание требований к устным и письменным работам	Насколько характерно для преподавателей быть заинтересованными в процессе преподавания?				Понимание требований к устным и письменным работам	Насколько характерно для преподавателей проводить семинары в формате, когда большинство студентов вовлечено в работу?			
	Нехарактерно, %	Средне, %	Характерно, %	N, чел.		Нехарактерно, %	Средне, %	Характерно, %	N, чел.
Не испытывают трудностей	4	24	72	1020	Не испытывают трудностей	14	32	54	1042
Испытывают трудности	11	22	67	525	Испытывают трудности	18	38	44	547
Понимание требований к устным и письменным работам	Насколько характерно для преподавателей разъяснять принципы и правила подготовки качественных работ?				Понимание принципов организации учебного процесса	Насколько характерно для преподавателей быть заинтересованными в процессе преподавания?			
	Нехарактерно, %	Средне, %	Характерно, %	N, чел.		Нехарактерно, %	Средне, %	Характерно, %	N, чел.
Не испытывают трудностей	12	29	59	1022	Не испытывают трудностей	6	23	72	1283
Испытывают трудности	20	37	43	542	Испытывают трудности	12	24	65	262
Понимание принципов организации учебного процесса	Насколько характерно для преподавателей обсуждать со студентами специфику выбранной профессии и перспективы трудоустройства?				Налаживание отношений с одноклассниками	Насколько характерно для преподавателей проводить семинары в формате, когда большинство студентов вовлечено в работу?			
	Нехарактерно, %	Средне, %	Характерно, %	N, чел.		Нехарактерно, %	Средне, %	Характерно, %	N, чел.
Не испытывают трудностей	36	33	31	1271	Не испытывают трудностей	4	15	81	1490
Испытывают трудности	47	25	28	256	Испытывают трудности	9	16	75	95

разъяснять принципы подготовки качественных работ. Эти и другие положительные взаимосвязи стилей преподавания с отсутствием у студентов проблем при обучении представлены в табл. 6.

Приведенные в таблице данные демонстрируют положительную связь между образовательными практиками (стилями преподавания и коммуникации преподавателей со студентами) и отсутствием у студентов проблем с пониманием принципов обучения и требований к подготовке работ, налаживанием отношений с одноклассниками. Отсутствие подобных затруднений, вероятно, положительно влияет на процесс и результат обучения. Следовательно, можно говорить о том, что такие формы преподавания и интенсивной коммуникации, как обсуждение со студентами выбранной профессии, разъяснение принципов подготовки работ, проведение семинаров в форматах, вовлекающих большинство студентов в работу, оказывают положительное влияние на процесс обучения студентов.

Взаимосвязь с оценкой компетенций, приобретаемых в ГУ ВШЭ. Мы разделили студентов на группу тех, кто полагает, что университетский опыт в сильной или умеренной степени способствует раз-

витию разнообразных компетенций, и группу тех, кто считает, что опыт в Школе такому развитию практически не способствует или вообще не способствует. При сравнении выяснилось, что группа положительно оценивающих университетский опыт также присваивает значимо более высокие оценки преподавателям по всем пяти параметрам: требовательность; заинтересованность; проведение семинаров в форматах, вовлекающих студентов в работу; обсуждение выбранной студентами профессии; разъяснение принципов подготовки работ¹⁰. Одно из объяснений этого состоит в том, что студенты, чьи преподаватели придерживаются эффективных образовательных практик и демонстрируют заинтересованность в преподавании, более успешно накапливают различные компетенции в процессе обучения.

Еще один момент, заслуживающий внимания, — положительный эффект от наличия обратной связи между студентом и преподавателем. Среди сту-

¹⁰ Наблюдение сделано в ходе дисперсионного анализа средних оценок, выставленных преподавателям в группе позитивно оценивающих университетский опыт и в группе негативно оценивающих его. Уровень значимости — 0,05.

дентов, более позитивно оценивающих свой опыт в Школе с точки зрения приобретения разнообразных компетенций, выше доля тех, кто часто получает отзывы преподавателей о результатах своей работы. Например, среди позитивно оценивающих свой опыт по параметру «приобретение навыков решения прикладных задач» доля получающих отзывы составляет 95%, а среди негативно оценивающих — только 5%. Аналогичные значимые различия наблюдаются и в отношении других компетенций (список компетенций см. в табл. 4).

Заключение. Перспективы исследований студенческой вовлеченности

Итак, мы рассмотрели результаты пилотного исследования студенческой вовлеченности в ГУ ВШЭ. Активность участия студентов в процессе обучения варьируется в зависимости от конкретной образовательной практики: например, студенты более интенсивно включаются в работу на семинаре, но менее активны во взаимодействии с преподавателями во внеаудиторные часы. Однако в целом, несмотря на вариации, показатели вовлеченности достаточно скромные, что обнаруживается также при их сопоставлении с данными американского Национального исследования студенческой вовлеченности (NSSE): средние показатели по американским вузам выше, чем показатели среди студентов ВШЭ. К результатам такого сравнения нужно относиться осторожно в силу различия методологий, однако они служат поводом для дальнейших размышлений.

Помимо студенческого усердия и активности, мы рассмотрели, как студенты оценивают преподавателей с точки зрения их усилий по вовлечению студентов в образовательный процесс. Существуют как позитивные, так и негативные тенденции. Что касается позитивных, то студенты весьма высоко оценивают заинтересованность и требовательность преподавателей. Наблюдение негативного свойства — это мнение студентов о том, что для преподавателей мало характерно обсуждать специфику получаемой студентами профессии и перспективы трудоустройства, разъяснять правила и принципы подготовки качественных работ и проводить семинары в форматах, предполагающих участие большинства студентов.

Невысокие показатели вовлеченности студентов и активности преподавателей в процессе обучения заслуживают особого внимания. Мы зафиксировали положительные эффекты от активного участия студентов и преподавателей в процессе обучения. Среди студентов, интенсивно вовлеченных в образовательный процесс (активно участвующих в семинарских занятиях, обсуждающих свои идеи с преподавателями во внеаудиторные часы, работающих

над коллективными заданиями с одногруппниками), меньше доля тех, кто сталкивается с проблемами при обучении. Эти же студенты более позитивно оценивают университетский опыт с точки зрения его влияния на развитие различных компетенций. Аналогичные позитивные эффекты наблюдаются для студентов, чьи преподаватели занимают активную позицию и вовлекают студентов в процесс обучения, т.е. демонстрируют заинтересованность и требовательность, разъясняют правила подготовки качественных работ, обсуждают со студентами специфику получаемой профессии и проводят семинары в форматах, когда большинство студентов вовлечено в работу.

Как замечают организаторы NSSE, один из основных и неочевидных выводов их исследований состоит в том, что показатели вовлеченности варьируются особенно сильно не между вузами, а в рамках одного университета [Assessment for Improvement, 2009]. Следовательно, еще одна важная задача — это поиск «уязвимых групп», т.е. тех категорий студентов, которые характеризуются наименьшей вовлеченностью. Определенные шаги в этом направлении мы предприняли, рассмотрев ряд факторов, которые могут определять вариацию в степени включенности студентов в процесс обучения. Фиксация уязвимых групп, по-видимому, будет одним из основных направлений для дальнейшего развития мониторинга студенческой вовлеченности.

Для российской высшей школы исследования вовлеченности студентов в новинку, поэтому в заключение хотелось бы остановиться на значении подобных проектов и использовании их результатов. В США исследования вовлеченности уже стали (а в Европе и Австралии постепенно становятся) важной частью дискуссии об оценке вузов и повышении их эффективности, об улучшении образовательного процесса и качества обучения. Результаты исследований используются, во-первых, как инструмент внутреннего аудита для разработки, тестирования, мониторинга и улучшения образовательных технологий, учебных планов и методик преподавания, а во-вторых, как данные для отчета о деятельности вуза перед внешними инстанциями (государственными комиссиями; агентствами, дающими аккредитацию и т.д.). Исследования студенческой вовлеченности служат средством для развития вуза и решения текущих образовательных задач и в то же время являются способом публичной легитимации университета и инструментом конкурентной борьбы за абитуриентов и ресурсы. Распространение информации о том, насколько характерны для вуза наиболее эффективные образовательные практики, насколько интенсивно студенты и преподаватели вовлечены в процесс обучения, становится хорошим тоном среди ведущих университетов.

Источники

Программа развития государственного образовательного бюджетного учреждения высшего профессионального образования «Государственный университет — Высшая школа экономики», в отношении которого установлена категория «национальный исследовательский университет», на 2009—2018 гг. <http://www.hse.ru/org/hse/niu/pr>

Программа развития Государственного университета — Высшей школы экономики в период 2009—2015 гг. и до 2020 г. <http://www.hse.ru/org/hse/niu/about>

Assessment for Improvement: Tracking Student Engagement Over Time. Annual Results 2009. NSSE, 2009.

Barkley E. Student Engagement Techniques: A Handbook for College Faculty. Jossey-Bass, 2010.

Coates H. The Value of Student Engagement for Higher Education Quality Assurance // Quality of Higher Education. 2005. No. 1. P. 25—36.

Kuh G.D. Excerpt from “High-Impact Educational Practices: What They Are. Who Has Access to Them, And Why They Matter”. 2007. <http://nsse.iub.edu/html/pubs.cfm>

Kuh G.D. What We Are Learning About Student Engagement from NSSE: Benchmarks for Effective Educational Practices // Change. 2003. Vol. 35. No. 2. P. 24—32.

Kuh G.D., Pace C.R., Vesper N. The Development of Process Indicators to Estimate Student Gains Associated With Good Practices in Undergraduate Education // Research in Higher Education. 1997. Vol. 38. No. 4. P. 435—454.

National Survey of Student Engagement. <http://nsse.iub.edu/>

NSSE 2009 Grand Frequencies. First year students: http://nsse.iub.edu/html/overall_results.cfm

NSSE 2009 Grand Frequencies. Senior students. http://nsse.iub.edu/html/overall_results.cfm

Pascarella E.T. Identifying Excellence in Undergraduate Education: Are We Even Close? // Change. 2001. Vol. 33. No. 3. P. 19—23.

Pascarella E.T., Terenzini P.T. How College Affects Students. San Francisco: Jossey-Bass, 1991.

Using NSSE to Assess and Improve Undergraduate Education. Lessons from the field 2009. http://nsse.iub.edu/pdf/Lessons_from_the_Field_2009.pdf