

# Universitas

ЖУРНАЛ О ЖИЗНИ УНИВЕРСИТЕТОВ, №1 (1)



НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ  
УНИВЕРСИТЕТ

# Содержание номера

## Предисловие

---

Вступительное слово главного редактора

---

3

## Компетентное мнение

---

*Дж. Дугласс* Почему важно изучать опыт студентов в исследовательских университетах?

---

5

## Методология институциональных исследований

---

*И. А. Груздев* Использование онлайн-опросов в университете

---

11

## Эмпирические исследования

---

*Н. Г. Малошонов* Вовлечённость студентов в учебный процесс в НИУ ВШЭ в 2011 и 2012 гг.

---

23

*Е. В. Горбунова* Адаптация студентов 1–3 курсов бакалавриата /специалитета к университетской жизни

---

48

*И. А. Щеглова* Информационные мероприятия как фактор удовлетворённости обучением

---

65



# Вступительное слово главного редактора

Перед вами пилотный выпуск журнала «Universitas» — первого в России академического издания, посвящённого проблематике институциональных внутриуниверситетских исследований (institutional research). Указанная сфера исследований пока довольно слабо представлена в российских дискуссиях о высшем образовании, тогда как университеты США, Австралии, европейских и азиатских стран активно привлекают данные внутриуниверситетских исследований, как для принятия практических решений, так и для теоретических дискуссий о высшем образовании. К institutional research относятся эмпирические исследовательские проекты, которые нацелены на изучение отдельных элементов функционирования университетов, понимание поведения и характеристик различных групп — абитуриентов, студентов, преподавателей, выпускников. В журнале планируется публиковать результаты социологических и статистических внутриуниверситетских исследований российских и зарубежных вузов, профессиональные обзоры и рефераты по релевантной тематике, методологические работы, интервью с исследователями и руководителями университетов.

У журнала есть своя история. С 2009 г. Центром внутреннего мониторинга НИУ ВШЭ издавался бюллетень «Мониторинг университета», в котором публиковались статьи, посвящённые внутриуниверситетским исследованиям в Высшей школе экономики. В 2012 г. было принято решение о создании на его основе электронного рецензируемого журнала, где бы публиковались статьи об исследованиях, проводимых и в других вузах. Наряду с новым дизайном и системой анонимного рецензирования статей, он получил и новое название – «Universitas». Это первое слово латинской фразы «Universitas magistrorum et scholarium» (дословно — объединение обучающихся и учащихся), давшей имя современным университетам. Выбрав такое название для журнала, мы хотели подчеркнуть, что любой университет — это прежде всего объединение людей со своими интересами, целями и устремлениями, которые важно понимать всем, кто работает в области высшего образования. Кто такие современные студенты, и какой опыт они получают в университете? Как устроена работа преподавателей? Как абитуриенты выбирают вуз? Каким образом глобальные процессы массовизации, интернационализации образования сказываются на жизни отдельных университетов? Эти и другие вопросы мы будем обсуждать на страницах журнала, который создаётся в период серьёзных реформ и организационных трансформаций высшего образования в России. Мы надеемся, что «Universitas» станет одной из площадок, где с привлечением эмпирических данных отдельных вузов, обсуждаются вопросы развития университетов. Мы приглашаем к сотрудничеству социологов, экономистов, психологов и других исследователей, чей интерес направлен на изучение функционирования университетов.

Несколько слов о пилотном выпуске. Его открывает интервью с одним из известнейших исследователей высшего образования – *Джоном Дугласом* (Калифорнийский университет в Беркли), которое посвящено обсуждению исследований студенческого опыта и работе международного консорциума «Студенческий опыт в исследовательском университете». Высшая школа

экономики присоединилась к консорциуму в 2012 г., и мы решили информировать читателей об этом проекте непосредственно из первоисточника, что называется «из первых уст».

В разделе «**Методология институциональных исследований**» представлена работа *Ивана Груздева*, посвящённая особенностям использования онлайн-формата для внутриуниверситетских опросов. В статье рассматриваются основные преимущества применения онлайн-опросов для внутренних университетских исследований, а также обсуждается ряд новых вызовов, которые ставит перед исследователями переход к онлайн-методам.

Статьи в разделе «**Эмпирические исследования**» затрагивают различные аспекты обучения студентов в университете. В работе *Натальи Малошонок* приводятся результаты динамического анализа студенческой вовлеченности в Высшей школе экономики (на материалах ежегодных опросов студентов в 2011 и 2012 г.), описываются изменения отношения студентов к учебному процессу, возникающие при переходе студентов на следующий курс обучения. Статья *Елены Горбуновой* посвящена изучению процесса адаптации студентов к университетской среде. Отмечается, что хотя большинство студентов успешно приспосабливаются к новому окружению, к старшим курсам нарастает чувство отчуждённости от университета и разочарование в реализации собственных возможностей. В статье *Ирины Щегловой* на основе данных опросов абитуриентов и студентов анализируется взаимосвязь между удовлетворённостью обучением у студентов и информацией о вузе, которую они получили, будучи абитуриентами.

---

С пожеланием увлекательного чтения,  
главный редактор журнала Игорь Чириков.

# Интервью с Джоном О. Дуглассом

*Почему важно изучать опыт студентов в исследовательских университетах?*

*Джон О. Дугласс — старший научный сотрудник сектора публичной политики и высшего образования в Центре исследований высшего образования Университета Калифорнии — Беркли, глава международного консорциума SERU.<sup>1</sup>*

*Беседовал: И.С. Чириков, директор Центра внутреннего мониторинга ВШЭ.*

*Перевод подготовила: Д.С. Филиппова, студентка магистратуры King's College London.*

---

*— Джон, могли бы Вы сначала рассказать об истории международного консорциума «Студенческий опыт в исследовательском университете» («Student Experience in the Research University»)?*

— Проект начался примерно в 2000 г., когда мы с моим коллегой собрали в Центре исследований высшего образования группу исследователей, работающих в области внутривузовских исследований (institutional research), чтобы проанализировать идею запуска системного исследования студентов в Калифорнийском университете<sup>2</sup>. В результате тогда мы решили, что есть необходимость в едином и детальном исследовании студентов бакалавриата. Нам нужно было понять, что из себя представляют наши студенты, и каков уровень их образовательной и общественной вовлечённости (civic engagement). Мы понимали, что студенческий опыт очень разнообразен, — не везде он такой же, как в Беркли — есть много других сообществ, а также очень важны дисциплинарные различия. С этого мы начинали, но до непосредственного запуска исследования прошло некоторое время, пока мы разрабатывали инструментарий. Мы анализировали исследования, которые использовались в других университетах, но в итоге решили, что для Калифорнийского университета нужно что-то в большей степени сфокусированное на контексте и задачах исследовательского университета. Эту идею разделяли все наши партнёры по проекту.

Потом в 2008 г. мы решили расширить проект и выборочно включить в него ведущие исследовательские университеты США. Для этого мы связались с членами Ассоциации американских университетов (Association of American Universities, далее AAU), которая включает лучшие частные и государственные университеты США и Канады. Мы стали обсуждать с коллегами из этих университетов возможность их включения в SERU, а также преимущества, которые даёт участие в консорциуме. В частности, это получение данных, которые можно будет сравнивать на уровне отдельных дисциплин: например, сопоставлять программу инженерной подготовки в Беркли с аналогичной программой в Университете Мичигана или Техаса. Такие сравнения на уровне дисциплин являются самым важным способом оценки успешности работы университетов.

---

*Нам нужно было понять, что из себя представляют наши студенты, и каков уровень их образовательной и общественной вовлечённости.*

---

<sup>1</sup> Senior Research Fellow — Public Policy and Higher Education at the Center for Studies in Higher Education (CSHE) at the University of California — Berkeley; SERU-International Principal Investigator.

<sup>2</sup> Калифорнийский университет представляет собой «зонтичную» структуру, которая объединяет несколько государственных вузов (кампусов) в разных городах штата Калифорния. — *Примеч. перев.*

Партнёрство SERU-AAU к настоящему моменту разрослось до более чем 15 университетов и 9 кампусов Калифорнийского университета. Мы продолжаем привлекать новых участников и постоянно получаем запросы от других государственных университетов, входящих в AAU. Мы не очень преуспели в привлечении частных вузов, за исключением, разве что, Университета Южной Калифорнии (University of South California). У этого есть целый ряд причин, но мы надеемся вскоре всё-таки привлечь в консорциум несколько ведущих частных университетов.

Помимо этого проекта я также долгое время был включён в проведение межстрановых сравнительных исследований. И тогда я заметил, что потребность в данных и исследованиях студенческого опыта есть у многих университетов по всему миру. Поэтому при создании международного консорциума мы в принципе действовали тем же образом, что и в США: обратились в университеты, занимающие ведущие позиции в мировых рейтингах. Помимо этого, нам, конечно, было важно, насколько эти университеты значимы для своей страны, и способны ли они реализовать подобное исследование. Также существенным фактором было наличие интереса к подобным данным руководства университетов: мы хотели, чтобы они использовались для принятия решений, а не просто проводились «для галочки» одним из подразделений университета. И вот, полтора года назад мы начали пилотный проект, в который включились три китайских университета (Hunan University, Nanjing University и Xian Jiaotong University), бразильский (University of Campinas (Unicamp)), голландский (Amsterdam University College, который является совместным проектом University of Amsterdam и Vrije University of Amsterdam), и южноафриканский (University of Cape Town). В настоящее время мы находимся в завершающей стадии пилотной части. И вопрос, который нас особенно интересует, насколько существенны культурные различия между участниками из разных стран. Есть ли похожие интересы у этих университетов?

Мы очень рады включению в консорциум Высшей школы экономики в Москве, потому что вы идеально отвечаете нашим критериям. Другой новый участник — это Университет Бристоля (University of Bristol), которого мы очень ждали, потому что он входит в пятерку лучших университетов Великобритании. Там очень заинтересованное руководство, в частности, Эрик Томас, который в настоящее время является президентом ассоциации университетов Великобритании (Universities UK). Получается, что мы присутствуем в разных частях мира, и для нас это своего рода эксперимент в международном масштабе.

— *Существуют другие национальные и международные исследования студенческой вовлечённости, например, Национальное исследование студенческой вовлечённости (National Survey of Student Engagement, далее NSSE), реализуемое в Университете Индианы. В чём состоят различия между этими проектами?*

---

И тогда я заметил, что потребность в данных и исследованиях студенческого опыта есть у многих университетов по всему миру.

---

Сначала мы тоже ориентировались на NSSE, но потом поняли, что его инструментарий не «схватывает» специфику исследовательского университета.

— NSSE — это очень большое и важное исследование, проводимое Университетом Индианы, и его идея состоит в том, чтобы обеспечить стандартизированный инструментарий для исследования всех типов колледжей и университетов в США.

У них довольно формализованные контрактные отношения с университетами: «У нас есть вот такой опрос, мы его для вас проводим, вот вам данные. До свидания». У них нет более масштабных целей по обмену данными, совместным исследованиям и выработке лучших практик.

Сначала мы тоже ориентировались на NSSE (и многие участники нашего консорциума также заказывают проведение опросов NSSE у себя), но потом поняли, что его инструментарий не «схватывает» специфику исследовательского университета. Для целей нашего консорциума мы начали обсуждать другую модель. Во-первых, нам хотелось бы, чтобы у нас был сплошной опрос, потому что нам нужно много разных данных для того, чтобы можно было дифференцировать различные группы студентов в зависимости от специальностей. Во-вторых, для нас было понятно, что опрос должен проводиться в онлайн-формате, потому что это эффективнее с финансовой точки зрения и удобнее для обмена данными между университетами. И в-третьих, мы хотели, чтобы университеты — члены консорциума участвовали в адаптации содержания исследования к локальным особенностям их стран и взаимодействовали с другими членами консорциума, обсуждали с ними интересующие их вопросы. Ни одного из этих элементов не было в дизайне NSSE. Они меняют что-то время от времени, но это по-прежнему контрактные отношения с другими университетами, которые пользуются их услугами. Это отличается от нашей модели кооперации, выстроенной на основе инструментария, который ориентирован на исследовательские университеты.

Другая важная особенность Консорциума состоит в том, что помимо самого опроса мы даём нашим членам возможность обмениваться данными, совместно работать над исследовательскими вопросами и обмениваться лучшими практиками. Конечно, сам опрос — это основа проекта, но на самом деле он представляет собой значительно больше, чем просто исследование.

— *Это впечатляет. А каковы главные задачи Консорциума?*

— Главная задача для каждого члена Консорциума — это систематизация и получение данных об опыте своих студентов, о том, каковы их характеристики и с какими трудностями они сталкиваются в процессе получения образования. Потому что, честно говоря, университеты, особенно большие, на самом деле не так много знают о своих студентах — каков их социально-экономический статус, каковы их интересы, проблемы.

В связи с этим я всегда отмечаю, что в профессиональных дискуссиях очень много внимания уделяется роли преподавателей и академической среды для развития исследовательского университета. И много раз за это время говорилось, что у исследовательского университета есть три основные функции: обучение, исследовательская деятельность и так называемая третья миссия — взаимодействие с локальными сообществами и экономикой. Практически всё внимание всегда уделялось преподавателям — это прекрасно вид-

Мы хотели, чтобы университеты — члены консорциума участвовали в адаптации содержания исследования к локальным особенностям их стран, и взаимодействовали с другими членами консорциума.

Университеты, особенно большие, на самом деле не так много знают о своих студентах — каков их социально-экономический статус, каковы их интересы, проблемы.



но на примере рейтингов. Какова же роль студентов в исследовательском университете? Они же представляют собой больше, чем просто пассивные реципиенты знаний. Лучшие университеты выстраивают и поддерживают сообщество, в которое входят игроки с различными интересами. Это не то же самое, что просто давать знания студентам, а потом говорить: «Ну а теперь вы можете идти».

Среди членов сообщества SERU-AAU большое значение имеют различные формы вовлечения учащихся в проведение исследований для содействия развитию у студентов креативности, представления о своей будущей карьере. В плане реализации общественной функции университетов студенты также являются важными участниками социально-ориентированных программ, как на территории США, так и по всему миру. В таких университетах, как Беркли, студенты очень активно включаются в работу самых разных государственных организаций — от больниц до школ, или участвуют в проектах, связанных с государственной политикой, или занимаются решением инженерных проблем (например, с дорожным движением). Это другое важное дополнение к студенческому опыту и их роли в исследовательских университетах. Опрос SERU и сам Консорциум как раз и являются инструментами для оценки участия студентов в такого рода активности.

Участие в SERU-AAU также имеет множество других преимуществ. Для членов SERU-AAU данные SERU являются решающими в процессе оценки эффективности образовательных программ. Дело в том, что в структуре американского высшего образования федеральное министерство не играет такой направляющей роли, как в некоторых других странах. SERU задает внутреннюю фокусировку для определения направлений развития академических программ и принципов образования наших студентов.

*— Какие вызовы для сравнения данных на международном уровне являются сейчас наиболее важными для проекта?*

— Ну, это очень хороший вопрос, и я думаю, что мы всё ещё учимся, поскольку мы только набираем и классифицируем наши данные. Участникам ещё предстоит обсудить этот вопрос. Я готов сказать, что, возможно, у нас больше общего, чем отличающегося, но я не могу заявить об этом со всей уверенностью, основываясь на данных.

Когда мы готовились к проведению пилотного опроса в рамках SERU-I, мы предоставили опросник нашим международным участникам — шести университетам. Мы предполагали, что они, скорее всего, выберут 30% вопросов из опросника в качестве «центральных вопросов», которые являются общими и для наших американских членов, а 70% будут специальными вопросами в зависимости от культурных особенностей, поскольку мы знаем, что они существенны. Однако оказалось, что участники консорциума в итоге выбрали около 70% вопросов из общего опросника. Конечно, есть некоторые языковые особенности, и это является проблемой для создания сопоставимых данных. Мы продолжаем думать над решением данной проблемы. Но я хочу подчеркнуть, что около 70% вопросов были общими, тогда как 30% — более специализированными, обусловленными культурными различиями. Я думаю, этот факт может служить индикатором того, что у

Я готов сказать, что, возможно, у нас больше общего, чем отличающегося.

Возможно, поведение студентов отличается в разных странах, но цели наших университетов-участников схожи: они ориентированы на повышение уровня студенческой вовлечённости в образовательном процессе.



нас гораздо больше общих черт, чем мы привыкли думать. Какие это общие черты? Возможно, поведение студентов отличается в разных странах, но цели наших университетов-участников схожи: они ориентированы на повышение уровня студенческой вовлечённости в образовательном процессе, исследовательской деятельности и взаимодействии с локальными сообществами.

*— Вы могли бы привести какие-нибудь примеры, когда университеты — участники консорциума принимали решения, основываясь на результатах Вашего исследования?*

— Конечно, но думаю, что такие случаи тяжело поддаются анализу и систематизации, поскольку наши члены используют данные в самых разных сферах. Мы проводим специальный опрос наших участников, в котором спрашиваем, каким образом они используют данные. Этот опрос уже позволил нам выявить целый ряд сфер использования данных, однако чаще всего они используются для идентификации проблем развития образовательных программ.

Как я уже заметил, в Калифорнийском университете в Беркли данные SERU используются для мониторинга образовательных программ и являются важной составляющей этого процесса. Они, например, оказывают влияние на то, как факультеты выстраивают свои учебные планы. Ещё мы знаем, что среди различных департаментов инженерный факультет является одним из наиболее активных пользователей данных. Мы видим также, что на макроуровне данные используются по-разному. Во-первых, они используются в рамках системы Калифорнийского университета. Это сеть из десяти университетов, которые имеют общие стратегии, например по приёму и академическому развитию. Данные также используются для анализа наших стратегий приёма: как они влияют на контингент студентов, которые к нам поступают (когда к нам приходят определённые типы студентов, мы можем брать на себя больше рисков); как протекает их жизнь в университете; как они взаимодействуют с внеуниверситетскими сообществами. Так что есть пространство, в котором данные влияют на осмысление и решение макропроблем, таких как приём в университет.

Есть и другие типы использования данных. Например, мы добавили в исследование специальный вопрос, который относился к определению студенческой заинтересованности в проекте новой многокампусной магистерской программы «World Health». Результаты опроса были использованы для обоснования запуска этой программы. Есть множество других примеров. Например, данные используются для информирования Совета директоров Калифорнийского университета. На ранней стадии проекта мы обнаружили показатели, согласно которым у 65% студентов бакалавриата в Беркли, по крайней мере, один из родителей является иммигрантом. В принципе, если осмотреться, то это заметно, но это было действительно неожиданной и полезной информацией для Совета, которая привела нас к постановке новых вопросов, например о том, как студенты представляют себе свою роль в университете и есть ли у них чувство принадлежности к нему.

Есть и другие примеры на макроуровне, и я могу продолжать приводить их

Данные предназначены для внутреннего использования университетами, чтобы лучше понимать то, что происходит со студентами и как улучшить их опыт получения образования.

и дальше. Но если резюмировать, то думаю, что данные предназначены для внутреннего использования университетами, чтобы лучше понимать то, что происходит со студентами и как улучшить их опыт получения образования.

*— У меня заключительный вопрос. Что Вы ожидаете от России, от Высшей школы экономики, от её участия в Консорциуме?*

— Мы рассматриваем вас в качестве важного партнёра для того прежде всего, чтобы понять и развить опросный инструментариий SERU-International. Конечно, у нас есть очень стабильное ядро, но исследование — это продолжающийся процесс, и мы ищем разные возможности, которые помогут нам понять, как этот опрос может «сработать» в международном контексте. Это первый аспект. Далее, мы хотим работать с университетами, которые действительно будут использовать эти данные. Мои ощущения от наших предыдущих встреч таковы, что вы будете именно таким партнёром. Мы не хотим, чтобы университеты собирали данные и помещали их в архив. Мы хотим, чтобы они были интегрированы в процесс академического управления, в процесс принятия решений.

Участие ВШЭ является важным также ещё по одной причине. Как я уже отметил, у нас есть интерес к разным частям мира, и будет очень интересно увидеть, в каких чертах университеты отличаются, а в каких похожи друг на друга. Это может сказать нам многое о том, что происходит в сфере высшего образования во всем мире. Да, на протяжении некоторого времени мы уже делали эти исследования в США, и я знаю, что у вас проводятся свои опросы внутри университета, но думаю, что для нас это уникальная возможность оценить глобальные процессы в сфере высшего образования и то, какие типы инноваций преследуют университеты. Так что ВШЭ является действительно важным ориентиром для нашей классификации университетов.

Ещё одна сторона проекта, о которой я бы хотел сказать, это то, что у нас будут обсуждения возможного исследования опыта аспирантов. В начале мы сконцентрировали наши усилия на уровне бакалавриата, но аспирантура также является важной сферой для исследования. И мы видим, что сотрудничество с некоторыми нашими международными партнёрами по разработке пилотного опроса SERU Graduate Student Survey сформирует ещё более подробный набор данных и дополнительные основания для сотрудничества. Развитие аспирантуры является невероятно важным. Так что мы надеемся, что ваш университет поможет нам разработать и развить эту сферу исследований.

*— Спасибо Вам за такое содержательное интервью. Надеюсь, что мы оправдаем Ваши ожидания!*

---

Исследование — это продолжающийся процесс, и мы ищем разные возможности, которые помогут нам понять, как этот опрос может «сработать» в международном контексте.

---

28 сентября 2012 г., Беркли, США

# Использование онлайн-опросов в университете

*И. А. Груздев*

*Магистр социологии, аналитик ЦВМ НИУ ВШЭ*

*van@gorod.org.ru*

## Аннотация

*Статья представляет собой обзор опыта проведения онлайн-опросов в университете Центром внутреннего мониторинга НИУ ВШЭ. В работе даётся описание используемой процедуры анкетирования в электронном формате, рассматриваются основные преимущества применения онлайн-опросов для внутренних университетских исследований, а также обсуждается ряд новых вызовов, которые ставит переход к онлайн-методам перед исследователями. В частности, обсуждаются проблемы выборки, измерения, неответов и ошибки валидации.*

## Введение

Одно из наиболее значимых последствий широкого распространения Интернета для социальных исследователей связано с появлением возможности проведения социологических исследований онлайн. Для социологов, занимающихся количественными опросами, это означает, что анкетирование, которое ранее всегда представляло собой довольно сложную с организационной точки зрения процедуру, может быть проведено в электронном виде, и тем самым появляется возможность сделать процесс сбора данных более быстрым и более дешёвым. Во многом именно более высокая скорость получения данных и сравнительно низкая стоимость способствовали развитию онлайн-исследований и их всё большему распространению [Dilman, Tortora, Bowker 1998].

Вместе с тем онлайн-опросы не лишены недостатков, а потому их использование ставит новые вызовы перед исследователями. Один из ведущих специалистов в области методологии онлайн-исследований Мик Купер к наиболее характерным проблемам электронных опросов относит следующие: нерепрезентативная выборка, проблема неответов и ошибка измерения [Cooper 2000]. Проблема выборки в онлайн-опросах связана главным образом с ошибкой покрытия, т.е. с отклонением достижимой посредством Интернета совокупности от генеральной. Проблема неответов состоит в более высоком уровне отказов в онлайн-исследованиях по сравнению с традиционными форматами проведения анкетирования. Наконец, ошибка измерения связана с отклонением ответов респондентов от их «реальных» мнений, связанных со специфическим дизайном вопроса, его непониманием или невнимательным заполнением [Iid.].

В этой статье преимущества онлайн-опросов и связанные с ними проблемы рассматриваются в контексте их применения для внутренних исследований университета. В качестве примера использования электронного анкетиро-

## Ключевые слова

- онлайн-опросы,
- университетские исследования,
- мониторинг студенческой жизни.

Один из ведущих специалистов в области методологии онлайн-исследований Мик Купер к наиболее характерным проблемам электронных опросов относит следующие: нерепрезентативная выборка, проблема неответов и ошибка измерения.

вания в университетских исследованиях взят исследовательский опыт Центра внутреннего мониторинга НИУ ВШЭ, который на регулярной основе реализует серию онлайн-опросов студентов, преподавателей и других сотрудников вуза. В работе затрагиваются следующие вопросы:

- *процедура проведения онлайн-опросов в НИУ ВШЭ,*
- *преимущества использования онлайн-анкетирования,*
- *проблемы понимания вопроса в онлайн-исследованиях,*
- *ошибки валидации и особенности дизайна вопроса,*
- *проблема выборки в опросах студентов,*
- *проблема неответов в весенней волне мониторинга.*

## Процедура проведения онлайн-опросов в НИУ ВШЭ

Прежде всего необходимо представить краткое описание того опыта проведения опросов онлайн, который будет обсуждаться далее. Иными словами, мы остановимся на вопросах о том, в каких исследованиях Центра внутреннего мониторинга (далее ЦВМ) сбор данных осуществляется через Интернет, как построен процесс сбора данных с организационной точки зрения и, наконец, какая техническая платформа для реализации исследований используется.

Центр внутреннего мониторинга начал использовать онлайн-анкетирование в 2010 г. Первым опросом, который был переведён из традиционного в электронный формат, был мониторинг студенческой жизни. Это — регулярное исследование, которое реализуется в НИУ ВШЭ более десяти лет и охватывает различные аспекты пребывания студентов в университете. Поскольку мониторинг студенческой жизни является самым масштабным исследованием ЦВМ, и именно с этим проектом связана значительная часть опыта проведения онлайн-опросов, который имеет центр, примеры, которые будут использоваться в настоящей работе, заимствованы из анкеты, предназначенной для студентов.

Переход к использованию онлайн-опросов был сопряжён с решением двух задач. Первая касается вопроса о том, как именно получить доступ к студентам через Интернет. Следуя тезису о том, что переход от бумажного опроса к электронному необязательно является предпочтением «дешёвого и быстрого дорогому, но качественному» [Cooper 2000], важным критерием для ЦВМ было наличие возможности понимать, как опрошенная совокупность отличается от генеральной и можно ли говорить о том, что она её репрезентирует. Эта возможность возникает, если исследование реализуется через электронные адреса, совокупность которых можно сопоставить с совокупностью студентов, а ссылка на анкету является индивидуальной, т.е.

В качестве примера использования электронного анкетирования в университетских исследованиях взят исследовательский опыт Центра внутреннего мониторинга НИУ ВШЭ, который на регулярной основе реализует серию онлайн-опросов студентов, преподавателей и других сотрудников вуза.

Переход к использованию онлайн-опросов был сопряжён с решением двух задач. Первая касается вопроса о том, как именно получить доступ к студентам через Интернет.



закреплена за конкретным адресом. Таким образом, первый шаг состоял в сборе адресов электронной почты студентов.

Второй вопрос связан с выбором платформы, которая технически обеспечивает проведение анкетирования. Важными критериями здесь являются возможности, которые такая платформа предоставляет в отношении дизайна вопросов, а также набор инструментов, который даёт возможность исследователю получать данные о ходе опроса, позволяющие делать ряд выводов, значимых с точки зрения методологии. В качестве такой платформы был выбран kinesis survey, так как этот ресурс удовлетворяет изложенным выше требованиям.

Текущую процедуру проведения онлайн-опроса можно описать следующим образом:

- 1) формирование анкеты,
- 2) проверка соответствия совокупности электронных адресов студентов генеральной совокупности,
- 3) рассылка ссылок на электронные адреса студентов,
- 4) выгрузка данных.

Кроме того, в соответствии с рекомендациями исследователей [Bosnjak, Tuten 2003], для повышения отклика реализуется лотерея.

Вопросы анкеты располагаются постранично — 1–2 вопроса на одной странице. Согласно результатам ряда проведённых исследований [Peytchev et al.], такой вариант предпочтительнее, чем расположение вопросов на одной странице, требующее по мере заполнения пролистывать анкету с помощью мышки.

## Преимущества онлайн-анкетирования в университете

Преимущества перехода к онлайн-исследованиям, которые были отмечены ЦВМ как центром, реализующим социологические исследования для нужд университета, по большей части совпадают с теми, которые отмечены другими исследователями. Во-первых, значительно упрощается проведение полевых этапов исследований. Появляется возможность более точно вписываться в поставленные временные рамки при меньших материальных и трудовых затратах. Такое организационное преимущество имеет ряд содержательных последствий. Одно из них состоит в том, что быстрота и небольшая стоимость применения онлайн-опроса в мониторинге студенческой жизни позволили разделить полевой этап на две волны (осень / весна). Таким образом, одна большая и трудная для заполнения анкета была заменена двумя анкетами среднего размера, заполнение которых не требует со стороны респондентов значительных временных затрат. Это же предоставило возможность в целом за год охватывать большее количество тем.

Вероятно, что уменьшение размера каждой анкеты положительно сказалось и на отклике. Здесь опыт ЦВМ несколько расходится с выводами, которые

Важным критерием для ЦВМ было наличие возможности понимать, как опрошенная совокупность отличается от генеральной и можно ли говорить о том, что она её репрезентирует.

Второй вопрос связан с выбором платформы, которая технически обеспечивает проведение анкетирования.

В качестве такой платформы был выбран kinesis survey, так как этот ресурс удовлетворяет изложенным выше требованиям.

делают исследователи в отношении отклика в анкетировании онлайн. Если в ряде зарубежных работ показано, что отклик в онлайн-опросах ниже, чем в традиционных (например, в почтовых опросах) [Schaefer, Dillman 1998], то для ЦВМ переход к интернет-исследованиям был сопряжён с увеличением доли опрошенных. Например, в мониторинге студенческой жизни 2009 г., реализованном в традиционном формате, было опрошено 16% генеральной совокупности, тогда как в волне 2010 г., когда впервые использовался онлайн-опрос, в исследовании приняли участие 26% всех студентов университета. Следует сделать оговорку о том, что приведённое выше сравнение не совсем корректно, так как до перехода к проведению опроса на электронной платформе использовалась квотная выборка. Однако при этом справедливо было бы заметить, что квота определялась во многом ограничениями, связанными с организацией анкетирования, и опросить больше студентов в бумажной форме при существующих ресурсах, как временных, так и материальных было невозможно.

Сравнительно неплохой отклик респондентов во внутриуниверситетских электронных опросах может быть связан с особенностью студентов как объекта исследования. Объяснения высокого уровня неответов в онлайн-опросах за пределами университета, основанные на тезисе о том, что большая доля населения имеет трудности при взаимодействии с компьютером, вряд ли применимы к студентам, компьютерная грамотность которых, вероятно, выше, чем в среднем для всего населения. Кроме того, используемая платформа даёт широкие возможности фильтрации, что позволяет предельно персонифицировать анкету и сделать её удобной для заполнения, что, в свою очередь, также может позитивно сказываться на отклике.

## Проблема понимания вопроса

Ещё одно преимущество перехода к онлайн-опросам для ЦВМ состоит в исчезновении проблем, связанных с фальсификацией данных интервьюером и ошибкой ввода данных. Однако этому плюсу также сопутствует новая проблема, связанная с ошибками понимания вопроса. Речь идёт о том, что электронная анкета является «жёсткой» опросной формой. Несмотря на то что бумажная версия также предполагала самозаполнение, человек, раздающий анкету, использовался респондентами как эксперт, который может уточнить тот или иной вопрос.

Если обратиться к отчётам сотрудников, участвующих в раздаче анкет студентам, в тех волнах мониторинга студенческой жизни, в которых опрос реализовывался в традиционном формате, то можно заметить, что во многих из них речь идёт о том, что респонденты задавали им множество уточняющих вопросов. В качестве примеров таких уточняющих вопросов, отмеченных интервьюерами, можно привести следующие: «А если я точно не помню баллы ЕГЭ, что писать?» «А что такое базовая школа ГУ ВШЭ?».

Значительно упрощается проведение полевых этапов исследований. Появляется возможность более точно вписываться в поставленные временные рамки при меньших материальных и трудовых затратах.

Для ЦВМ переход к интернет-исследованиям был сопряжён с увеличением доли опрошенных.

Используемая платформа даёт широкие возможности фильтрации, что позволяет предельно персонифицировать анкету и сделать её удобной для заполнения, что, в свою очередь, также может позитивно сказываться на отклике.

С одной стороны, исчезновение фигуры посредника в процедуре сбора данных может быть рассмотрено как преимущество, позволяющее избежать смещений, связанных с эффектом интервьюера. Однако с другой стороны, проблема непонимания вопроса вследствие отсутствия человека, поясняющего его значение, может быть рассмотрена как частный случай ошибки измерения. «Ошибки измерения могут возникать в опросах, предполагающих самозаполнение из-за респондента (недостаток мотивации, непонимание, рассеянное внимание и т.д.) или из-за инструментария (опечатки, плохой дизайн, технические сбои и т.д.). В опросах, предполагающих наличие интервьюера, хорошо подготовленный интервьюер может объяснить непонятные термины, стимулировать их к ответственному заполнению анкеты...» [Cooper 2000: 475]. Таким образом, в онлайн-опросах единственный способ нивелировать влияние ошибки измерения на данные связан с самой анкетой. Она должна быть максимально понятной, простой для заполнения и мотивирующей к ответственным ответам [Cooper 2000].

В контексте проблемы понимания вопроса отдельно стоит остановиться на рассмотрении тех случаев, когда задача исследователя состоит в изучении оценки респондентов чего-либо, о чем они сами могут не знать до заполнения анкеты или в обозначении чего они могут путаться. В исследованиях ЦВМ это, как правило, вопросы, которые направлены на изучение спроса на потенциальный или недавно введенный сервис, новую возможность для студентов и т.д. В условиях отсутствия интервьюера пространство решений располагается вокруг введения различного варианта пояснений, в результате которых вопрос реализует не только исследовательскую, но и просветительскую функцию. Электронный формат анкеты здесь предоставляет широкие возможности, включающие как возможность добавления различных информационных аудио-визуальных материалов, так и размещение ссылки, ведущей на сайт изучаемого сервиса. Вместе с тем нужно учитывать, что такого рода пояснения также имеют обратную сторону. Как правило, они удлиняют время заполнения анкеты, а в случае ссылки на другой сайт они могут привести к увеличению доли респондентов, не заполнивших анкету до конца. Кликнув на ссылку, респондент может не вернуться к заполнению опросника.

## Ошибки валидации и особенности дизайна вопросов

Одним из важных показателей того, насколько легко респонденту заполнять анкету и насколько верно он понимает вопросы, на которые ему нужно дать ответ, в онлайн-опросах является количество ошибок валидации. Ошибкой валидации называют ситуацию, когда система (программное обеспечение, по средствам которого осуществляется анкетирование) не разрешает респонденту, ответившему на вопрос, перейти к следующему окну (к следующему вопросу), так как данный ответ не соответствует заданным условиям. Речь идёт о том, что в некоторых случаях респондент, заполняя анкету, по какой-то причине действует не так, как предполагалось

С одной стороны, исчезновение фигуры посредника в процедуре сбора данных может быть рассмотрено как преимущество, позволяющее избежать смещений, связанных с эффектом интервьюера. Однако с другой стороны, проблема непонимания вопроса вследствие отсутствия человека, поясняющего его значение, может быть рассмотрена как частный случай ошибки измерения.

разработчиками опроса. В то же время особенность электронного или онлайн-формата состоит в том, что система, и это отличает её от интервьюера, проявляет предельную строгость к такого рода «отклонениям» и не даёт перейти к последующим вопросам анкеты.

В различных исследованиях [Christian, Dillman, Smyth 2007; Jarrett, Gaffney 2008; Bargas-Avila et al. 2011] говорится о разных типах ошибок валидации, которые могут быть связаны как с характеристиками электронной формы, так и со спецификой респондентов. Итак, ошибки могут быть связаны с:

- *нестандартными ограничениями формы,*
- *неподходящим дизайном вопроса,*
- *плохо обозначенными инструкциями,*
- *проблемами соответствия браузера респондента и электронной системы,*
- *недостаточными навыками пользования Интернетом среди респондентов,*
- *диссонансом между содержанием вопроса и ограничениями формы.*

Особенность ошибки валидации состоит в том, что она напрямую сообщается респонденту. Как правило, вместо перехода к следующему окну на экране компьютера возникает тот же самый вопрос, сопровождаемый оповещением об ошибке (error message). Происходит своеобразный разрыв во взаимодействии. Система сообщает респонденту о том, что он действует неправильно. Таким образом, ошибка валидации тесно связывается с проблемой преждевременного отсева респондентов [Christian, Dillman, Smyth 2007] и становится новой «головной болью» разработчиков анкет. Опыт применения онлайн-опросов в Мониторинге студенческой жизни позволяет сделать вывод о том, что во многих случаях снижения количества ошибок валидации можно достичь через модификацию дизайна вопроса. Здесь главным образом имеется в виду визуальное представление вопроса респонденту. Обратимся к вопросу из анкеты мониторинга, который по-разному был представлен в 2010 и 2011 гг. Вопрос, который берётся в качестве примера, был сформулирован следующим образом: «Хотели бы Вы в ходе Вашего обучения в ГУ ВШЭ поехать в зарубежный вуз по какой-либо программе?» В 2010 г. респонденту предлагалась таблица, в которой по столбцу был указан вид программы международной мобильности, а по строке — степень желая воспользоваться тем или иным видом. Соответственно корректный ответ предполагает по одной «галочке» в каждом столбце. Иными словами, каждому виду программы мобильности должна соответствовать та или иная степень желая.

Ошибкой валидации называют ситуацию, когда система (программное обеспечение, по средствам которого осуществляется анкетирование) не разрешает респонденту, ответившему на вопрос, перейти к следующему окну (к следующему вопросу), так как данный ответ не соответствует заданным условиям.

Особенность ошибки валидации состоит в том, что она напрямую сообщается респонденту.



Пример правильного заполнения отображен на рис. 1.

Хотели бы Вы в ходе Вашего обучения в ГУ-ВШЭ поехать в зарубежный вуз по какой-либо программе?

	Долгосрочные программы (год, семестр, программа двойного диплома)	Краткосрочные программы (летние школы, семинары и т.д.)
Да, точно хотел(а) бы	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Да, скорее хотел(а) бы	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Нет, скорее не хотел(а) бы	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Нет, точно не хотел(а) бы	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
Не задумывался (ась) об этом	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Рис. 1. Дизайн вопроса о желании поехать в зарубежный вуз в МСЖ, 2010 г.

Вопрос выделяется среди остальных по количеству ошибок валидации и является своего рода «рекордсменом» в этом отношении — 975 ошибок. В целом, по всем вопросам анкеты 2010 г. в сумме система зафиксировала 4626 ошибок валидации, следовательно, на приведённый вопрос пришёлся 21% ошибок такого рода. Количество респондентов, «потерянных» на этом вопросе, — 31, что, учитывая расположение вопроса в анкете (он находился в конце анкеты, т.е. на него отвечали уже только те респонденты, которые характеризуются высокой лояльностью к анкете), может рассматриваться как значимая «потеря».

В 2011 г. дизайн вопроса был изменён. При модификации дизайна вопроса авторы анкеты исходили из предположения о том, что респондентам непривычно выбирать варианты по столбцу, а не по строке. Таким образом, вопрос был преобразован следующим образом (рис. 2).

Опыт применения онлайн-опросов в Мониторинге студенческой жизни позволяет сделать вывод о том, что во многих случаях снижения количества ошибок валидации можно достичь через модификацию дизайна вопроса.

Хотели бы Вы в ходе Вашего обучения в ГУ-ВШЭ поехать в зарубежный вуз по долгосрочной программе (год, семестр, программа двойного диплома)?

Да, точно хотел(а) бы

Да, скорее хотел(а) бы

Нет, скорее не хотел(а) бы

Нет, точно не хотел(а) бы

Не задумывался(ась) об этом

Хотели бы Вы в ходе Вашего обучения в ГУ-ВШЭ поехать в зарубежный вуз по краткосрочной программе (летние школы, семинары и т.д.)?

Да, точно хотел(а) бы

Да, скорее хотел(а) бы

Нет, скорее не хотел(а) бы

Нет, точно не хотел(а) бы

Не задумывался(ась) об этом

При модификации дизайна вопроса авторы анкеты исходили из предположения о том, что респондентам непривычно выбирать варианты по столбцу, а не по строке.

Рис. 2. Дизайн вопроса о желании поехать в зарубежный вуз в МСЖ, 2011 г.

Несмотря на то что формулировка вопроса не изменилась, в анкете 2011 г. количество ошибок валидации резко снизилось. Их всего 4, что является «стандартным» для каждого вопроса.

Вывод, который можно сделать из приведённого выше примера, повторяет рекомендацию большинства исследователей. Разработка онлайн-опросов должна быть сопряжена с внимательным подходом к дизайну вопроса. Подходящее решение вопроса дизайна, включающего в себя визуальное представление вопроса, так и особенности ограничения формы для заполнения, может позволить как снизить количество «отказников», так и, вероятно, несколько нивелировать ошибку измерения.

## Проблема выборки в опросах студентов

Несмотря на то что, как уже было замечено выше, с переходом на онлайн-исследования количество опрошенных в рамках мониторинга студентов увеличилось, проблема выборки не исчезла. Здесь, однако, стоит сделать замечание, касающееся того, что текущая процедура проведения опроса позволяет оценивать смещения, оценка которых была невозможна в бумажной версии исследования. Это связано с тем, что анкетирование, реализованное через личные электронные адреса, даёт возможность подключить к полученному после опроса массиву данные из административной базы университета, которая содержит переменные, значимые для сопоставления выборочной и генеральной совокупностей. Такой переменной, например, является успеваемость.

Если говорить о переменных, по которым фиксируются регулярные (т.е. зафиксированные в нескольких волнах опроса) смещения выборочной сово-

Разработка онлайн-опросов должна быть сопряжена с внимательным подходом к дизайну вопроса.

купности от генеральной, то стоит отметить следующие: факультет, курс, успеваемость, форма обучения (бюджет / коммерция), место проживания. В качестве примера рассмотрим отклонение выборочной совокупности от генеральной для опроса МСЖ 2010 г. (осенняя волна) по факультетам, успеваемости и месту проживания.

Что касается факультетов, то в исследовании 2010 г. наибольшие смещения приходятся на факультеты социологии, отделение деловой и политической журналистики, экономики, мировой экономики и мировой политики, философии. Причём, если доля опрошенных на социологии и ОДиПЖ в выборке больше (на 3% для факультета социологии и на 1% для ОДиПЖ), чем аналогичная доля в генеральной совокупности, то на остальных указанных факультетах она меньше на 1% , т.е. фиксируется недоопрос.

Распределение по успеваемости в выборке отличается от генеральной совокупности сравнительно большей долей хорошо успевающих студентов. Например, группа студентов, чей средний бал 8,5 и выше (по 10-балльной шкале), в генеральной совокупности составляет 10%, тогда как в выборочной — 14%. Это может объясняться тем, что среди студентов с высокими оценками, вероятно, больше тех, кто заинтересован в жизни университета и имеет мотивацию заполнять анкету.

Наконец, если говорить о месте проживания, то в фокус опроса попадает сравнительно большая доля тех, кто живет в общежитии. Разница между долей проживающих в общежитии в генеральной совокупности и выборочной составляет 4%.

Можно также выделить группы студентов, в которых доля тех, кто отвечает на вопросы анкеты мониторинга студенческой жизни, сравнительно небольшая. Это, во-первых, студенты факультетов экономики, мировой экономики и мировой политики, а также студенты факультета философии, включая отделение культурологии. Во-вторых, это студенты с невысокими академическими достижениями. В-третьих, к такой группе относятся студенты из Москвы, и, наконец, это юноши, участвующие в исследовании в среднем реже, чем девушки (доля юношей в выборке МСЖ 2010 г. (осенняя волна) на 7% меньше, чем их доля в генеральной совокупности того же года).

В целом в том, что касается смещения выборки, онлайн-опрос студентов, вероятно, наследует те ошибки, которые были и в бумажном опросе (например, недостаточная представленность плохо успевающих студентов), а также продуцирует некоторые новые отклонения, связанные с неполным соответствием базы адресов совокупности студентов (например, смещения по факультетам). Однако несомненным преимуществом для ЦВМ является возможность более детальной оценки этих смещений, которая появилась в связи с новой процедурой анкетирования.

Если говорить о переменных, по которым фиксируются регулярные (т.е. зафиксированные в нескольких волнах опроса) смещения выборочной совокупности от генеральной, то стоит отметить следующие: факультет, курс, успеваемость, форма обучения (бюджет / коммерция), место проживания.

Распределение по успеваемости в выборке отличается от генеральной совокупности сравнительно большей долей хорошо успевающих студентов.

## Проблема неответов

Несмотря на то что как уже было замечено выше, проблема неответов или проблема отказов в онлайн-опросах менее характерна для внутренних университетских исследований, чем для исследований других групп или всего населения в целом, ЦВМ сталкивается с некоторыми её проявлениями. Речь идёт главным образом о более высоком уровне неответов в весенней волне мониторинга по сравнению с осенней.

Как в 2010–2011, так и в 2011–2012 учебном году в весенней волне мониторинга количество опрошенных значительно меньше, чем в осенней. Например, в 2011–2012 учебном году осенью было опрошено 3086 студентов, тогда как весной 1978. По форме организации две волны мониторинга в общем и целом идентичны друг другу. Небольшие отличия состоят в организации сопутствующей рекламной кампании — весной объявление об опросе на сайте вуза не сопровождается информационным видеороликом с проректором университета, а также в содержании самой анкеты — весной анкета тематически является более гомогенной (большая часть вопросов связана с проблемами студенческой вовлечённости). По размеру анкеты сопоставимы. Интересно также, что доли студентов, перешедших по ссылке, но не заполнивших анкету до конца, одинаковы для двух волн, т.е. своеобразная потеря респондентов происходит до первого перехода по ссылке. При этом важно отметить, что доли адресов для рассылки сопоставимы.

Поиск объяснения такой ситуации может быть начат с выявления наиболее «проблемных» с точки зрения неответов групп студентов. Обратимся к сравнению данных, полученных в рамках МСЖ 2011 г. (осенняя волна) и МСЖ 2012 г. (весенняя волна). Существенные различия здесь фиксируются по курсам (см. рис. 3). Несмотря на то что осенью доля опрошенных студентов больше на каждом курсе, наибольшие различия фиксируются на первых курсах бакалавриата и магистратуры. Особенно это справедливо для бакалавриата.

Интересно также, что доли студентов перешедших по ссылке, но не заполнивших анкету до конца, одинаковы для двух волн, т.е. своеобразная потеря респондентов происходит до первого перехода по ссылке.

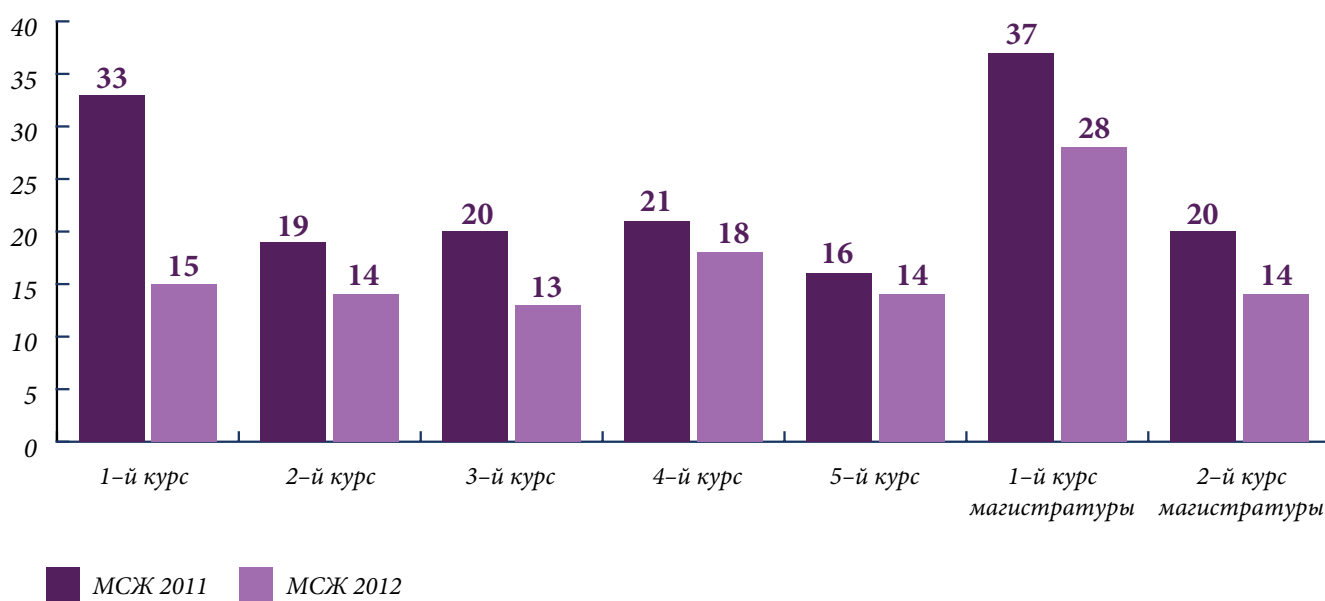


Рис. 3. Различия в отклике для весенней и осенней волн мониторинга в 2011–2012 учебном году (% опрошенных от общего количества студентов на каждом курсе)



Небольшая по сравнению с осенней волной мониторинга доля первокурсников в весеннем опросе может быть объяснена спадом интереса к университетским мероприятиям к концу учебного года. Логичным выглядит предположение о том, что на осень приходится пик заинтересованности первокурсников во всём, что связано с пребыванием в вузе, так как это их первые месяцы в университетской среде.

## Заключение

Переход от количественных опросов в бумажном формате к онлайн-анкетированию, с одной стороны, позволяет избежать ряда организационных трудностей и смещений, характерных для традиционной процедуры опроса, с другой — ставит новые проблемы перед исследователями. Если говорить об особенностях использования онлайн-исследований в университете, то стоит отметить, что здесь, в случае организации анкетирования через электронные адреса, совокупность которых может быть сопоставима с совокупностью студентов, есть возможность частично нивелировать часть недостатков онлайн-исследований, связанных с проблемами выборки. Во-первых, появляется возможность без добавления в анкету обширной «паспортички» провести сравнение выборки и генеральной совокупности по ряду значимых переменных. Во-вторых, одна из центральных групп в университете — студенты, в большинстве своём используют компьютер и Интернет, что делает проблему покрытия онлайн-исследований для этой части населения менее актуальной, чем для всего населения в целом.

Вместе с тем применение опросов онлайн в университете всё же наследует ряд проблем, актуальных для онлайн-исследований как таковых. Это прежде всего проблемы, связанные с особенностями измерения в электронных анкетах. Большое значение здесь имеет дизайн, используемый в той или иной анкете. Важно отметить, что многие вопросы, касающиеся представления вопроса в онлайн-анкете, могут и должны быть рассмотрены как исследовательские, требующие экспериментального изучения.

## Литература

1. Bargas-Avila J., Orsini S., Piosczyk H., Urwyler D., Opwis K. 2011. Enhancing Online Forms: Use Format Specifications for Fields with Format Restrictions to Help Respondents. *Interacting with Computers*. 23: 33–39.
2. Bosnjak M., Tuten T. 2003. Prepaid and Promised Incentives in Web Surveys An Experiment. *Social Science Computer Review*. 21(2).
3. Couper M.P. 2000. Web Surveys: A Review of Issues and Approaches. *Public opinion quarterly*. 64(4).
4. Christian L.M., Dillman D.A., Smyth J.D. 2007. [Helping Respondents Get it Right the First Time: The Influence of Words, Symbols, and Graphics in Web Surveys](#). *Public Opinion Quarterly*. 71(1).

Небольшая по сравнению с осенней волной мониторинга доля первокурсников в весеннем опросе может быть объяснена спадом интереса к университетским мероприятиям к концу учебного года.

Переход от количественных опросов в бумажном формате к онлайн-анкетированию, с одной стороны, позволяет избежать ряда организационных трудностей и смещений, с другой — ставит новые проблемы перед исследователями.

5. Dillman D. A., Tortora R.D., Bowker D. 1998. Principles for Constructing Web Surveys. Joint Meetings of the American Statistical Association. *SESRC Technical Report*. P. 50–98.
6. Jarrett C., Gaffney G., 2008. *Forms that Work: Designing Web Forms for Usability*. Burlington, MA: Morgan Kaufmann.
7. Peytchev A., Couper M.P., McCabe S.E., Crawford S.D. 2006. Web Survey Design — Paging versus Scrolling. *Public Opinion Quarterly*. 70(4): 596–607.
8. Schaefer D., Dillman D.1998. Development of a Standard E-Mail Methodology: Results of an Experiment. *The Public Opinion Quarterly*. 62(3).

# Вовлечённость студентов в учебный процесс в НИУ ВШЭ в 2011 и 2012 гг.<sup>1</sup>

*Н. Г. Малошонов*

*Магистр социологии, аналитик ЦВМ НИУ ВШЭ*

*nmaloshonok@hse.ru*

## Аннотация

*В статье описывается исследование студенческой вовлечённости в учебный процесс в одном из ведущих российских вузов — Национальном исследовательском университете «Высшая школа экономики». В работе приведены результаты анализа данных двух волн массового опроса студентов в 2011 и 2012 гг., описаны изменения отношения студентов к учебному процессу, связанные с особенностями институциональных условий, а также возникающие при переходе студентов на следующий курс обучения.*

## Ключевые слова

- студенческая вовлечённость,
- учебный процесс,
- институциональные условия.

## Введение: определение студенческой вовлечённости и способы её изучения

Для принятия важных административных решений в области образования руководителям вуза необходимо владеть актуальной информацией об учебном процессе в вузе и об особенностях обучения студентов в нём. При этом принципиально важно понять не только то, как должен быть организован учебный процесс согласно расписанию, программам курсов, учебным планам, а что в действительности делают студенты в университете (какие задания выполняют, как и чему обучаются). В зарубежных странах эта задача решается с помощью изучения феномена, который получил название «студенческая вовлечённость» (student engagement).

## Определение студенческой вовлечённости и способы её изучения

Студенческая вовлечённость — теоретический концепт, который описывает довольно распространённое явление дифференцированного отношения студентов к обучению в университете. Далеко не все учащиеся одинаково хорошо выполняют требования преподавателей и проявляют усердие в учёбе. В любом университете и учебной группе есть «успевающие» и «неуспевающие» студенты, т.е. те учащиеся, которые в разной степени вовлечены в учебный процесс.

Явление студенческой вовлечённости было обнаружено в 1970-х годах в результате эмпирических исследований студентов. Было выявлено, что определённый уровень отчислений студентов из университета может быть объяснён тем, насколько студенты вовлечены в учебный процесс и насколько усердно они учатся [Astin 1984]. Однако значительный интерес к данной проблематике появился позже, начиная с 1999 г. Как пишет известный исследователь высшего образования, Хэмиш Коатс, рост дискуссий вокруг студенческой вовлечённости был вызван потребностью исследователей и деятелей в области высшего образования в разработке инструментария для оценки качества преподавания и образования в целом [Coates 2006].

<sup>1</sup> Исследование осуществлено в рамках Программы фундаментальных исследований НИУ ВШЭ в 2012 г.

Более ранние определения студенческой вовлечённости сосредоточивались на количестве времени, которое студент затрачивал на выполнение заданий (time-on-task) и обучение в целом (academic learning time). В процессе развития темы понятие студенческой вовлечённости стало «обрастать» другими характеристиками, в результате чего первоначальный конструкт существенно усложнился. Например, учёные стали говорить о том, что студенческая вовлечённость выражается не только в потраченном времени, но и в затраченных усилиях. Также этому понятию 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.) [Coates 2006].

### *Работы по студенческой вовлечённости: обзор предшествующего опыта*

В целом все работы, посвящённые теме студенческой вовлечённости, мы разделили на несколько типов. Во-первых, это теоретические работы, концептуализирующие понятие студенческой вовлечённости и выстраивающие теоретические модели. Среди этих работ можно выделить монографии и статьи авторов, которых Хэмиш Коатс назвал предшественниками современного понимания студенческой вовлечённости — Александра Астина и его «принцип включённости» (principle of involvement) [Astin 1984], Роберта Пэйса и его концепт «качество усилий» (quality of effort) [Pace 1984] и Артура Чикеринга и Зельду Гамсон и их работу о «лучших практиках» в высшем образовании [Chickering, Gamson 1987].

Во-вторых, можно выделить ряд работ по студенческой вовлечённости, посвящённых обоснованию актуальности изучения данного явления. В таких работах описывается преимущество использования студенческой вовлечённости перед другими показателями, отражающими качество обучения и преподавания (см., например [Coates 2005; Kuh 2007]).

В-третьих, существуют статьи и монографии, описывающие эмпирические результаты и индивидуальный опыт изучения студенческой вовлечённости в конкретном учебном заведении (case studies). Например, коллектив исследователей из Университета Колорадо, Митчел Хэнделсман, Уильям Бриггс, Нора Сулливан и Аннет Товлер, изучили вовлечённость студентов своего университета в учебный курс [Handelsman et al. 2005].

В-четвёртых, можно отметить такой вид работ, как описание результатов масштабных эмпирических исследований [Kuh 2001; Kuh 2007]. Самое известное из таких исследований — National Survey of Student Engagement (NSSE)<sup>2</sup>. К пятой группе работ можно отнести критические статьи в отношении масштабных исследований и работы, целью которых является проверка качества (надёжности и валидности) инструментария таких исследований [Ethington, Polizzi 1996; Gordon, Ludlum, Hoyer 2008; LaNassa, Cabrera, Trangsrud 2009].

Принципиально важно понять не только то, как должен быть организован учебный процесс согласно расписанию, программам курсов, учебным планам, а что в действительности делают студенты в университете (какие задания выполняют, как и чему обучаются).

Студенческая вовлечённость выражается не только в потраченном времени, но и в затраченных усилиях.

<sup>2</sup> Сайт исследования: URL: <http://nsse.iub.edu>



Отдельную группу в рассматриваемой литературе составляют статьи, посвящённые описанию опыта адаптации модели NSSE в образовательном контексте других стран, с учётом их культурных особенностей. Примером такой работы может служить разработка тайваньской модели студенческой вовлечённости [Hu, Ching, Chao 2012]. Наконец, в качестве особой группы выделяются работы, дающие практические рекомендации по активизации студенческой вовлечённости и «обогащению» учебного процесса [Goldberg, Ingram 2011].

Вышеописанные виды литературы по интересующей нас теме могут дать представление о разнообразии работ и исследований, посвящённых студенческой вовлечённости. В данной работе мы представим результаты исследования студенческой вовлечённости в одном из ведущих российских вузов — в Высшей школе экономики.

### *Изучение студенческой вовлечённости*

Так как студенческая вовлечённость — латентная переменная, её изучение представляет собой исследовательскую проблему. При невозможности непосредственного измерения вовлечённости, необходима разработка комплекса вопросов, которые бы в сумме давали представление о явлении. Для реализации этого используется формат массовых опросов. В дальнейшем студенческая вовлечённость характеризуется с помощью полученных значений показателей или с помощью индексов, построенных на основе полученных данных.

Показатели студенческой вовлечённости в большей мере полезны в сравнительной перспективе. Мы можем сравнивать по студенческой вовлечённости вузы и факультеты, чтобы определить, какие институциональные характеристики преобладают в вузах с высоким уровнем студенческой вовлечённости, а какие преобладают в учебных заведениях с низкой степенью вовлечённости студентов в учебный процесс. Сравнение показателей студенческой вовлечённости во времени может отразить изменения в учебном процессе в вузе, а также помочь выявить проблемы и разработать рекомендации по их решению.

Более подробно о теоретических концепциях изучения студенческой вовлечённости было написано в одной из предыдущих статей автора [Малошенок 2011]. Данная работа будет посвящена анализу эмпирических данных о студенческой вовлечённости в Высшей школе экономики. Для анализа будут использоваться результаты опросов в рамках Мониторинга студенческой жизни, проведённых в 2011 и 2012 гг.<sup>3</sup>

При невозможности непосредственного измерения вовлечённости необходима разработка комплекса вопросов, которые бы в сумме давали представление о явлении.

Работа будет посвящена анализу эмпирических данных о студенческой вовлечённости в Высшей школе экономики.

<sup>3</sup> Информацию об исследовании «Мониторинг студенческой жизни» см.: URL: <http://cim.hse.ru/student>

В статье будут даны ответы на следующие вопросы, относящиеся к изучению студенческой вовлечённости в НИУ ВШЭ.

- *Как изменился общий уровень вовлечённости студентов НИУ ВШЭ в учебный процесс за год?*

Уровень студенческой вовлечённости в университете изменяется не только за счёт того, что каждый год часть студентов покидает свою «Alma mater», и на их место приходят новички. Большую роль в этом изменении играют институциональные условия, которые университет предоставляет своим студентам. Поэтому ответ на вопрос об изменении вовлечённости студентов может служить индикатором улучшений или ухудшений вышеупомянутых условий.

- *Как изменилась вовлечённость студентов в учебный процесс в бакалавриате и в магистратуре?*

Магистратура и бакалавриат (специалитет) рассматриваются как два отличных друг от друга уровня образования. Соответственно можно предположить, что и студенческая вовлечённость в учебный процесс на этих двух уровнях имеет существенные отличия. Вследствие этого ответ на вопрос об изменениях в вовлечённости студентов на каждом из образовательных уровней будет полезен для понимания специфики институциональных условий и учебного процесса на каждом из них.

- *Как изменяется студенческая вовлечённость в учебный процесс при переходе на следующий курс?*

Данный вопрос поставлен в связи с наличием предположения о различии учебного процесса на разных курсах обучения. Понимание изменений в студенческой вовлечённости, которые происходят при переходе на следующий курс, помогут скорректировать институциональные условия на каждом курсе. Безусловно, полученные эмпирические выводы носят неокончательный характер, поскольку для анализа мы берём только результаты за два прошедших года, в то время как для получения более точных и достоверных выводов необходима большая продолжительность мониторинга.

## Показатели студенческой вовлечённости

Для измерения студенческой вовлечённости мы использовали три группы показателей, которые относятся к учебному процессу. Первая группа характеризует частоту участия студентов в разных видах учебной деятельности в аудиторное и внеаудиторное время. Эти показатели характеризуют участие студентов в работе на семинарах, выполнение заданий преподавателей, а также включённость в групповые виды работы. Именно данные поведенческие проявления студентов, по мнению многих экспертов в области высшего образования, могут косвенно свидетельствовать о степени вовлечённости студентов в учебный процесс.

Для измерения студенческой вовлечённости мы использовали три группы показателей, которые относятся к учебному процессу.

Ко второй группе показателей вовлечённости студентов в учебный процесс относятся виды работы, которую студенты выполняют в ходе своего обучения.

В соответствии с теорией вовлечённости, чем более сложные интеллектуальные действия выполняет студент в ходе обучения, тем выше его вовлечённость.

К третьей группе показателей относятся отношения студентов с другими учащимися университета, в частности со своими одногруппниками. Данные показатели косвенно свидетельствуют о социальной интеграции учащегося в университетскую жизнь, что в соответствии с представлениями об изучаемом концепте положительно связано с вовлечённостью в учебный процесс. Ниже перечислены вопросы, которые были заданы студентам в анкете.

В мониторинге студенческой жизни респондентам предлагалось оценить, насколько часто они в текущем учебном году участвовали в следующих видах деятельности:

- *задавали вопросы преподавателю на семинарских занятиях,*
- *участвовали в общегрупповых дискуссиях во время занятий,*
- *выступали с докладом или презентацией на семинарских занятиях,*
- *решали задачи у доски на семинаре или отвечали на вопрос преподавателя по содержанию учебного курса,*
- *приходили на семинар с невыполненным домашним заданием,*
- *присутствовали на семинаре или лекции, но не вникали в материал, не слушали преподавателя,*
- *работали над групповым заданием совместно с одногруппниками / однокурсниками во время семинарского занятия,*
- *выполняли индивидуальные домашние задания или готовились к контрольным и экзаменам совместно с одногруппниками / однокурсниками во внеаудиторное время,*
- *выполняли групповое задание с одногруппниками во внеаудиторное время,*
- *объединяли идеи разных дисциплин при подготовке заданий или во время участия в дискуссиях на занятиях,*
- *помогали другим студентам с домашним заданием, подготовкой к контрольной работе или экзамену,*
- *работали над дополнительными заданиями по курсу, выполнение которых необязательно для получения отличной оценки.*

Далее студентов просили ответить на вопрос о том, в какой степени их учебная работа в текущем учебном году предполагала следующие виды деятельности:

- *заучивание фактов, идей или методов,*
- *детальный анализ теоретических концепций, конкретных ситуаций или кейсов,*
- *синтез идей и различной информации для выстраивания более сложных интерпретаций,*

- оценка надежности информации, правильности используемых методов для сбора и анализа данных, обоснованности выводов,
- применение теоретических концепций к практическим ситуациям, проблемам и задачам.

В качестве третьего индикатора студенческой вовлечённости выступали отношения со студентами. Респондентам предлагалось оценить отношения с большинством студентов ВШЭ по семибалльной шкале, где «-3» — враждебные, «0» — нейтральные, «3» — близкие, дружественные:

- одноклассники,
- однокурсники,
- другие студенты факультета,
- студенты других факультетов.

### Студенческая вовлечённость в НИУ ВШЭ в 2011 и 2012 гг.: общие показатели

Перед тем как перейти к описанию полученных в результате анализа выводов, дадим краткую характеристику используемым данным. Для анализа студенческой вовлечённости в НИУ ВШЭ использовались данные двух волн опроса «Мониторинг студенческой жизни», полевой этап которых состоялся в апреле 2011 и 2012 гг. Выборочная совокупность студентов в 2011 г. составила 2031 респондент, в 2012 г. — 1971; она репрезентирует генеральную совокупность по курсам и факультетам. Выборка респондентов неслучайная, данные собирались с помощью электронного опроса<sup>4</sup>.

### Общеуниверситетская динамика студенческой вовлечённости

Для того чтобы изучить изменение студенческой вовлечённости в 2012 г. по сравнению с 2011 г., сначала опишем общеуниверситетские показатели, т.е. показатели, рассчитанные по совокупному количеству ответов всех респондентов, участвовавших в исследованиях 2011 и 2012 гг.

#### Вовлечённость студентов в работу на семинарах

Рассмотрим, насколько студенты вовлечены в работу на семинарских занятиях с помощью показателей: задавание вопросов преподавателю, участие в общегрупповых дискуссиях, выступление с докладом или презентацией, решение задачи у доски или ответ на вопрос преподавателя по содержанию курса.

Для анализа студенческой вовлечённости в НИУ ВШЭ использовались данные двух волн опроса «Мониторинг студенческой жизни», полевой этап которых состоялся в апреле 2011 и 2012 гг.

Практически одинаково по частоте студенты задают вопросы преподавателю, выступают с докладами или презентациями и решают задачи у доски или отвечают на вопрос преподавателя по содержанию курсов.

<sup>4</sup> Ссылка на анкету высылалась на электронные адреса всех студентов вуза.



По сравнению со студентами, участвовавшими в опросе 2011 г., респонденты 2012 г. несущественно отличаются по частоте проявления различных видов активностей во время семинарских занятий. Практически одинаково по частоте студенты задают вопросы преподавателю, выступают с докладами или презентациями и решают задачи у доски или отвечают на вопрос преподавателя по содержанию курсов. Из полученных данных можно сделать предположение, что структура семинаров не претерпела каких-либо существенных изменений в течение года, поэтому студенты в среднем проявляют себя с той же активностью, что и год назад.



Рис. 1. Активность студентов на семинарских занятиях  
 Вопрос: *Оцените, в текущем учебном году как часто Вы...*

### Вовлечённость студентов в виды деятельности, связанные с выполнением заданий

Следующие показатели характеризуют вовлечённость студентов в работу над заданиями преподавателей: 1) приходили на семинар с невыполненным домашним заданием; 2) присутствовали на семинаре или лекции, но не вникали в материал, не слушали преподавателя; 3) объединяли идеи из разных дисциплин при подготовке заданий или во время участия в дискуссиях на занятиях; 4) работали над дополнительными заданиями по курсу, выполнение которых необязательно для получения отличной оценки. Студенты 2012 г. незначительно отличаются от студентов 2011 г. по частоте невыполнения домашнего задания, концентрации на преподаваемом материале во время занятий и частоте выполнения такой когнитивной деятельности, как «объединение идей разных дисциплин» при выполнении задания. Существенное отличие наблюдается по отношению к выполнению дополнительных, необязательных заданий по курсу. По сравнению с прошлым годом доля студентов, которые в текущем учебном году ни разу не выполняли такие задания, увеличилась на 10%, с 16 до 26%, что может быть обусловлено разными при-

По сравнению с прошлым годом доля студентов, которые в текущем учебном году ни разу не выполняли такие задания, увеличилась на 10%, с 16 до 26%, что может быть обусловлено разными причинами.

чинами. Мы можем выдвинуть возможные причины подобных изменений: 1) увеличилось число преподавателей, которые не предлагают студентам дополнительные задания; 2) увеличилось число обязательных заданий, что негативно сказалось на выполнении дополнительных заданий вследствие нехватки времени; 3) снизилась заинтересованность студентов в изучаемых курсах вследствие каких-либо институциональных изменений. Все перечисленные гипотезы могут объяснить наблюдающееся снижение в частоте выполнения необязательных дополнительных заданий, но их правомерность требует проверки с помощью проведения более детальных исследований. Кроме того, наблюдающееся изменение может быть не тенденцией постоянного снижения, а флуктуацией, не связанной с институциональными условиями, что невозможно установить на данный момент при наличии только двух волн исследования.



Рис. 2. Выполнение заданий студентами  
Вопрос: *Оцените, в текущем учебном году как часто Вы...*

Задания, которые выполняют студенты в ходе изучения курсов, судя по их ответам, не претерпели значительных изменений. Единственное отличие — они в большей степени стали предполагать детальный анализ теоретических концепций и конкретных ситуаций и кейсов. Также стоит заметить: в результате анализа опросных данных было установлено, что то, какие задания студент выполняет в ходе обучения в университете, непосредственным образом влияет на его удовлетворённость своим обучением и академическую успеваемость. Так, например, преобладание такого вида деятельности, как заучивание, оказывает негативное влияние как на удовлетворённость обучением, так и на оценки студентов.

Задания, которые выполняют студенты в ходе изучения курсов, судя по их ответам, не претерпели значительных изменений.

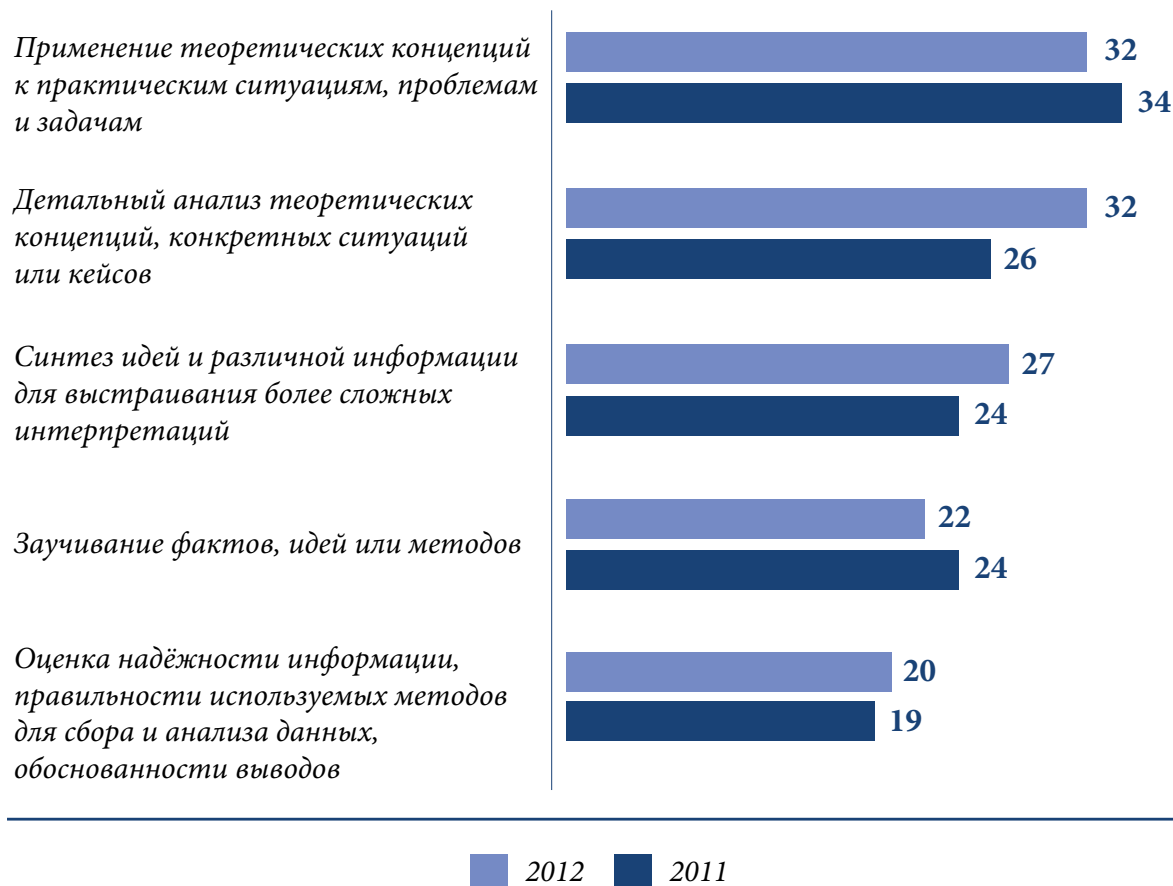


Рис. 3. Когнитивная работа для выполнения заданий\*

Вопрос: В процессе обучения в текущем учебном году в какой степени Ваша работа предполагала следующие виды деятельности...

\* На графике представлены доли респондентов, выбравших вариант ответа «В большой степени» N2011 = 1980, N2012 = 1971.

### Вовлечённость студентов в коллективные виды работ в университете

Работа студентов в группе над заданиями по курсу считается успешной педагогической практикой для эффективного обучения [Уваров 2001]. Поэтому в качестве показателя студенческой вовлечённости мы использовали те, которые отражают, насколько студенты в течение года были вовлечены в разные формы групповой работы над заданиями по курсам. Как видно из данных, представленных на диаграмме, в 2012 г. студенты стали реже выполнять задания совместно во внеаудиторное время. Однако частота работы студентов над групповыми заданиями во время семинарского занятия осталась прежней, что говорит о том, что снижение вовлечённости студентов в групповую работу больше связано не с педагогическими практиками, а с отношениями студентов между собой.

Частота работы студентов над групповыми заданиями во время семинарского занятия осталась прежней, что говорит о том, что снижение вовлечённости студентов в групповую работу больше связано не с педагогическими практиками, а с отношениями студентов между собой.



Рис. 4. Коллективная работа студентов  
Вопрос: *Оцените, в текущем учебном году как часто Вы...*

Это предположение также основано на том факте, что в Мониторинге студенческой жизни 2012 г. студенты в среднем ниже оценили свои отношения с одногруппниками. Если в 2011 г. 70% студентов оценили отношения с одногруппниками на «2» и «3» по шкале от «-3» до «3», то в 2012 г. эта доля сократилась до 64%.

Если в 2011 г. 70% студентов оценили отношения с одногруппниками на «2» и «3» по шкале от «-3» до «3», то в 2012 г. эта доля сократилась до 64%.

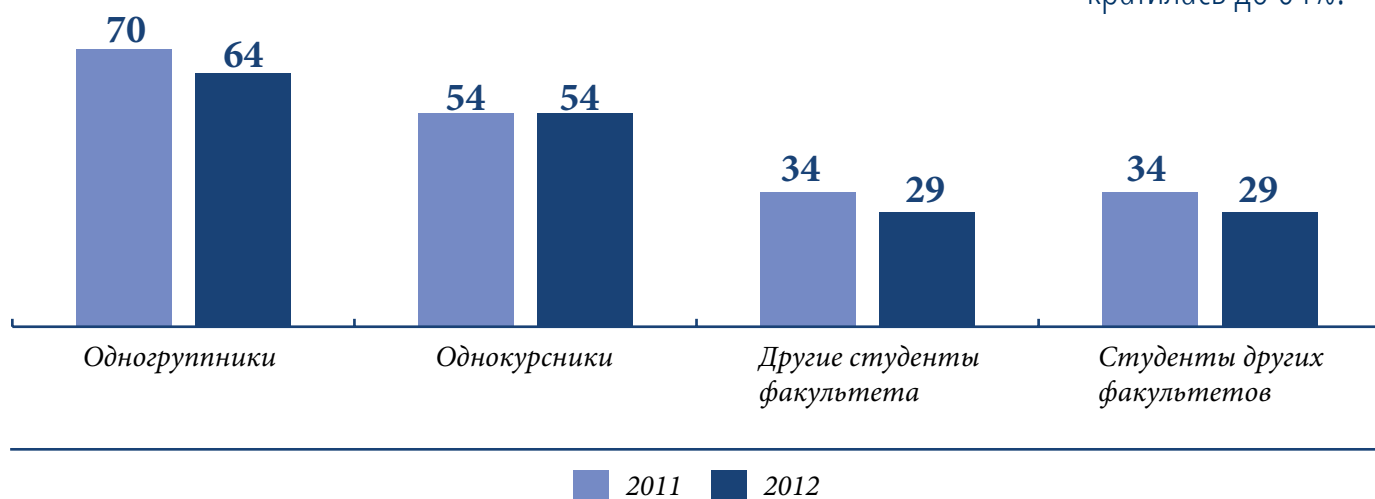


Рис. 5. Положительное отношение к другим студентам НИУ ВШЭ\*  
Вопрос: *Оцените Ваши отношения с большинством студентов ВШЭ по семибалльной шкале, где «-3» — враждебные, «0» — нейтральные, «3» — близкие, дружественные.*  
\* На графике представлены доли студентов, оценивших своё отношение с другими студентами на «2» и «3» по шкале от «-3» до «3».



Улучшению отношений между студентами может способствовать предоставление специальных институциональных условий, которые помогут развить студенческую сплочённость. Во-первых, университету можно рассмотреть возможность организации для студентов совместных мероприятий: праздников, концертов, соревнований между группами и т.д. Во-вторых, повышению распространённости групповой внеаудиторной работы студентов может способствовать предоставление институциональных условий для совместной работы (аудиторий или мест в университете, где студенты могли бы собираться).

### *Изменения студенческой вовлечённости с учётом институциональных изменений в университете*

**М**ы рассмотрели то, как изменились показатели студенческой вовлечённости в 2011–2012 учебном году по сравнению с предыдущим годом. Описанные выше изменения могут быть связаны как с частичным изменением студенческого контингента, так и с изменениями в преподавании, в наборе учебных курсов, а также в институциональной структуре университета. В новом учебном году было открыто несколько новых факультетов, отделений и магистерских программ<sup>5</sup>. Поэтому, для того чтобы посмотреть, насколько обнаруженные изменения связаны с расширением университета, мы исключили из анализа респондентов, обучающихся на новых факультетах и отделениях, и сравнили полученные данные по опросу в 2012 г. с опросом в 2011 г.

Оказалось, что изменение студенческой вовлечённости не связано с расширением университета (найденные ранее изменения наблюдаются и в случае исключения из анализа новых факультетов и отделений). Однако при исключении новых факультетов появляется значимое различие в частоте включения студентов в работу над групповым заданием совместно с одногруппниками / однокурсниками во время семинарского занятия<sup>6</sup>. Это изменение в вовлечённости студентов сгладилось за счёт институциональных изменений.

### *Изменение студенческой вовлечённости в бакалавриате (специалитете) и в магистратуре*

**В** начале статьи мы рассмотрели изменение общих показателей студенческой вовлечённости и обнаружили тенденции, которые характерны для всего университета. В данном разделе изучим динамику показателей в зависимости от уровня образования (бакалавриат / специалитет или магистратура).

Изменение студенческой вовлечённости не связано с расширением университета.

В бакалавриате наблюдается снижение вовлечённости студентов в групповые виды учебной работы: снизилась доля студентов, которые часто участвовали в групповой работе над заданием (во время семинарских занятий и во внеаудиторное время), а также коллективно выполняли индивидуальные задания или готовились к контрольным и экзаменам.

<sup>5</sup> Отделение «Совместный бакалавриат ВШЭ и РЭШ», факультеты медиакоммуникаций и филологии, высшая школа урбанистики, магистерские программы Института развития образования.

<sup>6</sup> В этот вид деятельности в 2011 г. «часто» или «очень часто» были включены 52% студентов, в 2012 г. — 47%.

Как видно из приведённой ниже табл. 1, в бакалавриате наблюдается снижение вовлечённости студентов в групповые виды учебной работы: снизилась доля студентов, которые часто участвовали в групповой работе над заданием (во время семинарских занятий и во внеаудиторное время), а также коллективно выполняли индивидуальные задания или готовились к контрольным и экзаменам.

Для магистратуры характерны следующие изменения:

- уменьшилась доля студентов, которые «очень часто» или «часто» задавали преподавателям вопросы на семинарских занятиях,
- снизилась доля студентов, которые часто приходили на семинар с невыполненным домашним заданием,
- сократилась доля студентов, часто выполняющих групповое задание с одногруппниками во внеаудиторное время.

Таблица 1

Изменение показателей студенческой вовлечённости в бакалавриате и магистратуре за период с 2011 по 2012 г.\*

Виды деятельности	Уровень образования**	Доля ответивших «Часто» или «Очень часто», %	
		2011	2012
Задавали вопросы преподавателю на семинарских занятиях	Бакалавры	39	41
	Магистры	48	43 (↓)
Участвовали в общегрупповых дискуссиях во время занятий	Бакалавры	57	54
	Магистры	61	61
Выступали с докладом или презентацией на семинарских занятиях	Бакалавры	42	42
	Магистры	46	50
Решали задачи у доски на семинаре или отвечали на вопрос преподавателя по содержанию учебного курса	Бакалавры	41	43
	Магистры	26	28
Приходили на семинар с невыполненным домашним заданием	Бакалавры	25	23
	Магистры	19	11 (↑)
Присутствовали на семинаре или лекции, но не вникали в материал, не слушали преподавателя	Бакалавры	23	23
	Магистры	18	14

Продолжение таблицы см. на следующей странице.

Виды деятельности	Уровень образования**	Доля ответивших «Часто» или «Очень часто», %	
		2011	2012
Работали над групповым заданием совместно с одноклассниками / однокурсниками во время семинарского занятия	Бакалавры	51	45 (↓)
	Магистры	53	55
Выполняли индивидуальные домашние задания или готовились к контрольным и экзаменам совместно с одноклассниками/однокурсниками во внеаудиторное время	Бакалавры	51	44 (↓)
	Магистры	42	38
Выполняли групповое задание с одноклассниками во внеаудиторное время	Бакалавры	43	37 (↓)
	Магистры	45	40 (↓)
Объединяли идеи разных дисциплин при подготовке заданий или во время участия в дискуссиях на занятиях	Бакалавры	39	36
	Магистры	43	42
Помогали другим студентам с домашним заданием, подготовкой к контрольной работе или экзамену	Бакалавры	30	29
	Магистры	21	18
Работали над дополнительными заданиями по курсу, выполнение которых необязательно для получения отличной оценки	Бакалавры	14	12
	Магистры	12	11

\* Вопрос: «Оцените, в текущем учебном году как часто Вы...»

\*\* N2011 бакалавры = 1532, N2012 бакалавры = 1315, N2011 магистры = 447, N2012 магистры = 643.

Работа студентов над заданиями претерпела изменения только у учащихся магистратуры. Они чаще стали прибегать к детальному анализу теоретических концепций, конкретных ситуаций или кейсов, а также использовать синтез идей и различной информации для выстраивания более сложных интерпретаций.

В бакалавриате существенных изменений в отношении использования различных видов деятельности в учебной работе не наблюдается (см. табл. 2).

Работа студентов над заданиями претерпела изменения только у учащихся магистратуры.

Таблица 2

## Виды деятельности в бакалавриате (специалитете) и в магистратуре в 2011 и 2012 гг.\*

Виды деятельности	Уровень образования	Доля от ответивших «в большой степени», в %	
		2011	2012
Заучивание фактов, идей или методов	Бакалавры	27	27
	Магистры	13	11
Детальный анализ теоретических концепций, конкретных ситуаций или кейсов	Бакалавры	24	28
	Магистры	33	40 (↑)
Синтез идей и различной информации для выстраивания более сложных интерпретаций	Бакалавры	22	23
	Магистры	28	33 (↑)
Оценка надёжности информации, правильности используемых методов для сбора и анализа данных, обоснованности выводов	Бакалавры	18	18
	Магистры	19	23
Применение теоретических концепций к практическим ситуациям, проблемам и задачам	Бакалавры	32	30
	Магистры	39	37

\* Вопрос: «В процессе обучения в текущем учебном году в какой степени Ваша работа предполагала следующие виды деятельности?»

В бакалавриате изменились отношения студентов с одногруппниками, другими студентами факультета и студентами других факультетов. В 2012 г. произошло снижение доли респондентов, оценивших отношения с этими студентами на «2» и «3». Однако в магистратуре данного сдвига не наблюдается. Напротив, среди студентов магистратуры стало больше тех, кто высоко оценивает свои отношения с однокурсниками (см. табл. 3).

В бакалавриате изменились отношения студентов с одногруппниками, другими студентами факультета и студентами других факультетов. В 2012 г. произошло снижение доли респондентов, оценивших отношения с этими студентами на «2» и «3».



Таблица 3

## Изменение отношений со студентами в 2011 и 2012 гг.

Студенты	Уровень образования	Доля оценивших свои отношения на «2» или «3», %	
		2011	2012
Одногруппники	Бакалавры	71	63 (↓)
	Магистры	69	65
Однокурсники	Бакалавры	55	53
	Магистры	51	56 (↑)
Другие студенты Вашего факультета	Бакалавры	35	30 (↓)
	Магистры	30	28
Студенты других факультетов	Бакалавры	36	32 (↓)
	Магистры	26	23

## Студенческая вовлечённость при переходе на более старший курс

Для того чтобы понять, как меняется вовлечённость студентов при переходе на более старшие курсы, мы отобрали тех студентов, которые участвовали в опросах Мониторинга студенческой жизни в 2011 и 2012 гг. Численность таких респондентов составила 588 человек.

*Изменения студенческой вовлечённости при переходе на следующий курс в целом по университету*

При анализе ответов респондентов на вопросы о студенческой вовлечённости было выявлено, что в период с 2011 по 2012 гг., т.е. при переходе респондентов на следующий курс, сокращается доля студентов, которые часто выполняют индивидуальные или групповые домашние задания, а также готовятся к контрольным и экзаменам совместно. Как было описано выше, сокращение числа таких студентов наблюдается в целом по университету, вне зависимости от того, перешёл ли студент на более старший курс или нет. Поэтому для того чтобы определить, насколько переход на более старший курс влияет на уменьшение вовлечённости студента в групповые виды подготовки по учебному курсу, необходим более длительный период мониторинга студентов.

Также наблюдается уменьшение группы студентов, часто решающих задачи у доски или отвечающих на вопрос преподавателя по содержанию курса в течение семинарского занятия и участвующих в общегрупповых дискуссиях на занятиях. Так как в целом по университету не наблюдается снижения частоты участия студентов в данных видах деятельности, можно сделать предположение, что при переходе на старшие курсы студенты проявляют

При переходе респондентов на следующий курс сокращается доля студентов, которые часто выполняют индивидуальные или групповые домашние задания, а также готовятся к контрольным и экзаменам совместно.

меньшую активность на семинарских занятиях. Вполне возможно, что данное явление связано с особенностью организации семинаров на первых и последующих курсах, а также с изучаемыми студентами курсами, которые, безусловно, отличаются на разных курсах.

Наблюдается сокращение доли студентов, которые «часто» и «очень часто» выполняли дополнительные задания по курсу и помогали другим студентам. Возможно, это также связано с изменением характеристик учебного процесса при переходе на следующие курсы.



Рис. 6. Показатели студенческой вовлеченности при переходе на более старший курс\*

Вопрос: Оцените, в текущем учебном году как часто Вы...

\* На графике представлены доли респондентов, выбравших варианты ответа «Очень часто» и «Часто».

Интересен тот факт, что оценка студентами видов когнитивной деятельности, которые необходимы для выполнения заданий по курсам, не изменилась при переходе на следующий курс. Единственное изменение, которое наблюдается, — это увеличение доли респондентов, считающих, что их работа в рамках программных курсов в большой мере предполагала «детальный анализ теоретических концепций, конкретных ситуаций или кейсов». Однако это изменение произошло в целом по университету, поэтому у нас нет оснований считать, что оно связано с переходом студентов на следующий курс.

Наблюдается сокращение доли студентов, которые «Часто» и «Очень часто» выполняли дополнительные задания по курсу и помогали другим студентам.

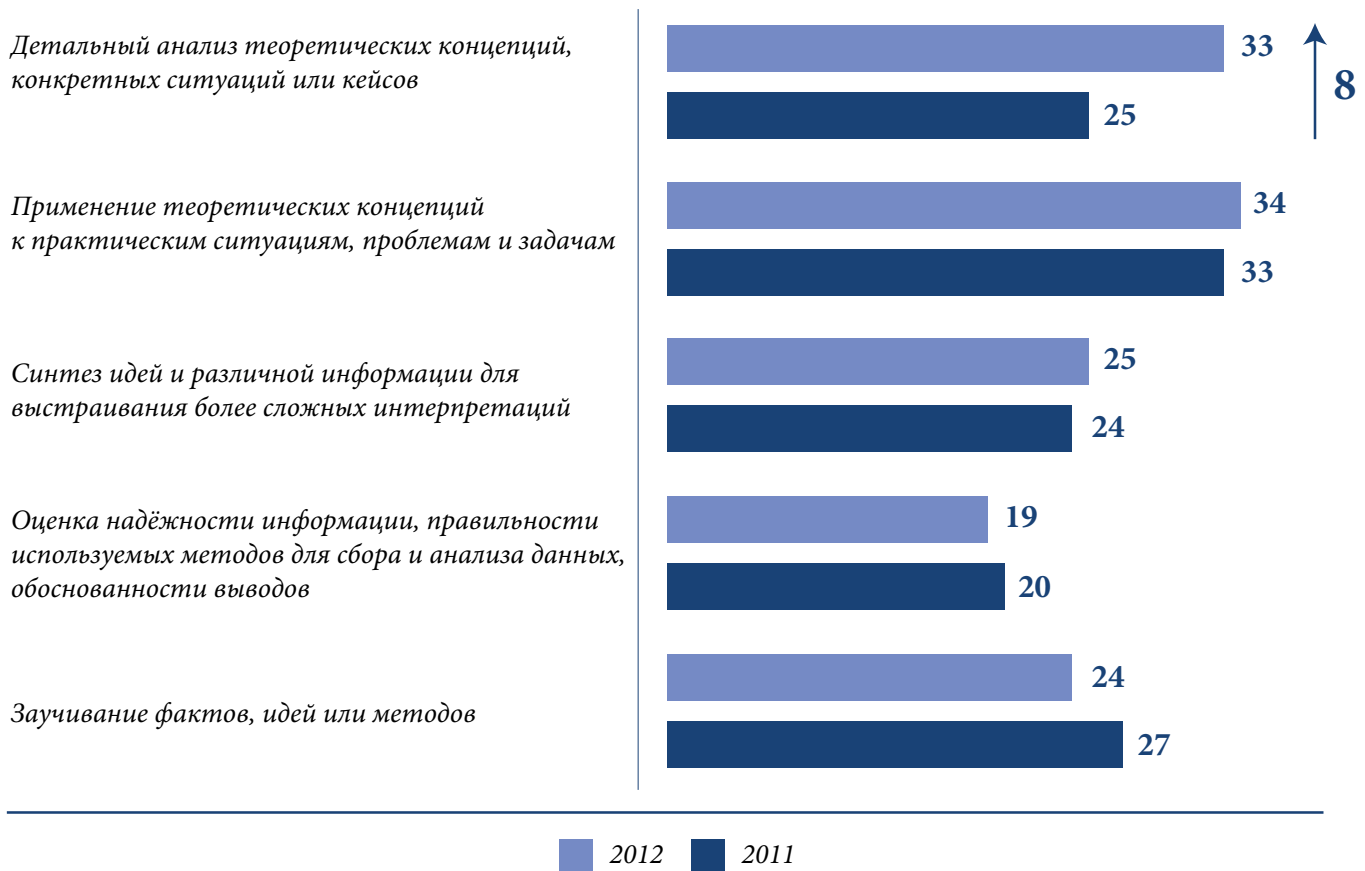


Рис. 7. Виды когнитивной деятельности, которые используются при выполнении заданий при переходе на более старший курс\*

Вопрос: В процессе обучения в текущем учебном году в какой степени Ваша работа предполагала следующие виды деятельности?

\* На графике представлены доли респондентов, выбравших вариант ответа «В большой степени».

Отношения с одноклассниками, другими студентами факультета, и студентами других факультетов так же, как и при рассмотрении динамики на общеуниверситетском уровне, стали оцениваться ниже. Скорее всего это явление также не связано с переходом студентов на более старший курс. Однако чтобы в этом удостовериться, необходимо дальнейшее проведение исследований.

Оценка студентами видов когнитивной деятельности, которые необходимы для выполнения заданий по курсам, не изменилась при переходе на следующий курс.



Рис. 8. Положительная оценка отношений со студентами\*

Вопрос: *Оцените Ваши отношения с большинством студентов ВШЭ по 7-балльной шкале, где «-3» — враждебные, «0» — нейтральные, «3» — близкие, дружественные.*

\* На графике представлены доли студентов, оценивших своё отношение с другими студентами на «2» и «3» по шкале от «-3» до «3».

Помимо общих показателей, интересно проанализировать доли тех студентов, которые стали чаще или реже участвовать в разных видах учебной деятельности. Поэтому мы к категории студентов, которые «стали реже участвовать» в учебной деятельности отнесли тех студентов, которые в 2011 г. отмечали варианты «Очень часто» или «Часто» при ответе на вопрос «Оцените, в текущем учебном году, как часто Вы...», а в 2012 г. — «Иногда», «Крайне редко» или «Никогда» на одни и те же вопросы.

Оказалось, что среди студентов, попавших в выборку в 2011 и 2012 гг., 18%<sup>7</sup> стали реже участвовать в общегрупповых дискуссиях во время занятий, в то время как чаще в них стали участвовать только 13% респондентов. 19% всех респондентов стали реже решать задачи у доски или отвечать на вопросы преподавателя по содержанию курса на семинаре. Также среди респондентов большая доля тех, у кого снизились показатели работы над индивидуальными заданиями, выполнения индивидуальных и групповых заданий в группе во внеаудиторное время и помощи другим студентам. При переходе на более старший курс эти виды деятельности стали менее популярны у студентов. На что, возможно, повлияли и другие факторы кроме фактора перехода на следующий курс.

Отношения с одногруппниками, другими студентами факультета, и студентами других факультетов так же, как и при рассмотрении динамики на общеуниверситетском уровне, стали оцениваться ниже.

Оказалось, что среди студентов, попавших в выборку в 2011 и 2012 гг., 18% стали реже участвовать в общегрупповых дискуссиях во время занятий.

<sup>7</sup> Доля считалась от общего количества респондентов в выборке (588 человек).

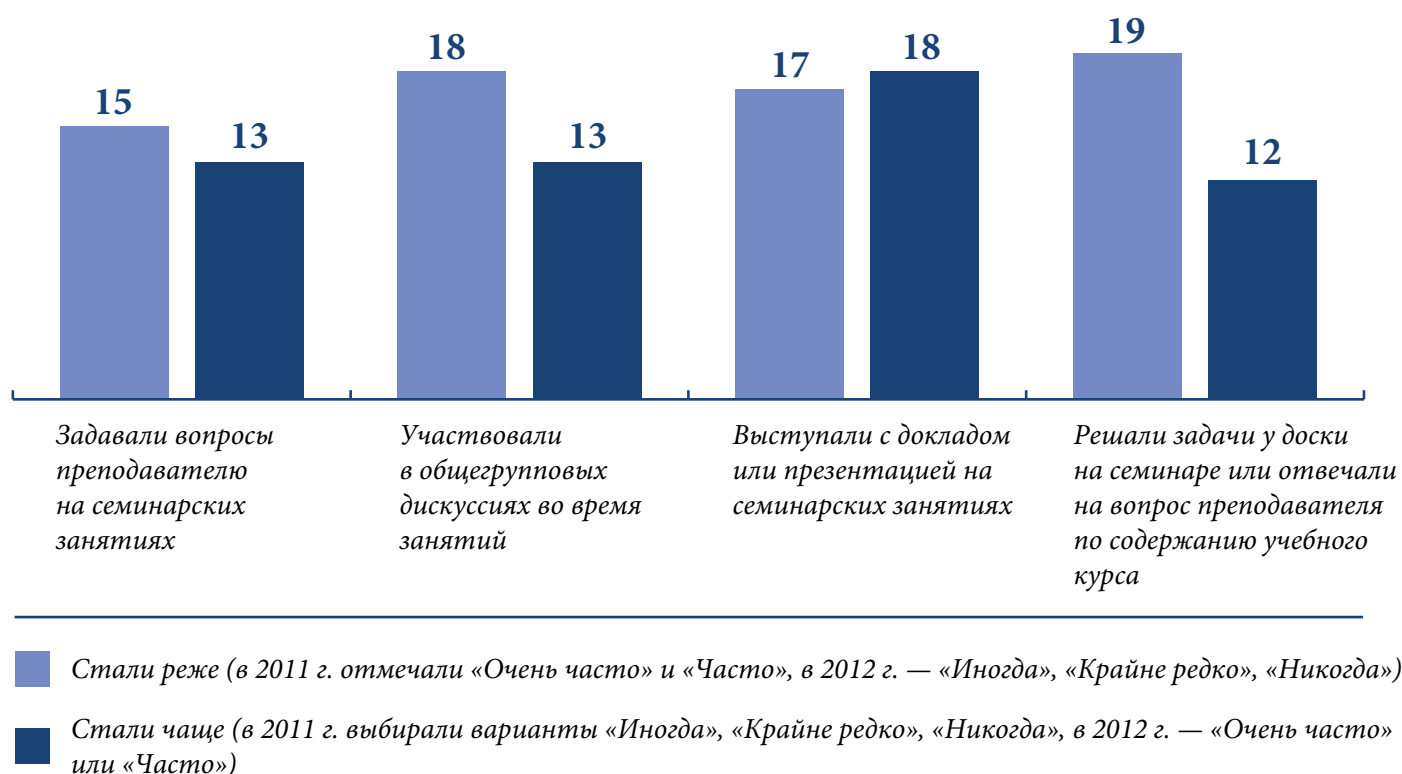


Рис. 9. Изменение студенческой вовлечённости: активность на семинарах  
 Вопрос: *Оцените, в текущем учебном году как часто Вы...*



Рис. 10. Изменение студенческой вовлечённости: когнитивная деятельность студентов по изучению курсов  
 Вопрос: *Оцените, в текущем учебном году как часто Вы...*





Рис. 11. Изменение студенческой вовлечённости: показатели групповой работы  
 Вопрос: *Оцените, в текущем учебном году как часто Вы...*

**Изменение студенческой вовлечённости на разных уровнях образования, а также при переходе на новый уровень**

В предыдущем разделе статьи мы рассмотрели, как в целом студенческая вовлечённость меняется при переходе на следующий курс. Однако это изменение может зависеть от уровня образования, на котором обучается студент (бакалавриат / специалитет или магистратура). Исходя из этого мы разделили всех студентов, участвовавших в опросах 2011 и 2012 гг., на три группы: 1) студенты, которые перешли на следующий курс в бакалавриате / специалитете (далее мы будем использовать для обозначения этих студентов название «группа 1»); 2) студенты, которые перешли на второй курс магистратуры (далее — «группа 2»); 3) студенты, которые в 2011 г. закончили бакалавриат (специалитет) и поступили в магистратуру (далее — «группа 3») (см. табл. 4). Перейдём к рассмотрению каждой из этих групп в отдельности.

При переходе на следующий курс в бакалавриате у студентов наблюдались такие изменения («группа 1»):

- У студентов бакалавриата снизилась вовлечённость в общегрупповые дискуссии, а также в решение задач у доски и ответы на вопросы преподавателя по содержанию курсов.
- Респонденты стали чаще присутствовать на занятии, но при этом не вникали в рассказываемый материал и не слушали преподавателя и реже выполняли дополнительные задания.

Студенты реже стали выполнять индивидуальные задания совместно или вместе готовиться к контрольным и экзаменам. Также при переходе на следующий курс они стали реже оказывать друг другу помощь в учебных вопросах.

- Студенты реже стали выполнять индивидуальные задания совместно или вместе готовиться к контрольным и экзаменам. Также при переходе на следующий курс они стали реже оказывать друг другу помощь в учебных вопросах.

Студенты магистратуры, перешедшие на второй курс, характеризуются следующими изменениями в студенческой вовлечённости:

- Студенты-магистры стали меньше вовлечены в общегрупповые дискуссии и работу на семинарах у доски (решение задач, ответ на вопрос преподавателя по содержанию курса).
- Несмотря на то что респонденты, относящиеся к «группе 2» стали чаще участвовать в групповой работе на семинаре, вовлечённость их в совместную работу над заданиями во внеаудиторное время стала меньше.

При переходе на новый уровень образования (из бакалавриата в магистратуру) происходят изменения во многих аспектах студенческой вовлечённости. Опишем эти изменения:

- При переходе в магистратуру снижается доля студентов, которые часто задают вопросы преподавателю во время семинарских занятий, выступают с докладом или презентацией, решают задачи у доски или отвечают на вопросы преподавателей.
- В магистратуре студенты начинают чаще участвовать в общегрупповых дискуссиях и реже приходят на семинар с невыполненным домашним заданием. Возможно, это связано с изменением формата или объёма домашних заданий в магистратуре по сравнению с бакалавриатом.
- Во время обучения в магистратуре студенты, ранее обучавшиеся в бакалавриате ВШЭ, менее вовлечены в групповую работу.

---

При переходе в магистратуру снижается доля студентов, которые часто задают вопросы преподавателю во время семинарских занятий, выступают с докладом или презентацией, решают задачи у доски или отвечают на вопросы преподавателей.

Таблица 4

**Изменение студенческой вовлечённости при переходе из бакалавриата  
(специалитета) в магистратуру\***

Виды деятельности	Волна исследования	Доля от ответивших «в большой степени», %		
		«группа 1»** N = 414	«группа 2» N = 93	«группа 3» N = 59
Задавали вопросы преподавателю на семинарских занятиях	2011	42	48	41
	2012	40	45	36 (↓)
Участвовали в общегрупповых дискуссиях во время занятий	2011	62	60	57
	2012	54 (↓)	55 (↓)	68 (↑)
Выступали с докладом или презентацией на семинарских занятиях	2011	44	48	52
	2012	47	51	44 (↓)
Решали задачи у доски на семинаре или отвечали на вопрос преподавателя по содержанию учебного курса	2011	47	27	33
	2012	41 (↓)	19 (↓)	22 (↓)
Приходили на семинар с невыполненным домашним заданием	2011	22	21	24
	2012	24	10 (↑)	12 (↑)
Присутствовали на семинаре или лекции, но не вникали в материал, не слушали преподавателя	2011	19	14	26
	2012	25 (↑)	15	24
Работали над групповым заданием совместно с одногруппниками / однокурсниками во время семинарского занятия	2011	50	46	55
	2012	47	52 (↑)	54
Выполняли индивидуальные домашние задания или готовились к контрольным и экзаменам совместно с одногруппниками / однокурсниками во внеаудиторное время	2011	53	45	60
	2012	43 (↓)	31 (↓)	41 (↓)

Продолжение таблицы см. на следующей странице.

Виды деятельности	Волна исследования	Доля от ответивших «в большой степени», %		
		«группа 1»** N = 414	«группа 2» N = 93	«группа 3» N = 59
Выполняли групповое задание с одноклассниками во внеаудиторное время	2011	39	47	62
	2012	38	32 (↓)	39 (↓)
Объединяли идеи разных дисциплин при подготовке заданий или во время участия в дискуссиях на занятиях	2011	38	48	50
	2012	36	44	36 (↓)
Помогали другим студентам с домашним заданием, подготовкой к контрольной работе или экзамену	2011	34	26	29
	2012	28 (↓)	24	19 (↓)
Работали над дополнительными заданиями по курсу, выполнение которых необязательно для получения отличной оценки	2011	16 (↓)	14	7
	2012	10 (↓)	11	10

\*Вопрос: «Оцените, в текущем учебном году как часто Вы...»

\*\* В «группу 1» входят респонденты, которые на момент опроса в 2011 и 2012 гг. обучались в бакалавриате. В «группу 2» входят респонденты, которые на момент опроса в 2011 и 2012 гг. обучались в магистратуре. В «группу 3» входят респонденты, которые на момент опроса в 2011 г. обучались в бакалавриате, а в 2012 г. — в магистратуре.

В целом можно отметить снижение вовлечённости студентов в учебный процесс на всех уровнях образования при переходе на следующий курс, а также при переходе из бакалавриата в магистратуру. Данная тенденция может быть вызвана как снижением включенности студентов в обучение, так и изменением видов и форматов учебной деятельности при переходе на следующий курс (или при переходе из бакалавриата / специалитета в магистратуру). Стоит также оговориться, что описанные выше изменения были выявлены на основании данных, полученных в ходе двух волн исследований, чего недостаточно для доказательства правомерности полученного вывода. Гипотезу о наличии закономерности в снижении вовлечённости в учебный процесс по некоторым аспектам необходимо проверять и на последующих волнах исследования.

В целом можно отметить снижение вовлечённости студентов в учебный процесс на всех уровнях образования при переходе на следующий курс, а также при переходе из бакалавриата в магистратуру.

## Заключение

В данной статье была предпринята попытка проанализировать изменения студенческой вовлечённости, которые произошли в 2011–2012 учебном году на основе сопоставления данных Мониторинга студенческой жизни в 2011 и 2012 гг., а также выявить особенности студенческой вовлечённости при переходе на старшие курсы. В заключении опишем основные выводы, полученные в результате анализа эмпирических данных.

На основе статистического анализа ответов респондентов были обнаружены следующие изменения в студенческой вовлечённости в учебный процесс в целом по вузу, вне зависимости от перехода студентов на следующий курс:

- *Активность студентов во время семинарских занятий не претерпела существенных изменений.*
- *Студенты стали меньше выполнять индивидуальные и групповые работы, а также готовиться к контрольным и экзаменам совместно, во внеаудиторное время. Также можно отметить, что отношения студентов с одногруппниками и другими студентами факультета и вуза (за исключением однокурсников) стали оцениваться ниже.*
- *Стало меньше студентов, которые выполняют дополнительные задания по курсу, необязательные для выставления оценки.*
- *Выполнение заданий, по мнению студентов, стало в большей степени ориентировано на детальный анализ теоретических концепций и конкретных ситуаций.*
- *Институциональные изменения (открытие новых факультетов и отделений) не оказали значимого влияния на студенческую вовлечённость, помимо влияния на частоту выполнения студентами групповых заданий во время семинарского занятия.*
- *Наблюдаются изменения различного характера в вовлечённости студентов, обучающихся в бакалавриате / специалитете и в магистратуре.*

При рассмотрении студентов, ставших на курс старше, было обнаружено снижение студенческой вовлечённости. При этом в зависимости от того, обучается студент в бакалавриате / специалитете, магистратуре или в 2011 г. закончил первое высшее образование и поступил в магистратуру, наблюдаются различия в аспектах, по которым обнаруживается снижение уровня вовлечённости.

На основе данных за два года и использованных показателей мы можем оценить только уровень и изменение студенческой вовлечённости, но не можем достоверно представить причины, вызвавшие эти изменения. Для выявления таких причин необходим более тонкий и детальный анализ: необходимо изучить особенности изменения студенческой вовлечённости в зависимости от курса обучения и факультета; проследить структурные, методические изменения в преподавании при переходе на более старшие кур-

В зависимости от того, обучается студент в бакалавриате / специалитете, магистратуре или в 2011 г. закончил первое высшее образование и поступил в магистратуру, наблюдаются различия в аспектах, по которым обнаруживается снижение уровня вовлечённости.



сы и их возможное влияние на вовлечённость студентов в учебный процесс, а также определить особенности дисциплин, которые проходят студенты на каждом году обучения. Эти вопросы могут быть затронуты в дальнейших исследованиях изменения вовлечённости студентов в учебный процесс в вузе.

## Литература

---

1. [Малошонок Н.](#) 2011. [Студенческая вовлечённость: почему важно изучать процесс обучения, а не только его результат? // Мониторинг университета.](#) № 6: 11–21.
2. Уваров А.Ю. 2001. Групповая работа: кооперация в обучении. М.: МИРОС.
3. Astin A. 1984. Student Involvement: A Developmental Theory for Higher Education. *Journal of College Student Development*. 25(4).
4. Chickering A.W., Gamson Z.F. 1987. Seven Principles for Good Practice in Undergraduate Education. *AAHE Bulletin*. March.
5. Coates H. 2005. The Value of Student Engagement for Higher Education Quality Assurance. *Quality in Higher Education*. 11.
6. Coates H. 2006. Student Engagement in Campus-Based and Online Education: University Connections, Taylor and Francis. London.
7. Ethington C., Pollizzi T. 1996. An Assessment of the Construct Validity of the CCSEQ Quality of Effort Scales. *Research in Higher Education*. 37(6).
8. Goldberg N.A., Ingram K.W. 2011. Improving Student Engagement in a Lower-Division Botany Course. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*. 11(2).
9. Gordon J., Ludlum J., Hoey J. Validating the National Survey of Student Engagement against Student Outcomes: Are They Related? *Research in Higher Education*. 2008. 49.
10. Handelsman M., Briggs W., Sullivan N., Towler A. 2005. A Measure of College Student Course Engagement. *The Journal of Educational Research*. 98(3).
11. Hu Y.L., Ching G.S., Chao P.C. 2012. Taiwan Student Engagement Model: Conceptual Framework and Overview of Psychometric Properties. *International Journal of Research Studies in Education*. 1(1).
12. Kuh G. Assessing 2001. What Really Matters to Student Learning: Inside the National Survey of Student Engagement. *Change*. 33(3).
13. Kuh G. 2007. What Student Engagement Data Tell Us about College Readiness. *Peer Review*. 9(1).
14. LaNassa S.M., Carbera A.F., Transgrud H. 2009. The Construct Validity of Student Engagement: A Confirmatory Factor Analysis Approach. *Research in Higher Education*. 50(4).

# Адаптация студентов 1–3 курсов бакалавриата / специалитета к университетской жизни

(в НИУ Высшая школа экономики в 2011–2012 учебном году)

[Е. В. Горбунова \(Колотова\)](#)

Магистр социологии, аналитик ЦВМ НИУ ВШЭ

[evgorbunova@hse.ru](mailto:evgorbunova@hse.ru)

## Аннотация

В работе рассматривается адаптация студентов к вузовской среде. Для анализа используются материалы опросов мониторинга студенческой жизни, проведённых Центром внутреннего мониторинга Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» в ноябре 2011 г. и апреле 2012 г. среди студентов НИУ ВШЭ в Москве. Отмечается, что к третьему курсу студенты адаптируются к стрессу, вызываемому учебной нагрузкой, приспосабливаются к новому социальному окружению (вливаются в студенческую жизнь, пользуются авторитетом у одногруппников). Однако в то же время наблюдается разочарование студентов как в возможностях реализации собственных способностей в вузе, так и в ожиданиях от вуза, что отражается на снижении мотивации к обучению и нарастающем чувстве отчуждения от университета (не ощущают себя частью коллектива, никто не может помочь с разрешением проблем в университете). Результаты могут представлять интерес для исследователей высшего образования, а также руководителей университетов.

## Ключевые слова

- адаптация студентов,
- первый — третий курс обучения,
- мониторинг студенческой жизни,
- улучшение внутривузовских условий.

## Введение

Первый год обучения в университете является для студента определённым вызовом — ему необходимо приспособиться к новой для него среде, т.е. к организации учебного процесса, требованиям преподавателей, учебной нагрузке, социальному окружению в университете, новым бытовым условиям (часто — к проживанию вдали от родных и совместному проживанию с другими людьми). От успешности его интеграции в данное пространство, как правило, зависит успешность его обучения в вузе (успеваемость, получение знаний, получение диплома).

Адаптация студентов младших курсов к учебному процессу, университету давно изучалась отечественными психологами и педагогами. Большинство из них рассматривают адаптацию студентов к обучению в вузе как один из видов общей адаптации человека, которая понимается, с одной стороны, как приспособление личности к постоянным внешним условиям, с другой — как активное взаимодействие человека и среды, когда личность не только приспосабливается к требованиям окружения, но и воздействует на него, вызывая изменения самой среды [Власова 2009].

Отечественные работы, посвящённые изучению адаптации студента, разнообразны по изучаемым объектам (иностранцы студенты, студенты-первокурсники, студенты определённых специальностей), а также по применяемым методикам изучения адаптации. При этом используются как психологические тесты (опросник социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда, диагностика самооценки Ч.Д. Спилберга, Ю.Л. Ханина, Тест Вассермана, Тест Г. Айзенка и т.д.), так и различные вопросы, касающиеся субъективной самооценки студентом его приспособления к университету (к примеру, вопрос: Трудно ли Вам было привыкать к студенческой жизни? [Боронина, и др. 2001]). Иногда

для изучения адаптации используются косвенные показатели: мотивация студента к обучению, удовлетворённость обучением и т.д. Встречается также использование проективных методик («Определите Ваш образ в роли студента» [Калуженина 2009]).

Вместе с тем в отечественных исследованиях приспособляемости студентов к вузовским условиям, как правило, не рассматривается динамический аспект адаптации, а именно то, какие изменения происходят на протяжении всего периода обучения студента. Обыденные представления состоят в том, что прошедшее с момента начала обучения время положительно коррелирует с интеграцией студента: с каждым последующим курсом студент всё больше приспособляется в новой среде. Однако среди российских исследований нами не было обнаружено эмпирического подтверждения данного предположения.

В данной работе предпринята попытка изучить, как изменяется адаптация студентов к различным компонентам университетской жизни на протяжении первых трёх лет обучения. Для анализа используются данные двух социологических опросов студентов одного российского вуза (НИУ ВШЭ), проведённых в ноябре 2011 г. и в апреле 2012 г. Полученные результаты позволили получить выводы о том, как протекает процесс приспособления студентов к вузовской среде в социальном, академическом и психологическом аспектах. Эти выводы могут быть полезны для руководителей вузов, заинтересованных в повышении эффективности вузов, привлечении студентов, подготовке высококвалифицированных выпускников и удержании студентов без снижения качества обучения.

## Изучение адаптации студентов в российских и зарубежных исследованиях

Тема адаптации студентов к вузу популярна среди отечественных исследователей различных дисциплинарных областей: психологов, педагогов, социологов. Как правило, ими рассматривается адаптация к учебному процессу именно первокурсников, как группы, наиболее чувствительной к новым условиям жизнедеятельности. В таких работах исследуются различные субъективные критерии психологической адаптации: мотивация, удовлетворённость обучением, ощущение тревожности [Калуженина 2009], физическая и психофизиологическая адаптация [Берестнева, Шаропин 2004; Будук-оол, Айзман, Красильникова 2009]. Реже рассматривается учебная адаптация — приспособление студентов к особенностям учебного процесса в вузе. В качестве примера такой работы можно назвать статью А.А. Виноградовой «Адаптация студентов младших курсов к обучению в вузе» [Виноградова 2008]. В ней предлагается типология студентов по уровню их адаптации к учебному процессу, построенная на основе результатов опросов, тестов, бесед с преподавателями и кураторами. Авторами был проведён эксперимент по внедрению различных форм образовательного процесса, ориентированных на адаптацию студентов, на занятиях по математике: индивидуализация самостоятельной работы, в зависимости от

В отечественных исследованиях, как правило, не рассматривается динамический аспект адаптации, а именно то, какие изменения происходят на протяжении всего периода обучения студента.

уровня адаптированности. Фиксация динамики показателей позволила сделать вывод о том, что за два семестра количество неадаптированных студентов сократилось вдвое.

Социальная адаптация часто рассматривается в контексте социализации индивида, т.е. усвоения им определённой системы знаний, образцов поведения, норм и ценностей, позволяющих ему функционировать в качестве полноправного члена общества [Социализация. Российская социологическая энциклопедия 1998] Считается, что адаптация является одной из сторон социализации, а именно «первой фазой личностного становления индивида, вступающего в относительно стабильную социальную общность» [Власова 2009].

В отечественных исследованиях, как правило, не предпринимается попыток комплексного исследования различных сторон адаптации в отличие от зарубежных исследований (см., например: [Friedlander et al. 2007]). Исследуются либо только психологическая, либо физиологическая, либо учебная адаптация. Мы не обнаружили отечественных работ, в которых бы изучались факторы адаптации. Как правило, в них изучаются различия в уровне адаптации среди различных категорий студентов (по курсам, специальностям обучения, материальному положению) (см., например: [Боронина, Вишневский и др. 2001]). Между тем во многих зарубежных исследованиях изучаются именно факторы адаптации. В только что упомянутой работе Л. Фридландера и его коллег изучается влияние социальной поддержки, самооценки и стресса на адаптацию к университету первокурсников. Полученные авторами результаты эмпирического исследования говорят о том, что эти факторы объясняют от четверти до половины всей вариации, в зависимости от типа изучаемой адаптации [Friedlander et al. 2007]. В другой работе [Hurtado et al. 1996] тестировалось влияние на адаптацию латиноамериканских студентов таких детерминант, как бэкграунд студента (пол, этническая группа, социально-экономический статус, расстояние от дома до колледжа, средний балл в школе), структурные характеристики колледжа (селективность, размер колледжа, тип финансирования, доля студентов-латиноамериканцев среди общей численности), общий «климат» колледжа, поведение студента (проживание в кампусе, объём нагрузки, управление ресурсами, взаимодействие с преподавателями, друзьями, с представителями этнической группы). Авторами был сделан вывод о том, что наибольшую объяснительную силу имеют характеристики восприятия климата колледжа и поведения студентов, в то время как характеристики бэкграунда студента имеют сравнительно небольшую силу в объяснении адаптации студента.

В зарубежных работах зачастую адаптация студента рассматривается в контексте изучения успешности обучения. Например, в работе [Martin et al. 2001] изучается влияние академической эффективности студента и уровня его оптимизма (замеряемых в начале первого учебного года) на его адаптацию, успеваемость, уровень стресса, состояние здоровья, намерение продолжить обучение в вузе (замеряемых в конце учебного года). В работе [Tinto 1975] на основе обобщения результатов эмпирических исследований, а также концептуальной модели феномена самоубийства Э. Дюркгейма проводится теоретическое построение объяснительной модели ухода сту-

---

В отечественных исследованиях не предпринимается попыток комплексного исследования различных сторон адаптации.

---

В зарубежных работах зачастую адаптация студента рассматривается в контексте изучения успешности обучения.

дента из университета. Согласно этой модели наиболее важным фактором, определяющим отчисление студента из вуза, является степень интеграции студента в академическую и социальную среду университета.

Среди отечественных работ по изучению адаптации, как правило, объектом исследования является один вуз. Не проводится национальных или межуниверситетских сравнений в силу отсутствия релевантных данных. Среди зарубежных работ некоторые основываются на общенациональных выборках всех студентов или студентов определённой группы. Так, в исследовании [Hurtado et al 1996] исследование проводится на панельной выборке латиноамериканских студентов в США, демонстрирующих академические успехи.

Среди зарубежных работ также встречаются те, которые посвящены динамическому аспекту адаптации. Так, в работе [Friedlander et al. 2007] изучается, как изменения в уровне стресса, самооценке и социальной поддержке влияют на изменения в показателях адаптации между вторым и первым семестром первого года обучения в вузе. Немногочисленные отечественные работы, изучающие динамику адаптационного процесса, как правило, касаются лишь какого-то её аспекта (например, в работе [Степанчикова, Хицова 2006] проводилось изучение психофизиологической адаптации). В настоящей работе будет предпринята попытка проследить изменения в адаптации студентов 1-3 курсов бакалавриата / специалитета в нескольких сферах: социальной, психологической и учебной.

## Методология исследования

В исследовании будут рассматриваться три составляющие студенческой адаптации: академическая, психологическая и социальная. Опишем эти виды адаптации, основываясь на их определении в популярном инструментарии Р. Бейкера и Б. Сирика «Student Adaptation to College Questionnaire», используемом для измерения адаптации [Baker, Siryk 1984].

- *Академическая адаптация*: отношение студентов к академической работе, уровень мотивированности студентов выполнять работу, удовлетворённость учебной программой.
- *Социальная адаптация*: вовлечённость в социальную активность, взаимоотношения с одноклассниками, ощущение принадлежности к группе, удовлетворённость социальной средой.
- *Личностно-эмоциональная, психологическая адаптация*: эмоциональное состояние, чувство тревожности, реакция студентов на стресс.

В табл. 1 представлены используемые индикаторы для изучения представленных выше видов адаптации — вопросы двух опросов мониторинга студенческой жизни, проведённых в ноябре 2011 г. и апреле 2012 г. Большая часть этих индикаторов была заимствована из зарубежного исследования «Your First College Year», проводимого исследовательской организацией HERI (Higher Education Research Institute).

Среди отечественных работ по изучению адаптации не проводится национальных или межуниверситетских сравнений в силу отсутствия релевантных данных.

В исследовании будут рассматриваться три составляющие студенческой адаптации: академическая, психологическая и социальная.



Таблица 1

## Вопросы, используемые для анализа социальной, академической и психологической адаптации

Типы адаптации	Индикаторы	Шкала индикатора
Социальная адаптация	Оцените Ваше согласие со следующими утверждениями: «В университете я ощущаю себя частью коллектива»	Порядковая: Совершенно не согласен(на) / Скорее не согласен(на) / Скорее согласен(на) / Полностью согласен(на) / Затрудняюсь ответить
	Оцените Ваше согласие со следующими утверждениями: «Я пользуюсь авторитетом у одногруппников»	
	Оцените, насколько часто с момента поступления в университет Вы чувствовали, что не влились в студенческую жизнь?	Порядковая: Никогда / Иногда / Часто / Затрудняюсь ответить
	Оцените Ваши отношения с большинством студентов ВШЭ: одногруппники	Порядковая, 7-балльная: «-3» — враждебные, «0» — нейтральные, «3» — близкие, дружественные
	Оцените Ваши отношения с большинством студентов ВШЭ: однокурсники	
Академическая адаптация	Оцените Ваше согласие со следующими утверждениями: «Я могу полностью реализовать свои способности в университете»	Порядковая: Совершенно не согласен(на) / Скорее не согласен(на) / Скорее согласен(на) / Полностью согласен(на) / Затрудняюсь ответить
	Оцените Ваше согласие со следующими утверждениями: «Большинству преподавателей есть дело до моих достижений в обучении»	
	Оцените, в текущем учебном году как часто Вы присутствовали на семинаре или лекции, но не вникали в материал, не слушали преподавателя	Порядковая: Очень часто / Часто / Иногда / Крайне редко / Никогда / Затрудняюсь ответить
	Оцените, в текущем учебном году как часто Вы приходили на семинар с невыполненным домашним заданием	

Продолжение таблицы см. на следующей странице.

Типы адаптации	Индикаторы	Шкала индикатора
Академическая адаптация	Оцените, в текущем учебном году как часто Вы работали над дополнительными заданиями по курсу, выполнение которых необязательно для получения отличной оценки	Порядковая: Очень часто / Часто / Иногда / Крайне редко / Никогда / Затрудняюсь ответить
Психологическая адаптация	Оцените, насколько часто с момента поступления в университет Вы чувствовали, что никто не может помочь Вам с разрешением каких-либо проблем в университете	Порядковая: Никогда / Иногда / Часто / Затрудняюсь ответить
	Оцените, насколько часто с момента поступления в университет Вы чувствовали, что не в безопасности по дороге на учёбу / с учёбы?	
	Оцените, насколько часто с момента поступления в университет Вы чувствовали, что Вы беспокоитесь о своём здоровье?	
	Оцените Ваше согласие со следующими утверждениями: «Я часто испытываю страх, что меня отчислят из университета»	
	Оцените Ваше согласие со следующими утверждениями: «Мои ожидания от НИУ ВШЭ оправдались»	
	Оцените, насколько Вы удовлетворены следующими аспектами обучения в НИУ ВШЭ по 5-бальной шкале — отношение преподавателей к студентам	
Оцените, насколько Вы удовлетворены следующими аспектами обучения в НИУ ВШЭ по 5-бальной шкале — интерес преподавателя к тематике читаемого курса	Порядковая: «1» — совершенно не удовлетворен(а) «5» — полностью удовлетворен(а) «3.0.» — затрудняюсь ответить	

Основные задачи настоящей работы состоят в том, чтобы, во-первых, проследить, как меняется адаптация студентов на протяжении первого курса, а во-вторых, проанализировать различия в адаптации студентов различных курсов обучения (первый — третий курс бакалавриата / специалитета). Для их решения в качестве эмпирической базы будут использоваться опросы студентов НИУ ВШЭ мониторинга студенческой жизни (далее — МСЖ), проводившиеся в ноябре 2011 г. и апреле 2012 г. методом сообщения на электронные адреса студентов. В ноябре 2011 г. вопросы про адаптацию студентов задавались только первокурсникам бакалавриата / специалитета (опрошено 782 человека). В апреле 2012 г. вопросы про адаптацию были заданы первокурсникам (опрошено 384 человека), второкурсникам (287 человек) и третьекурсникам, обучающимся на программах бакалавриата или специалитета (266 человек).

Стоит отметить, что для обоих опросов не наблюдается значимых различий выборочной и генеральной совокупности по таким параметрам, как факультет обучения, курс, пол, возраст. Однако в выборке обеих волн исследования представлены студенты, которые имеют более высокую успеваемость (см. табл. 2).

Основные задачи настоящей работы состоят в том, чтобы, во-первых, проследить, как меняется адаптация студентов на протяжении первого курса, а во-вторых, проанализировать различия в адаптации студентов различных курсов обучения.

**Таблица 2**

**Средние значения успеваемости за весь период обучения в генеральной и выборочной совокупности двух волн мониторинга студенческой жизни**

Категория студентов		Параметр	Опрос МСЖ (апрель 2012 г.)		Опрос МСЖ (ноябрь 2011 г.)
			Генеральная совокупность	Выборочная совокупность	Выборочная совокупность
Первокурсники бакалавриата	Среднее	7,041	7,543	6,922	7,454
	Стандартная ошибка среднего	0,022	0,051	0,022	0,050
	Количество опрошенных	2526	384	2533	744
Первокурсники магистратуры	Среднее	7,183	7,398	7,104	7,342
	Стандартная ошибка среднего	0,030	0,060	6,922	0,061
	Количество опрошенных	1459	431	6,922	513

Источник: База административных данных НИУ ВШЭ «АСАВ».

## Показатели адаптации первокурсника : динамика

В данном разделе будет представлена динамика показателей различных сторон адаптации первокурсников к университетской жизни на выборке студентов первого курса, которые участвовали в обеих волнах исследования: в декабре 2011 г. и апреле 2012 г.

Результаты анализа свидетельствуют о том, что в целом за четыре месяца наблюдается снижение доли тех, кто никогда не испытывал проблем с адаптацией, и увеличение доли тех, кто их стал испытывать иногда или часто (см. рис. 1–2). Это касается всех видов адаптации, хотя значимость различий зависит от конкретных показателей.

Некоторые индикаторы психологической адаптации говорят об усилении тревожности студентов за четыре месяца. Доля беспокоившихся о своём здоровье увеличилась с 68 до 78% (см. рис. 1). Причём возросла доля тех, кто часто беспокоится о здоровье: с 20 до 27%<sup>1</sup>. Повысилась и тревожность студентов за свою безопасность: доля тех, кто не чувствует себя в безопасности по дороге на учёбу или с учёбы возросла с 35 до 48%.

Доля студентов, которые иногда или часто чувствуют, что им никто не может помочь с разрешением каких-либо проблем в университете, увеличилась с 40 до 53%. Однако практически не изменилась доля не согласных с тем, что сотрудники учебной части заинтересованы в решении его проблем — в обе волны исследования она оставалась на уровне 26% (см. рис. 2). Стоит отметить также снижение удовлетворённости обучением студентов: практически в 2 раза увеличилась доля тех, чьи ожидания от обучения в НИУ ВШЭ не оправдались: с 8% осенью 2011 г. до 15% в апреле 2012 г.

В целом за четыре месяца наблюдается снижение доли тех, кто никогда не испытывал проблем с адаптацией, и увеличение доли тех, кто их стал испытывать иногда или часто.

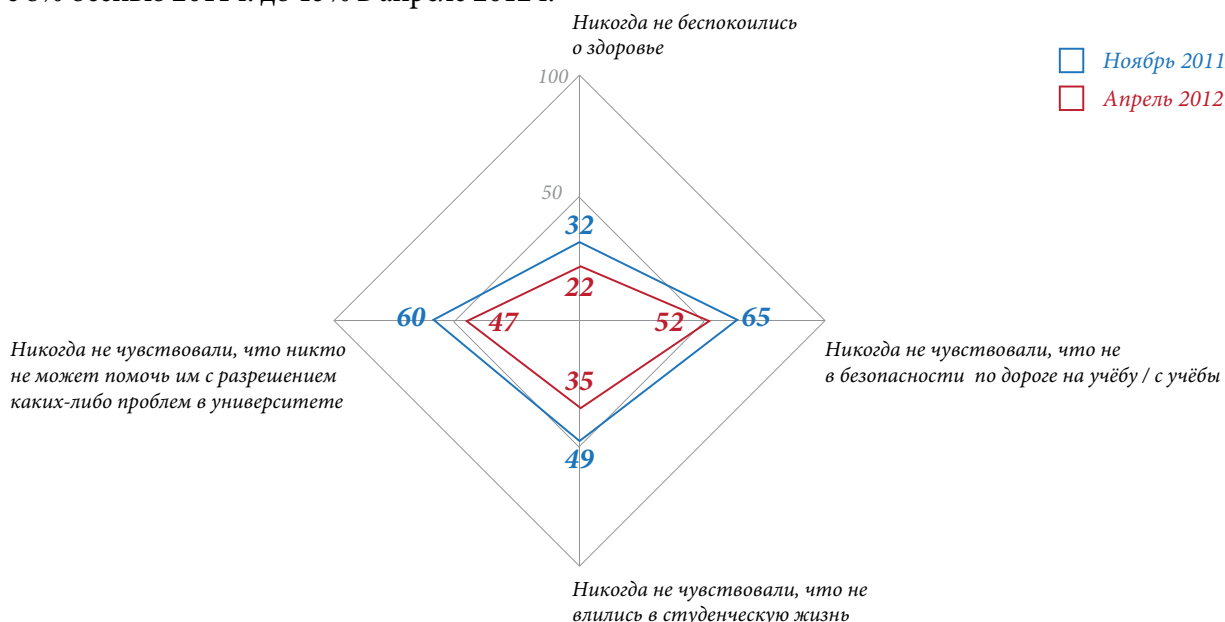


Рис. 1. Динамика распределения ответов студентов первого курса бакалавриата / специалитета на вопрос «Оцените, насколько часто с момента поступления в университет Вы чувствовали, что...»

Примечание: Число ответивших в ноябре 2011 г. составило от 229 до 255 человек, в апреле 2012 г. — от 109 до 259 человек (без учёта тех, кто затруднился ответить).

<sup>1</sup> Эти данные не приведены на графике.

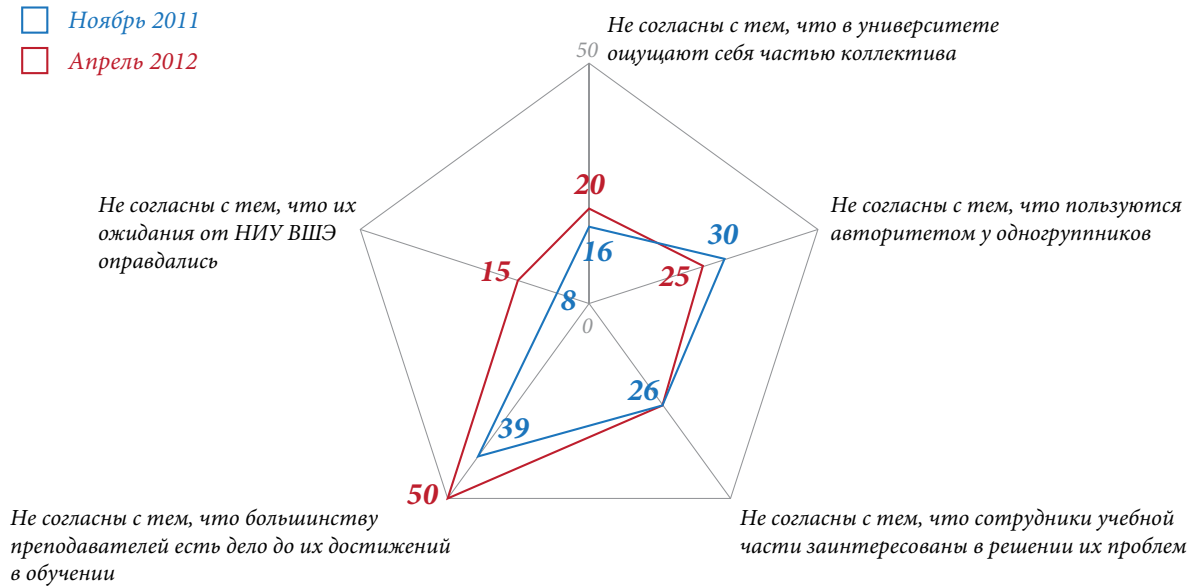


Рис. 2. Динамика распределения ответов студентов первого курса бакалавриата / специалитета на вопрос «Оцените Ваше согласие со следующими утверждениями...» в первом и втором семестре

Несколько ухудшились показатели социальной адаптации. Возросла категория тех, кто чувствует, что не влился в студенческую жизнь: с 51 до 65%. Доля тех, кто ощущает себя в университете частью коллектива, снизилась с 84 до 80%. Однако выросла доля тех, кто чувствует, что пользуется авторитетом у однокурсников: с 70 до 75%.

Академическая адаптация в данном анализе представлена одним индикатором (поскольку не все вопросы про адаптацию задавались в обеих волнах исследования) — самооценка того, интересуются ли преподаватели достижениями студентов в учёбе. Результаты исследования свидетельствуют о том, что возросла доля первокурсников, не согласных с тем, что большинство преподавателей интересуются их достижениями в учёбе: с 39 до 50%. В целом наблюдается ухудшение показателей адаптации студентов к учебному процессу в университете по всем выделенным составляющим. Полученные результаты адекватны и не являются следствием какой-либо случайной ошибки, поскольку проводились на одной и той же выборке студентов, с одинаковой формулировкой вопросов. Мы предполагаем, что ухудшение показателей адаптации студентов к учебному процессу может объясняться возросшей учебной нагрузкой в период с декабря 2011 г. по апрель 2012 г., а также первым опытом сдачи экзаменов и прохождения сессии.

С одной стороны, отмеченные изменения являются закономерными в условиях возросшей учебной нагрузки и прохождения первых трудностей в обучении. С другой стороны, для вуза это может быть серьёзным сигналом о необходимости внутривузовских изменений, направленных на улучшение взаимодействия между преподавателями, сотрудниками учебной части и студентами, улучшение условий для адаптации студента к новому коллективу, учебной нагрузке.

Ухудшение показателей адаптации студентов к учебному процессу может объясняться возросшей учебной нагрузкой в период с декабря 2011 г. по апрель 2012 г., а также первым опытом сдачи экзаменов и прохождения сессии.



## Изменение показателей адаптации на протяжении второго и третьего курса обучения

Мы зафиксировали снижение уровня адаптации первокурсников к университету в период с ноября по май первого учебного года. Продолжается ли эта тенденция на протяжении последующего периода обучения или, наоборот, на старших курсах студенты чувствуют себя всё более адаптированными? Приведём статистику ответов на вопросы, касающиеся адаптации, среди студентов первого, второго и третьего курса бакалавриата / специалитета, на основе данных опроса МСЖ, проведённого в апреле 2012 г.

В целом, есть свидетельство того, что наблюдается снижение показателей адаптированности студентов с каждым последующим годом обучения, причём, для всех трёх рассматриваемых нами составляющих адаптации в той или иной степени.

Рисунок 3 демонстрирует ухудшение показателей социальной адаптации: снижается доля тех, кто отметил, что его отношения с большинством одногруппников и однокурсников «Очень дружественные» (7 баллов по 7-балльной шкале). Также достаточно резко снижается доля тех, кто чувствует себя в университете частью коллектива. Однако не наблюдается изменений по такому показателю, как доля полностью согласных с тем, что они пользуются авторитетом у одногруппников. Доля тех, кто часто ощущает, что не влился в студенческую жизнь, несколько увеличивается ко второму курсу, но снижается к третьему году обучения.

Наблюдается снижение показателей адаптированности студентов с каждым последующим годом обучения, причём для всех трёх рассматриваемых нами составляющих адаптации.

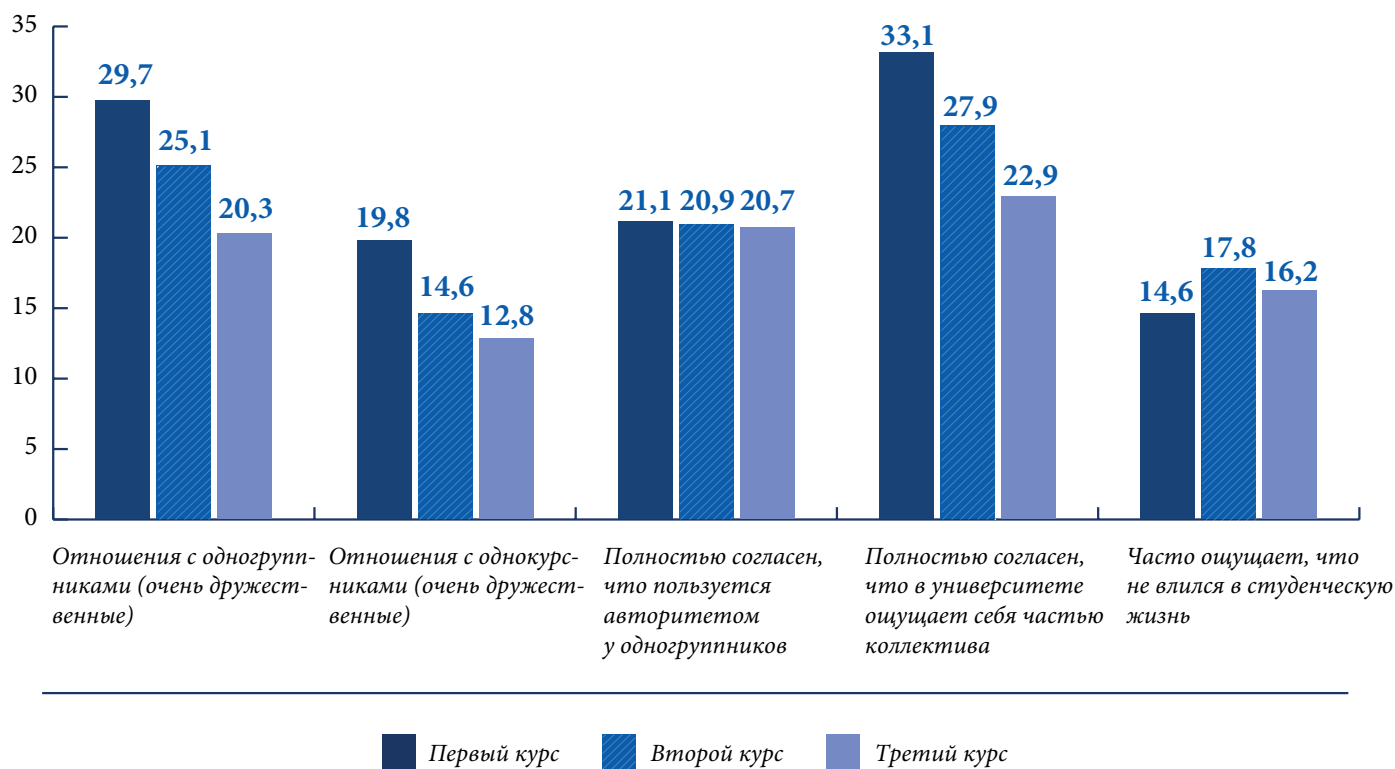


Рис. 3. Динамика показателей социальной адаптации студентов по курсам обучения в бакалавриате / специалитете (опрос МСЖ, апрель 2012 г., % ответивших)

Что касается адаптации студентов к учебному процессу, то также наблюдается увеличение значений показателей, свидетельствующих об академической дезинтеграции (см. рис. 4). С первого до третьего курса практически вдвое увеличивается доля тех, кто не согласен, что может реализовать свои способности в университете. Что касается остальных показателей, характеризующих академическое усердие студента, то наблюдается значительная динамика с первого по второй курс, в то время как между второкурсниками и третьекурсниками различий практически не наблюдается. Это касается высказываний о том, что студенты приходят на занятия неподготовленными, не слушают преподавателя во время лекции или семинара, а также не работают над дополнительными заданиями по курсу.

С первого до третьего курса практически вдвое увеличивается доля тех, кто не согласен, что может реализовать свои способности в университете.

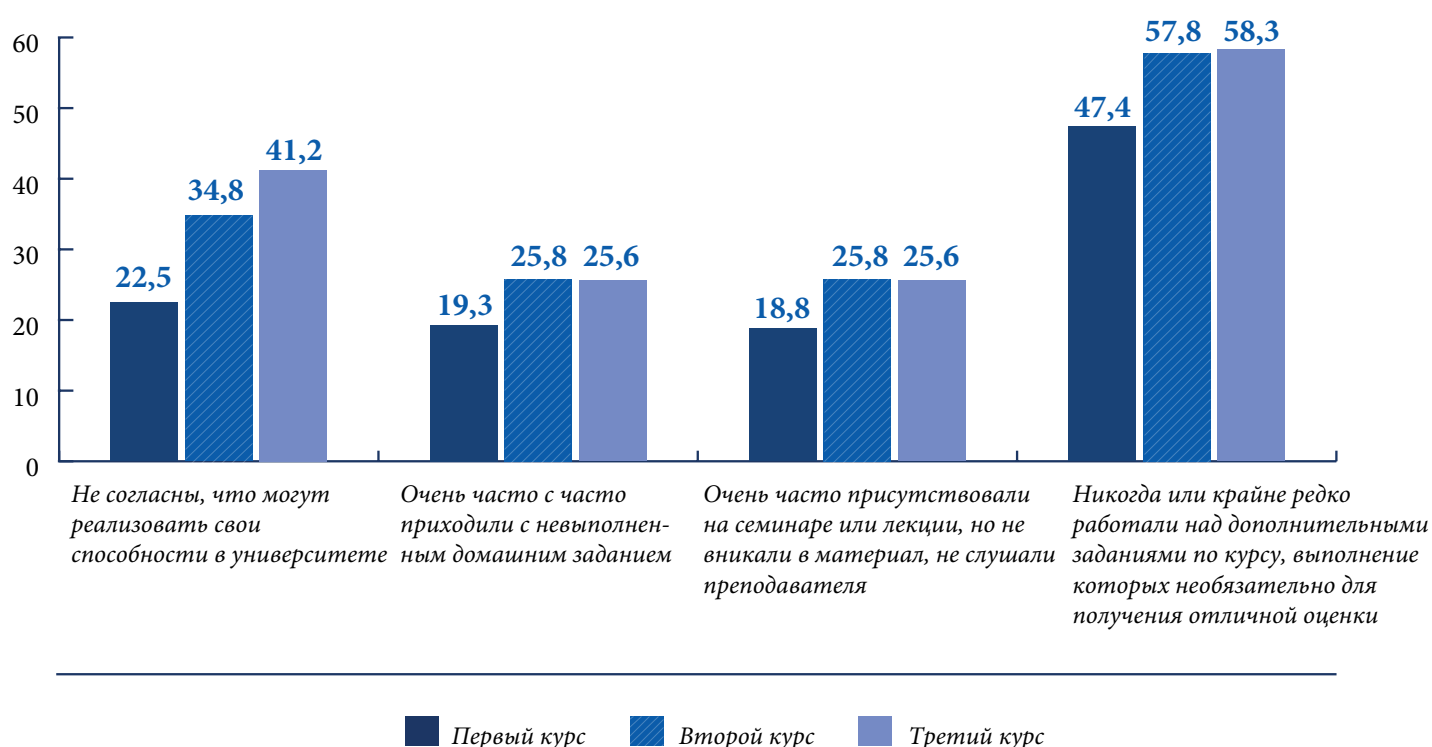


Рис. 4. Динамика показателей академической адаптации студентов по курсам обучения в бакалавриате / специалитете (опрос МСЖ, апрель 2012 г., % ответивших)

Распределение показателей, отнесённых нами к психологической адаптации, отражено на рис. 5–6. Часть из них показывает, что динамика нелинейна: наибольшее напряжение приходится на второй курс обучения, к третьему курсу доля негативных оценок снижается. Это такие показатели, как: часто испытывают страх, что находятся не в безопасности по дороге на учёбу или с учёбы; часто беспокоятся о своём здоровье. Частое ощущение страха отчисления из университета одинаково характерно как для студентов конца первого курса обучения, так и для студентов второго курса. К третьему курсу доля таких мнений резко снижается, что может свидетельствовать об успешной адаптации студентов к университетской жизни.

Динамика показателей тревожности нелинейна: наибольшее напряжение приходится на второй курс обучения, к третьему курсу доля негативных оценок снижается.

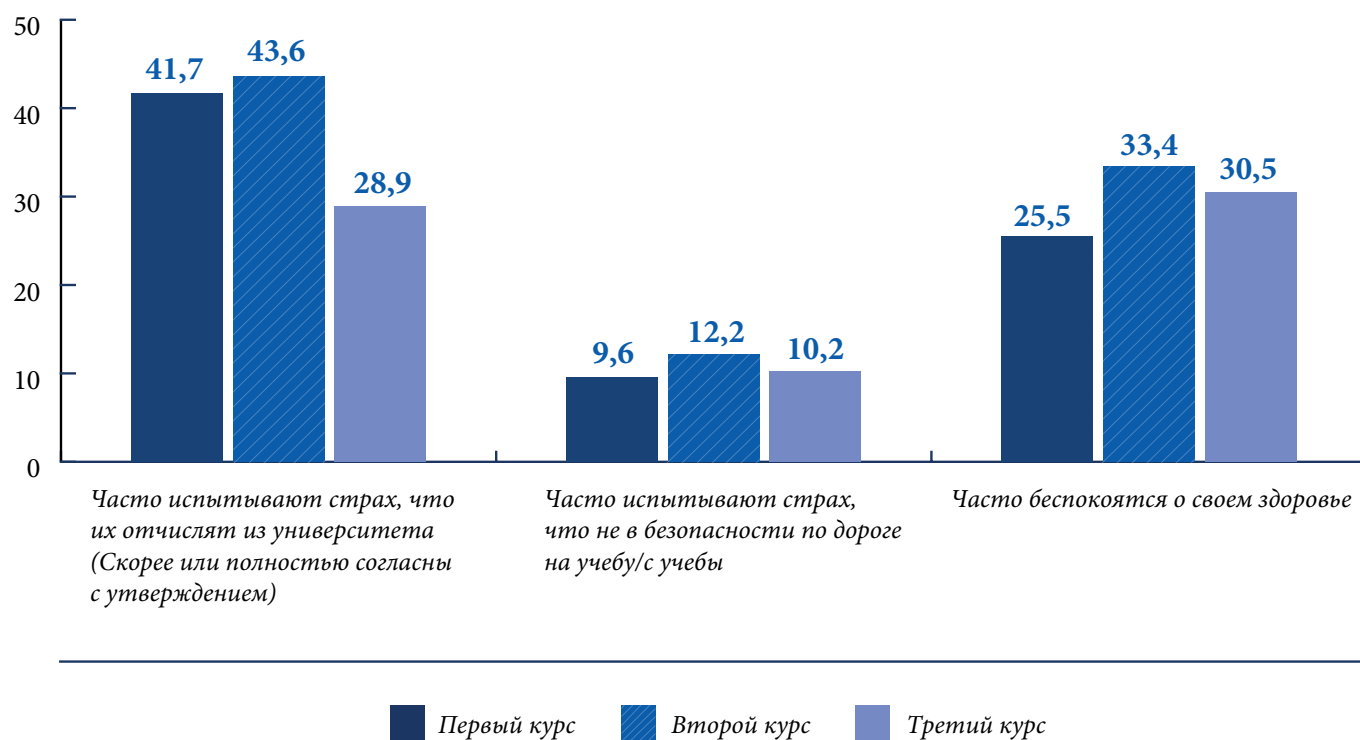


Рис. 5. Динамика показателей психологической адаптации студентов по курсам обучения в бакалавриате / специалитете (опрос МСЖ, апрель 2012 г., % ответивших)

Другая группа показателей психологической адаптированности (удовлетворённости обучением, оправдания ожиданий от университета) свидетельствует о том, что с переходом на последующий курс студенты дают более низкие оценки по этим критериям. Падает доля тех, кто удовлетворён отношением преподавателей к студентам, а также интересом преподавателя к тематике читаемого курса. Снижается доля тех, кто может полностью согласиться с тем, что его ожидания от НИУ ВШЭ оправдались. Также растёт доля тех, кто считает, что никто ему не может помочь с разрешением проблем в университете. Таким образом, удовлетворённость студентов условиями, созданными в университете, к третьему курсу значительно снижается, по сравнению с первым.

Снижается доля тех, кто удовлетворён отношением преподавателей к студентам, а также интересом преподавателя к тематике читаемого курса.

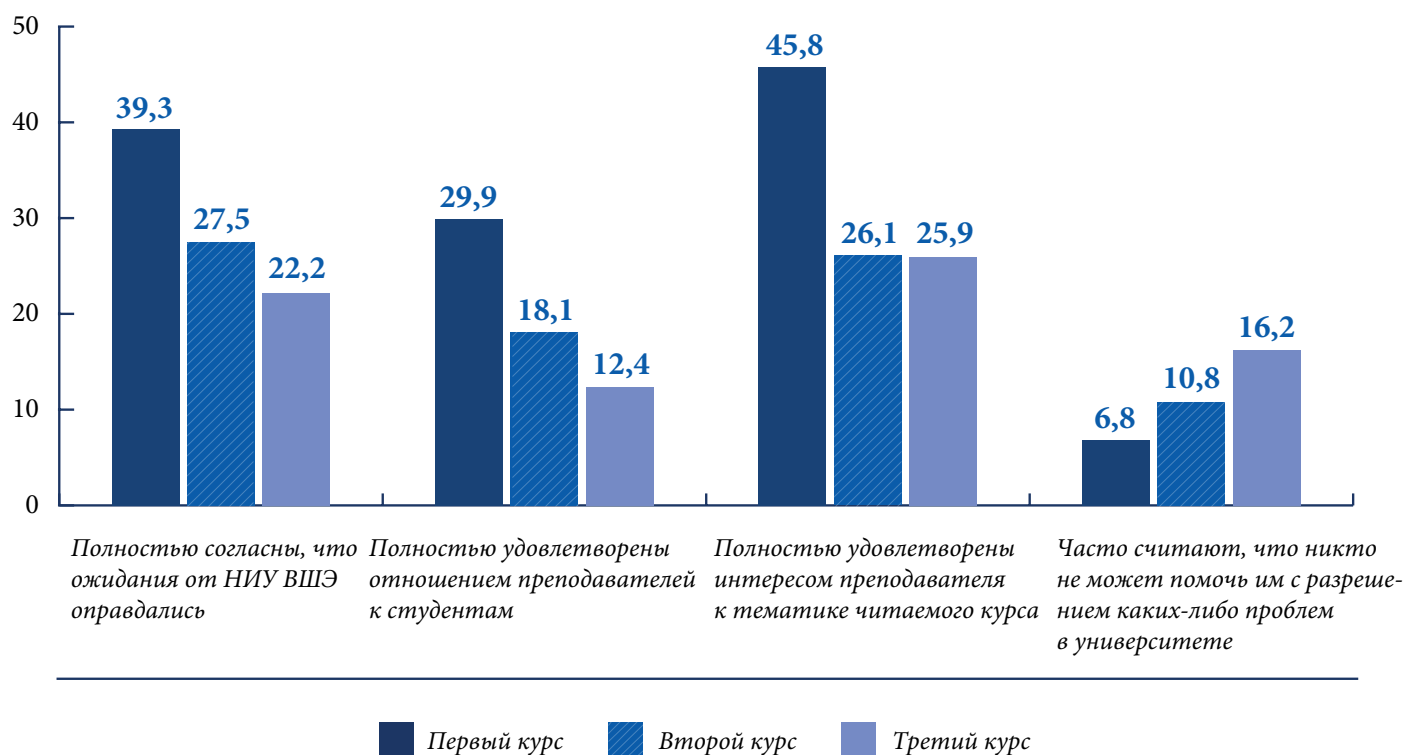


Рис. 6. Динамика показателей психологической адаптации студентов по курсам обучения в бакалавриате / специалитете (опрос МСЖ, апрель 2012 г., % ответивших)

В данном разделе были рассмотрены различия в ответах студентов на вопросы, касающиеся адаптации, по курсам обучения. Ограничение для интерпретации полученных данных в контексте динамики студенческой адаптации состоит в том, что анализ проводился по разным когортам студентов, вследствие чего оценки могли быть смещены. Однако, на наш взгляд, в течение 2009–2011 г. не наблюдалось кардинальных изменений в условиях приёма и условиях обучения в изучаемом вузе, что могло бы повлиять на различия в изучаемых совокупностях. Поэтому результаты исследования отражают влияние года обучения на показатели адаптированности студентов к вузовской среде.

### Обсуждение результатов исследования. Как можно улучшить учебный процесс?

Наше исследование выявило тенденцию снижения показателей адаптации первокурсников с конца первого семестра к концу второго семестра первого учебного года в отношении академической, психологической и социальной составляющей. К концу второго семестра увеличивается доля тех, кто чувствует, что не влился в студенческую жизнь, беспокоится о своём здоровье, чувствует, что никто ему не может помочь с разрешением проблем в университете, не чувствует себя в безопасности на дороге. Нарастающее разочарование также касается ожида-

ний относительно НИУ ВШЭ, интереса преподавателей к достижениям студентов.

По некоторым показателям адаптации снижение продолжается и на последующих курсах обучения. Изменение социальной адаптации происходит практически равномерно на протяжении всех трёх курсов обучения. Отношения с одногруппниками, однокурсниками становятся менее дружественными, уменьшается доля тех, кто в полной мере ощущает себя частью коллектива.

Изменения академической адаптации состоят в том, что значительно увеличивается доля тех, кто чувствует, что не может реализовать свои способности в университете. Также снижается мотивированность студентов выполнять академическую работу: уменьшается доля тех, кто работает над дополнительными заданиями, увеличивается доля тех, кто приходит с невыполненным домашним заданием, не слушает преподавателей на лекциях и семинарах. Стоит отметить, что основной скачок в ухудшении учебной адаптации происходит при переходе с первого на второй курс.

Для психологической адаптации направление изменений неоднозначно. Для группы показателей, характеризующих тревожность студентов, пик негативных оценок приходится на второй курс, а к третьему году обучения наблюдается их снижение. Наиболее показателен индикатор страха отчисления из университета: на втором курсе 44% студентов часто испытывают страх отчисления из университета, к третьему курсу их доля снижается до 29%. Таким образом, к третьему году обучения в университете студенты адаптируют своё эмоциональное состояние к испытываемому во время обучения стрессу. Однако в отношении удовлетворённости обучением с каждым последующим годом отрицательные оценки только нарастают. Всё большая доля студентов отмечает, что их ожидания от обучения в данном вузе не оправдались, что они неудовлетворены отношением преподавателей к студентам и интересом преподавателя к читаемым курсам. Нарастает и ощущение собственного бессилия в решении университетских проблем: среди третьекурсников каждый шестой студент часто чувствует, что никто ему не может помочь с разрешением его проблем в вузе.

С одной стороны, это может рассматриваться как формирование критического отношения к учебному процессу на протяжении обучения, этап взросления студентов, уменьшение эффекта эйфории, свойственного только что поступившим студентам. С другой стороны, все описанные выше индикаторы в той или иной степени касаются адаптации студентов к университету, и их отрицательная динамика говорит о том, что с течением времени приспособление студентов к новой среде не улучшается, а только ухудшается. Происходит и психологическое «отчуждение» студентов: никто не может им помочь с разрешением проблем, увеличивается доля тех, чьи ожидания от обучения не оправдались. Для университета, заинтересованного в удержании мотивированных студентов, это может быть сигналом для более глубокого изучения причин, которые стоят за описанными нами результатами.

Продолжение отмеченной динамики может привести к таким проблемам, как снижение эффективности образовательного процесса, ухудшение

---

Основной скачок в ухудшении учебной адаптации происходит при переходе с первого на второй курс.

---

На втором курсе 44% студентов часто испытывают страх отчисления из университета, к третьему курсу их доля снижается до 29%.



успеваемости студентов, снижение лояльности студентов и выпускников, уход студентов из вуза и т.д. Предотвратить такие неприятные для вуза последствия можно с помощью мер, направленных на улучшение адаптации студентов.

Приведём в пример две программы, которые могут усилить интеграцию студентов в вузовскую среду. Одной из них является институт тьюторства. Основная цель тьютора — это сопровождение процесса индивидуального обучения учеников и студентов, посредничество между студентом и преподавателем. В современных университетах роль тьютора сводится к составлению индивидуального учебного плана студента, помощи в выборе курсов, помощи при наличии трудностей в освоении дисциплин. Данный механизм практически не распространён в российских вузах, либо находится в стадии апробации. Рассмотрим программу тьюторства, которая была недавно введена в рассматриваемом нами университете (НИУ ВШЭ) и которая может быть полезна, чтобы помочь студентам адаптироваться к новым для них условиям. Это проект «Тьюторы — студентам», пилотный этап которого был в первой половине 2012 г. реализован в НИУ ВШЭ [URL: <http://psy.hse.ru/tutors>] Эта программа предполагает оказание помощи студентам, которые испытывают проблемы в учёбе или других сферах университетской жизни. В отличие от других программ адаптации студента к вузу (кураторы, студенты старших курсов-консультанты), данный проект основывается на принципе, что основа проблем с обучением — психологическая. Поэтому основная цель тьютора состоит в том, чтобы «выявить проблемы, мешающие учиться студенту, и способствовать их разрешению, при этом ориентируясь на раскрытие потенциала студента»<sup>1</sup>. Данный проект объединяет специалистов разного профиля: от студентов (которые помогут разобраться с проблемами учебного характера по дисциплине, очень хорошо им знакомой) до профессиональных коучей (консультантов, которые оказывают помощь в устранении психологических проблем и содействуют повышению результативности индивида в достижении целей, эффективности и качества жизни в любой её сфере). К тому же данная программа имеет следующее преимущество перед традиционным институтом кураторства, существующим в большинстве российских вузов. А именно, отношения между студентом и куратором выстраиваются по-вертикали, поскольку куратор является представителем факультета, в то время как отношения «тьютор — студент» носят горизонтальный характер (что обеспечивает общение студента и тьютора «на равных»). К сожалению, данные программы ещё мало распространены в российских вузах, однако мы считаем, они будут эффективным инструментом адаптации студентов.

Опишем ещё такой механизм адаптации, как «неделя ориентации», существующий в зарубежных вузах. Например, в Университете Стэнфорда она называется «New Student Orientation» и длится пять дней. В течение этого времени организуются социальные мероприятия, направленные на знакомство студентов друг с другом, с жизнью в кампусе, академические мероприятия по планированию учебного плана на первый семестр обучения, знакомству с исследовательской деятельностью на факультете,

Продолжение отмеченной динамики может привести к таким проблемам, как снижение эффективности образовательного процесса, ухудшение успеваемости студентов, снижение лояльности студентов и выпускников, уход студентов из вуза.

Основная цель тьютора состоит в том, чтобы «выявить проблемы, мешающие учиться студенту, и способствовать их разрешению, при этом ориентируясь на раскрытие потенциала студента».

<sup>1</sup> URL: <http://voluntary.ru/dictionary/619/word/socializacija>

старшекурсниками, туры по знакомству с библиотекой университета, компьютерными технологиями, ознакомлению со стратегиями успешного обучения и т.д. Стоит отметить недостаточность подобных институциональных практик в российских вузах. Нам не встречались мероприятия, подобные «неделе ориентации». Вместо этого существуют Дни первокурсника, которые длятся не более одного дня и, как правило, носят развлекательный характер. В отличие от «Orientation week», они не касаются адаптации студента к академическому пространству университета и направлены на социальную интеграцию студента (знакомство со студентами) и знакомство с ценностями университета. Нам кажется, что «неделя ориентации» также могла бы быть эффективной для улучшения процесса адаптации студента ко всем аспектам университетской жизни. В настоящей работе была предпринята попытка рассмотрения, как меняется адаптация студентов на протяжении обучения в вузе на эмпирических данных, полученных в ходе обследования одного российского вуза. Было отмечено ухудшение некоторых показателей адаптации с первого семестра до второго семестра первого курса, а также с первого курса до третьего курса обучения в бакалавриате / специалитете. В связи с этим приобретают актуальность следующие вопросы: почему происходит ухудшение адаптации, какие группы студентов в наибольшей степени подвержены ухудшению адаптации, как адаптированность студента к различным сторонам вузовской жизни (социальная, психологическая, академическая) связана с его успеваемостью? Как наблюдаемая динамика в исследуемом вузе соотносится с положением по данному аспекту студенческой жизни в других российских вузах? Ответ на эти вопросы возможно получить в ходе более глубокого изучения представленных данных, а также с помощью проведения подобных исследований в других вузах.

«Неделя ориентации» также могла бы быть эффективной для улучшения процесса адаптации студента ко всем аспектам университетской жизни.

## Литература

1. Берестнева О.Г., Шаропин К.А. 2004. Построение моделей адаптации студентов к обучению в вузе. *Известия Томского политехнического университета*. Т. 307. № 5: 131–135.
2. Боронина Л.Н., Вишневикий Ю.Р., Дидковская Я.В., Минеева С.И. 2001. Адаптация первокурсников: проблемы и тенденции. *Университетское управление*. 4(19): 65–69.
3. Будук-оол Л.К., Айзман Р.И., Красильникова В.А. 2009. Динамика процессов адаптации к обучению студентов, проживающих в дискомфортном климато-географическом регионе. *Физиология человека*. № 4: 103–109.
4. [Вергилий для отстающего](#).
5. Виноградова А.А. 2008. Адаптация студентов младших курсов к обучению в вузе. *Образование и наука*. 3(51): 37–48.
6. Витковская М.И., Троцук И.В. 2005. Адаптация иностранных студентов к условиям жизни и учебы в России (на примере РУДН). *Вестник РУДН*. № 6–7: 267–283.
7. Власова Т. А. 2009. Социально-психологическая адаптация студентов

младших курсов к условиям обучения в вузе. *Вестник ЧГПУ*. № 1: 13–22.

8. Калуженина Т.А. 2009. Субъективные критерии адаптации студентов первого курса к условиям обучения в вузе. *Психология в экономике и управлении*. № 2: 95–98.

9. Российская социологическая энциклопедия. 1998. Под общ. ред. акад. РАН Г.В. Осипова. – М.: НОРМА – ИНФРА, 1998.

10. Степанчикова О.Л., Хицова Л.Н. 2006. Половозрастные, физиологические и психические аспекты становления адаптации студентов к учебной деятельности. *Вестник ВГУ: Химия. Биология. Фармация*. № 2: 169–172.

11. Baker R.W., Siryk B. 1984. Measuring Adjustment to College. *Journal of Counseling Psychology*. 31(2): 179–189.

12. Friedlander L.J., Reid G.J., Shupak N., Cribbie R. 2007. Social Support, Self-Esteem, and Stress as Predictors of Adjustment to University Among First-Year Undergraduates? *Journal of College Student Development*. 48(3): 259–274.

13. Hurtado S., Carter D.F., Spuler A. 1996. Latino Students Transition to College: Assessing Difficulties and Factors in Successful College Adjustment. *Research in Higher Education*. 37(2): 135–157.

14. Martin C.M., Li-tze H., Ben G.F. 2001. Academic Self-Efficacy and First Year College Student Performance and Adjustment. *Journal of Educational Psychology*. 93(1): 55–64.

15. Tinto V. Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of Educational Research*. 1975. 45(1): 89–125.

# Информирующие мероприятия как фактор удовлетворённости обучением

*И. А. Щеглова*

*Студентка 2-го курса магистратуры по направлению «Измерения в психологии и образовании» НИУ ВШЭ*

*sheglova.i@mail.ru*

## Аннотация

*В современном мире способность институтов высшего образования выживать и развиваться отчасти связана с тем, насколько конкретные вузы обладают знаниями и информацией касательно образовательной среды, поведения абитуриентов / студентов, а также с тем, насколько они могут влиять на решения потребителей образовательных услуг при помощи правильной маркетинговой политики.*

*Данная статья представляет наиболее эффективные источники информации, которыми преимущественно пользуются абитуриенты при выборе места обучения и с помощью которых можно эффективно воздействовать на выбор образовательной карьеры. В статье делается акцент на установлении взаимосвязи между удовлетворённостью обучением и информацией, приобретаемой абитуриентом перед поступлением.*

## Введение

**В**ыбор образовательной карьеры — один из важнейших периодов в становлении личности.

К числу наиболее распространённых и достоверных индикаторов, характеризующих мотивационные факторы выбора учебного заведения и продолжения обучения в нём, относится удовлетворённость студентов образовательным процессом данного вуза. Система высшего образования, как один из важнейших социальных институтов общества, и уровень профессиональной подготовки будущих специалистов напрямую зависят от формирования и реального состояния удовлетворённости студентов учёбой. В связи с этим на первый план выдвигается задача изучения социальных процессов в системе высшего образования, их особенностей и тенденций развития. Одним из актуальных направлений отечественной социологии управления является анализ социальных проблем студенчества, в том числе удовлетворённости учёбой в вузе [Спасский 2002]. Выявление удовлетворённости студентов образовательным процессом представляется на сегодняшний день необходимым, так как студенты являются потребителями образовательных услуг и от их удовлетворённости напрямую зависит процветание учебного заведения. Потребительская удовлетворённость занимает важное место в маркетинговой политике вуза и продолжает привлекать внимание исследователей. Поэтому в данной статье используется коньюмеристский подход к функционированию высшего образования.

Данный подход применяется во многих странах, особенно в тех, где образование платное. Л. Игл и Р. Бреннан в своей статье «Are students customers?» говорят о его амбивалентности [Eagle, Brennan 2007]. С одной стороны,

## Ключевые слова

- удовлетворённость обучением,
- информирующие мероприятия,
- выбор учебного заведения,
- образовательная карьера.

Выбор образовательной карьеры — один из важнейших периодов в становлении личности.

Выявление удовлетворённости студентов образовательным процессом представляется на сегодняшний день необходимым.

если обучение оплачивается студентами, то их полноправно можно считать покупателями, но с другой — образование нельзя сравнивать с покупкой в магазине, и подобное отношение к образовательному процессу может принести больше вреда, чем пользы. Но если мы осознаём, что в понятие «потребитель образовательных услуг» вкладывается более глубокий смысл, то это уже предполагает, что к получению образования нельзя относиться как к ежедневному походу в магазин.

Использование правильных маркетинговых стратегий необходимо для привлечения в вуз сильных мотивированных студентов. Коммуникационные практики обеспечивают абитуриентов необходимой информацией, помогают им успешно преодолеть всевозможные барьеры при поступлении, а также способны сократить число поступивших, которые со временем покидают вуз [Nemko 2008].

**Цель данной статьи** — определение наиболее эффективных источников информации, которыми пользуются абитуриенты при выборе места обучения, установление взаимосвязи между удовлетворённостью обучением и информацией, приобретаемой абитуриентом перед поступлением.

**Исследовательские вопросы:**

- *Какие источники информации наиболее часто используют абитуриенты перед поступлением в НИУ ВШЭ?*
- *Увеличивается ли удовлетворённость обучением в зависимости от посещения информирующих мероприятий перед поступлением?*

**Объектом** данной работы являются информирующие мероприятия НИУ ВШЭ (дни открытых дверей, дни карьеры, летние / зимние школы, профориентация, буклеты, мастер-классы, рекомендации преподавателей и студентов и т.д.).

**Предмет исследования** — связь между информирующими мероприятиями, которые посещали абитуриенты, и удовлетворённостью обучением.

Практическая значимость результатов проведённого исследования объясняется возможностью непосредственного использования наиболее эффективных информирующих мероприятий в маркетинговой политике вуза.

Такие вещи, как создание брендового образа, оценка эффективности рекламы, становятся неотъемлемой частью успеха маркетинговых стратегий вуза. Задачей первостепенной важности является удовлетворение информационных потребностей, влияющих на выбор вуза потенциальными студентами. Выбор высшего учебного заведения представляется абитуриенту невероятно сложной задачей, с которой он должен во что бы то ни стало справиться. Поэтому вузам необходимо быть проактивными и ценить каждого потенциального студента.

Согласно работам ряда учёных [Rausch, Hamilton 2006], выявление факторов удовлетворённости студентов обучением особенно важно, так как было установлено, что около 20–30% студентов покидают вуз на втором году обучения по собственному желанию. Другие исследования [Bean, Bradley 1986; Pike 1991] показывают, что удовлетворённость образовательным процес-

---

Вузам необходимо быть проактивными и ценить каждого потенциального студента.



сом влияет на показатели результативности студентов.

Не стоит забывать, что удовлетворённость тесно связана со способностью поддерживать устойчивые связи с клиентами и проявлением лояльности к организации со стороны клиентов [Athiyaman 1997; Helgesen, Nettet 2007]. Привлечение новых клиентов — это хорошо, но чаще дешевле сохранить старых. Таким образом, вузу, как и любой другой организации, предоставляющей услуги, важно, чтобы клиент (студент) был полностью удовлетворён предоставляемыми ему услугами. В обществе, в котором сильно развита конкуренция, а образование стало товаром на рынке образовательных услуг, вузы вынуждены искать эффективные пути, чтобы сохранить своих клиентов, а также привлекать новых. Исследования, направленные на выявление факторов удовлетворённости, помогают университетам привлечь больше студентов и быть вполне конкурентоспособными.

Попадая в конкретную учебно-образовательную обстановку, студент оценивает состояние всех сторон учебно-образовательной деятельности и устанавливает меру соответствия его ожиданиям. Информация о мере реализации социальным индивидом своих ожиданий при осуществлении учебно-образовательной деятельности в вузе является показателем его удовлетворённости [Спаский 2002].

Тем не менее нельзя не отметить, что система ожиданий студента находится в постоянном изменении и развитии, а уровень ожиданий отражает эффективность «продвижения» студента по пути овладения профессией.

Такие неотъемлемые элементы высшего учебного заведения, как плата за обучение, образовательные программы, академическое признание, наличие общежитий, являются необходимыми предикторами удовлетворённости студентами своим выбором.

Можно сделать вывод о том, что абитуриенты делают выбор на основе имеющейся у них информации о потенциале вуза. Другими словами, на начальной стадии процесса принятия решения касательно выбора места обучения абитуриенты оценивают потенциальный сервис учебного заведения через информацию, вследствие этого у них формируется система ожиданий. В процессе выбора важным представляется тот факт, что абитуриенты могут получить всю необходимую информацию из различных ресурсов (дни открытых дверей, дни карьеры, профориентация, рекламные буклеты и т.д.). Тем самым они смогут сделать правильный выбор и будут удовлетворены избранным заведением высшего образования [Ismail 2010].

В ряде исследований [Ismail 2010; Prawna 2011] отмечается, что обычно абитуриенты отбирают до 5–6 вузов и оценивают их по доступной им информации. Поэтому учебные заведения хотят быть уверенными в том, что их потенциальные клиенты удовлетворены информацией, которую они получают на начальном этапе процесса принятия своего решения, так как чувство удовлетворённости полученной информацией делает выбор осознанным.

После того как выбор сделан в пользу того или иного вуза, считается, что абитуриент поступает в него осознанно. Тем не менее, даже если студент был хорошо информирован на момент поступления, есть вещи, которые негативно влияют на реализацию его ожиданий [Попов, Тюменева, Кузьмина 2010].

---

Абитуриенты делают свой выбор на основе имеющейся у них информации о потенциале вуза.

Среди них такие, например, как:

- *низкая устойчивость выбора специальности к моменту поступления (быстрое принятие решения),*
- *нежелание учиться и/или работать по специальности,*
- *работа на полную ставку с первого-второго курса,*
- *низкая устойчивость интересов как личностная черта.*

В данной статье делается акцент на состоянии информированности студентов относительно вуза на момент их поступления в него. Логично, что сначала абитуриенты собирают информацию об интересующем их вузе, затем, когда они поступают в вуз и начинают учиться, они соотносят тот образ, который у них сложился до поступления, с тем, который уже формируется в процессе обучения. И здесь встаёт задача непосредственно перед вузом — помочь абитуриенту на этапе выбора вуза сформировать наиболее близкий к реальности гештальт.

## Методология исследования

В данной работе использовался количественный подход к анализу данных, был проведён множественный регрессионный анализ, чтобы проверить, увеличивается ли удовлетворённость обучением при получении информации об образовательных возможностях из разных информирующих источников. Информирование мероприятия подразделяются на три группы: рекомендации, рекламная агитация и мероприятия, организуемые НИУ ВШЭ. Базы данных для исследования были предоставлены Центром внутреннего мониторинга НИУ ВШЭ, который проводит мониторинги абитуриентов и студентов с 2010 г. В ходе исследования были проанализированы данные, полученные при опросах абитуриентов и студентов, принимавших участие в следующих мониторингах: мониторинг абитуриентов бакалавриата НИУ ВШЭ за 2011 г. и осенний мониторинг студенческой жизни за 2011 г. Стоит отметить, что в анализ вошли ответы только тех респондентов, которые участвовали в обоих мониторингах, поэтому размеры выборки значительно сократились.

## Выборка исследования

Участники исследования — студенты-первокурсники всех факультетов / отделений НИУ ВШЭ в Москве, которые принимали участие в мониторинге абитуриентов бакалавриата ([http://cim.hse.ru/abityra\\_bak](http://cim.hse.ru/abityra_bak)) и мониторинге студенческой жизни за 2011 г. (<http://www.cim.hse.ru/student>). Число респондентов — 413.

Встаёт задача непосредственно перед вузом — помочь абитуриенту на этапе выбора вуза сформировать наиболее близкий к реальности гештальт.

Содержание проводившихся опросов в рамках мониторинга охватывало вопросы жизненных планов студентов, их представлений о ценности образования, оценки качества образовательного процесса, его обеспеченности и т.д. Опрос абитуриентов проводился в бумажной форме, опрос студентов — в электронной.

## Результаты исследования

Для данного исследования были отобраны вопросы, непосредственно связанные с информирующими мероприятиями и удовлетворённостью студентов обучением.

Таблица 1

Удовлетворённость обучением в НИУ ВШЭ

Варианты ответа	Количество респондентов	Доля ответивших, %
Учиться в НИУ ВШЭ на том же факультете	283	72
Учиться в НИУ ВШЭ, но на другом факультете	50	13
Не поступать в НИУ ВШЭ	39	9
Нет ответа	41	6
Всего	413	100

Вопрос: «Если бы Вы могли вновь принимать решение о поступлении в вуз, то что бы Вы выбрали (мониторинг студенческой жизни)?»



Рис.1. Рекламные источники НИУ ВШЭ

Вопрос: Встречались ли Вам реклама НИУ ВШЭ? Можете выбрать несколько вариантов ответа (мониторинг абитуриентов).

В ходе регрессионного анализа была установлена взаимосвязь рекламных акций (независимые переменные) в различных источниках с удовлетворённостью обучением студентов (зависимая переменная).

Таблица 2

**Взаимосвязь рекламных акций с удовлетворённостью (множественная регрессия)**

<b>Информирующие мероприятия</b>	<b>Нестандартизованный коэффициент В</b>	<b>Значимость</b>
Контекстная и баннерная реклама в поисковых системах (Yandex, Google и др.)	,598	,011*
Баннерная реклама на образовательных порталах	,409	,128
Реклама или информация в социальной сети	,815	,000*
Анонсы в блогах livejournal.com, liveinternet, mail.ru	,090	,819
Анонсы мероприятий в здании НИУ ВШЭ	,468	,070
Реклама в СМИ	,523	,030*
Реклама в образовательных справочниках	,317	,150

\* Статистически значимые показатели.

Данная модель объясняет 30% дисперсии. Она значима на уровне  $p \leq 0,05$ . Сильнее всего связь показателя «удовлетворённость обучением» просматривается с переменными «реклама в СМИ», «реклама в социальных сетях», «реклама в поисковых системах Yandex, Google».

Таблица 3

## Мероприятия НИУ ВШЭ

Варианты ответа	Количество респондентов	Доля ответивших, %
Дни открытых дверей отдельных факультетов	107	26
Нигде не участвовал(а)	99	24
Дни открытых дверей в вузе	88	21
Онлайн консультации	52	13
Образовательные выставки	35	8
Дни открытых дверей в регионе	16	4
Пропущенные	16	4
Всего	413	100

Вопрос: «В каких мероприятиях НИУ ВШЭ Вы участвовали?» (мониторинг абитуриентов)

В ходе регрессионного анализа была установлена взаимосвязь мероприятий, которые абитуриенты посещали перед поступлением в НИУ ВШЭ (независимая переменная), с удовлетворённостью обучением студентов (зависимая переменная).

Таблица 4

## Взаимосвязь информирующих мероприятий с удовлетворённостью (множественная регрессия)

Информирующие мероприятия	Нестандартизованный коэффициент В	Значимость
Дни открытых дверей в вузе	,602	,052
Дни открытых дверей для отдельных факультетов	1,034	,000*
Дни открытых дверей в регионе	,857	,127
Образовательные выставки	,696	,086
Онлайн консультации	1,198	,000*

\* Статистически значимые показатели.

Данная модель объясняет 17% дисперсии. Она значима на уровне  $p \leq 0,05$ . Сильнее всего связь показателя «удовлетворённость обучением» просматривается с переменными «дни открытых дверей для отдельных факультетов», «онлайн консультации».

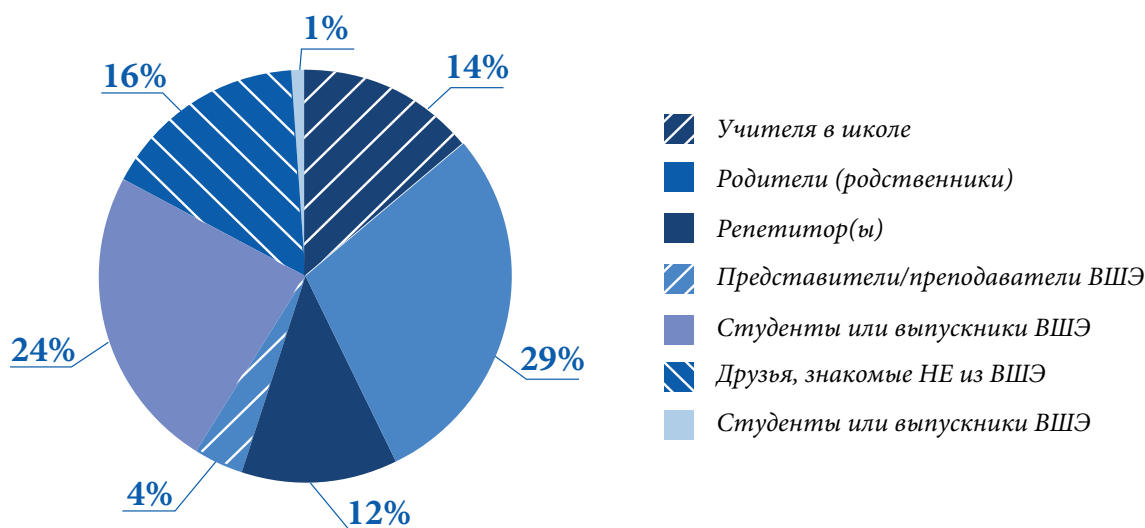


Рис.2. Рекомендации о поступлении в НИУ ВШЭ

Вопрос: Если при выборе вуза для Вас были значимы советы и рекомендации других людей, то кто посоветовал Вам поступать в ВШЭ? Можете выбрать несколько вариантов ответа (мониторинг абитуриентов).

В ходе регрессионного анализа была установлена взаимосвязь рекомендаций, которые абитуриенты получали из разных источников (независимая переменная), с удовлетворённостью обучением студентов (зависимая переменная).

Таблица 5

**Взаимосвязь рекомендаций людей с удовлетворённостью обучением студентов  
(множественная регрессия)**

Информирующие мероприятия	Нестандартизованный коэффициент В	Значимость
Рекомендации учителя	,232	,306
Рекомендации родителей	,825	,000*
Рекомендации репетитора	,006	,979
Представители НИУ ВШЭ	,159	,686
Студенты / выпускники ВШЭ	,742	,000*
Друзья, знакомые не из ВШЭ	,945	,000*
Другие люди	,149	,811

\* Статистически значимые показатели.

Данная модель объясняет 37% дисперсии. Она значима на уровне  $p \leq 0,05$ . Сильнее всего связь показателя «удовлетворённость обучением» просматривается с переменными «рекомендации родителей», «студенты / выпускники ВШЭ», «друзья / знакомые не из ВШЭ».



## Заключение

---

Таким образом, можно сделать вывод о том, что наиболее популярными источниками информации среди абитуриентов являются: дни открытых дверей отдельных факультетов, онлайн консультации, реклама в социальных сетях и рекомендации, которые дают родители и студенты / выпускники НИУ ВШЭ.

В ходе данного исследования было установлено, что удовлетворённость обучением в определённой мере связана с информацией, которую получают абитуриенты перед поступлением в вуз.

Проведённый регрессионный анализ показал, что с увеличением переменной, отвечающей за источники информации, растёт переменная «удовлетворённость обучением».

Также данное исследование показывает, что вузам имеет смысл вкладываться в большей степени в организацию дней открытых дверей по отдельным специальностям, что реклама в социальных сетях может привлечь больше абитуриентов, нежели, например, баннерная реклама на образовательных порталах, и что абитуриенты в первую очередь прислушиваются к советам студентов / выпускников НИУ ВШЭ, а также к мнению своих родителей.

Данная статья выступает в поддержку работ других исследователей (Nemko, Athiyaman, Eagle, etc), которые говорят о том, что вузы должны быть заинтересованы в том, чтобы потенциальные студенты получили всю необходимую информацию, которая поможет им принять правильное решение. Ведь «потенциальные потребители образовательных услуг» молоды, процедура выбора у них отнимает значительное время, а финансовые риски, связанные с данным выбором, играют важную роль в процессе принятия решения. Задача вуза — понять, какие информирующие мероприятия подходят той или иной категории потенциальных студентов. Обеспечение абитуриентов полным информационным пакетом позволит сократить число студентов, которые покидают вуз спустя некоторое время после поступления, а также повысить рейтинг вуза. Подобного рода отношения между студентами и вузами необходимо выстраивать начиная с момента, когда абитуриент впервые обращается в вуз за информацией, и до тех пор, пока выпускники не покинут стены учебного заведения. Таким образом, вузам, которые ведут активную маркетинговую политику, легче привлечь и удержать «потребителя образовательных услуг».

В дальнейшей перспективе было бы интересно посмотреть, в какой форме информация больше подходит для разных категорий абитуриентов. Можно также рассмотреть вопрос в разрезе географического положения (Москва — регионы), по достижениям потенциальных студентов (участники олимпиад, медалисты) и т.д. Кроме того, необходимо установить, какие источники информации наиболее активно используют абитуриенты других вузов.

---

Удовлетворённость обучением в определённой мере связана с информацией, которую получают абитуриенты перед поступлением в вуз.

---

Вузам имеет смысл вкладываться в большей степени в организацию дней открытых дверей по отдельным специальностям.

## Литература

---

1. Попов Д.С., Тюменева Ю.А., Кузьмина Ю.В. 2010. Индивидуально-психологические предикторы в лонгитюдных исследованиях образовательных и профессиональных карьер. *Вопросы образования*. № 4.
2. Спасский А.С. 2002. Удовлетворенность учебной студента как фактор эффективности управления образовательным процессом в вузе: дис. ... канд. социол. наук. 22.00.08. Москва.
3. Athiyaman A. 1997. Linking Student Satisfaction and Service Quality Perceptions: The Case of University Education. *European Journal of Marketing*. 31(7): 528–540.
4. Bean J.P., Bradley R.K. 1986. Untangling the Satisfaction-Performance Relationship for College Students. *Journal of Higher Education*. 57(4): 393.
5. Eagle L., Brennan R. 2007. Are Students Customers? *Quality Assurance in Education*. 15(1): 44–60.
6. Hallowell R. 1996. The Relationship of Customer Satisfaction, Customer Loyalty, and Profitability: An Empirical Study. *International Journal of Service Industry Management*. 7(4): 27–42.
7. Helgesen Ø., Nettet E. 2007. What Accounts for Students' Loyalty? Some Field Study Evidence. *International Journal of Educational Management*. 21(2): 126–143.
8. Ismail N. 2008. International Students' Satisfaction in Their Choice of a Private Higher Education Institution. *Proceeding of the 9th International Business Research Conference*, Melbourne, Australia.
9. Ismail N. 2010. Determining Mediating Effect of Information Satisfaction on International Student's College Choice: Empirical Evidence in Malaysia's University. *International Journal of Scientific Research in Education*. 3(1): 51–63.
10. Kmett M.C. et al. 1999. The Influence of Decision Aids on High School Students' Satisfaction with Their College Choice Decision. *Personality and Social Psychology Bulletin*. 25:1293.
11. Menon M. 2004. Information Search as an Indication of Rationality in Student Choice of Higher Education. *Higher Education*. 12(3): 267–283.
12. Moogan J. 2011. Can a Higher Education Institutions Marketing Strategy Improve the Student-Institution Match? *International Journal of Educational Management*. 25(6): 570–589.
13. Nemko M. 2008. Easy Ways to Improve a College's Retention Rate. *Chronicle of Higher Education*. 54(43): 30.
14. Pike G.R. 1991. The Effects of Background, Coursework, and Involvement on Students' Grades and Satisfaction. *Research in Higher Education*. 32(1): 15.
15. Rausch J.L., Hamilton M.W. 2006. Goals and Distractions: Explanations of Early Attrition from Traditional University Freshmen. *The Qualitative Report*. 11(2): 317–334.

При использовании материалов ссылка на журнал  
«Universitas. Журнал о жизни университетов» обязательна.

---

**ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР**

*И.С. Чириков*  
[ichirikov@hse.ru](mailto:ichirikov@hse.ru)

**ЛИТЕРАТУРНЫЙ РЕДАКТОР**

*М.С. Ковалёва*

**ОТВЕТСТВЕННЫЙ РЕДАКТОР**

*А.В. Петухова*  
[apetukhova@hse.ru](mailto:apetukhova@hse.ru)

**КОРРЕКТОР**

*Е.Е. Андреева*

**РЕДКОЛЛЕГИЯ**

*И.С. Чириков, М.А. Правдина, И.А. Груздев*

**ДИЗАЙН, ВЕРСТКА**

*Д.И. Карпенко*

---