

DOI 10.15826/izv1.2020.26.4.082

УДК 316.353:378.18 + 159.923.2 + 303.4

Е. А. Шуклина**Е. А. Широкова**

СТУДЕНТЫ О ДОВЕРИИ К ВУЗУ: ТИПОЛОГИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ*

В статье анализируются проблемы институционального доверия на примере социальной общности студенчества. Новизна результатов заключается в том, что на основе типологии студенчества вузов Екатеринбурга, выявленной по критерию доверия институциональным нормам высшего образования, рассматриваются характеристики каждой типологической группы и делается ряд выводов относительно взаимосвязи формирования элементов профессиональной культуры студенчества и культуры доверия в вузе, а также управленческих стратегий, направленных на ее развитие и оптимизацию взаимодействия образовательного менеджмента с общностью студентов.

Ключевые слова: доверие; институциональное доверие; социальный институт; институциональные нормы; институт высшего образования; студенчество как социальная общность

Введение

Проблема институционального доверия в сфере высшего образования — одна из актуальных в исследовательском поле социологии образования. Она напрямую связана с устойчивыми тенденциями снижения доверия к социальным институтам в российском обществе в целом и динамикой изменений в высшей школе в последние десятилетия [5, 6, 8]. Социологический анализ проблемы ориентирован на рассмотрение взаимосвязи особенностей институционального подхода к высшему образованию и доверия как социального феномена. На стыке этих методологических подходов целесообразно провести исследование доверия образовательных общностей к институциональным нормам высшего образования, т. е. той институциональной среде, в которой реализуется основной вид их деятельности. Доверие к высшему образованию и его институциональным нормам социальных общностей, непосредственно включенных в систему институционального взаимодействия, является комплексной характеристикой эффективности функционирования высшей школы и реализации управленческой политики в ней.

* Статья выполнена при поддержке РФФИ, проект № 18-011-00158 «Доверие как фундаментальная проблема российского высшего образования».

ШУКЛИНА Елена Анатольевна — доктор социологических наук, профессор, профессор кафедры социологии и технологий государственного и муниципального управления Уральского федерального университета (e-mail: e.a.shuklina@urfu.ru, shuklina_elena@mail.ru). ORCID: 0000-0001-6478-4332.

ШИРОКОВА Елизавета Александровна — кандидат социологических наук, лаборант-исследователь Центра развития местных сообществ и инициатив Уральского федерального университета (e-mail: eashirokova@urfu.ru).

© Шуклина Е. А., Широкова Е. А., 2020

Проблематика доверия как социального феномена достаточно широко представлена в зарубежной и отечественной литературе в рамках концепций Н. Лумана, Ф. Фукуямы [13], А. Селигмена [14], П. Штомпки [15], анализа связи доверия и гражданского общества [4], взаимодействия социальных общностей в сфере образования [2], культуры доверия социальных общностей [9], изучения институциональных функций и факторов формирования доверия в образовательном пространстве высшей школы [3, 10], исследования влияния доверия на образовательную успешность студентов [7] и др.

Комплексный анализ проблем институционального доверия осуществлялся исследовательским коллективом Уральского федерального университета в рамках масштабного исследования, проведенного в вузах Уральского региона в 2018–2020 гг. [2, 7, 11, 12]. Было выявлено, что ряд ключевых аспектов, обуславливающих влияние доверия на эффективность функционирования высшей школы, нуждается в специальном изучении. Прежде всего это касается изучения отношения образовательных общностей к элементам институциональной среды высшего образования, и в частности к ее ядру — институциональным нормам. Ранее мы уже обращались к этой проблеме, описывая образовательную общность преподавателей [11]. Данная статья посвящена студенчеству.

Доверие к институциональным нормам образовательных общностей — это основа эффективной образовательной политики. Оно пронизывает все ее уровни — от федерального до локального, реализуется в конкретных поведенческих стратегиях общностей студентов, преподавателей, управленцев, репрезентируя успешность функционирования их формальных и неформальных институциональных регуляторов. Разработка данной проблематики позволяет исследовать процессы формирования институционального доверия в высшем образовании, понять особенности его влияния на функционирование и развитие институциональной среды, обеспечивающей образовательную политику и конкретные практики ее реализации на разных уровнях системы образования.

Новизна исследовательского подхода применительно к образовательной общности студентов заключается в возможности выявить ключевые факторы, объективно воздействующие на процесс ее дифференциации по критерию доверия к институциональным нормам, а следовательно, смоделировать ряд рекомендаций относительно применения управленческих воздействий к проблемным группам, имеющим различия в культуре доверия.

Целью данной статьи является исследование доверия студенческого сообщества к институциональным нормам в системе высшего образования. В работе осуществлена кластеризация социальной общности студентов по характеру и уровню доверия к институциональным нормам высшей школы, анализ кластеров студенческого сообщества, представители которых имеют разные стратегии доверительных отношений в вузе; рассмотрение возможностей оптимизации взаимодействия управленческого менеджмента с группами студентов, различающихся типом культуры доверия.

Материалы и методы

Эмпирической базой исследования стали результаты массового опроса студентов семи вузов г. Екатеринбурга, проведенного в 2019 г. В ходе исследования реализована квотная выборка, формировавшаяся на основе статистических данных об образовательной общности студентов города. Квоты задавались по направлениям (инженерно-техническое, естественно-научное, гуманитарное, социально-экономическое), уровням подготовки студентов (бакалавриат, специалитет, магистратура), типам вузов («нишевые вузы», «вузы неопределенной позиции», «маркет-лидеры», «вузы на хорошем счету» [1]). Для формирования выборочной совокупности использовалась открытая информация, размещенная на сайтах вузов. Объем выборки студентов — 368 человек. Предельная ошибка выборки не превышала 5 %.

Методика измерения доверия студентов к институциональным нормам высшего образования предполагала комплекс следующих процедур. Разработанная система показателей, позволяющая косвенным образом измерить доверие студентов к институциональным регуляторам образовательной среды на разных уровнях, включала шесть блоков. Выяснялось отношение студентов (уровень доверия) к нормам и правилам высшей школы «на входе», в процессе реализации образовательной деятельности и на «выходе» при оценке результативности обучения (вопрос в анкете был сформулирован следующим образом: «Охарактеризуйте ваше отношение к нормам и правилам высшей школы»):

- 1) *правилам приема в вуз;*
- 2) *правилам организации образовательного процесса в вузе;*
- 3) *системе оценивания результатов обучения;*
- 4) *политике учебного подразделения (кафедр, деканата) в отношении студентов;*
- 5) *университету в целом;*
- 6) *результатам обучения в вузе.*

В каждом из шести блоков показателей, доверие студентов к институциональным нормам рассматривалось в трех аспектах:

— *эмоциональном* (эмоциональный уровень измерялся двумя индикаторами, например, *правила организации обучения* «вызывают ощущение уверенности, предсказуемости»; «создают ощущение справедливости, гуманности»);

— *когнитивном* (этот уровень оценивался респондентами также с помощью двух индикаторов, например, *правила организации обучения* «соответствуют современным требованиям»; «соответствуют моим целям и ценностям»);

— *поведенческом* (например, *правила организации обучения* «создают желание работать, совершенствоваться»; «способны обеспечить ожидаемый результат»).

Оценка всех рассмотренных индикаторов осуществлялась по 10-балльной шкале.

Комплекс шести блоков показателей, измеряемых количественно, позволил применить к полученным данным методику двухэтапного кластерного анализа. В результате были выделены 2 кластера (качество кластеров — хорошее, входные

поля — 42, размеры кластеров 39 % (144) и 61 % (224), соотношение размеров кластеров 1,54).

Результаты исследования

Выделенные на основе статистического анализа данных студенческого отношения к нормам и правилам высшей школы два кластера сформировали типологию студенчества по уровню доверия к институциональным нормам высшего образования (табл. 1). К входным полям кластеров по важности предиктора относятся прежде всего следующие характеристики:

- 1) университет в целом *«создает ощущение справедливости, гуманности»*;
- 2) правила организации образовательного процесса *«помогают реализоваться моим целям»*;
- 3) результаты обучения *«соответствуют моим целям и ценностям»*;
- 4) политика структурного подразделения (кафедры/деканата) в отношении студентов *«вызывает ощущение уверенности, предсказуемости»*; *«соответствует современным требованиям»*; *«способна обеспечить ожидаемый результат»* и пр.

Другими словами, студенческое сообщество структурируется прежде всего по отношению к четырем группам норм, связанных с регулированием образовательных учреждений (университетов) в целом, организацией обучения и его результатами, политикой кафедр и деканатов в отношении к студентам. Спектр компонентов, использующихся для оценивания этих норм и правил, разнообразен и включает эмоциональную, когнитивную и поведенческую составляющие.

Первый кластер, составляющий 39 % от общего числа респондентов, характеризуется низким уровнем доверия, второй (61 %) — кластер студентов с высоким уровнем доверия к институциональным нормам. Рассмотрим некоторые характеристики каждого из них.

Таблица 1

Студенты о стремлении устанавливать доверительные партнерские отношения, %

Стремитесь ли вы устанавливать доверительные, партнерские отношения...	Кластер 1	Кластер 2
Со студентами	82	89
С преподавателями (Pearson Chi-Square = Value 10,970a, Asymp. Sig. (2-sided) 0,001; Cramer's V=0,178)	82	93
С работниками кафедры (Pearson Chi-Square = Value 5,866a, Asymp. Sig. (2-sided) 0,012; Cramer's V=0,130)	59	72
С работниками деканата (Pearson Chi-Square = Value 11,602a, Asymp. Sig. (2-sided) 0,001 Cramer's V=0,183)	47	66
С представителями администрации вуза (Pearson Chi-Square = Value 11,447a, Asymp. Sig. (2-sided) 0,000; Cramer's V=0,181)	29	47

Студенты, входящие в оба кластера, практически не различаются по социально-демографическим характеристикам и уровню подготовки. Однако они обладают принципиально разными поведенческими стратегиями, связанными с организацией взаимодействий с представителями других образовательных общностей вуза (табл. 1).

Обе группы студентов готовы активно устанавливать доверительные партнерские отношения между собой внутри студенческого сообщества. При этом кластер «недоверяющих» явно предпочитает дистанцироваться и от преподавателей, и от представителей образовательного менеджмента. Более того, 60 % из них считают, что «никому в вузе не важно, что происходит с ними», поскольку у каждого свои дела и заботы (по сравнению с 48 % представителей 2-го кластера)¹. И только 17 % из них уверены, что «большинство людей в вузе склонны помогать другим, откликаться на просьбы о помощи, иногда даже в ущерб собственным интересам» (по сравнению с 48 % представителей 2-го кластера)².

Всего 34 % представителей этого кластера ощущают себя частью вузовского сообщества, это вдвое меньше, чем количество представителей кластера «доверяющих» (63 %)³. Они меньше включены в какие-либо формы добровольческой деятельности, организуемые вузом (44 % и 58 % соответственно)⁴. Более того, они не видят «перспектив дальнейших связей с вузом, преподавателями, сокурсниками» (36 % и 57 % соответственно)⁵.

Данные различия в стратегиях поведения двух групп студентов не связаны с их жизненными установками, личностными особенностями, поскольку самооценка личностных качеств практически совпадает. Как для тех, так и для других характерны:

- активная жизненная позиция, ориентация на саморазвитие, динамическое изменение (кластер 1 — 83 % и кластер 2 — 85 %);
- позитивный образ будущего (80 % и 85 % соответственно);
- готовность помогать людям (85 % и 87 %);
- доверие себе как личности, своим нравственным позициям (80 % и 85 %);
- широкий кругозор, разнообразие интересов (78 % и 78 %);
- склонность к самообразованию, готовность постоянно учиться (70 % и 74 %);
- деятельный, интересный досуг (67 % и 70 %);
- активность в межличностной коммуникации (69 % и 69 %);
- умение устанавливать полезные, перспективные контакты (60 % и 65 %).

Более того, студенты обеих групп считают доверие важной характеристикой человеческих отношений (93 % и 94 % соответственно), доверяют себе и другим, например, представителям иных национальностей (72 % и 79 %), людям, исповедующим иную религию (70 % и 79 %).

¹ Pearson Chi-Square = Value 13,332a, Asymp. Sig. (2-sided) 0,000; Cramer's V=0,195.

² Pearson Chi-Square = Value 34,350a, Asymp. Sig. (2-sided) 0,000; Cramer's V=0,313.

³ Pearson Chi-Square = Value 27,193a, Asymp. Sig. (2-sided) 0,000; Cramer's V=0,280.

⁴ Pearson Chi-Square = Value 6,203a, Asymp. Sig. (2-sided) 0,011; Cramer's V=0,133.

⁵ Pearson Chi-Square = Value 15,205a, Asymp. Sig. (2-sided) 0,000; Cramer's V=0,210.

Кардинальные различия между этими группами студентов пролегают в сфере формирующейся профессиональной культуры и тех профессиональных стратегий, которые они начинают продумывать для себя уже на вузовской скамье (табл.2).

Таблица 2

Студенты о себе как будущем профессионале, %

Для вас характерны	Кластер 1	Кластер 2
Удовлетворенность профессиональным выбором (<i>Pearson Chi-Square = Value 10,887^a, Asymp. Sig. (2-sided) 0,000; Cramer's V=0,178</i>)	51	85
Доверие себе как будущему профессионалу (<i>Pearson Chi-Square = Value 10,001^a, Asymp. Sig. (2-sided) 0,010; Cramer's V=0,178</i>)	62	78
Готовность работать по специальности после окончания вуза (<i>Pearson Chi-Square = Value 17,201^a, Asymp. Sig. (2-sided) 0,000; Cramer's V=0,221</i>)	53	75
Уверенность, что удастся найти работу после окончания вуза (<i>Pearson Chi-Square = Value 9,293^a, Asymp. Sig. (2-sided) 0,011; Cramer's V=0,164</i>)	64	77
Готовность к смене вида профессиональной деятельности	76	76

В целом обе группы студентов по-современному динамичны, по 76 % респондентов в той и другой группе готовы к смене вида профессиональной деятельности, рассматривают ее лишь как определенный этап в жизни. Однако представители кластера «недоверяющих» имеют проблемы уже «на входе», будучи менее удовлетворены профессиональным выбором. Весьма осторожны они и в планировании работы по специальности после окончания вуза, и в оценке возможности для себя найти такую работу. Они меньше доверяют себе как будущим профессионалам, что во многом определяется их сниженной образовательной успешностью и особенностями мотивации образовательной деятельности (табл. 3).

Таблица 3

Студенты об отношении к образованию, %

Для вас характерны	Кластер 1	Кластер 2
Рассмотрение образования как ценности	66	68
Рассмотрение образования как средства достижения цели	75	81
Убежденность, что успехи в образовании зависят от самого студента	79	87
Убежденность, что успехи в образовании зависят в большей степени от внешних обстоятельств	21	33
Удовлетворенность учебой (<i>Pearson Chi-Square = Value 51,671^a, Asymp. Sig. (2-sided) 0,000; Cramer's V=0,385</i>)	46	83

Окончание табл. 3

Для вас характерны	Кластер 1	Кластер 2
Успешность в обучении (<i>Pearson Chi-Square = Value 20,185^a, Asymp. Sig. (2-sided) 0,000; Cramer's V=0,240</i>)	61	83
Мнение, что уровень учебной нагрузки в вузе очень большой	33	38
Способность пойти на некоторые уловки, чтобы снизить уровень учебной нагрузки (<i>Pearson Chi-Square = Value 7,310^a, Asymp. Sig. (2-sided) 0,008; Cramer's V=0,146</i>)	78	64

Для студентов обоих кластеров практически в равной степени характерны представления об образовании как ценности и как средстве достижения цели, они убеждены, что успешность в образовании зависит прежде всего от них самих. Однако самооценка удовлетворенности учебной работой кластера «недоверяющих» студентов практически в два раза ниже, несколько ниже и их успешность в обучении. О проблемах образовательной мотивации свидетельствует и факт большей готовности пойти на определенные уловки, чтобы снизить уровень учебной нагрузки. И это при том, что две трети студентов обеих групп не считают его большим. Такой тип оппортунистического поведения характерен для обучающихся со сниженной мотивацией.

Выводы

Рассмотрение выявленной нами типологии студенчества было осуществлено по критерию характера и уровня доверия к институциональным нормам высшей школы. Показатели характера доверия дифференцировались по типам институциональных норм, регулирующих образовательные стратегии студентов «на входе», в процессе реализации образовательной деятельности и «на выходе», т. е. на уровне оценок будущего результата. Кроме того, измерялось доверие к институциональным нормам, регулирующим отношения «по горизонтали» — внутриобщностное и «по вертикали» — межобщностное («студент — преподаватель», «студент — представители образовательного менеджмента») и организационное («студент — кафедра/деканат», «студент — вуз»).

Уровневые характеристики доверия представлены системой показателей, комплексно характеризующих образовательную стратегию студентов на эмоциональном, когнитивном и поведенческом уровнях, измеряемых количественной шкалой — от 1 (минимум) до 10 (максимум) баллов.

Количественно и качественно типологизация студентов характеризуется двумя кластерами. Первый кластер — «недоверяющие» студенты составляет одну треть от общего объема совокупности, на второй кластер — «доверяющие» студенты соответственно приходится две трети. Именно для первого кластера характерны ключевые проблемы, исходя из которых можно определить культуру доверия этого типа как неэффективную. Они связаны с базовыми критериями типологизации:

1) доверие/недоверие к университету, который оценивается студентами с точки зрения *справедливости и гуманности*;

2) доверие/недоверие к нормам и правилам организации образовательного процесса, которые прежде всего должны быть ориентированы на *реализацию целей* студента;

3) доверие/недоверие к будущим результатам обучения в соответствии с *целями и ценностями* студента;

4) доверие/недоверие к политике структурного подразделения (кафедры/деканата) с точки зрения таких характеристик, как *предсказуемость, соответствие современным требованиям, способность обеспечить ожидаемый результат*.

Итак, первый кластер студентов не доверяет университету, так как не видит в нем структуру, базирующуюся на гуманистических ценностях, реализующую образовательный процесс современными методами в соответствии с целями и ценностями студентов, обеспечивающую устойчивость и предсказуемость самой образовательной деятельности и будущего результата.

На основе этого типа культуры доверия выстраиваются поведенческие стратегии отстраненности, ограниченной коммуникативной активности студентов, заведомо сокращающих сферу своего взаимодействия с преподавателями, представителями образовательного менеджмента и различными образовательными структурами. Это, без сомнения, снижает эффективность процессов адаптации к вузу и освоения базовых элементов профессиональной культуры. Такой тип культуры доверия коррелирует с образовательными проблемами (снижением мотивации учебной деятельности и образовательной успешности) и проблемами профессионального становления (освоения профессиональных знаний, ценностей, мотивации профессиональной деятельности, идентификации с профессией, готовности работать по профессии).

Поскольку институциональное доверие в высшем образовании — многоаспектный феномен, представляющий собой комплекс доверительных отношений, оптимизировать взаимодействие с социальной общностью студентов необходимо через формирование культуры доверия этой социальной общности. Прежде всего, это работа с ценностями и целями студентов, которая базируется на их изучении в процессе постоянной коммуникации с целью выстраивания взаимного соответствия ценностей и целей студентов и организации. Следующее направление — это формирование норм и правил организации, которое осуществляется на базе этих целей и ценностей, с учетом возможностей студентов их освоить, присвоить и сделать частью образовательной и профессиональной культуры.

Еще одно направление — это символическая работа в рамках образовательного дискурса. Наши исследования, включая и это, неоднократно показывали, что несоответствие языка образовательного менеджмента потребностям и целям студентов не только негативно влияет на имиджевые характеристики образовательной организации, профессий, профессиональной деятельности, но и вызывает резкое отторжение у студентов, снижение их коммуникативной активности и адаптивных способностей. И еще один важный элемент культуры доверия — это создание условий для формирования устойчивых стратегий образовательной деятельности студента. Слишком активное реформирование образования, выстроенное на сугубо бюрократических основаниях, снижает доверие студентов

не только к вузу, но и к своим способностям сформировать стратегию освоения профессионального знания как ценностно устойчивую, целеориентированную деятельность, являющуюся частью не только профессиональной культуры, но и жизненной стратегии личности.

Выявленные особенности культуры доверия студенческого сообщества еще раз свидетельствуют о необходимости осознанно и целенаправленно ставить задачи активного, адресного формирования культуры доверия образовательных общностей как значимого фактора повышения социальной эффективности высшего школы.

-
1. Абанкина И. В., Алескеров Ф. Т., Белоусова В. Ю. и др. Типология и анализ научно-образовательной результативности российских вузов // Форсайт. 2013. Т. 7, № 3. С. 48–63.
 2. Амбарова П. А., Зборовский Г. Е., Шаброва Н. В. «Старое» и «новое» доверие в высшем образовании // Образование и наука. 2019. Т. 21, № 1. С. 9–36.
 3. Горина Т. С., Калашиников Н. А. Роль коллективного признания в формировании доверия к институту образования // Вестн. Волгогр. гос. ун-та. Сер. 7 : Философия. 2014. № 4. С. 36–41.
 4. Доверие и недоверие в условиях гражданского общества. М., 2013.
 5. Евробарометр в России: стандартный // База исследований по Евробарометру. URL: <https://social.ganera.ru/baza/bi/tag/1-evrobarometr> (дата обращения: 14.08.2020).
 6. Европейское социальное исследование в России // The ESS — Европейское социальное исследование. URL: <http://www.ess-ru.ru/> (дата обращения: 14.08.2020).
 7. Зборовский Г. Е., Амбарова П. А. Доверие в вузе как фактор преодоления образовательной неуспешности студенчества // Вестн. Ин-та социологии. 2019. Т. 10, № 4. С. 126–149.
 8. Колпина Л. В., Реутов Н. Н., Третьякова Л. А. Социальное доверие в системе высшего образования Белгородской области: эмпирический анализ // Региональная экономика: теория и практика. 2016. № 6. С. 25–32.
 9. Матушак А. Ф. Прогнозирование культуры доверия участников образовательного процесса в высшем профессиональном образовании // Вестн. Балт. федер. ун-та им. И. Канта. 2015. Вып. 5. С. 120–125.
 10. Токарева С. Б., Голубь О. В. Деформация институционального доверия в современном образовательном пространстве: причины и проявления // Вестн. Волгогр. гос. ун-та. Сер. 7 : Философия. 2015. № 4.
 11. Шуклина Е. А., Широкова Е. А. Доверие к институциональным нормам высшей школы в оценках преподавателей // Изв. Урал. федер. ун-та. Сер. 1 : Проблемы образования, науки и культуры. 2019. № 3 (189). С. 141–150.
 12. Шуклина Е. А., Певная М. В. Доверие как институциональная проблема высшего образования // Университетское управление: практика и анализ. 2017. № 6. С. 120–131.
 13. Fukuyama F. Trust: The Social Virtues and the Creation of Prosperity. N. Y., 1995. 457 p.
 14. Seligman A. The problem of Trust. Princeton, 1997. 224 p.
 15. Sztopka P. Trust: A Sociological Theory. Cambridge, 1999. 214 p.

Статья поступила в редакцию 31.08.2020 г.