

# Образовательный опыт студентов: концептуализация и разработка инструмента оценки качества образования

Н.А. Лызь, Е.В. Голубева, О.Н. Истратова

Статья поступила в редакцию в июле 2022 г.

**Лызь Наталья Александровна** — доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой психологии и безопасности жизнедеятельности Южного федерального университета. E-mail: nlyz@sfedu.ru (контактное лицо для переписки)

**Голубева Елена Валериевна** — кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и безопасности жизнедеятельности Южного федерального университета. E-mail: egolubeva@sfedu.ru

**Истратова Оксана Николаевна** — кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и безопасности жизнедеятельности Южного федерального университета. E-mail: oistratova@sfedu.ru

Адрес: 344006, Ростов-на-Дону, ул. Большая Садовая, 105/42.

Аннотация

Для оценки качества образования и управления им важно понимать, что происходит в вузе со студентами, какой опыт они приобретают и способствует ли этот опыт их успешности и развитию. В зарубежной традиции опыт обучающихся рассматривается как студенто-центрированная идея повышения качества высшего образования и предпосылка многих инициатив в этой сфере, однако подходы к его изучению нуждаются в ревизии. Проведенное исследование позволило концептуализировать понятие образовательного опыта студентов и разработать валидный и надежный инструмент для его диагностики и анализа. Образовательный опыт определен как представления студента о своей учебно-профессиональной деятельности, о себе как субъекте этой деятельности, об обучении и его социальном контексте, значимые с позиции образовательной успешности, готовности к самообразованию и саморазвитию и субъективного благополучия. Образовательный опыт студентов представлен как состоящий из пяти компонентов: удовлетворенность, интенция к расширению опыта, самоэффективность и поддержка, опыт саморегулируемого обучения, вовлеченность. Анализ целостного опыта и его компонентов позволяет не только оценивать субъективное восприятие студентом обучения, но и прогнозировать результативность образовательного процесса на основе понимания ключевых внутренних факторов академической успеваемости, субъективного благополучия и развития. В статье приведен опросник образовательного опыта, верифицированный на выборке студентов ( $N = 479$ ), соответствующий психометрическим требованиям внутренней согласованности, ретестовой надежности, содержательной, конструктивной и критериальной валидности. Использование опросника целесообразно для управления качеством образования, научных исследований, доказательного педагогического экспериментирования в условиях перестройки высшего образования.

**Ключевые слова** студенты, образовательный опыт, образовательная успешность, удовлетворенность, субъективное благополучие, вовлеченность, саморегулируемое обучение, самоэффективность, развитие.

**Для цитирования** Лызь Н.А., Голубева Е.В., О.Н. Истратова О.Н. (2022) Образовательный опыт студентов: концептуализация и разработка инструмента оценки качества образования // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. № 3. С. 67–98. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2022-3-67-98>

## Students' Educational Experience: The Conceptualization and Development of a Tool for the Assessment of Education Quality

N.A. Lyz', E.V. Golubeva, O.N. Istratova

**Natalia A. Lyz'** — Doctor of Sciences in Pedagogy, Professor, Head of Department of Psychology and Life Safety, Southern Federal University. E-mail: [nlyz@sfnu.ru](mailto:nlyz@sfnu.ru) (corresponding author)

**Elena V. Golubeva** — PhD in Psychology, Associate Professor of Department of Psychology and Life Safety, Southern Federal University. E-mail: [egolubeva@sfnu.ru](mailto:egolubeva@sfnu.ru)

**Oksana N. Istratova** — PhD in Psychology, Associate Professor of Department of Psychology and Life Safety, Southern Federal University. E-mail: [oistratova@sfnu.ru](mailto:oistratova@sfnu.ru)

Address: 105/42 Bolshaya Sadovaya Str., 344006 Rostov-on-Don, Russian Federation.

**Abstract** To assess and manage the quality of education it is important to understand what happens to students at university, what experience they gain, and whether this experience contributes to their success and development. In foreign science student experience is considered as a student-centered idea of improving the quality of higher education and a prerequisite for many initiatives in this area. However, the approaches to its study require major revision. This article presents the study which allows the students' educational experience to be conceptualized. To diagnose and analyze the students' educational experience a valid and reliable tool has been created. Educational experience is defined as students' representations which are significant from the standpoint of academic success, students' readiness for self-education and self-development, and subjective well-being. These students' representations are the representations of the following: their educational and professional activities, themselves as the subjects of their educational and professional activities, learning and social context. The students' educational experience is presented in the aggregate of five components: satisfaction, intention to expand experience, self-efficacy and support, self-regulated learning experience, and engagement. The analysis of the holistic experience and its components allows not only to assess the student's subjective perception of learning, but also to predict the effectiveness of the educational process based on understanding of the key internal factors of academic performance, subjective well-being and development. The article presents a questionnaire of students' educational experience, verified on a sample of students ( $N = 479$ ). It meets the psychometric requirements of internal consistency, retest reliability, content, construct and criterion validity. This questionnaire can be used to control the quality of education, to do scientific research and evidence-based pedagogical experimentation in the context of the restructuring higher education.

---

Keywords	student experience, academic success, satisfaction, subjective well-being, engagement, self-regulated learning, self-efficacy, development.
For citing	Lyz' N.A., Golubeva E.V., Istratova O.N. (2022) <i>Obrazovatel'ny opyt studentov: kontseptualizatsiya i razrabotka instrumenta otsenki kachestva obrazovaniya</i> [Students' Educational Experience: The Conceptualization and Development of a Tool for the Assessment of Education Quality]. <i>Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow</i> , no 3, pp. 67–98. <a href="https://doi.org/10.17323/1814-9545-2022-3-67-98">https://doi.org/10.17323/1814-9545-2022-3-67-98</a>

В современном сложном динамичном мире качество образования приобретает все большую значимость, однако способы, параметры и критерии его оценки являются предметом нескончаемых дискуссий. Качество высшего образования определяют посредством аттестации и рейтингования образовательных учреждений, независимой оценки индивидуальных достижений выпускников, опросов всех заинтересованных субъектов (обучающихся, преподавателей, работодателей) и т.п. Важна не только внешняя, но и внутренняя оценка качества образования, поскольку она позволяет оперативно управлять им. В данной работе мы рассматриваем возможности внутренней оценки качества образования, основанной на опыте обучающихся. При этом мы исходим из представления о многомерности понятия «качество высшего образования» и рассматриваем его как степень соответствия результатов и процессуальных характеристик образования нормативным требованиям, запросам потребителей и непосредственных субъектов образовательного процесса [Веселов, Лызь, 2014].

Соответствие процесса образования и его результатов потребностям, возможностям и интересам студентов — не только значимый параметр оценки качества высшего образования, но и одно из условий его обеспечения. Все макрофакторы уровня государственного регулирования и рынка труда, а также институциональные мезофакторы (например, научные исследования, кадровое и материально-техническое обеспечение) влияют на качество образования, только преломляясь через образовательную среду и педагогический процесс, в котором студент накапливает необходимый опыт, развивается профессионально и лично. Поэтому для обеспечения высокого качества образования огромное значение имеет то, что происходит в вузе со студентом, насколько он вовлечен в процесс образования и как он сам воспринимает происходящее. Без взгляда со стороны студентов и без определения изменений в их опыте оценка качества образования не может быть достаточной [Там, 2001; Эшвин, 2016].

Первоначально идея учета опыта студентов и восприятия ими качества образования проявилась в виде ориентации на потребителя образовательных услуг, как следствие — в ву-

зовской практике и науке сформировался интерес к изучению удовлетворенности студентов обучением. Преломляя эмоционально-оценочное восприятие условий и процесса обучения через призму индивидуальных потребностей и ожиданий студента, удовлетворенность обучением выступает одним из показателей качества, однако сама по себе она не несет информации о причинах неудовлетворенности и путях повышения качества. В ряде исследований [Chung Sea Law, 2010; Dean, Gibbs, 2015] доказана ограниченность такого подхода и используемых опросников. Более продуктивен подход, позволяющий оценить не только удовлетворенность, но и восприятие студентами обучения, образовательной среды и собственного развития через их ожидания, представления, оценки. В последнее время появилось много таких исследований, что в значительной мере обусловлено существенными изменениями в учебном процессе в связи с пандемией COVID-19. Исследования учебного и общего опыта учащихся при дистанционном обучении, как правило, основаны на поисковых опросах студентов, тогда как существуют устоявшиеся методологические подходы к анализу студенческого опыта.

В зарубежных работах субъективное восприятие обучения обозначается понятием *student experience* — опыт обучающихся (студенческий опыт, индивидуальный опыт обучения) — и проводится прямая связь между опытом обучающихся и их удовлетворенностью как показателем качества образования. В последние годы определение конструкта *student experience* обогащается представлениями о том, что студент является не просто клиентом и потребителем, а еще и активным субъектом образовательного процесса [Matus, Rusu, Cano, 2021]. При этом исследователи признают, что сам конструкт весьма расплывчат, требует доработки и уточнения [Benckendorff, Ruhanen, Scott, 2009; Tan, Muskat, Zehrer, 2016; Pötschulat, Moran, Jones, 2021].

Учитывая существенные зарубежные наработки в этой сфере и постоянный рост числа исследований опыта обучающихся в мировой науке [Hong, Park, Choi, 2020], представляется целесообразным использовать данный конструкт в качестве основы для разработки отечественных инструментов оценки качества образования, несмотря на его недостатки. Опыт обучающихся может рассматриваться не только как индикатор удовлетворенности потребителя, но и как фактор, определяющий успешность студентов в обучении, что позволит, работая над улучшением такого опыта, повышать не только удовлетворенность, но и успешность студентов — а значит, и качество образовательного процесса. Однако для этого необходимо пересмотреть конструкт, расширив его за счет представлений об образовательной успешности и о составляющих опыта обучающихся, влияющих на ее достижение.

Цель исследования — концептуализировать понятие образовательного опыта студентов и создать валидный и надежный инструмент для анализа такого опыта как индикатора качества образования и фактора успешности.

Исследование направляется следующими вопросами.

1. Какие составляющие образовательного опыта важны с точки зрения оценки качества образования и успешности студентов?
2. Как измерить образовательный опыт студентов?
3. Какова внутренняя структура образовательного опыта студентов?

## **1. Теоретический обзор**

### **1.1. Опыт обучающихся как индикатор и фактор качества образования**

В зарубежной практике высшего образования опыту обучающихся уделяется большое внимание. Впервые вошедший в дискурс образовательной политики в 2003 г. и получивший широкое распространение с 2009 г., этот термин стал одним из основных в документах по стратегическому планированию деятельности как отдельных университетов, так и сектора в целом [Pötschulat, Moran, Jones, 2021]. Как правило, в категорию «опыт студента» объединяют восприятие и оценку преподавания, собственной учебной деятельности и собственного развития, студенческой жизни, а также административных и социокультурных аспектов университетской среды, «атмосферы сообщества» и дополнительных услуг университета [Douglas, McClelland, Davies, 2008; Chung Sea Law, 2010; Tan, Muskat, Zehrer, 2016].

Для исследования студенческого опыта создано множество инструментов: Опросник опыта студентов колледжа (*The College Student Experiences Questionnaire, CSEQ*), Опросник опыта прохождения курса (*The Course Evaluation Questionnaire, CEQ*), Национальное исследование вовлеченности студентов (*The National Survey of Student Engagement, NSSE*), Оценка личного и образовательного развития (*Personal and Educational Development Inventory, PEDI*), Опросник ожиданий студентов от обучения (*The College Student Expectations Questionnaire, CSXQ*) и др. Они позволяют выявить воспринимаемое качество преподавания, цели и мотивацию студентов, их ожидания от предстоящего обучения, участие студентов в программах и мероприятиях, которые учебные заведения организуют для их обучения и личного развития; активность в обучении, независимость и вовлеченность в учебную деятельность; комфортность учебной среды, взаимодействие с преподавателями и университетским сообществом; удовлетворенность всеми аспектами обучения и студенческой жизни; субъективную оценку студентами своих компетенций, качества собственного личностного, социального, этического

развития и профессиональной подготовки [Braun et al., 2012; Shah, Nair, Richardson, 2017].

Анализируя данные об опыте студентов, можно оценить, адекватны ли образовательные программы запросам обучающихся, соответствует ли опыт студентов намерениям учебных заведений, эффективна ли поддержка, предоставляемая студентам учебными заведениями. На основании такой оценки университеты разрабатывают образовательные программы, ориентированные на разных учащихся, в том числе переходные программы для первого года обучения, улучшают свою образовательную среду и системы поддержки студентов [Hong, Park, Choi, 2020]. Поэтому опыт обучающихся рассматривается как стратегический конкурентный фактор для провайдеров высшего образования [McInnis, 2004], как предпосылка многих инициатив в области высшего образования [Arambewela, Maringe, 2012], как студенто-центрированная идея повышения его качества [Tan, Muskat, Zehrer, 2016].

1.2. Опыт обучающихся как научное понятие и предмет исследований

Понятие «опыт обучающихся» не является универсальным и однозначным, оно «столь же разнообразно, как современный студент университета» [Benckendorff, Ruhanen, Scott, 2009. P. 91]. Его использование имеет культурно специфический характер [Pötschulat, Moran, Jones, 2021] и возможно как в рамках феноменографических исследований восприятия студентами обучения и учебной среды, так и в целях изучения условий, способствующих вовлечению обучающихся в эффективные образовательные практики, нацеленные на желаемый результат [Guo, 2018].

На наш взгляд, основные различия в понимании содержания конструкта связаны с приписыванием студенту разных ролей в процессе обучения. В случае если обучающийся позиционируется как потребитель образовательных услуг, систем и продуктов, исследователи рассматривают его как клиента и со-маркетолога учебного заведения [Grace et al., 2012], и тогда студенческий опыт изучается как разновидность клиентского опыта, анализируя который, можно повысить удовлетворенность потребителя, а также привлечь и удержать контингент [Matus, Rusu, Cano, 2021]. В педагогических исследованиях опыт обучающихся зачастую используется в качестве синонима удовлетворенности студентов или подменяется отзывами студентов об освоенных курсах [Pötschulat, Moran, Jones, 2021]. Подход «студент как потребитель», передавая некоторые рычаги управления от поставщика потребителю, дает студентам определенные преимущества. Неудивительно, что студенты все чаще принимают потребительскую идентичность и предъявляют сектору высшего образования более высокие требова-

ния, чем когда-либо прежде [Bunse, Baird, Jones, 2016]. Однако, как показали исследования, чем больше у студентов выражена потребительская ориентация, тем ниже их успеваемость, тем с меньшей вероятностью они будут участвовать в выстраивании своего образования и с большей вероятностью будут считать себя имеющими право на получение положительных результатов в учебе [Ibid.].

Другой подход исходит из понимания студента не столько как потребителя услуг, сколько как участника процесса обучения. В этом случае ценностью становится не только удовлетворенность, но и вовлеченность обучающегося, под которой понимается качество усилий, которые студенты целенаправленно вкладывают в образовательную деятельность, способствующую достижению желаемых результатов [Kuh, 2009]. Для исследования представлений студентов о результатах собственного образовательного, личностного и профессионального развития разработано множество инструментов самооценки компетенций [Braun et al., 2012; Shah, Nair, Richardson, 2017].

Таким образом, перенос акцентов образовательной политики с борьбы за студентов, их привлечения и удержания к формированию значимого опыта обучения способствовал переходу от оценки удовлетворенности к анализу вовлеченности студентов и субъективной результативности (самооценки компетенций, личностного роста и т.п.). Дальнейшее развитие концепций опыта обучения связано с пониманием студента не только как клиента и участника, но и как самоценного субъекта обучения. Исследователи предлагают использовать в качестве одного из показателей качества образования уровень счастья студентов и считают его более информативным, чем удовлетворенность [Dean, Gibbs, 2015]. Успешность студентов сегодня оценивается не только по формальным академическим показателям, но и по поведенческим и эмоциональным индикаторам благополучия [Picton, Kahu, Nelson, 2018]. Такие ориентиры способствуют развитию концепта «опыт обучающихся», который уже не ограничивается удовлетворенностью и академическим успехом студентов. Однако в диагностических инструментах новые подходы пока не нашли своего отражения.

## **2. Концептуализация понятия «образовательный опыт студентов»**

### **2.1. Концептуальная рамка**

Авторская позиция в определении образовательного опыта студентов основана на двух положениях, которые служат «методологической линзой» исследования: это интерпретация роли студента и ценностные ориентиры образовательного процесса. Мы исходим из многомерного понимания студента как активного участника процесса обучения, развивающегося субъекта учебно-профессиональной деятельности и самооценности.

В качестве целевых ориентиров образования и его ожидаемых результатов мы рассматриваем актуальную и потенциальную образовательную успешность, а также психологическое благополучие студентов как основу для их личностного роста и профессионального становления.

Опираясь на содержание конструкта «опыт обучающихся» и выдвинутые методологические положения, образовательный опыт можно определить как субъективные представления студента о своей учебно-профессиональной деятельности, о себе как субъекте этой деятельности, об обучении и его социальном контексте, значимые для образовательной успешности, готовности к самообразованию и саморазвитию и субъективного благополучия студентов.

## 2.2. Определение состава образовательного опыта

Базовые представления об успешности студентов фокусируются на академической успеваемости, удержании студентов и завершении ими программы обучения. Однако современные исследователи признают институциональное понимание академической успешности ограниченным, поскольку в нем упускается из виду ценность процесса обучения и опыта студентов [Picton, Kahu, Nelson, 2018], а используемые формальные индикаторы «не гарантируют удовлетворения от образовательной деятельности, успешного трудоустройства, благополучной и счастливой жизни после окончания вуза» [Амбарова, Зборовский, 2021. С. 69]. Расширенное понимание успешности включает активное участие студентов в обучении, принадлежность, чувство общности и психологического благополучия, а также благополучие за пределами вуза и после освоения образовательной программы [Picton, Kahu, Nelson, 2018; Schreiner, 2010].

С академической успешностью связаны традиционно изучаемые составляющие студенческого опыта, такие как удовлетворенность, воспринимаемое участие в образовательной деятельности (вовлеченность), приобретение желаемых знаний, умений, качеств (самооценка студентами компетенций, личностного и профессионального развития) [Grace et al., 2012; Hong, Park, Choi, 2020; Khiat, 2017]. Если исходить из широкого понимания успешности, не ограничиваясь ее объективными академическими характеристиками, то в рассматриваемый конструкт целесообразно добавить составляющие опыта, связанные с готовностью студентов к самообразованию и саморазвитию, а также с психологическим благополучием.

Самообразование и саморазвитие являются условием не только актуального успеха студентов, но и их потенциальной успешности после окончания вуза [Jeong et al., 2018]. Для самообразования и саморазвития необходимы соответствующие

умения и желание [Tekkol, Demirel, 2018], в качестве индикаторов их наличия и факторов, обуславливающих успешность выпускников, могут рассматриваться опыт саморегулируемого обучения студентов и их интенция к расширению опыта.

Психологическое благополучие выступает как субъективным индикатором успешности, так и важной предпосылкой развития обучающегося. Согласно теории самодетерминации, удовлетворение базовых психологических потребностей в компетентности, автономии и социальных связях способствует благополучию, адаптации, поддержанию внутренней мотивации, личностному росту и самоактуализации [Vansteenkiste, Ryan, Soenens, 2020]. Опираясь на данную теорию, к составляющим опыта студентов, влияющим на психологическое благополучие, отнесем воспринимаемые самоэффективность, автономию и социальную поддержку — в соответствии с тремя базовыми потребностями.

Восемь выделенных потенциальных измерений образовательного опыта, способствующих успешности в образовании и отражающих ее субъективные аспекты, подробно описаны ниже. Поскольку опыт субъекта многогранен и целостен за счет взаимосвязи разных слоев и составляющих [Кибальченко, 2010], удовлетворенность, вовлеченность, опыт саморегулируемого обучения, самоэффективность и другие характеристики восприятия студентом себя, своей деятельности и результатов имеют сложные причинно-следственные связи и пересечения. Поэтому настоящая концептуализация имеет целью создать дифференцированное научное представление о гипотетическом составе такого опыта для обеспечения полноты эмпирического анализа, который, в свою очередь, позволит уточнить модель образовательного опыта студентов.

2.3. Характеристика составляющих студенческого опыта  
2.3.1. Удовлетворенность обучением

Удовлетворенность определяется как положительная разница между ожиданием и восприятием [Matus, Rusu, Cano, 2021], как воспринимаемая учащимися ценность образовательного содержания и услуг, которые они получили в обмен на затраченные ими время и ресурсы [Shahsavari, Sudzina, 2017]. Удовлетворенность обучением, как правило, отражает эмоционально-оценочное отношение к нему (в терминах «нравится», «доволен», «удовлетворен») и оценивается через параметры, характеризующие условия обучения: качество преподавания и методического обеспечения, организацию образовательного процесса, инфраструктуру и материально-техническое оснащение, а также студенческую жизнь в целом [Балясин, Карвальо, Мухут, 2016; Gibson, 2010].

- 2.3.2. *Самооценка компетенций и развития* Самооценка компетенций и собственного развития — важная составляющая студенческого опыта. Она отражает субъективное восприятие результативности обучения и своих изменений и связана как с удовлетворенностью обучением, так и с объективными показателями академической успешности [Hiemisch, 2012; Shah, Nair, Richardson, 2017]. Осознание студентами того факта, что в процессе учебной деятельности они расширяют свои компетенции и развивают способности, ведет к удовлетворению одной из базовых потребностей — потребности в компетентности [Vansteenkiste, Ryan, Soenens, 2020]. Как правило, при исследовании опыта обучающихся анализируют оценки, которые студенты дают собственному образовательному и личностному росту, т.е. прогрессу в области общих знаний, интеллектуальных навыков, коммуникативных, кооперативных и организационных компетенций, а также в личностно-профессиональном развитии [Chung Sea Law, 2010; Braun et al., 2012].
- 2.3.3. *Вовлеченность* В психологии вовлеченность рассматривается как устойчивое позитивное состояние, связанное с работой. Оно характеризуется активностью, высоким уровнем энергии и умственной устойчивости, готовностью вкладывать усилия в свою деятельность, концентрацией и поглощенностью своей работой [Schaufeli, Bakker, Salanova, 2006]. В педагогике, оценивая вовлеченность, фокусируют внимание не столько на состоянии, сколько на поведении, усилиях и деятельности студентов [Kaifu, 2013]. Помимо поведенческой вовлеченности выделяют эмоциональную, связанную с внутренней мотивацией, удовольствием или интересом [Jang, Kim, Reeve, 2016], а также когнитивную, связанную с использованием стратегий глубокого обучения [Guo, 2018]. Также выделяют академическую вовлеченность как причастность к деятельности по достижению академических целей и социальную как включенность студентов во взаимодействие с преподавателями и студентами для достижения учебных целей [Малошонок, 2016]. Эмпирически установлено, что время и энергия, которые студенты посвящают целенаправленной учебной деятельности, являются лучшими предикторами успешности их обучения и личностного развития [Kuh, 2009; Chung Sea Law, 2010]. Вовлеченность опосредует влияние восприятия студентами обучения на академическую успешность [Kaifu, 2013; Guo, 2018]. В рамках изучения образовательного опыта вовлеченность будет рассматриваться как восприятие студентами целенаправленности и осмысленности своих действий, увлеченности процессом обучения, а также как оценка качества собственных усилий, направленных на образовательную деятельность.

*2.3.4. Опыт саморегулируемого обучения* Учебная самостоятельность, автономия, самоконтроль и саморегуляция студента вносят значимый вклад в актуальную академическую успешность и готовность к непрерывному обучению [Tekkol, Demirel, 2018; Kim et al., 2021]. Саморегулируемое обучение определяется как активный процесс, в котором обучающиеся планируют, регулируют и контролируют свои учебные действия и процессы познания для достижения целей обучения [Zimmerman, Tsikalas, 2005]. Самостоятельный студент проявляет метакогнитивную и поведенческую активность, умеет управлять собственным опытом и процессом обучения. Психологические ресурсы рефлексии и саморегуляции, обеспечивающие продуктивную самостоятельность обучающихся, — предиктор успешности обучения, причем их значимость возрастает при увеличении свободы студентов, например при онлайн-обучении [Истратова, Лызь, 2020]. К стратегиям саморегулируемого обучения относят: постановку целей, планирование учебной деятельности, стратегии решения учебных задач, самооценку и контроль (коррекцию) обучения [Kim et al., 2021; Kizilces, Pérez-Sanagustín, Maldonado, 2017]. Преломление этих стратегий через призму восприятия студентом собственной активности по управлению своим опытом и обучением будем рассматривать как опыт саморегулируемого обучения.

*2.3.5. Интенция к расширению опыта* Студенческий опыт становится двигателем ускоренного развития, если студент воспринимает его как мотив для дальнейшего профессионального и личностного становления. Стремление к сверхнормативной активности в обучении можно рассматривать как один из индикаторов вовлеченности в образовательный процесс и как ее следствие. Цели обучения, продиктованные мотивацией самосовершенствования, коррелируют с удовлетворенностью образованием, состоянием потока в решении задач — и тем самым с оптимизацией образовательного опыта [Alp et al., 2018]. Интенция к самообразованию и саморазвитию формируется и проявляется, когда студенты имеют жизненные и профессиональные планы [Lyz, Prima, Oryshko, 2020] и активно включаются в реальные практики, не ограничиваясь теоретическим изучением курсов [Bosch, Seifried, Spinath, 2021]. В рамках исследования образовательного опыта под интенцией к расширению опыта будем понимать намерения и стремления студента приобретать новые знания и компетенции, реализовывать и расширять свой учебный опыт в профессиональном и личностном развитии.

*2.3.6. Воспринимаемая самооффективность* Одной из базовых потребностей человека, способствующих его успешности и субъективному благополучию, является потребность в компетентности — стремление быть эффективным, справляться с задачами определенного уровня слож-

ности, откликаясь на вызовы, предъявляемые окружающей средой [Deci, Ryan, 2000]. Субъективно удовлетворение этой потребности проявляется в воспринимаемой самооэффективности. Согласно социально-когнитивной теории, самооэффективность представляет собой суждения человека о личных способностях результативно выполнять определенную деятельность [Bandura, 1978]. Убеждения студентов относительно собственной эффективности влияют на мотивацию учебной деятельности и на использование ими когнитивных, метакогнитивных и саморегулируемых стратегий обучения, поэтому самооэффективность зачастую рассматривается как ключевой фактор деятельности и посредник между исходными навыками, знаниями, способностями и последующими достижениями [Dinther van, Dochy, Segers, 2011]. Самоэффективность также выступает фактором и результатом готовности студентов к обучению [Лызь, Истратова, 2021]. Как составляющая образовательного опыта воспринимаемая самооэффективность — это уверенность в своих способностях решать задачи обучения и результативно преодолевать трудности.

### 2.3.7. Воспринимаемая автономия

Согласно теории самодетерминации [Deci, Ryan, 2000], важнейшим фактором психологического благополучия и внутренне мотивированного поведения является удовлетворение потребности в автономии, когда «действия, мысли и чувства основаны на чувстве воли и подлинности» [Vansteenkiste, Ryan, Soenens, 2020. Р. 3]. Индикатором удовлетворения этой потребности служит восприятие себя в качестве активного деятеля и причины собственных поступков при наличии свободы выбора и возможности принимать самостоятельные решения [Deci, Ryan, 2000]. Если потребность в автономии не удовлетворена, человек испытывает чувство существенной ограниченности учебными требованиями и средой [Eberle, Nobrecht, 2021]. Автономия учащегося предполагает его готовность взять на себя ответственность за свое обучение, отвечающее собственным потребностям и целям [Nguyen, Habók, 2021], и часто позиционируется как составляющая независимого, или самоуправляемого, обучения [Kerr, Rynearson, Kerr, 2006]. С позиции образовательного опыта воспринимаемую автономию можно рассматривать как осознание студентом возможностей выбора и самодетерминации собственной учебно-профессиональной деятельности, т.е. возможностей действовать в соответствии с собственными целями и интересами.

### 2.3.8. Воспринимаемая поддержка

Воспринимаемая поддержка определяется как субъективное представление о конкретном поддерживающем поведении окружающих людей, способное улучшить функциониро-

вание и/или защитить от неблагоприятных факторов объект этой поддержки [Malecki, Demaray, 2002]. Переживание социальной поддержки позволяет студенту удовлетворять базовую потребность в связанности с людьми, в принятии и понимании со стороны значимых других [Deci, Ryan, 2000], повышает субъективное благополучие и смягчает эффекты стрессовых ситуаций [Hughes, 2007], способствует интеграции студента в социальную среду вуза [Eberle, Hobrecht, 2021]. Изучение социальной поддержки в университете предполагает оценку студентами сложившихся отношений с преподавателями и сокурсниками, уверенности в их помощи, дружелюбности атмосферы, сплоченности студенческой группы [Hughes, 2007]. Как составляющая образовательного опыта воспринимаемая поддержка — это переживание студентами социальной связанности с преподавателями и сокурсниками, ожидание принятия и поддержки от них.

### 3. Создание опросника для диагностики образовательного опыта студентов

#### 3.1. Разработка пунктов опросника и его первичная апробация

На теоретико-конструктивном этапе создания опросника выделены его содержательные области, сформулированы утверждения, разработано первичное оформление. В первой версии опросник был представлен восемью блоками в соответствии с выделенными на концептуальном этапе исследования составляющими образовательного опыта студентов (ООС). В табл. 1 приведены примеры утверждений по каждой составляющей. В дополнительный блок включены вопросы для сбора социально-демографической информации об участниках исследования: вуз, уровень образования, курс обучения, направление обучения, пол, возраст, академическая успеваемость.

Таблица 1. Составляющие образовательного опыта студентов и примеры утверждений опросника

№	Составляющая образовательного опыта	Содержание	Примеры утверждений
1	Удовлетворенность обучением	Оценка студентом соответствия условий обучения его ожиданиям	В целом я доволен качеством преподавания и методического обеспечения. Я доволен своей студенческой жизнью
2	Самооценка компетенций и развития	Оценка студентом своего образовательного, личного, профессионального роста	Я считаю, что обучение способствует моему личностному развитию. Я накапливаю опыт, необходимый в моей будущей профессии
3	Вовлеченность	Усилия, прилагаемые студентом в образовательной деятельности	Моя учеба целенаправленна и осмысленна. Часто, присутствуя на занятии, я не вникаю в материал (обратное)

№	Составляющая образовательного опыта	Содержание	Примеры утверждений
4	Опыт саморегулируемого обучения	Самостоятельность в обучении, включая целеполагание, планирование, самоконтроль и коррекцию деятельности	Я многому учусь сам, общаясь с другими людьми или используя интернет-ресурсы. Я отмечаю свои ошибки и использую эту информацию для улучшения результатов
5	Интенция к расширению опыта	Намерения и стремления студента, связанные с участием в разнообразных активностях, способствующих развитию	Я хотел бы освоить дополнительную программу или онлайн-курс, чтобы расширить свои компетенции. Я собираюсь уже во время учебы отрабатывать и развивать полученные навыки в профессиональной деятельности
6	Воспринимаемая самоэффективность	Уверенность студента в своей способности успешно решать задачи обучения	Я вполне способен справляться с трудностями обучения. Моих способностей достаточно, чтобы освоить даже самые сложные дисциплины
7	Воспринимаемая автономия	Осознание студентом возможности реализовать деятельность в соответствии со своими интересами	В вузе я могу реализовать свои интересы. Многие задания, которые я выполняю, соответствуют тому, чему я хотел бы научиться
8	Воспринимаемая поддержка	Оценка студентом отношений с преподавателями и сокурсниками, уверенность в помощи и дружелюбии	В процессе обучения в вузе я часто испытываю одиночество (обратное). Уверен, что сокурсники окажут мне помощь, если у меня возникнут трудности

С помощью экспертов, которыми выступили шесть студентов с разной академической успеваемостью и учебной активностью и пять преподавателей — кандидатов и докторов психологических и педагогических наук, проверена содержательная валидность опросника. Формулировки утверждений скорректированы согласно их рекомендациям. В итоге сформированы восемь основных блоков, содержащие 48 утверждений, степень согласия с которыми респондентам предлагалось оценить по 5-балльной шкале Ликерта: от «совершенно согласен» до «совершенно не согласен».

В апробации опросника приняли участие 479 студентов (210 юношей и 269 девушек) 1–5-го курсов очной формы обучения из ряда вузов федерального и регионального уровней, расположенных в Ростове-на-Дону, Таганроге, Москве, Орле, Санкт-Петербурге: ЮФУ, МГТУ им. Н.Э. Баумана, РИНХ, СПбПУ им. Петра Великого, Ростовский ГМУ, ДГТУ, МИ ОГУ им. И.С. Тургенева, ТИУиЭ. По направлениям обучения представлены: ин-

формационные технологии, педагогика, естественнонаучное и инженерное направление, лингвистика, медицина, экономика и управление. Возраст участников исследования — от 17 до 25 лет, средний возраст составил 19,4 года. Все студенты принимали участие в исследовании добровольно.

Для обработки данных использованы факторный анализ, непараметрические методы статистики, не требующие проверки нормальности распределения или учета вида шкалы измерения, по которой представлены полученные результаты: критерий *U* Манна — Уитни, направленный на оценку различий между двумя независимыми выборками, и метод ранговой корреляции Спирмена, нацеленный на определение тесноты и направления корреляционной связи между признаками. Для проведения вычислений применялись статистические пакеты *Statistica* и *SPSS*, позволяющие автоматически выполнять ранжирование и вычислять критические значения критериев для больших выборок.

### 3.2. Выявление структуры опросника

Для выявления структуры опросника проведен эксплораторный факторный анализ с вращением «прямой облимин», а также корреляционный анализ взаимосвязей каждого утверждения с итоговым показателем, определяемым по сумме всех баллов. Анализ полученной факторной структуры позволил исключить из опросника пункты, не вошедшие в основные значимые для понимания образовательного опыта студентов факторы, а также утверждения с низкой факторной нагрузкой и вносящие слабый вклад в итоговый показатель. В итоге повторного факторного анализа выявлена пятифакторная структура с общей дисперсией 51,3%. Для дальнейшего анализа оставлены 32 утверждения со значимыми факторными нагрузками, которые представлены в табл. 2.

Таблица 2. Факторная структура опросника

Утверждение	Факторы, объясненная дисперсия (%)				
	Ф 1, 29,2	Ф 2, 7,7	Ф 3, 5,5	Ф 4, 4,9	Ф 5, 4,0
1. Я планирую свою учебную деятельность (на день, на неделю или на семестр)					0,53
2. Я ставлю перед собой цели своего обучения					0,49
3. Я стараюсь увидеть разные подходы к решению изучаемых проблем				0,52	
4. Я использую свой индивидуальный стиль учебной деятельности				0,64	

Утверждение	Факторы, объясненная дисперсия (%)				
	Ф 1, 29,2	Ф 2, 7,7	Ф 3, 5,5	Ф 4, 4,9	Ф 5, 4,0
5. Я отмечаю свои ошибки и использую эту информацию для улучшения результатов				0,57	
6. Я контролирую свой прогресс в обучении				0,38	
7. Я участвую в необязательных, но полезных для моего развития учебных мероприятиях		0,63			
8. Я осмысливаю и использую опыт, полученный в разных активностях				0,33	
9. Я многому учусь сам, общаясь с другими людьми или используя интернет-ресурсы				0,37	
10. Мой интерес к предметной области, в которой я специализируюсь, снижается*					-0,56
11. Некоторые курсы (проекты) вдохновили меня на дальнейшее изучение их тематики		0,48			
12. Я хотел бы освоить дополнительную программу или онлайн-курс, чтобы расширить свои компетенции		0,62			
13. Я собираюсь уже во время учебы отрабатывать и развивать полученные навыки в профессиональной деятельности		0,66			
14. Меня привлекает участие в реальных проектах		0,85			
15. Я стремлюсь расширять свой опыт, включаясь в разные виды деятельности		0,67			
16. В процессе обучения в вузе я часто испытываю одиночество*			-0,62		
17. В вузе я могу реализовать свои интересы	0,70				
18. У меня есть свои критерии, по которым я оцениваю свою учебную успешность				0,66	
19. Многие задания, которые я выполняю, соответствуют тому, чему я хотел бы научиться	0,72				
20. Уверен, что сокурсники окажут мне помощь, если у меня возникнут трудности			0,66		
21. Моих способностей достаточно, чтобы освоить даже самые сложные дисциплины			0,51		
22. Мне нравятся преподаватели, у которых я учусь	0,70				
23. Некоторые сокурсники являются моими близкими друзьями			0,72		
24. Я вполне способен справляться с учебными трудностями			0,52		
25. Я уверен в своих навыках для успешного взаимодействия с преподавателями и сокурсниками			0,55		
26. Часто, присутствуя на занятии, я не вникаю в материал*					-0,75

Утверждение	Факторы, объясненная дисперсия (%)				
	Ф 1, 29,2	Ф 2, 7,7	Ф 3, 5,5	Ф 4, 4,9	Ф 5, 4,0
27. Моя учеба целенаправленна и осмысленна					0,56
28. В процессе обучения я решаю сложные и интересные задачи	0,64				
29. Я тщательно выполняю учебные задания					0,59
30. Я считаю, что обучение способствует моему личностному развитию	0,59				
31. Я накапливаю опыт, необходимый в моей будущей профессии	0,61				
32. В целом я доволен качеством преподавания и методического обеспечения	0,85				

Примечание. Звездочкой (\*) помечены обратные утверждения.

Фактор 1 включает утверждения, характеризующие образовательный опыт с точки зрения удовлетворенности студентов разными сторонами обучения, автономией и развитием. Фактор обозначен как «удовлетворенность». В фактор 2 вошли утверждения, относящиеся к одной составляющей модели образовательного опыта — интенции к расширению опыта. Фактор 3 объединяет утверждения, характеризующие образовательный опыт с точки зрения воспринимаемой самоэффективности как уверенности в успешности решения поставленных задач, а также воспринимаемой поддержки со стороны преподавателей и сокурсников. Фактор обозначен как «самоэффективность и поддержка». Фактор 4 включает утверждения, связанные с опытом саморегулируемого обучения, т.е. самостоятельности в управлении своей учебно-профессиональной деятельностью. Фактор 5 объединяет вовлеченность с пунктами по планированию и целеполаганию в обучении. Фактор обозначен как «вовлеченность». Выделенные факторы рассматриваются в качестве шкал опросника, а общий показатель образовательного опыта студентов определяется путем суммирования значений по всем шкалам (см. Приложение).

### 3.3. Проверка надежности опросника

На следующем этапе определялась внутренняя согласованность опросника и ретестовая надежность — чувствительность результатов методики к изменениям через определенный временной интервал. Коэффициенты  $\alpha$  Кронбаха для всех шкал свидетельствуют об их согласованности и надежности. Высокую надежность подтвердил и опросник в целом ( $\alpha = 0,91$ ) (табл. 3).

Таблица 3. Надежность опросника и описательные статистики

	Коэффициент α Кронбаха	Среднее (M)	Стандартное отклонение (SD)	Асимметрия (Skewness)	Эксцесс (Kurtosis)
Шкала 1	0,87	26,20	5,52	-0,72	0,45
Шкала 2	0,78	22,04	4,84	-0,64	0,31
Шкала 3	0,76	23,17	4,45	-0,94	1,33
Шкала 4	0,70	26,58	4,31	-0,61	1,06
Шкала 5	0,80	20,95	4,65	-0,62	0,16
Опросник в целом	0,91	120,00	18,00	-0,65	1,17

В исследовании ретестовой надежности приняли участие 36 студентов, повторно заполнивших бланк опросника через 4 недели. Полученные результаты свидетельствуют о том, что опросник устойчив к воздействию посторонних факторов и измеряет действительные различия в студенческом опыте (коэффициенты корреляции результатов тест-ретест по шкалам  $r = 0,63 \div 0,88$ ;  $p \leq 0,01$ , по общему показателю  $r = 0,86$ ;  $p \leq 0,01$ ).

#### 3.4. Проверка конструктивной валидности опросника

Для проверки конструктивной валидности в соответствии с определением образовательного опыта использованы следующие методики: Шкала субъективного благополучия (А. Перуэ-Баду с коллегами, адаптация М.В. Соколовой) [Соколова, 1996] и опросник для диагностики потенциала самоизменений личности [Манукян, Муртазина, Гришина, 2020]. Корреляционные взаимосвязи между шкалами Опросника образовательного опыта студентов и указанными опросниками приведены в табл. 4 и 5.

Таблица 4. Корреляционные взаимосвязи между шкалами Опросника образовательного опыта студентов и Шкалой субъективного благополучия

Шкала субъективного благополучия	Опросник образовательного опыта студентов					
	1	2	3	4	5	Общий
Напряженность и чувствительность	-0,29	-0,15	-0,45	-0,12	-0,31	-0,36
Признаки, сопровождающие основную психоэмоциональную симптоматику	-0,25	-0,07	-0,42	-0,13	-0,30	-0,30
Изменения настроения	-0,48	-0,31	-0,46	-0,30	-0,41	-0,53
Значимость социального окружения	-0,39	-0,20	-0,64	-0,19	-0,39	-0,48
Самооценка здоровья	-0,38	-0,24	-0,42	-0,21	-0,35	-0,43
Степень удовлетворенности повседневной деятельностью	-0,44	-0,21	-0,43	-0,22	-0,41	-0,45
Итоговый показатель субъективного благополучия	-0,47	-0,24	-0,61	-0,23	-0,47	-0,54

*Примечание.* Полу-жирным шрифтом выделены коэффициенты корреляции, значимые на уровне  $p \leq 0,01$ .

В результате корреляционного анализа выявлены достоверные связи шкал Опросника образовательного опыта студентов с подшкалами Шкалы субъективного благополучия, а также их итоговых показателей ( $r = -0,54$ ;  $p \leq 0,01$ ). Учитывая, что в Шкале субъективного благополучия обратная интерпретация, можно сделать вывод, что чем благоприятнее образовательный опыт, тем выше субъективное благополучие студентов, что подтверждает исходные теоретические положения.

Таблица 5. **Корреляционные взаимосвязи между шкалами Опросника образовательного опыта студентов и опросника «Потенциал самоизменений»**

Опросник «Потенциал самоизменений»	Опросник образовательного опыта студентов					
	1	2	3	4	5	Общий
Потребность в самоизменениях	<b>0,32*</b>	<b>0,40</b>	<b>0,41</b>	<b>0,46</b>	<b>0,32</b>	<b>0,49</b>
Способность к осознанным самоизменениям	<b>0,42</b>	<b>0,34</b>	<b>0,40</b>	<b>0,39</b>	<b>0,42</b>	<b>0,53</b>
Вера в возможность самоизменений	<b>0,17</b>	<b>0,12</b>	<b>0,22</b>	<b>0,13</b>	<b>0,17</b>	<b>0,21</b>
Возможность самоизменений	0,04	<b>0,16</b>	<b>0,18</b>	0,10	0,06	<b>0,13</b>
Итоговый балл	<b>0,36</b>	<b>0,40</b>	<b>0,47</b>	<b>0,41</b>	<b>0,38</b>	<b>0,53</b>

*Примечание.* Полужирным шрифтом выделены коэффициенты корреляции, значимые на уровне  $p \leq 0,01$ .

Согласно результатам корреляционного анализа все шкалы Опросника образовательного опыта имеют значимые корреляции со шкалами опросника «Потенциал самоизменений». Как общий показатель, так и показатели по всем шкалам образовательного опыта имеют наибольшую связь с потребностью в самоизменениях и способностью к осознанным самоизменениям, что согласуется с базовой концептуализацией понятия. Корреляция итоговых показателей сравниваемых опросников ( $r = 0,53$ ;  $p \leq 0,01$ ) подтверждает конструктивную валидность Опросника образовательного опыта студентов.

### 3.5. Проверка критериальной валидности

На данном этапе определялось, отражается ли изменение исследуемого признака на результатах, полученных при помощи создаваемой методики. Для этого проведено сравнение групп студентов с разной успеваемостью, заведомо различающихся по образовательному опыту. На основании указанной студентами информации выделены четыре подвыборки: обучающихся только на «отлично» ( $N = 55$ ), на «хорошо и отлично» ( $N = 268$ ), имеющих оценки «удовлетворительно», но без задолженностей ( $N = 103$ ), имеющих задолженности ( $N = 53$ ). Сравнение подвы-

борок по общему показателю образовательного опыта выявило снижение его значения вместе со снижением успеваемости и достоверные различия между всеми парами подвыборок, кроме студентов с академическими задолженностями и обучающихся на «удовлетворительно» (табл. 6). Полученные результаты позволяют сделать вывод о критериальной валидности опросника и подтверждают теоретические положения, положенные в основу его разработки. Различий по образовательному опыту между юношами и девушками ни по одной из шкал не обнаружено ( $U_{\text{эмп.}} = 26024,5 \div 28098,5$ ;  $p = 0,14 \div 0,92$ ).

Таблица 6. **Различия в образовательном опыте между подвыборками студентов с разной успеваемостью**

Группы студентов, различающиеся по успеваемости	Ранговая сумма, группа 1	Ранговая сумма, группа 2	$U_{\text{эмп.}}$ Манна — Уитни	Уровень значимости
«Только отлично» и «хорошо и отлично»	10 696,5	41 629,5	5583,5	0,00
«Только отлично» и «есть оценки "удовлетворительно"»	5715,0	6846,0	1490,0	0,00
«Только отлично» и «есть задолженности»	3788,5	2097,5	666,5	0,00
«Хорошо и отлично» и «есть оценки "удовлетворительно"»	53 297,5	15 708,5	10 352,5	0,00
«Хорошо и отлично» и «есть задолженности»	45 345,0	6336,0	4905,0	0,00
«Есть оценки "удовлетворительно"» и «есть задолженности»	8241,5	4004,5	2573,5	0,56

*Примечание.* Полужирным шрифтом выделены значимые различия.

Таким образом, разработанный опросник образовательного опыта студентов соответствует психометрическим требованиям надежности (по согласованности и устойчивости) и валидности (содержательной, конструктивной и критериальной). Имея в своей основе зарубежную методологию, опросник разработан в контексте отечественной педагогической традиции и верифицирован на российской выборке. В отличие от распространенных методик диагностики опыта обучающихся [Braun et al., 2012; Grace et al., 2012; Hiemisch, 2012; Kuh, 2009; Shah, Nair, Richardson, 2017], данный инструмент позволяет изучать не только удовлетворенность обучением, вовлеченность и самооценку компетенций, но и компоненты опыта, значимые с позиции саморазвития и субъективного благополучия.

**4. Внутренняя структура образовательного опыта студентов**

Эмпирическое исследование позволило выделить пять взаимосвязанных компонентов образовательного опыта студентов:

- 1) удовлетворенность — оценка процесса обучения, преподавания и получаемого опыта с точки зрения реализации своих интересов и удовлетворения образовательных потребностей;
- 2) интенция к расширению опыта — намерения и стремления студента, связанные с участием в разнообразных активностях, достраивающих опыт, способствующих приобретению новых компетенций и дальнейшему профессиональному и личностному развитию;
- 3) самоэффективность и поддержка — уверенность студента в своих способностях успешно решать задачи обучения и социального взаимодействия, а также вера в дружелюбие и помощь со стороны преподавателей и сокурсников;
- 4) опыт саморегулируемого обучения — отражение активности по самостоятельному управлению учебной деятельностью и накоплению опыта;
- 5) вовлеченность — восприятие целенаправленности и осмысленности процесса обучения, а также качества собственных усилий, инвестируемых в учебную деятельность.

Эмпирически выявленный состав образовательного опыта согласуется с теоретически выделенными составляющими. Однако компонент «удовлетворенность» включает не только традиционное эмоциональное восприятие процесса обучения и его контекста, но и оценку студентом своего развития, а также переживание личностного смысла деятельности. Иными словами, удовлетворенность студента в значительной мере определяется его восприятием результативности обучения и реализацией потребностей в автономии. Объединение в один компонент самоэффективности и воспринимаемой поддержки свидетельствует о том, что уверенность студентов в своих возможностях решать задачи и результативно преодолевать трудности обучения базируется не только на вере в себя, но и на воспринимаемой поддержке со стороны преподавателей и сокурсников.

Корреляционный анализ показал, что все компоненты опыта связаны между собой и с общим показателем, причем связи между компонентами умеренного и среднего уровня, а их связи с общим показателем сильные (табл. 7). Из всех компонентов наиболее тесно взаимосвязаны удовлетворенность и вовлеченность ( $r = 0,62$ ;  $p < 0,01$ ), причем именно они вносят наибольший вклад в общий опыт ( $r = 0,82$ ;  $p < 0,01$  и  $r = 0,78$ ;  $p < 0,01$  соответственно). Эти результаты подтверждают теоретические

положения о взаимосвязях вовлеченности и удовлетворенности обучающихся как между собой [Kaifu, 2013], так и с саморегулируемым обучением [Zusho, 2017], самоэффективностью [Picton, Kaifu, Nelson, 2018], субъективным благополучием [Dean, Gibbs, 2015], удовлетворением потребностей в автономии, связанности и компетентности [Vansteenkiste, Ryan, Soenens, 2020].

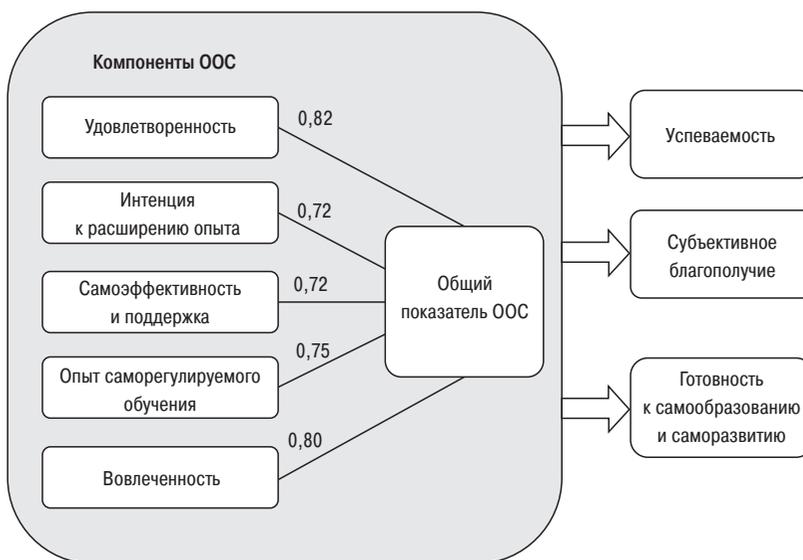
Таблица 7. Взаимосвязи между компонентами образовательного опыта студентов и компонентов с общим показателем

Компоненты образовательного опыта студентов	1	2	3	4	5	Общий
1. Удовлетворенность	1,00	0,44	0,51	0,43	0,62	0,82
2. Интенция к расширению опыта	0,44	1,00	0,35	0,50	0,39	0,70
3. Самоэффективность и поддержка	0,51	0,35	1,00	0,38	0,45	0,70
4. Опыт саморегулируемого обучения	0,43	0,50	0,38	1,00	0,46	0,69
5. Вовлеченность	0,62	0,39	0,45	0,46	1,00	0,78

Примечание. Все коэффициенты корреляции значимы на уровне  $p \leq 0,01$ .

Проведенный конфирматорный факторный анализ подтвердил структуру образовательного опыта студентов и показал, что выделенные пять показателей образуют единый фактор (факторные нагрузки представлены на рис. 1). Согласно результатам, полученным при проверке конструктивной и критериальной валидности опросника, образовательный опыт свя-

Рис. 1. Эмпирическая модель образовательного опыта студентов и его взаимосвязь с результатами обучения



зан с академической успеваемостью, субъективным благополучием и потенциалом самоизменений, что подтверждает наши концептуальные позиции и позволяет рассматривать образовательный опыт студентов не только как индикатор качества образования, но и как фактор, значимый для образовательной успешности, готовности к самообразованию и саморазвитию и субъективного благополучия студентов.

**5. Заключение** Проведенное исследование позволило концептуализировать понятие образовательного опыта студентов и создать валидный и надежный инструмент для анализа такого опыта как индикатора качества образования и фактора успешности. Основными отличиями предлагаемого понятия от распространенного в зарубежной науке концепта «опыт обучающихся» является концентрация на образовательном, а не на общем опыте студентов и включение в рассматриваемый феномен составляющих, связанных с саморазвитием и субъективным благополучием.

Разработанный опросник может использоваться в вузах и колледжах как при обычном, так и при смешанном и дистанционном форматах обучения. В отличие от опросников удовлетворенности студентов обучением в вузе предлагаемый инструмент ориентирован не только на эмоциональную оценку процесса, условий и результатов обучения, но и на понимание ключевых субъективных факторов успеваемости, благополучия и развития. Он позволяет совместно с другими показателями (успеваемость, внешняя оценка компетенций, трудоустройство) оценивать качество образования, а также делать достоверный прогноз результативности обучения и развития студентов в вузе. В случае онлайн-обучения результаты изучения образовательного опыта обучающихся могут содержательно дополнять данные учебной аналитики, повышая достоверность выводов и прогнозов.

Использование опросника целесообразно не только в практической сфере для управления качеством образования, но и в научных исследованиях для выявления личностных предикторов формирования благоприятного образовательного опыта, а также для изучения влияющих на него внешних и внутренних условий в их взаимодействии. Опросник может служить инструментом доказательного педагогического экспериментирования, поскольку позволяет оценить, насколько характер обучения и образовательная среда способствуют вовлеченности студентов, удовлетворению базовых потребностей, формированию уверенности в успехе и поддержке, самоуправлению обучением и интенции к развитию. Результаты данного исследова-

дования могут способствовать поиску путей и технологий обучения, способствующего накоплению значимого для студента опыта, который поможет ему быть успешным и счастливым не только в рамках образовательного процесса, но и в дальнейшей жизни.

## Приложение

Бланк опросника образовательного опыта студентов (ООС)

**Инструкция:** Вам предлагаются утверждения относительно вашего опыта обучения в вузе. Оцените степень своего согласия с каждым из них.

Утверждения	Совершенно согласен	Скорее согласен	Затрудняюсь ответить	Скорее не согласен	Совершенно не согласен
1. Я планирую свою учебную деятельность (на день, на неделю или на семестр)					
2. Я ставлю перед собой цели своего обучения					
3. Я стараюсь увидеть разные подходы к решению изучаемых проблем					
4. Я использую свой индивидуальный стиль учебной деятельности					
5. Я отмечаю свои ошибки и использую эту информацию для улучшения результатов					
6. Я контролирую свой прогресс в обучении					
7. Я участвую в необязательных, но полезных для моего развития учебных мероприятиях					
8. Я осмысливаю и использую опыт, полученный в разных активностях					
9. Я многому учусь сам, общаясь с другими людьми или используя интернет-ресурсы					
10. Мой интерес к предметной области, в которой я специализируюсь, снижается					
11. Некоторые курсы (проекты) вдохновили меня на дальнейшее изучение их тематики					
12. Я хотел бы освоить дополнительную программу или онлайн-курс, чтобы расширить свои компетенции					
13. Я собираюсь уже во время учебы отработать и развивать полученные навыки в профессиональной деятельности					
14. Меня привлекает участие в реальных проектах					
15. Я стремлюсь расширять свой опыт, включаясь в разные виды деятельности					
16. В процессе обучения в вузе я часто испытываю одиночество					
17. В вузе я могу реализовать свои интересы					

Утверждения	Совершенно согласен	Скорее согласен	Затрудняюсь ответить	Скорее не согласен	Совершенно не согласен
18. У меня есть свои критерии, по которым я оцениваю свою учебную успешность					
19. Многие задания, которые я выполняю, соответствуют тому, чему я хотел бы научиться					
20. Уверен, что сокурсники окажут мне помощь, если у меня возникнут трудности					
21. Моих способностей достаточно, чтобы освоить даже самые сложные дисциплины					
22. Мне нравятся преподаватели, у которых я учусь					
23. Некоторые сокурсники являются моими близкими друзьями					
24. Я вполне способен справляться с учебными трудностями					
25. Я уверен в своих навыках для успешного взаимодействия с преподавателями и сокурсниками					
26. Часто, присутствуя на занятии, я не вникаю в материал					
27. Моя учеба целенаправленна и осмысленна					
28. В процессе обучения я решаю сложные и интересные задачи					
29. Я тщательно выполняю учебные задания					
30. Я считаю, что обучение способствует моему личностному развитию					
31. Я накапливаю опыт, необходимый в моей будущей профессии					
32. В целом я доволен качеством преподавания и методического обеспечения					

#### Обработка результатов:

Подсчитываются сумма баллов по каждой шкале и общий показатель. Оценки по обратным пунктам до вхождения в сумму вычитаются из 6.

Шкала 1 «Удовлетворенность», пункты прямые: 17, 19, 22, 28, 30, 31, 32.

Шкала 2 «Интенция к расширению опыта», пункты прямые: 7, 11, 12, 13, 14, 15.

Шкала 3 «Самозффективность и поддержка», пункты прямые: 20, 21, 23, 24, 25, обратные: 16.

Шкала 4 «Опыт саморегулируемого обучения», пункты прямые: 3, 4, 5, 6, 8, 9, 18.

Шкала 5 «Вовлеченность», пункты прямые: 1, 2, 27, 29, обратные: 10, 26.

Общий показатель высчитывается как сумма баллов по всем шкалам.

Таблица П1. Средние значения и стандартные отклонения шкал опросника

Шкала	Среднее значение	Стандартное отклонение
1. Удовлетворенность	26,20	5,52
2. Интенция к расширению опыта	22,04	4,84
3. Самоэффективность и поддержка	23,17	4,45
4. Опыт саморегулируемого обучения	27,67	4,10
5. Вовлеченность	21,95	4,65
Итоговый показатель	121,03	18,00

Интерпретация шкал приведена в описании компонентов образовательного опыта (раздел 4 основной части статьи).

## Литература

1. Амбарова П.А., Зборовский Г.Е. (2021) Пути к успешности в образовании: поведенческие стратегии студенчества в региональных вузах России // Высшее образование в России. Т. 30. № 11. С. 64–80. doi:10.31992/0869-3617-2021-30-11-64-80
2. Балясин М. А., Карвальо Л., Михут Д. (2016) Опыт обучающихся: исследование-опрос как новый подход к оценке качества совместных программ магистратуры Erasmus Mundus // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. № 1. С. 110–134. doi:10.17323/1814-9545-2016-1-110-134
3. Веселов Г.Е., Лызь Н.А. (2014) Интеллектуально-личностный ресурс выпускников как показатель качества инженерного образования // Инженерное образование. № 15. С. 70–75.
4. Истратова О.Н., Лызь Н.А. (2020) Индивидуальные особенности студентов как фактор эффективности онлайн-обучения // Азимут научных исследований: педагогика и психология. Т. 9. № 4 (33). С. 326–330. doi:10.26140/apir-2020-0904-0074
5. Кибальченко И.А. (2010) Психологические основы организации учебно-познавательного опыта обучающихся. М.: Кредо.
6. Лызь Н.А., Истратова О.Н. (2021) Образовательная деятельность студентов в интернет-пространстве: готовность и самоэффективность // Интеграция образования. Т. 25. № 4. С. 661–680. doi:10.15507/1991-9468.105.025.202104.661-680
7. Малошонок Н.Г. (2016) Взаимосвязь использования Интернета и мультимедийных технологий в образовательном процессе со студенческой вовлеченностью // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. № 4. С. 59–83. doi:10.17323/1814-9545-2016-4-59-83
8. Манукян В.Р., Муртазина И.Р., Гришина Н.В. (2020) Опросник для диагностики потенциала самоизменений личности // Консультативная психология и психотерапия. Т. 28. № 4. С. 35–58. doi:10.17759/cpp.2020280403
9. Соколова М.В. (1996) Шкала субъективного благополучия. Ярославль: НПЦ «Психодиагностика».
10. Эшвин П. (2016) Может ли университетское образование изменить человека? Задачи отображения преобразующей силы высшей школы в сравнительных исследованиях качества образования // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. № 1. С. 21–34. doi:10.17323/1814-9545-2016-1-21-34

11. Alp A., Michou A., Çorlu M.S., Baray G. (2018) Need Satisfaction as a Mediator Between Classroom Goal Structures and Students' Optimal Educational Experience // *Learning and Individual Differences*. No 65. P. 80–89. doi:10.1016/j.lindif.2018.05.012
12. Arambewela R., Maringe F. (2012) Mind the Gap: Staff and Postgraduate Perceptions of Student Experience in Higher Education // *Higher Education Review*. Vol. 44. No 2. P. 63–83. <http://hdl.handle.net/10536/DRO/DU:30044716>
13. Bandura A. (1978) Self-Efficacy: Towards Unifying Theory of Behavior Change // *Advances in Behaviour Research and Therapy*. Vol. 1. No 4. P. 139–161. doi:10.1016/0146-6402(78)90002-4
14. Benckendorff P., Ruhanen L., Scott N. (2009) Deconstructing the Student Experience: A Conceptual Framework // *Journal of Hospitality and Tourism Management*. Vol. 16. No 1. P. 84–93. doi:10.1375/jhtm.16.1.84
15. Bosch E., Seifried E., Spinath B. (2021) What Successful Students Do: Evidence-Based Learning Activities Matter for Students' Performance in Higher Education beyond Prior Knowledge, Motivation, and Prior Achievement // *Learning and Individual Differences*. Vol. 91. Art. No 102056. doi:10.1016/j.lindif.2021.102056
16. Braun E., Woodley A., Richardson J.T.E., Leidner B. (2012) Self-Rated Competences Questionnaires from a Design Perspective // *Educational Research Review*. Vol. 7. No 1. P. 1–18. doi:10.1016/j.edurev.2011.11.005
17. Bunce L., Baird A., Jones S.E. (2016) The Student-as-Consumer Approach in Higher Education and Its Effects on Academic Performance // *Studies in Higher Education*. Vol. 42. No 11. P. 1–21. doi:10.1080/03075079.2015.1127908
18. Chung Sea Law D. (2010) Quality Assurance in Post-Secondary Education: The Student Experience // *Quality Assurance in Education*. Vol. 18. No 4. P. 250–270. doi:10.1108/09684881011079125
19. Dean A., Gibbs P. (2015) Student Satisfaction or Happiness? A Preliminary Rethink of What Is Important in the Student Experience // *Quality Assurance in Education*. Vol. 23. No 1. P. 5–19. doi:10.1108/QAE-10-2013-0044
20. Deci E. L., Ryan R. M. (2000) The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior // *Psychological Inquiry*. Vol. 11. No 4. P. 227–268. doi:10.1207/S15327965PLI1104\_01
21. Dinther van M., Dochy F., Segers M. (2011) Factors Affecting Students' Self-Efficacy in Higher Education // *Educational Research Review*. Vol. 6. No 2. P. 95–108. doi:10.1016/j.edurev.2010.10.003
22. Douglas J., McClelland R., Davies J. (2008) The Development of a Conceptual Model of Student Satisfaction with Their Experience in Higher Education // *Quality Assurance in Education*. Vol. 16. No 1. P. 19–35. doi:10.1108/09684880810848396
23. Eberle J., Hobrecht J. (2021) The Lonely Struggle With Autonomy: A Case Study of First-Year University Students' Experiences during Emergency Online Teaching // *Computers in Human Behavior*. Vol. 121. Art. No 106804. doi:10.1016/j.chb.2021.106804
24. Gibson A. (2010) Measuring Business Student Satisfaction: A Review and Summary of the Major Predictors // *Journal of Higher Education Policy and Management*. Vol. 32. No 3. P. 251–259. doi:10.1080/13600801003743349
25. Grace D., Weaven S., Bodey K., Ross M., Weaven K. (2012) Putting Student Evaluations into Perspective: The Course Experience Quality and Satisfaction Model (CEQS) // *Studies in Educational Evaluation*. Vol. 38. No 2. P. 35–43. doi:10.1016/j.stueduc.2012.05.001
26. Guo J. (2018) Building Bridges to Student Learning: Perceptions of the Learning Environment, Engagement, and Learning Outcomes among Chinese Undergraduates // *Studies in Educational Evaluation*. Vol. 59. December. P. 195–208. doi:10.1016/j.stueduc.2018.08.002

27. Hiemisch A. (2012) The Validity of Self-Assessments of Competences in Academic Course Evaluation // *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*. Vol. 7. No 4. P. 60–70.
28. Hong S., Park T., Choi J. (2020) Analyzing Research Trends in University Student Experience Based on Topic Modeling // *Sustainability*. Vol. 12. No 9. Art. No 3570. doi:10.3390/su12093570
29. Hughes B.M. (2007) Social Support at University Scale, a Brief Index // *Psychological Reports*. Vol. 100. No 1. P. 76–82. doi:10.2466/PRO.100.1.76-82
30. Jang H., Kim E. J., Reeve J. (2016) Why Students Become More Engaged or More Disengaged during the Semester: A Self-Determination Theory Dual-Process Model // *Learning and Instruction*. No 43. P. 27–38. doi:10.1016/j.learninstruc.2016.01.002
31. Jeong S., Han S.J., Lee J., Sunalai S., Yoon S.W. (2018) Integrative Literature Review on Informal Learning: Antecedents, Conceptualizations, and Future Directions // *Human Resource Development Review*. Vol. 17. No 2. P. 128–152. doi:10.1177/1534484318772242
32. Kahu E.R. (2013) Framing Student Engagement in Higher Education // *Studies in Higher Education*. Vol. 38. No 5. P. 758–773. doi:10.1080/03075079.2011.598505
33. Kerr M.S., Rynearson K., Kerr M.C. (2006) Student Characteristics for Online Learning Success // *The Internet and Higher Education*. Vol. 9. No 2. P. 91–105. doi:10.1016/j.iheduc.2006.03.002
34. Khiat H. (2017) Academic Performance and the Practice of Self-Directed Learning: The Adult Student Perspective // *Journal of Further and Higher Education*. Vol. 41. No 1. P. 44–59. doi:10.1080/0309877X.2015.1062849
35. Kim D., Jung E., Yoon M., Chang Y., Park S., Kim D., Demir F. (2021) Exploring the Structural Relationships between Course Design Factors, Learner Commitment, Self-Directed Learning, and Intentions for Further Learning in a Self-Paced MOOC // *Computers & Education*. Vol. 166. Art. No 104171. doi:10.1016/j.compedu.2021.104171
36. Kizilcec R.F., Pérez-Sanagustín M., Maldonado J.J. (2017) Self-Regulated Learning Strategies Predict Learner Behavior and Goal Attainment in Massive Open Online Courses // *Computers & Education*. Vol. 104. October. P. 18–33. doi:10.1016/j.compedu.2016.10.001
37. Kuh G.D. (2009) The National Survey of Student Engagement: Conceptual and Empirical Foundations // *New Directions for Institutional Research*. Vol. 141. December. P. 5–20. doi:10.1002/ir.283
38. Lyz N., Prima A., Opryshko A. (2020) The Role of Students' Life Course Conception in Their Self-Development // *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education (IJCRSEE)*. Vol. 8. No 1. P. 37–48. doi:10.5937/IJCRSEE2001037L
39. Malecki Ch., Demaray M.K. (2002) Measuring Perceived Social Support: Development of the Child and Adolescent Social Support Scale (CASSS) // *Psychology in the Schools*. Vol. 39. No 1. P. 1–18. doi:10.1002/pits.10004
40. Matus N., Rusu C., Cano S. (2021) Student eXperience: A Systematic Literature Review // *Applied Sciences*. Vol. 11. No 20. Art. No 9543. doi: <https://doi.org/10.3390/app11209543>
41. McInnis C. (2004) Studies of Student Life: An Overview // *European Journal of Education*. Vol. 39. No 4. P. 383–394. doi:10.1111/j.1465-3435.2004.00192.x
42. Nguyen S.V., Habók A. (2021) Designing and Validating the Learner Autonomy Perception Questionnaire // *Heliyon*. Vol. 7. No 4. Art. No e06831. doi:10.1016/j.heliyon.2021.e06831
43. Picton C., Kahu E., Nelson K. (2018) "Hardworking, Determined and Happy": First-Year Students' Understanding and Experience of Success // *Higher Ed-*

- ucation Research & Development. Vol. 37. No 6. P. 1260–1273. doi:10.1080/07294360.2018.1478803
44. Pötschulat M., Moran M., Jones P. (2021) The Student Experience and the Remaking of Contemporary Studenthood: A Critical Intervention // *The Sociological Review*. Vol. 69. No 1. P. 3–20. doi:10.1177/0038026120946677
  45. Schaufeli W.B., Bakker A.B., Salanova M. (2006) The Measurement of Work Engagement with a Short Questionnaire: A Cross-National Study // *Educational and Psychological Measurement*. Vol. 66. No 4. P. 701–716. doi:10.1177/0013164405282471
  46. Schreiner L.A. (2010) The “Thriving Quotient”: A New Vision for Student Success // *About Campus*. Vol. 15. No 2. P. 2–10. doi:10.1002/abc.20016
  47. Shah M., Nair Ch.S., Richardson J. (2017) Measuring and Enhancing the Student Experience. Amsterdam: Chandos. doi:10.1016/B978-0-08-100920-8.01001-7
  48. Shahsavari T., Sudzina F. (2017) Student Satisfaction and Loyalty in Denmark: Application of EPSI Methodology // *PLoS ONE*. Vol. 12. No 12. Art. No e0189576. doi:10.1371/journal.pone.0189576
  49. Tam M. (2001) Measuring Quality and Performance in Higher Education // *Quality in Higher Education*. Vol. 7. No 1. P. 47–54. doi:10.1080/13538320120045076
  50. Tan A.H.T., Muskat B., Zehrer A. (2016) A Systematic Review of Quality of Student Experience in Higher Education // *International Journal of Quality and Service Sciences*. Vol. 8. No 2. P. 209–228. doi:10.1108/IJQSS-08-2015-0058
  51. Tekkol I.A., Demirel M. (2018) An Investigation of Self-Directed Learning Skills of Undergraduate Students // *Frontiers in Psychology*. Vol. 9. Art. No 2324. doi:10.3389/fpsyg.2018.02324
  52. Vansteenkiste M., Ryan R.M., Soenens B. (2020) Basic Psychological Need Theory: Advancements, Critical Themes, and Future Directions // *Motivation and Emotion*. Vol. 44. No 1. P. 1–31. doi:10.1007/s11031-019-09818-1
  53. Zimmerman B.J., Tsikalas K.E. (2005) Can Computer-Based Learning Environments (Cbles) Be Used as Self-Regulatory Tools to Enhance Learning? // *Educational Psychologist*. Vol. 40. No 4. P. 267–271. doi: 10.1207/s15326985ep4004\_8
  54. Zusho A. (2017) Toward an Integrated Model of Student Learning in the College Classroom // *Educational Psychology Review*. Vol. 29. No 2. P. 301–324. doi:10.1007/s10648-017-9408-4

## References

- Alp A., Michou A., Çorlu M.S., Baray G. (2018) Need Satisfaction as a Mediator Between Classroom Goal Structures and Students’ Optimal Educational Experience. *Learning and Individual Differences*, no 65, pp. 80–89. doi:10.1016/j.lindif.2018.05.012
- Ambarova P.A., Zborovsky G.E. (2021) Puti k uspešnosti v obrazovanii: poverchencheskie strategii studenchestva v regional’nykh vuzakh Rossii [Ways to Success in Education: Students’ Behavioral Strategies in Regional Universities of Russia]. *Vysšee obrazovanie v Rossii / Higher Education in Russia*, vol. 30, no. 11, pp. 64–80. doi:10.31992/0869-3617-2021-30-11-64-80
- Arambewela R., Maringe F. (2012) Mind the Gap: Staff and Postgraduate Perceptions of Student Experience in Higher Education. *Higher Education Review*, vol. 44, no 2, pp. 63–83. Available at: <http://hdl.handle.net/10536/DRO/DU:30044716> (accessed 2 September 2022).
- Ashwin P. (2016) Mozhet li universitetskoe obrazovanie izmenit’ cheloveka? Zadachi otobrazheniya preobrazuyushchey sily vysshey shkoly v sravnitel’nykh issledovaniyakh kachestva obrazovaniya [Why Would Going to University Change Anyone? The Challenges of Capturing the Transformative Power of Higher Education in Comparisons of Quality]. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 1, pp. 21–34. doi:10.17323/1814-9545-2016-1-21-34

- Balyasin M., Carvalho L., Mihut G. (2016) Opyt obuchayushchikhsya: issledovanie-opros kak novyy podkhod k otsenke kachestva sovmestnykh programm magistratury Erasmus Mundus [Student Experience: A New Approach to Evaluate the Quality of Erasmus Mundus Joint Master Degrees through Survey Research]. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 1, pp. 110–134. doi:10.17323/1814-9545-2016-1-110-134
- Bandura A. (1978) Self-Efficacy: Towards Unifying Theory of Behavior Change. *Advances in Behaviour Research and Therapy*, vol. 1, no 4, pp. 139–161. doi:10.1016/0146-6402(78)90002-4
- Benckendorff P., Ruhanen L., Scott N. (2009) Deconstructing the Student Experience: A Conceptual Framework. *Journal of Hospitality and Tourism Management*, vol. 16, no 1, pp. 84–93. doi:10.1375/jhtm.16.1.84
- Bosch E., Seifried E., Spinath B. (2021) What Successful Students Do: Evidence-Based Learning Activities Matter for Students' Performance in Higher Education beyond Prior Knowledge, Motivation, and Prior Achievement. *Learning and Individual Differences*, vol. 91, art. no 102056. doi: <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2021.102056>
- Braun E., Woodley A., Richardson J.T.E., Leidner B. (2012) Self-Rated Competences Questionnaires from a Design Perspective. *Educational Research Review*, vol. 7, no 1, pp. 1–18. doi:10.1016/j.edurev.2011.11.005
- Bunce L., Baird A., Jones S.E. (2016) The Student-as-Consumer Approach in Higher Education and its Effects on Academic Performance. *Studies in Higher Education*, vol. 42, no 11, pp. 1–21. doi:10.1080/03075079.2015.1127908
- Chung Sea Law D. (2010) Quality Assurance in Post-Secondary Education: The Student Experience. *Quality Assurance in Education*, vol. 18, no 4, pp. 250–270. doi:10.1108/09684881011079125
- Dean A., Gibbs P. (2015). Student Satisfaction or Happiness?: A Preliminary Rethink of What Is Important in the Student Experience. *Quality Assurance in Education*, vol. 23, no 1, pp. 5–19. doi:10.1108/QAE-10-2013-0044
- Deci E.L., Ryan R.M. (2000) The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, vol. 11, no 4, pp. 227–268. doi:10.1207/S15327965PLI1104\_01
- Dinther van M., Dochy F., Segers M. (2011) Factors Affecting Students' Self-Efficacy in Higher Education. *Educational Research Review*, vol. 6, no 2, pp. 95–108. doi:10.1016/j.edurev.2010.10.003
- Douglas J., McClelland R., Davies J. (2008) The Development of a Conceptual Model of Student Satisfaction with Their Experience in Higher Education. *Quality Assurance in Education*, vol. 16, no 1, pp. 19–35. doi:10.1108/09684880810848396
- Eberle J., Hobrecht J. (2021) The Lonely Struggle with Autonomy: A Case Study of First-Year University Students' Experiences during Emergency Online Teaching. *Computers in Human Behavior*, vol. 121, art. no 106804. doi:10.1016/j.chb.2021.106804
- Gibson A. (2010) Measuring Business Student Satisfaction: A Review and Summary of the Major Predictors. *Journal of Higher Education Policy and Management*, vol. 32, no 3, pp. 251–259. doi:10.1080/13600801003743349
- Grace D., Weaven S., Bodey K., Ross M., Weaven K. (2012) Putting Student Evaluations into Perspective: The Course Experience Quality and Satisfaction Model (CEQS). *Studies in Educational Evaluation*, vol. 38, no 2, pp. 35–43. doi:10.1016/j.stueduc.2012.05.001
- Guo J. (2018) Building Bridges to Student Learning: Perceptions of the Learning Environment, Engagement, and Learning Outcomes among Chinese Undergraduates. *Studies in Educational Evaluation*, vol. 59, December, pp. 195–208. doi:10.1016/j.stueduc.2018.08.002
- Hiemisch A. (2012) The Validity of Self-Assessments of Competences in Academic Course Evaluation. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, vol. 7, no 4, pp. 60–70.

- Hong S., Park T., Choi J. (2020) Analyzing Research Trends in University Student Experience Based on Topic Modeling. *Sustainability*, vol. 12, no 9, art. no 3570. doi:10.3390/su12093570
- Hughes B.M. (2007) Social Support at University Scale, a Brief Index. *Psychological Reports*, vol. 100, no 1, pp. 76–82. doi:10.2466/PRO.100.1.76-82
- Istratova O.N., Lyz' N.A. (2020) Individual'nye osobennosti studentov kak faktor effektivnosti onlain-obucheniya [Students' Individual Features as a Factor of Online Learning Efficiency]. *Azimuth nauchnykh issledovaniy: pedagogika i psikhologiya / Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology*, vol. 9, no 4 (33), pp. 326–330. doi:10.26140/anip-2020-0904-0074
- Jang H., Kim E.J., Reeve J. (2016) Why Students Become More Engaged or More Disengaged During the Semester: A Self-Determination Theory Dual-Process Model. *Learning and instruction*, no 43, pp. 27–38. doi:10.1016/j.learninstruc.2016.01.002
- Jeong S., Han S.J., Lee J., Sunalai S., Yoon S.W. (2018) Integrative Literature Review on Informal Learning: Antecedents, Conceptualizations, and Future Directions. *Human Resource Development Review*, vol. 17, no 2, pp. 128–152. doi:10.1177/1534484318772242
- Kahu E.R. (2013) Framing Student Engagement in Higher Education. *Studies in Higher Education*, vol. 38, no 5, pp. 758–773. doi:10.1080/03075079.2011.598505
- Kerr M.S., Rynearson K., Kerr M.C. (2006) Student Characteristics for Online Learning Success. *The Internet and Higher Education*, vol. 9, no 2, pp. 91–105. doi:10.1016/j.iheduc.2006.03.002
- Khiat H. (2017) Academic Performance and the Practice of Self-Directed Learning: The Adult Student Perspective. *Journal of Further and Higher Education*, vol. 41, no 1, pp. 44–59. doi:10.1080/0309877X.2015.1062849
- Kibal'chenko I.A. (2010) *Psikhologicheskie osnovy organizatsii uchebno-poznavatel'nogo opyta obuchayushchikhsya* [Psychological Foundations of Students' Educational and Cognitive Experience Organization]. Moscow: Kredo.
- Kim D., Jung E., Yoon M., Chang Y., Park S., Kim D., Demir F. (2021) Exploring the Structural Relationships Between Course Design Factors, Learner Commitment, Self-Directed Learning, and Intentions for Further Learning in a Self-Paced MOOC. *Computers & Education*, vol. 166, art. no 104171. doi:10.1016/j.compedu.2021.104171
- Kizilcec R.F., Pérez-Sanagustín M., Maldonado J.J. (2017) Self-Regulated Learning Strategies Predict Learner Behavior and Goal Attainment in Massive Open Online Courses. *Computers & Education*, vol. 104, October, pp. 18–33. doi:10.1016/j.compedu.2016.10.001
- Kuh G.D. (2009) The National Survey of Student Engagement: Conceptual and Empirical Foundations. *New Directions for Institutional Research*, no 141, December, pp. 5–20. doi:10.1002/ir.283
- Lyz N., Prima A., Opryshko A. (2020) The Role of Students' Life Course Conception in Their Self-Development. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education (IJCRSEE)*, vol. 8, no 1, pp. 37–48. doi:10.5937/IJCRSEE2001037L
- Lyz N.A., Istratova O.N. (2021) *Obrazovatel'naya deyatel'nost' studentov v internet-prostranstve: gotovnost' i samoeffektivnost'* [Online Educational Activities of Students: Readiness and Self-Efficacy]. *Integration of Education*, vol. 25, no 4, pp. 661–680. doi:10.15507/1991-9468.105.025.202104.661-680
- Malecki Ch., Demaray M.K. (2002) Measuring Perceived Social Support: Development of The Child and Adolescent Social Support Scale (CASSS). *Psychology in the Schools*, vol. 39, no 1, pp. 1–18. doi:10.1002/pits.10004
- Maloshonok N. (2016) *Vzaimosvyaz' ispol'zovaniya Interneta i mul'timediynykh tekhnologiy v obrazovatel'nom protsesse so studentcheskoy vovlechennost'yu*

- [How Using the Internet and Multimedia Technology in the Learning Process Correlates with Student Engagement]. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 4, pp. 59–83. doi:10.17323/1814-9545-2016-4-59-83
- Manukyan V.R., Murtazina I.R., Grishina N.V. (2020) Oprosnik dlya diagnostiki potentsiala samoizmenenij lichnosti [Questionnaire for Assessing the Self-Change Potential of a Person]. *Counseling Psychology and Psychotherapy*, vol. 28, no 4, pp. 35–58. doi:10.17759/cpp.2020280403
- Matus N., Rusu C., Cano S. (2021) Student eXperience: A Systematic Literature Review. *Applied Sciences*, vol. 11, no 20, art. no 9543. doi:10.3390/app11209543
- McInnis C. (2004) Studies of Student Life: An Overview. *European Journal of Education*, vol. 39, no 4, pp. 383–394. doi:10.1111/j.1465-3435.2004.00192.x
- Nguyen S.V., Habók A. (2021) Designing and Validating the Learner Autonomy Perception Questionnaire. *Heliyon*, vol. 7, no 4, art. no e06831. doi:10.1016/j.heliyon.2021.e06831
- Picton C., Kahu E., Nelson K. (2018) “Hardworking, Determined and Happy”: First-Year Students’ Understanding and Experience of Success. *Higher Education Research & Development*, vol. 37, no 6, pp. 1260–1273. doi:10.1080/07294360.2018.1478803
- Pötschulat M., Moran M., Jones P. (2021) The Student Experience and the Remaking of Contemporary Studenthood: A Critical Intervention. *The Sociological Review*, vol. 69, no 1, pp. 3–20. doi:10.1177/0038026120946677
- Schaufeli W.B., Bakker A.B., Salanova M. (2006) The Measurement of Work Engagement with a Short Questionnaire: A Cross-National Study. *Educational and Psychological Measurement*, vol. 66, no 4, pp. 701–716. doi:10.1177/0013164405282471
- Schreiner L.A. (2010) The “Thriving Quotient”: A New Vision for Student Success. *About Campus*, vol. 15, no 2, pp. 2–10. doi:10.1002/abc.20016
- Shah M., Nair Ch.S., Richardson J. (2017) *Measuring and Enhancing the Student Experience*. Amsterdam: Chandos. doi:10.1016/B978-0-08-100920-8.01001-7
- Shahsavari T., Sudzina F. (2017) Student Satisfaction and Loyalty in Denmark: Application of EPSI Methodology. *PLoS ONE*, vol. 12, no 12, art. no e0189576. doi:10.1371/journal.pone.0189576
- Sokolova M.V. (1996) *Shkala sub'ektivnogo blagopoluchiya* [Scale of Subjective Well-Being]. Yaroslavl: NPC “Psihodiagnostika”.
- Tam M. (2001) Measuring Quality and Performance in Higher Education. *Quality in Higher Education*, vol. 7, no 1, pp. 47–54. doi:10.1080/13538320120045076
- Tan A.H.T., Muskat B., Zehrer A. (2016) A Systematic Review of Quality of Student Experience in Higher Education. *International Journal of Quality and Service Sciences*, vol. 8, no 2, pp. 209–228. doi:10.1108/IJQSS-08-2015-0058
- Tekkol I. A., Demirel M. (2018) An Investigation of Self-Directed Learning Skills of Undergraduate Students. *Frontiers in Psychology*, vol. 9, art. no 2324. doi:10.3389/fpsyg.2018.02324
- Vansteenkiste M., Ryan R.M., Soenens B. (2020) Basic Psychological Need Theory: Advancements, Critical Themes, and Future Directions. *Motivation and Emotion*, vol. 44, no 1, pp. 1–31. doi:10.1007/s11031-019-09818-1
- Veselov G.E., Lyz N.A. (2014) Intellekturno-lichnostny resurs vypusknikov kak pokazatel' kachestva inzhenernogo obrazovaniya [Intellectual and Personal Resources of Graduates as an Indicator of the Engineering Education Quality]. *Inzhenernoe obrazovanie*, no 15, pp. 70–75.
- Zimmerman B.J., Tsikalas K.E. (2005) Can Computer-Based Learning Environments (Cbles) Be Used as Self-Regulatory Tools to Enhance Learning? *Educational Psychologist*, vol. 40, no 4, pp. 267–271. doi:10.1207/s15326985ep4004\_8
- Zusho A. (2017) Toward an Integrated Model of Student Learning in the College Classroom. *Educational Psychology Review*, no 29, pp. 301–324. doi:10.1007/s10648-017-9408-4