

Образовательный опыт студентов и его место в современной образовательной парадигме: кейс ДВФУ

Ирина Щеглова, Оксана Дремова, Дженнет Бабаева,
Магдалена Алехандра Гаете

Статья поступила
в редакцию
в апреле 2023 г.

Щеглова Ирина Александровна — кандидат педагогических наук, PhD in Educational Sciences, младший научный сотрудник Центра социологии высшего образования Института образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». Адрес: 101000 Москва, Потаповский пер., 16, стр. 10. E-mail: ishcheglova@hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5949-9617> (контактное лицо для переписки)

Дремова Оксана Викторовна — кандидат педагогических наук, PhD in Educational Sciences, младший научный сотрудник Центра социологии высшего образования Института образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». E-mail: odremova@hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6434-2251>

Бабаева Дженнет — стажер-исследователь Центра социологии высшего образования Института образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». E-mail: dbabaeva@hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5741-9705>

Гаете Магдалена Алехандра — PhD in Educational Sciences, старший научный сотрудник Санкт-Петербургской школы социальных наук и востоковедения, Проектно-учебная лаборатория управления репутацией в образовании, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». E-mail: magaetesepulveda@hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4786-9374>

Аннотация

С развитием проекта по созданию кампусов мирового уровня в России тема связи организации университетского кампуса с образовательным опытом студентов стала очень актуальной, но остается малоизученной. Цель данной работы заключается в определении образовательной парадигмы, в которой функционируют современные российские университеты, а также в изучении взаимоотношений между университетским пространством и образовательным опытом студентов на примере Дальневосточного федерального университета. Он имеет университетский кампус на острове Русский и представляет собой уникальный российский кейс современного кампуса.

С опорой на теоретическую рамку Р. Бекерса и его коллег «цель — процесс — место» проведен дедуктивный анализ материалов 39 полуструктурированных интервью со студентами ДВФУ, собранных в 2022 г. Анализ полученных данных показал, что высшее образование претерпевает переход от традиционного бихевиористического подхода к социальному конструктивизму, что прояв-

ляется, в частности, в запросе студентов на расширение свободы в выборе не только того, что изучать, но и когда и как. Образовательный процесс вышел за пределы аудитории, и образовательная среда стала неотъемлемой частью образовательного опыта студентов. У студентов появилась потребность не только в учебных пространствах, но и в местах, в которых они могут восстановить свои ресурсы. Так, наличие зеленых насаждений на территории кампуса, набережной с выходом к воде оказывает благоприятное воздействие на эмоциональное состояние студентов, а коворкинги и кофейни способствуют более продуктивному обучению. В то же время оторванность кампуса от материка, наличие внутренних правил поведения и особенностей коммуникации формирует у некоторых студентов восприятие кампуса как «лакшериной тюрьмы» — пространства с комфортной инфраструктурой, из которого трудно выбраться. Особенно остро изолированность и замкнутость кампуса переживается в период экзаменов, когда эмоциональная перегруженность студентов достигает пика.

Результаты будут полезны для российских университетов — участников проекта по созданию кампусов мирового уровня и для исследователей, которые занимаются изучением образовательного пространства.

Ключевые слова образовательный опыт, образовательное пространство, университетский кампус, студенты, теория «цель — процесс — место», бихевиоризм, конструктивизм, коннективизм

Для цитирования Щеглова И.А., Дремова О.В., Бабаева Д., Гаете М.А. (2024) Образовательный опыт студентов и его место в современной образовательной парадигме: кейс ДВФУ. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 3 (2), сс. 368–398. <https://doi.org/10.17323/vo-2024-17106>

Student Educational Experience and Its Place in the Modern Educational Paradigm: FEFU Case

Irina Shcheglova, Oksana Dremova, Jennet Babayeva,
Magdalena Alejandra Gaete

Irina A. Shcheglova — PhD in Educational Sciences, Junior Researcher at the Center of Sociology of Higher Education, Institute of Education, HSE University. Address: 16/10 Potapovky lane, 101000 Moscow, Russian Federation. E-mail: ishcheglova@hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5949-9617> (corresponding author)

Oksana V. Dremova — PhD in Educational Sciences, Junior Researcher at the Center of Sociology of Higher Education, Institute of Education, HSE University. E-mail: odremova@hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6434-2251>

Jennet Babayeva — Research Assistant at the Center of Sociology of Higher Education, Institute of Education, HSE University. E-mail: dbabaeva@hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5741-9705>

Magdalena Alejandra Gaete — PhD in Educational Sciences, Senior Research Fellow, Saint-Petersburg School of Social Sciences and Area Studies, Laboratory for Reputation Management in Education, HSE University. E-mail: magaetesepulveda@hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4786-9374>

Abstract The development of the project on creating world-class campuses in Russia heated debates on the topic of the university campus and the educational experience of students. Although it has become extremely relevant, but it remains understudied. This research is aimed at the formation of an understanding of the educational paradigm of modern Russian universities as well as the investigation of the relationship between the university space and the educational experience of students using the example of the Far Eastern Federal University (FEFU), which is a unique case among Russian universities due to its exceptional location and infrastructure.

Building on the concept of Beckers and his colleagues' theory "Purpose — Process — Place," a deductive analysis of 39 semi-structured interviews with FEFU students collected in 2022 was carried out. The study showed that higher education is undergoing a transition from a traditional behavioristic approach to social constructivism, which is manifested in the request for greater freedom in choosing not only what students should study, but when and how. The results of the study show that the educational process has moved beyond the classroom, and the educational environment has become an integral part of the educational experience of students. The results suggest that students have a need not only for learning spaces, but also for places where they can restore their resources. Thus, green spaces on the campus and an embankment with access to the water area have a favorable effect on the emotional state of students. At the same time co-workings and coffee shops can foster more productive learning. However, the location of the campus, its isolation from the mainland and its own rules of behavior and communication, forms in some students the perception of the campus as a "luxury prison" with a comfortable infrastructure but difficult to escape from. This is especially felt during the exams, when the emotional overload of students reaches peak points.

The results can be useful for Russian universities participating in the project on creating world-class campuses and for researchers who study the educational environment.

Keywords educational experience, educational space, university campus, students, theory "Purpose-Process-Place", behaviorism, constructivism, connectivism

For citing Shcheglova I.A., Dremova O.V., Babaeva J., Gaete M.A. (2024) Student Educational Experience and Its Place in the Modern Educational Paradigm: FEFU Case. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 3 (2), pp. 368–398 (In Russian). <https://doi.org/10.17323/vo-2024-17106>

Высшее образование в России и во всем мире находится в процессе постоянной трансформации под воздействием массовизации, цифровизации, конкуренции университетов за абитуриентов и недавней пандемии COVID-19 — и каждый фактор вносит свои коррективы в образовательную систему. Так, в результате массовизации высшего образования в университет пришли студенты с разным социально-экономическим бэкграундом и культурным капиталом, сильно различающиеся уровнем академической подготовки, мотивацией и жизненными установками, и студенческий контингент стал сильно гетерогенным [Загирова, 2018]. Переход от элитарного образования к массовому сопровождался сменой образовательных парадигм, т.е. совокупности теоретических предпосылок, формирующих подходы к построению образовательного процесса и педагогических практик [Леднева и др., 2020]. Так, на смену традиционному бихевиоризму пришел кон-

структивизм, а в последнее время исследователи говорят о сильном влиянии коннективизма на образовательные процессы [Besskers, van der Voordt, Dewulf, 2015]. Параллельно менялась функция университета: из «места получения инструкций», каким он был в XIX в., университет превратился в «место передачи знаний» в конце XX в. [Bar, Tagg, 1995] и постепенно становится «местом конструирования знаний» в XXI в. [Siemens, 2008].

Тот факт, что университет давно перестал быть только местом получения знаний, со всей очевидностью подтвердила пандемия COVID-19: значимым результатом получения образования в современных условиях стал социальный капитал студентов, который формируется за счет живого взаимодействия между студентами, преподавателями и университетским сообществом [De Boer, 2021; Vilkoва et al., 2021]. Зарубежные исследователи также подчеркивают важную роль университетской среды как инструмента развития навыков, формирования чувства принадлежности и поддержания благополучия студентов [MacKean, 2011; Hajrasouliha, Ewing, 2016; Blyth, Velissaratou, 2019]. При высокой неоднородности студенческого контингента в современных вузах университетская среда помогает студентам компенсировать разрыв, существующий на входе, предоставляя возможности и ресурсы для накопления опыта, тем самым способствуя получению более высоких образовательных результатов на выходе [Astin, 1993].

В России тема образовательной среды и образовательного опыта долгое время оставалась вне исследовательского поля. Все многочисленные преобразования в системе высшего образования в последние десятилетия — слияния университетов, переход к трехуровневой системе обучения, тренд на индивидуализацию образовательных траекторий — не затронули инфраструктуру, внешний облик университетов и организацию университетской среды. Большинство высших учебных заведений в России построены в советский период, и их архитектурный облик и научно-образовательная база соответствуют тому историческому периоду, когда высшее образование еще не было массовым и образовательный процесс был организован в расчете на получение студентами знаний в отведенные на это часы [Ершова, Сунгурова, 2021]. Недавние исследования выявили дефицит современной инфраструктуры в российских вузах и слабое удовлетворение академических и социальных потребностей студентов [Центр стратегических разработок, ВЭБ РФ, университет «20.35», 2021; Виноградова, Иванова, 2017], что является существенным барьером в обеспечении качественного образования, привлечении талантливых студентов и усилении позиций российских вузов в международных рейтингах. При этом нам не удалось обнаружить теоретических работ, раскрывающих содержание образовательной парадигмы, в которой функционируют современные рос-

сийские университеты, и оценивалась бы роль образовательного опыта студентов в ее формировании с учетом возможностей университетского пространства.

Цель данного исследования заключается в том, чтобы выявить и сформулировать образовательную парадигму, в которой работают современные российские университеты, а также проанализировать взаимоотношения между университетским пространством и образовательным опытом студентов на примере Дальневосточного федерального университета (ДВФУ), который имеет университетский кампус на острове Русский — уникальный российский кейс современного кампуса. Исследование базируется на теоретической рамке «цель — процесс — место» (*purpose — process — place*), предложенной в работе Р. Бекерса и его коллег [Beckers, van der Voordt, Dewulf, 2015]. В данной работе поставлены следующие исследовательские вопросы.

- 1. В какой образовательной парадигме работают современные российские университеты (на примере ДВФУ)?
- 2. Какую роль играет образовательный опыт студентов, формирующийся в университетском пространстве, в конструировании образовательной парадигмы российских университетов?

Для ответа на эти вопросы мы предполагаем решить в данном исследовании следующие задачи:

- определить цели, которые студенты закладывают в обучение («цель»);
- проанализировать, как студенты организуют свой образовательный процесс («процесс»);
- оценить использование студентами различных пространств на кампусе, их характеристики и способы формирования комфортных образовательных условий («место»);
- соотнести полученные результаты с образовательной парадигмой современного российского университета.

1. Теоретическая рамка «цель — процесс — место»

Мысль о том, что физическая среда («место») должна быть организована таким образом, чтобы образовательный процесс («процесс») способствовал достижению целей организации («цель»), впервые высказали Ф. Даффи с коллегами [Duffy, Craig, Gillen, 2011] применительно к организациям. Позднее Р. Бекерс с коллегами [Beckers, van der Voordt, Dewulf, 2015] поместили данную теорию в контекст высшего образования и описали процесс трансформации системы высшего образования от XIX в. до настоящего времени, расставив акценты на трех составляющих: цель, процесс и место.

В ходе этой трансформации системы образования перешли от традиционного формата обучения, который был основан на идеях бихевиоризма и в котором обучение в основном представляло собой транслирование материала преподавателем студенту, к конструктивизму. При этом студент из пассивного реципиента превратился в активного участника процесса обучения, самостоятельно конструирующего знания и активно взаимодействующего с социальной средой [Barr, Tagg, 1995; Merriam, Caffarella, Baumgartner, 2007]. В дальнейшем бум информационно-коммуникационных технологий в образовании привел к появлению новой парадигмы обучения — коннективизма, в которой у студентов появилась возможность перехода от обучения в аудитории к онлайн-сетям. В коннективизме обучение рассматривается как процесс соединения специализированных узлов и источников информации, и сами студенты становятся узлами в этих сетях. Значимость преподавателя при таком обучении постепенно снижается, а способность узнавать новое становится важнее уже накопленных знаний [Kor, Hill, 2020; Marais, 2011].

Изменения, произошедшие в целях обучения и образовательном процессе, привели к тому, что у студентов появился запрос на увеличение свободы в выборе того, что, когда и как они должны изучать [Rudd et al., 2006]. И этот запрос наряду с другими сдвигами в организации обучения привел к возникновению в профессиональном сообществе понимания, что традиционные образовательные пространства требуют изменений. Так, под влиянием конструктивизма стандартные учебные помещения для больших групп, где обычно проводились потоковые лекции, становятся менее востребованными. Появляется запрос на неформальные помещения, где студенты могут работать в небольших группах над разными проектами. Студентам необходимо пространство, в котором они могли бы кооперироваться, обмениваться идеями и оспаривать точку зрения друг друга [Jones, Brader-Araje, 2002]. Преподаватель перестает быть единственным источником знаний и опыта, так как у обучающихся появляется возможность получать информацию из разных источников¹. Именно в этот период популярность приобрели *Massive Open Online Courses* (MOOCs) — массовые открытые курсы, построенные на принципах коннективизма, а также различные онлайн-платформы, социальные сети и блоги. С марта 2020 г. в период пандемии COVID-19 использование цифровых технологий для организации образовательного процесса стало новой реальностью, которая заставила университеты вопреки их желанию перейти от традиционного формата обучения к более гибкому [Клягин и др., 2020].

¹ Downes S. (2022) Connectivism Defined: https://edtechbooks.org/open_scholar/connectivism_defined (дата обращения: 12.08.2024).

Таким образом, теория «цель — процесс — место» объясняет, как происходит трансформация образовательного опыта студентов в ходе смены образовательной парадигмы. Она помогает понять, какие учебные цели студенты ставят перед собой, какими принципами они руководствуются при выборе образовательных пространств, и какой они формируют запрос к образовательному процессу.

2. Организация образовательной среды и формирование образовательного опыта студентов

Ряд зарубежных исследователей на протяжении длительного времени приводят доказательства значимости формирования у студентов позитивного образовательного опыта во время обучения в университете [Bers, Smith, 1991; Astin, 1993]. О том, как важен позитивный образовательный опыт, еще в XVII в. писал чешский философ-гуманист Я.А. Коменский, который призывал к «превращению учебного заведения из места бессмысленной зубрежки, телесных наказаний, подавления детей в храм разумного, радостного воспитания и обучения» [Коменский, 1989]. Обсуждение и развитие идеи формирования позитивного образовательного опыта привело позднее к осознанию профессиональным сообществом необходимости создания соответствующей образовательной среды. Педагогика среды была одним из направлений развития педагогической теории Л.С. Выготского, в рамках этого направления исследований обсуждались различные концепции средовой обусловленности формирования личности учеников, а также стратегии и методы организации и использования среды в воспитательных целях [Мануйлов, 2016].

В работах зарубежных исследователей образовательная среда определяется как обстановка, ситуация или процесс, где происходит передача знаний и обмен опытом в пространстве университета (аудитории, лаборатории, коворкинге) [Hutchinson, 2003; Tharani, Husain, Warwick, 2017]. Образовательная среда представляет собой динамичную систему, которая постоянно развивается и трансформируется под влиянием новых технологий и глобальных вызовов. От качества образовательной среды в университетском кампусе зависят успеваемость студентов и их благополучие [MacKean, 2011; Stanton et al., 2016; Mayhew et al., 2016; Hajrasouliha, Ewing, 2016; Blyth, Velissaratou, 2019]. Важной составляющей организации качественного образовательного процесса и развития научного потенциала студентов является инфраструктура университетов. Авторы работы, посвященной способам организации университетских пространств, пришли к выводу, что наличие большого количества лабораторий стимулирует научно-исследовательскую работу студентов [Исаева, Борисова, 2013]. В последнее время исследователи в области образования стали уделять больше внимания разработке инновационных образовательных

пространств, которые могли бы стимулировать развитие у студентов навыка критического мышления и способствовать повышению их вовлеченности в образовательный процесс [Imms, Mahat, 2021].

Так как обучение происходит не только в аудиториях и лекционных залах, но и посредством социального взаимодействия, в университетском кампусе должны быть предусмотрены неформальные пространства в виде комфортных помещений, которые могут использоваться не только для учебы и эффективного взаимодействия с другими студентами, но и для отдыха, например коворкинги, библиотеки [Valtonen et al., 2021]. Коворкинги помогают студентам настроиться на занятия. В них создается рабочая атмосфера за счет того, что в одном помещении могут находиться и работать каждый над своим проектом студенты разных направлений, — исследования показывают, что в результате возникает благоприятная обстановка, позволяющая повысить производительность и качество работы студентов [Черкасская, Пименова, 2019]. Установлено также, что потребность студентов в коворкингах обусловлена их желанием социализироваться, так как знакомство и общение с новыми людьми позволяет обмениваться опытом и идеями, получать новые знания и навыки, а также работать в стимулирующей и креативной среде [McLaughlin, Faulkner, 2012; Sankari, Peltokorpi, Nenonen, 2018]. Особенно востребованы коворкинги среди студентов, у которых отсутствуют необходимые социально-бытовые условия для подготовки к занятиям [Черкасская, Пименова, 2019].

Студентам многих современных университетов доступна виртуальная обучающая среда [Ninnemann et al., 2020; Shcheglova, Vilkovala, Dremova, 2022], тем не менее они отдают предпочтение университетскому пространству с его физически осязаемыми, визуально привлекательными и в то же время комфортными элементами [Kärnä, Julin, 2015; Valks et al., 2021]. Результаты опроса студентов в двух университетских кампусах в Финляндии показали, что для них важно наличие общедоступной среды для социального взаимодействия и комфортных помещений для обучения [Kärnä, Julin, 2015]. В другом исследовании, посвященном запросам студентов к инфраструктуре вуза, также установлено, что студентам необходимы в университете пространства, в которых создана неформальная среда для самостоятельного и группового обучения [Valtonen et al., 2021].

Среди характеристик, существенных, по мнению студентов, для университетского кампуса, наиболее часто упоминаются следующие: хорошее качество воздуха, комфорт, эргономичность, простор и эстетичность [Ibid.]. В последнее время больше внимания уделяется озеленению кампусов. Исследования показывают, что наличие зеленых насаждений на территории универси-

тета способствует повышению психологического благополучия и снижает риск развития депрессии у студентов и сотрудников [Triguero-Mas et al., 2015; Gulwadi et al., 2019]. Установлено также, что зеленые зоны в кампусе способствуют активизации творческих и новаторских идей [Payne, 2009].

Изучая организацию и функционирование университетского кампуса, нельзя не учитывать опыт пандемии COVID-19, когда скопление людей в одном пространстве способствовало распространению коронавирусной инфекции. Поскольку университетские помещения не позволяли выполнить минимальные требования по социальному дистанцированию, был осуществлен переход на дистанционное обучение как мера профилактики распространения инфекции. Анализ опыта студентов и преподавателей в условиях пандемии показал, что дистанционный формат обучения стал для них скорее источником стресса и в ближайшей перспективе не сможет заменить очное обучение в университете. Исследователи обосновывают этот вывод тем, что образовательная среда и живое взаимодействие по-прежнему играют главную роль в развитии навыков и компетенций студентов и в формировании положительного образовательного опыта [Shcheglova et al., 2022].

3. Кейс ДВФУ Дальневосточный федеральный университет (ДВФУ) представляет собой университетский кампус загородного типа: университетские объекты располагаются за пределами плотной городской застройки. Кампус ДВФУ был построен в 2012 г., чтобы принять лидеров стран форума Азиатско-Тихоокеанского экономического сотрудничества. На кампусе ДВФУ общей площадью 132,3 га постоянно проживают более 10 тыс. студентов. Кампус расположен не просто в пригороде, а на отдельном острове. Добраться до ДВФУ можно через Русский мост длиной 1104 метра, который соединяет Владивосток с островом Русский.

Учебные корпуса ДВФУ, гуманитарный и естественнонаучный, размещены в центре кампуса. Между этими корпусами расположен 11-этажный Студенческий центр, который предоставляет площадки для различных студенческих объединений и внеучебных мероприятий. В этом центре размещается конференц-зал на 900 мест, а также коворкинги, магазины, кафе и другие инфраструктурные объекты. Рядом с гуманитарным корпусом находится спортивный блок, который включает несколько бассейнов, крытых теннисных кортов и спортивных площадок для легкой атлетики. На территории кампуса также расположены: 11 общежитий гостиничного типа, пять столовых в разных корпусах, один медицинский центр, три крытых многоуровневых паркинга, открытые выставочные площадки, залы для конференций и выставок международного уровня, открытый стадион.

Рис. 1. Карта кампуса Дальневосточного федерального университета



Источник: <https://www.dvfu.ru/about/campus/fefu-campus-map/>

Кампус включает ландшафтно-парковую зону. Парк на территории кампуса окружен скверами с пешеходными и велосипедными дорожками. Основная достопримечательность кампуса — набережная длиной более 1 км с пляжем. Наличие водного пространства в совокупности с обильными естественными зелеными насаждениями создает благоприятную атмосферу для занятий спортом, учебы и отдыха, что позитивно сказывается на пси-

хологическом благополучии студентов. Застройка кампуса ДВФУ имеет форму амфитеатра и раскрывается в сторону набережной. Именно такой вариант застройки выбран с учетом климатических особенностей Приморского края: сильных ветров, высокой влажности и больших перепадов температур. Территория кампуса открыта для посещения жителями и гостями города, однако в зданиях ДВФУ действует пропускной режим². Такая обширная территория и развитая инфраструктура, а также географическое расположение кампуса ДВФУ делают его уникальным кейсом для изучения роли университетского кампуса в формировании образовательного опыта студентов в России.

4. Методология исследования

Основой для исследования послужила серия полуструктурированных интервью, проведенных в сентябре 2022 г. в университетском кампусе ДВФУ на острове Русский в рамках программы НИУ ВШЭ «Открываем Россию заново»³. При построении выборки респондентов учитывались следующие параметры: пол, курс/уровень обучения, место проживания, статус студента: местный или иногородний, направление подготовки.

Опрошены 39 студентов в возрасте от 19 лет до 21 года — 28 девушек и 11 юношей. Все они обучались очно на 2–5-м курсе бакалавриата/специалитета или 1–2-м курсе магистратуры — при условии, что студенты 1-го курса магистратуры окончили бакалавриат в ДВФУ. Двадцать семь опрошенных студентов обучались на гуманитарных/социальных направлениях подготовки, шестеро — на направлении «инженерные науки», пятеро — на направлении «компьютерные науки», один — на направлении «естественные науки». Среди опрошенных 33 студента проживали в общежитиях на кампусе ДВФУ. Участие в интервью было добровольным. Поиск респондентов осуществлялся через социальные сети университета, а также на территории кампуса во время перерывов и после учебных занятий. Подробное описание выборки представлено в Приложении 1. Средняя продолжительность интервью составила около 30 минут. Все интервью записывались на диктофон и затем расшифровывались.

Гайд полуструктурированного интервью разработан с учетом результатов обзора литературы и включал следующие тематические блоки: 1) общая информация о студенте; 2) общие вопросы об опыте обучения в университете; 3) общественные пространства ДВФУ и практики пользования ими, включая следующие подтемы: повышение образовательных результатов и улучшение психологического благополучия студентов; 4) жизнь в общежитии

² https://www.dvfu.ru/schools/engineering/far_east_con/the-fefu-campus/

³ <https://foi.hse.ru/openrussia/>

(для тех, кто в нем проживал); 5) идеальный университетский кампус (см. Приложение 2). Особый акцент сделан на восприятии участниками физического пространства кампуса и их переживании образовательного опыта.

Данное исследование является изучением частного случая (*case study*), относящегося к определенному классу феноменов, а именно к опыту обучения и проживания студентов на кампусе ДВФУ. Изучение данного случая опирается на анализ частных единиц — интервью со студентами ДВФУ — и позволяет на примере уникального контекста понять роль отдельных элементов кампусной инфраструктуры в формировании образовательного опыта студентов ДВФУ и их соотношение с образовательной парадигмой.

Для анализа материалов интервью использовалось дедуктивное кодирование, в основе которого лежит теоретическая концепция «цель — процесс — место» (*purpose — process — place*), предложенная Р. Бекерсом с соавторами [Beckers, van der Voordt, Dewulf, 2015]. Дедуктивное кодирование представляет собой метод анализа качественных данных, который опирается на заранее определенную теоретическую модель для идентификации и классификации ключевых тем в текстовых данных. Материалы интервью со студентами ДВФУ в соответствии с этим методом кодируются на основании трех ключевых идей, заложенных в теории Р. Бекерса:

- — цель — для чего студенты получают высшее образование;
- — процесс — как организован образовательный процесс;
- — место — в каких образовательных пространствах студенты предпочитают учиться и как формируют для себя комфортные условия.

Кодирование производили независимо друг от друга четыре эксперта, после чего полученные результаты обсуждались и согласовывались исследовательской командой. Единицей анализа являлись отдельные нарративы, выделенные из интервью. Пример процедуры кодирования представлен в Приложении 3.

5. Анализ данных

Следуя принципам дедуктивного кодирования, которое предполагает кодирование «сверху вниз» (*top-down*), мы начали работу с первоначально заложенного набора кодов «цель — процесс — место» и далее двигались по следующей схеме: «код» — «определение кода» — «цитата из интервью» (Приложение 3).

5.1. Цель обучения

Цели обучения соответствуют приоритетам, которые расставляют для себя студенты. На основании этих приоритетов участников исследования можно разделить на три группы. В ответах инфор-

мантов первой группы отчетливо прослеживается полное погружение в учебу, которая занимает все их свободное время. Студенты отмечают, что они заучивают материал наизусть, потом быстро его забывают, так как считают, что он им не пригодится в дальнейшем. Для них цель обучения состоит в том, чтобы справиться с академической нагрузкой и получить диплом, поэтому они заучивают наизусть большие объемы информации, не стремясь освоить способы учиться посредством конструирования знаний. Такой подход в обучении можно обозначить как бихевиористский.

Самый сложный был, наверное, первый курс. На первом курсе было просто много предметов, которые, как мне кажется, нужны для галочки, которые надо было отучить и забыть (интервью № 18).

Китаистика, да, тяжелая. На самом деле она требует много времени, даже свободного, потому что я вот как приехала в восемь утра — и прихожу домой в десять, еще могу, допустим, сидеть делать домашнюю работу (интервью № 13).

Вторую группу составляют многочисленные студенты, которые, по их словам, учатся не ради получения знаний, а чтобы жить на кампусе. Система расселения в ДВФУ напрямую зависит от успеваемости студентов. Университет дает возможность студентам с высокой успеваемостью жить в комфортном общежитии на кампусе и пользоваться развитой инфраструктурой, а не ездить каждый день из Владивостока на пары, которые проходят на острове.

С одной стороны, ты стараешься учиться ради того, чтобы именно учиться, а с другой — ты стараешься вытянуть свои оценки, чтобы жить на кампусе, потому что жить в городе не всегда удобно (интервью № 13).

Меня это [проживание в городе из-за его невысокого рейтинга] мотивировало вернуться на кампус, то есть я знала, что меня обратно сюда вернут, потому что у меня отличие было от балла заселения — одна десятая. То есть если было 4,3 для заселения, то у меня было 4,2. И все. То есть я, наоборот, хотела на кампус, мне здесь комфортно (интервью № 31).

Третий вариант цели обучения указал только один информант: это обучение «ради корочки» и для родителей. Со временем некоторые студенты понимают, что они не удовлетворены сделанным выбором, но не могут отказаться от обучения, поменять направление подготовки. Некоторые из них находятся под

давлением чувства долга и ответственности перед родителями и обществом.

Сейчас я вроде как более или менее в себя пришел, но при этом понимаю, что это не мое. Мне надо получить диплом, принести маме и снять с себя эту обузу (интервью № 33).

Вторую и третью из рассмотренных целей можно считать консьюмеристскими: это получение хороших оценок для того, чтобы остаться в общежитии на кампусе или показать диплом родителям.

5.2. Процесс обучения

В процессе обучения возрастает запрос студентов на активное участие в учебной деятельности и усиливается стремление к взаимодействию с социальной средой. Такая динамика соответствует укреплению конструктивистского подхода в обучении.

Так, в материалах интервью отражается смена формата взаимодействия с индивидуального на групповой: студентам нравится совместно работать над одной задачей, вместе выполнять домашние задания и слушать онлайн-лекции, так как в ходе такой работы им удастся наладить взаимодействие друг с другом, получить больше новой информации и меньше отвлекаться на посторонние вещи.

У нас абсолютно недавно в тенденцию вошел формат групп, когда вы объединяетесь и коллегиально делаете определенную работу. Например, в прошлый раз мы толпой готовились к экзамену по гражданскому праву (интервью № 33).

У нас бывают такие моменты, когда есть общие работы в группе, либо в целом по китайскому мы, допустим, очень часто друг другу помогаем и собираемся в каких-либо кофейнях, коворкингах либо у кого-то дома (интервью № 31).

Студенты понимают, что новые знания можно получить не только в ходе лекций и семинаров, но и во внеучебной деятельности. Она не сводится к организации отдыха от занятий, а предоставляет дополнительные возможности по освоению необходимых навыков, например предпринимательских.

Кроме того, у нас есть и спортивные секции, где можно сбросить стресс. У нас часто еще проводятся какие-то мероприятия, концерты, танцы, музыкальные выступления, где можно не только повеселиться, но и получить новые знания (интервью № 29).

Студенты, имевшие опыт разных форматов обучения — прошедшие этап дистанционного обучения, переход к смешанному и возврат к традиционному, — отдают предпочтение последнему, когда все занятия очные, и частично смешанному формату, когда часть лекций проходит онлайн, а практическая работа и семинары остаются в очном формате. Студенты аргументируют свой выбор тем, что им нужны дополнительный контроль и стимулирование к работе, а также важна рабочая атмосфера, которую не всегда возможно реализовать в онлайн-формате.

Каждый год у нас бывает несколько пар онлайн, но, честно говоря, мы в это время спим. Мы пытаемся слушать, но засыпаем. Я стараюсь так не делать, стараюсь учиться, но я знаю, что большинство ребят просто спят на этих парах. Это не очень качественно. Я за качественное обучение, если мы все сюда приехали. Наверное, смешанный формат удобен, но я больше за очные пары (интервью № 1).

С выходом на очное обучение мы будем много работать в аудиториях вместе со всей группой, придумывать какие-то идеи, развивать свои проекты и сразу же показывать прогресс преподавателю. И для меня это будет достаточно сложно. Но, с другой стороны, есть плюс — также погружение в эту творческую атмосферу, больше контакта с преподавателем, больше внимания будешь от него получать и больше контакта с группой (интервью № 6).

Приверженность студентов традиционному формату обучения, осознаваемая ими необходимость дополнительного контроля со стороны преподавателей, а также слабо развитые навыки саморегуляции — эти характеристики образовательного опыта респондентов не дают оснований говорить о переходе к коннективизму в обучении.

5.3. Место обучения

В организации места обучения на кампусе ДВФУ прослеживаются черты конструктивистского подхода. Из традиционных учебных аудиторий студенты перемещаются в коворкинги, кофейни и библиотеку, так как эти площадки обладают необходимыми условиями для комфортной и продуктивной работы в группе или индивидуально.

Еще очень часто я занималась в «Аяксе», здесь на четвертом этаже. Также можно позаниматься у нас в корпусе Д, есть кофе-плейс, там тоже есть места, оборудованные розетками и столами. Там тоже можно сидеть заниматься (интервью № 13).

Во многих интервью четко обозначен запрос студентов на наличие на кампусе условий для отдыха и восстановления сил и на организацию учебного процесса, обеспечивающую поддержание психологического благополучия учащихся. Студенты подчеркивают важность природного окружения: наличие растительности на кампусе университета способствует поддержанию психологического здоровья, помогает восстановлению внимания и концентрации.

Когда мне надо собраться, когда понимаешь, что тяжелый день, я иду на водопады, там просто шум воды классный и вид крутой (интервью № 33).

Мне очень нравится, что здесь все такое зеленое. Тут всегда свежий воздух, он максимально чистый. И сюда приезжаешь, и организму как-то легче здесь, чем, например, дома, где постоянно и много машин и различные загрязнения (интервью № 13).

По словам респондентов, за время обучения они смогли стать частью университетского сообщества, у них сформировалось чувство принадлежности к своему университету. Его возникновение студенты напрямую связывают с университетским кампусом, т.е. они ощущают себя неотъемлемой частью именно кампуса как физической среды.

Можно сказать, когда приезжаешь домой, то тебя ломает, хочется обратно в кампус. Сидя на парах в онлайн, я могу с таким же успехом быть студентом своего местного университета. То есть я уже не чувствую, что вот это все мое, что я причастен ко всему кампусу (интервью № 45).

Описания студентами своего образовательного опыта на кампусе ДВФУ свидетельствуют о том, что наряду с характеристиками, свойственными конструктивистскому подходу к обучению, в организации места обучения проявляются и отдельные черты бихевиористского подхода. Например, некоторые студенты во время сессий воспринимают университетский кампус как «лакшери-тюрьму»⁴. Не ставя под сомнение преимущества кампуса ДВФУ, студенты говорят, что оторванность от материка, наличие заборов и охраны превращают его в тюрьму. В условиях эмоциональной перегруженности во время сессии и при отсутствии психологической поддержки кампус ДВФУ, представляющий собой замкнутое пространство под охраной, становится для них местом заключения, в котором у студентов одна задача — транслировать полученные знания.

⁴ От английского *luxury* (роскошь).

Во-первых, это остров. Во-вторых, инфраструктура достаточно схожа с тюрьмой. Заборы огромные вокруг, страшно иногда. Охранников куча злых. Сбежать тяжело (интервью № 33).

Я уже какой год подряд называю кампус «лакшерной тюрьмой», потому что кампус очень красивый, потрясающий, шикарный. Но когда здесь начинаются запары с учебой, с какими-то работами, проектами, тебе просто не хватает времени и желания выезжать в город, поэтому ты оказываешься в очень хорошем лакшерном месте, но при этом в заключении как будто бы, и у тебя нет времени куда-то съездить. Это все очень влияет на эмоциональный фон. И я знаю огромное количество ребят, которые уже просто не вывозили все это (интервью № 31).

6. Результаты и выводы

Результаты проведенного исследования показывают, что в организации обучения студентов на кампусе ДВФУ произошел неполный переход от принципов бихевиоризма к социальному конструктивизму. При этом можно проследить некоторые признаки консьюмеризма в образовательной парадигме. На бихевиористский подход в обучении указывают выявленные цели обучения студентов, такие как заучивание большого объема информации наизусть и практическое отсутствие стремления освоить навыки обучения посредством конструирования знаний. Консьюмеристский подход проявляется в стремлении получить хорошие оценки для того, чтобы остаться в общежитии на кампусе или показать диплом родителям. В то же время, судя по данным интервью, процесс обучения претерпевает изменения от младших курсов к старшим: студенты начинают чаще работать в группах, чем индивидуально, происходит расширение неформального образовательного пространства. Учебная деятельность студентов не ограничивается работой в аудитории, а перетекает в удобные коворкинги, библиотеки и кофейни. Динамика образовательного процесса выражается в том, что от неактивной роли в обучении студенты постепенно переходят к конструированию знаний и активному взаимодействию с социальной средой, что соответствует принципам конструктивизма. Об организации обучения в парадигме коннективизма, в которой происходит переход от учебной работы в аудитории к онлайн-сетям, где сами студенты становятся узлами [Кор, Hill, 2008], применительно к кампусу ДВФУ говорить пока рано: получив опыт дистанционного обучения, наши информанты практически единогласно голосуют за традиционный формат обучения и лишь небольшое количество онлайн-лекций.

Полученные результаты согласуются с выводами зарубежных исследователей о том, что влияние конструктивизма на образо-

вание можно проследить в организации работы со студентами, а именно в смещении акцента с копирования материала с доски на работу в малых группах [Jones, Brader-Araje, 2002]. В этих исследованиях, как и в наших интервью, обнаружено, что особенно популярным образовательным пространством для студентов сегодня стали коворкинги. Все информанты отмечали коворкинг как первое место, куда они пойдут работать над индивидуальным или групповым заданием. Учебная работа, которая протекает в приятном месте, и нахождение среди других студентов, вовлеченных в образовательный процесс в окружении компьютеров и книг, способствует стимулированию образовательного процесса и противодействует соблазну отвлекаться на общение или длительное расслабление [Cox et al., 2022]. При этом пространства, в которых студентам нравится учиться, не возникают в результате только удачных архитектурных решений и оснащения помещений удобной мебелью, они формируются выбором и привычками самих студентов: учащиеся сами могут создавать для себя продуктивную атмосферу и устанавливать негласные правила поведения в данном пространстве [Ibid.].

Влияние конструктивистской парадигмы обучения проявилось также в запросе студентов на расширение свободы в выборе не только того, что изучать, но и когда и как. Анализ интервью показал, что студентам требуется время на восстановление сил. При этом они отмечают положительное воздействие на их эмоциональное состояние наличия на кампусе зеленых насаждений и набережной с выходом к воде. О благоприятном влиянии озеленения и растительности на кампусе университета на психическое здоровье свидетельствуют результаты многочисленных исследований [Lee, Maheswaran, 2011; Bratman, Hamilton, Daily, 2012; Triguero-Mas et al., 2015].

Для многих наших информантов кампус ДВФУ стал вторым домом, здесь они проводят большую часть времени и, уезжая отсюда, хотят поскорее вернуться. За время обучения у студентов сформировалось чувство принадлежности к своему университету, способствующее, согласно результатам других исследований, повышению образовательных результатов, снижающее риск отчисления и поддерживающее благополучие студентов [Murphy et al., 2020]. Но в то же время оторванность кампуса от материка, наличие собственных правил поведения и особенностей коммуникации сформировали у некоторых студентов восприятие кампуса как «лакшери тюрмы» — пространства с комфортной инфраструктурой, из которого трудно выбраться. Такое восприятие особенно обостряется в период экзаменов, когда эмоциональная перегруженность студентов достигает пика.

7. Заключение Университетский кампус — это не просто место, где студенты проводят большую часть времени, здесь формируется их образовательный опыт. Образовательный ландшафт кампуса представляет собой динамичную мультимодальную среду, в которой происходит обучение, а студенты являются активными участниками образовательного процесса и подстраивают его под себя. Теоретическая рамка Р. Бекерса и коллег «цель — процесс — место» оказалась продуктивным средством выявления актуальных тенденций в развитии системы высшего образования. Результаты ее применения для анализа материалов интервью со студентами ДВФУ позволяют сделать вывод, что в российской системе высшего образования происходит переход от бихевиористской парадигмы к социальному конструктивизму. Образовательный процесс вышел за пределы аудитории, и инфраструктура образовательной среды — коворкинги, библиотеки, зеленые зоны — стала неотъемлемой частью образовательного опыта студентов. Изучение университетского кампуса как учебного ландшафта — актуальная и перспективная тема в исследовании трансформаций системы высшего образования.

8. Ограничение и перспективы исследования Данное исследование представляет собой кейс одного российского университета. В других университетах восприятие образовательной среды у студентов может отличаться от того, которое сформировалось у студентов ДВФУ, и образовательные цели, а также характеристики образовательного процесса и места обучения могут быть несколько иными. Кроме того, формирование образовательного пространства может складываться по-другому в силу различий в доступных физических ресурсах, в поставленных учебных задачах, а также индивидуальных различий студентов.

ДВФУ — единственный российский университет с кампусом, находящимся на острове. Поэтому полученные результаты являются ценным материалом, который можно использовать в качестве отправной точки при изучении образовательной среды университетского кампуса.

Данное исследование проводилось на выборке студентов. Опыт такой важной категории стейкхолдеров образовательного процесса, как преподаватели, не был рассмотрен. В дальнейшем планируется изучить опыт использования кампусной инфраструктуры преподавателями. Перспективным направлением развития данного исследования может быть также выявление типологии устойчивых треков студентов «цели обучения конкретного студента — как он любит учиться — в каких пространствах он чувствует себя комфортнее». Анализ таких треков позволит понять, какой образовательной стратегии следуют те или иные категории студентов, и в каких пространствах они эту стратегию реализуют.

Проведенное исследование лежит в сфере социологии высшего образования и реализовывалось командой социологов в образовании. Поскольку изучение образовательной среды находится на стыке сразу нескольких научных направлений — образование, архитектура, дизайн, культурология, социология, психология — и подразумевают междисциплинарный подход, в дальнейшем предполагается исследовать связь организации университетского кампуса с образовательным опытом студентов с точки зрения разных отраслей науки, расширив исследовательскую команду.

Благодарности

Исследование осуществлено в рамках Программы фундаментальных исследований НИУ ВШЭ.

Выражаем особую благодарность всем участникам экспедиции в ДВФУ, которые участвовали в сборе интервью в рамках программы НИУ ВШЭ «Открываем Россию заново»: Е.А. Терентьеву, И.А. Груздеву, К.А. Вилковой, Е.Д. Шмелевой, К.А. Александровой, А.В. Башеву, И.Е. Крыловой, В.Ю. Кученкову, Е.В. Маюковой, А.Д. Можяевой, О.И. Сидоровой, Е.А. Тарасовой, Е.О. Толстогузовой, В.Ю. Щегольковой.

Приложения

Приложение 1

Таблица 1. Распределение информантов по основным параметрам выборки

№ интервью	Пол	Курс/уровень обучения	Место проживания	Местный/иной-родный студент	Направление подготовки
1	Женский	2-й курс бакалавриата	Общежитие	Местный	Гуманитарные/социальные науки
2	Женский	2-й курс бакалавриата	Квартира в городе	Местный	Гуманитарные/социальные науки
3	Женский	2-й курс бакалавриата	Общежитие	Иногородный	Гуманитарные/социальные науки
4	Мужской	3-й курс бакалавриата	Общежитие	Иногородный	Компьютерные науки
5	Женский	2-й курс бакалавриата	Общежитие	Иногородный	Гуманитарные/социальные науки
6	Женский	2-й курс бакалавриата	Общежитие	Иногородный	Гуманитарные/социальные науки
7	Женский	2-й курс бакалавриата	Общежитие	Иногородный	Гуманитарные/социальные науки
8	Женский	5-й курс специалитета	Общежитие	Иногородный	Медицинские науки
9	Женский	3-й курс бакалавриата	Общежитие	Иногородный	Гуманитарные/социальные науки

Продолжение табл. 1

№ ин-тервью	Пол	Курс/уровень обучения	Место проживания	Местный/иного-родный студент	Направление подготовки
10	Мужской	3-й курс бакалавриата	Общежитие	Иногородный	Инженерные науки
11	Женский	3-й курс бакалавриата	Общежитие	Иногородный	Гуманитарные/социальные науки
12	Женский	2-й курс бакалавриата	Квартира в городе	Иногородный	Гуманитарные/социальные науки
13	Женский	3-й курс специалитета	Общежитие	Иногородный	Гуманитарные/социальные науки
14	Женский	2-й курс бакалавриата	Общежитие	Иногородный	Гуманитарные/социальные науки
15	Женский	3-й курс бакалавриата	Общежитие	Иногородный	Инженерные науки
16	Женский	4-й курс бакалавриата	Квартира в городе	Местный	Гуманитарные/социальные науки
17	Женский	4-й курс бакалавриата	Квартира в городе	Местный	Гуманитарные/социальные науки
18	Женский	4-й курс бакалавриата	Квартира в городе	Местный	Гуманитарные/социальные науки
19	Женский	5-й курс специалитета	Общежитие	Иногородный	Медицинские науки
20	Мужской	3-й курс бакалавриата	Общежитие	Иногородный	Гуманитарные/социальные науки
21	Женский	4-й курс бакалавриата	Общежитие	Иногородный	Естественные науки
22	Женский	3-й курс бакалавриата	Общежитие	Иногородный	Гуманитарные/социальные науки
23	Женский	3-й курс бакалавриата	Общежитие	Иногородный	Гуманитарные/социальные науки
24	Женский	3-й курс бакалавриата	Общежитие	Иногородный	Гуманитарные/социальные науки
25	Женский	2-й курс бакалавриата	Общежитие	Иногородный	Гуманитарные/социальные науки
26	Женский	4-й курс бакалавриата	Общежитие	Иногородный	Гуманитарные/социальные науки
27	Женский	3-й курс бакалавриата	Квартира в городе	Местный	Гуманитарные/социальные науки
28	Мужской	4-й курс бакалавриата	Общежитие	Иногородный	Гуманитарные/социальные науки
29	Мужской	3-й курс бакалавриата	Общежитие	Иногородный	Инженерные науки
30	Женский	5-й курс специалитета	Общежитие	Иногородный	Гуманитарные/социальные науки
31	Женский	3-й курс бакалавриата	Общежитие	Иногородный	Компьютерные науки
32	Женский	4-й курс бакалавриата	Общежитие	Иногородный	Гуманитарные/социальные науки

Окончание табл. 1

№ интервью	Пол	Курс/уровень обучения	Место проживания	Местный/инойгородный студент	Направление подготовки
33	Женский	5-й курс специалитета	Общежитие	Местный	Гуманитарные/социальные науки
34	Мужской	3-й курс бакалавриата	Общежитие	Иногородный	Инженерные науки
35	Мужской	2-й курс бакалавриата	Общежитие	Местный	Компьютерные науки
36	Мужской	2-й курс бакалавриата	Общежитие	Иногородный	Компьютерные науки
37	Мужской	3-й курс бакалавриата	Общежитие	Иногородный	Гуманитарные/социальные науки
38	Мужской	2-й курс бакалавриата	Общежитие	Иногородный	Компьютерные науки
39	Мужской	3-й курс бакалавриата	Общежитие	Иногородный	Инженерные науки

Приложение 2

Гайд интервью

Блок 1. Информация о себе

Расскажите немного о себе. На каком курсе, на каком направлении подготовки вы обучаетесь? Сколько вам лет? Вы местный или иногородный студент? Где вы живете (в общежитии, дома и т.д.)? Если в общежитии, то в каком (на кампусе или в городе?).

Блок 2. Общие вопросы

1. Расскажите, пожалуйста, какие ассоциации у вас связаны с местом учебы? Как вам тут учиться? Что нравится? Есть ли что-то, что не нравится? Почему?
2. Когда вы только поступили в ДВФУ, как вы ориентировались на кампусе? Пользовались ли чем-то для навигации? Если да, то чем?
3. Сколько примерно времени вы тратите на то, что добраться до университета? И насколько комфортно вам добираться до университета и передвигаться по кампусу? Есть ли какие-то различия в доступности территории кампуса в разное время года?
4. Сколько времени обычно вы проводите в университете (имеется в виду здание и территория)? Задерживаетесь ли вы после занятий на кампусе или приходите в университет, когда у вас нет занятий? Если да, то чем вы занимаетесь?

5. Занимаетесь ли в вузе чем-то помимо учебы, например состоите в студсовете или занимаетесь танцами, спортом, развитием сообщества/клуба и т.п.?
6. Если да, расскажите про это немного больше. Где вы этим занимаетесь? Нравится ли вам это место? Почему?
7. Есть ли на кампусе места для занятия спортом? Ходите ли вы туда? Почему? Если нет, то при каких условиях вы начали бы посещать спортивное пространство на кампусе?

Блок 3. Общественное пространство ДВФУ и практики пользования

3.1. Образовательные результаты студента и университетский кампус

1. Я хочу подробнее поговорить с вами о тех местах, где вы проводите время на кампусе.
2. Какое у вас любимое место на кампусе? Почему? Есть ли любимая аудитория/место, где комфортнее всего учиться?
3. Много ли вы времени тратите на выполнение домашних заданий? Где вы обычно готовитесь к парам, экзаменам, зачетам? Почему именно в этом месте?
4. Собираетесь ли вы вместе с одногруппниками где-то для подготовки к парам, экзаменам, зачетам? Если да, то где? Почему именно в этом месте?
5. По вашему мнению, есть ли места на кампусе, которые помогают вам в обучении? Например, стимулируют мыслительный процесс, вдохновляют или просто создают ощущение комфорта, помогая вам справиться с учебными задачами? Не могли бы вы описать такие места? Что, по вашему мнению, обязательно должно быть в таких местах? Если нет таких мест, нужны ли подобные места на кампусе или можно обойтись без них? И почему?
6. Может ли онлайн-обучение заменить очное присутствие на кампусе? Почему да/нет?
7. Бывает такое, что вы не могли найти место для учебы на кампусе? Что тогда делали?
8. В каком месте на кампусе вы можете расслабиться, отдохнуть?
9. Как вам кажется, различается ли то, где и как проводят время на кампусе студенты, в зависимости от успеваемости? В чем различия?
10. А есть ли места на кампусе, которые вам кажутся бессмысленными или избыточными?
11. Как бы вы оценили ландшафт кампуса? Какое значение для вас имеет природное окружение — зеленые насаждения,

- лужайки, водные пространства? А важно ли для вас наличие растений внутри зданий университета? Почему?
12. Как вы считаете, кампус вашего университета можно назвать точкой притяжения студентов и горожан? Если да, то что делает его притягательным? Если нет, то чего ему не хватает?

3.2. Благополучие студентов

1. Как вам кажется, должен ли вуз заботиться о психологическом здоровье студентов? Почему вам так кажется? А как? В чем это может проявляться?
2. Знаете ли вы, к кому в вашем вузе можно обратиться в случае психологических проблем — например, чувства подавленности, наличия признаков депрессии? Если бы вас коснулись эти проблемы, стали бы вы обращаться к услугам психологической помощи на кампусе? Почему?
3. Есть ли на кампусе места, которые помогают вам справиться со стрессом и поддерживать хорошее самочувствие? Что это за места?

Блок 4. Идеальный кампус

1. Назовите топ-3 необходимых мест (*must have*) на кампусе (курилки считаются). Почему вы их выделили?
2. Каким, на ваш взгляд, должно быть идеальное или близкое к идеальному пространство университета? В вашем представлении это кампус или рассредоточенные по городу здания? Что находится на этом кампусе? Как должны выглядеть коворкинги, аудитории, общие пространства? Чего на кампусе не должно быть? Знаете ли вы какой-то пример университетского кампуса, который вам очень нравится? Чем именно?

Приложение 3

Таблица 2. Пример дедуктивного кодирования полуструктурированных интервью

Код	Определение кода	Цитата из интервью
Цель (<i>purpose</i>)	1) <i>Консьюмеризм</i> Основным условием для проживания студентов на кампусе является высокий рейтинг и прописка в другом регионе. Студенты стремятся получить высокие баллы, чтобы жить в общежитие на кампусе	1) С одной стороны, ты стараешься учиться ради того, чтобы именно учиться, а с другой — ты стараешься вытянуть свои оценки, чтобы жить на кампусе, потому что жить в городе не всегда удобно (интервью № 13) 1) У нас на кампусе такая система: чем ты лучше учишься, тем больше шансов переехать в общежитие поближе. Поэтому большинство стараются учиться хорошо (интервью № 1)

Продолжение табл. 2

Код	Определение кода	Цитата из интервью
	2) <i>Бихевиоризм</i> Большая академическая нагрузка, студенты тратят много времени на обучение, заучивают наизусть материал, который, по их мнению, им не пригодится в будущем	2) Самый сложный был, наверное, первый, второй курс. На первом было просто много предметов, которые, как мне кажется, нужны для галочки, которые надо было отучить и забыть (интервью № 18)
Процесс (<i>process</i>)	1) <i>Конструктивизм</i> Преобладает групповая работа	1) У нас абсолютно недавно в тенденцию вошел формат групп, когда вы объединяетесь и коллегиально делаете определенную работу. Например, в прошлый раз мы толпой готовились к экзамену по гражданскому праву (интервью № 33)
	2) <i>Бихевиоризм</i> Необходим контроль со стороны преподавателя, студентам сложно самостоятельно выстраивать образовательный процесс, чтобы обучение было продуктивным	2) Каждый год у нас бывает несколько пар онлайн, но, честно говоря, мы в это время спим. Мы пытаемся слушать, но засыпаем. Я стараюсь так не делать, стараюсь учиться, но я знаю, что большинство ребят просто спят на этих парах. Это не очень качественно. Я за качественное обучение, если мы все сюда приехали. Наверное, смешанный формат удобен, но я больше за очные пары (интервью № 1) 2) С выходом на очное обучение мы будем много работать в аудиториях вместе со всей группой, придумывать какие-то идеи, развивать свои проекты и сразу же показывать прогресс преподавателю. И для меня это будет достаточно сложно. Но, с другой стороны, есть плюс – также погружение в эту творческую атмосферу, больше контакта с преподавателем, больше внимания будешь от него получать и больше контакта с группой (интервью № 6)
Место (<i>place</i>)	1) <i>Конструктивизм</i> Студентам важно, чтобы университетская среда предоставляла им возможность восстановить силы и настроиться на получение новых знаний	1) Мне очень нравится, что здесь все такое зеленое. Тут всегда свежий воздух, он максимально чистый. И сюда приезжаешь, и организму как-то легче здесь, чем, например, дома, где постоянно и много машин, и различные загрязнения (интервью № 13)
	2) <i>Бихевиоризм</i> Эмоциональная перегруженность студентов во время сессии, отсутствие психологической поддержки превращает кампус ДВФУ в замкнутое пространство, в котором у студентов одна задача – транслировать полученные знания	2) Я уже какой год подряд называю кампус «лакшериной тюрьмой», потому что кампус очень красивый, потрясающий, шикарный. Но когда здесь начинаются запары с учебой, с какими-то работами, проектами, тебе просто не хватает времени и желания выезжать в город, поэтому ты оказываешься

Окончание табл. 2

Код	Определение кода	Цитата из интервью
		в очень хорошем лакшери-месте, но при этом в заключении как будто бы, и у тебя нет времени куда-то съездить. Это все очень влияет на эмоциональный фон. И я знаю огромное количество ребят, которые уже просто не вывозили все это (интервью № 31)

Литература

1. Виноградова И.А., Иванова Е.В. (2017) Исследование представлений студентов и преподавателей о среде университета. *Научно-педагогическое обозрение / Pedagogical Review*, № 1 (15), сс. 62–71. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2017-1-62-71>
2. Ершова Н.Р., Сунгурова Н.Р. (2021) Благоустройство университетского кампуса как фактор создания имиджа учебного заведения. *Тенденции развития науки и образования*, т. 70, № 2, сс. 36–39. <https://doi.org/10.18411/lj-02-2021-47>
3. Загирова Ф.Р. (2018) Академическая неоднородность студентов и управление вузами: формирование исследовательской повестки. *Университетское управление: практика и анализ*, т. 22, № 3, сс. 141–154. <https://doi.org/10.15826/umpra.2018.03.033>
4. Исаева Н.В., Борисова Л.В. (2013) Сравнительный анализ национальных политик по развитию кампусов исследовательских университетов. *Университетское управление: практика и анализ*, № 6, сс. 74–87.
5. Клягин А.В., Абалмасова Е.С., Гарев К.В., Груздев И.А., Егоров А.А., Захарова У.С. и др. (2020) *Шторм первых недель: как высшее образование шагнуло в реальность пандемии*. М.: НИУ ВШЭ.
6. Коменский Я.А. (1989) Великая дидактика. *Педагогическое наследие* (сост. В.М. Кларин, А.Н. Джуринский), М.: Педагогика, сс. 11–136.
7. Леднева В.С., Мошурова Л.В., Корчагина Н.С., Коломацкая В.В. (2020) Парадигмы современного образования. *Образование и педагогика: теория, методология, опыт* (ред. Ж.В. Мурзина, О.Л. Богатырева), Чебоксары: ИД «Среда», сс. 72–81.
8. Мануйлов Ю.С. (2016) Средовой подход в свете педагогических идей Льва Семеновича Выготского. *Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика*, № 4, сс. 315–319.
9. Центр стратегических разработок, ВЭБ.РФ, университет «20.35» (2021) *Университетские кампусы и город: кооперация ради конкурентоспособности*. Доступно по ссылке: <https://www.csr.ru/upload/iblock/3f0/kbpm276p3tau6knldla3d6ozz0fve0e.pdf> (дата обращения: 08.08.2024).
10. Черкасская Ю.С., Пименова Е.В. (2019) Коворкинг как общественное пространство в структуре высших образовательных организаций. *E-Scio*, № 5 (32), сс. 507–511.
11. Astin A.W. (1993) *What Matters in College? Four Critical Years Revisited*, vol. 1. San Francisco: Jossey-Bass.
12. Barr R.B., Tagg J. (1995) From Teaching to Learning — A New Paradigm for Undergraduate Education. *Change: The Magazine of Higher Learning*, vol. 27, no 6, pp. 12–26. <https://digitalcommons.unomaha.edu/slcehighered/60>
13. Beckers R., van der Voordt T., Dewulf G. (2015) A Conceptual Framework to Identify Spatial Implications of New Ways of Learning in Higher Education. *Facilities*, vol. 33, no 1/2, pp. 2–19. <http://dx.doi.org/10.1108/F-02-2013-0013>

14. Bers T.H., Smith K.E. (1991) Persistence of Community College Students: The Influence of Student Intent and Academic and Social Integration. *Research in Higher Education*, vol. 32, pp. 539–556. <https://doi.org/10.1007/BF00992627>
15. Blyth A., Velissaritou J. (2019) *Analytical Framework for Case Study Collection*. Paris: OECD. Available at: [http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/EDPC/GNEELE\(2018\)3/REV1&docLanguage=En](http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/EDPC/GNEELE(2018)3/REV1&docLanguage=En) (accessed 8 August 2024).
16. Bratman G.N., Hamilton J.P., Daily G.C. (2012) The Impacts of Nature Experience on Human Cognitive Function and Mental Health. *Annals of the New York Academy of Sciences*, vol. 1249, no 1, pp. 118–136. <https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.2011.06400.x>
17. Cox A.M., Benson Marshall M., Burnham J.A.J., Care L., Herrick T., Jones M. (2022) Mapping the Campus Learning Landscape. *Pedagogy, Culture & Society*, vol. 30, no 2, pp. 149–167. <https://doi.org/10.1080/14681366.2020.1788124>
18. De Boer H. (2021) COVID-19 in Dutch Higher Education. *Studies in Higher Education*, vol. 46, no 1, pp. 96–106. <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1859684>
19. Duffy F., Craig D., Gillen N. (2011) Purpose, Process, Place: Design as a Research Tool. *Facilities*, vol. 29, no 3/4, pp. 97–113. <https://doi.org/10.1108/02632771111109243>
20. Gulwadi G.B., Mishchenko E.D., Hallowell G., Alves S., Kennedy M. (2019) The Restorative Potential of a University Campus: Objective Greenness and Student Perceptions in Turkey and the United States. *Landscape and Urban Planning*, vol. 187, July, pp. 36–46. <https://doi.org/10.1016/j.landurbplan.2019.03.003>
21. Hajrasouliha A.H., Ewing R. (2016) Campus Does Matter. *Planning for Higher Education Journal*, vol. 44, no 3, pp. 30–45. Available at: http://restorative-workplace.com/wp-content/uploads/2015/07/Campus_Does_Matter-2.pdf (accessed 8 August 2024).
22. Hutchinson L. (2003) Educational Environment. *British Medical Journal*, vol. 326 (7393), pp. 810–812. <https://doi.org/10.1136/bmj.326.7393.810>
23. Imms W., Mahat M. (2021) Where to Now? Fourteen Characteristics of Teachers' Transition into Innovative Learning Environments. *Teacher Transition into Innovative Learning Environments* (eds W. Imms, T. Kvan), Singapore: Springer, pp. 317–334. https://doi.org/10.1007/978-981-15-7497-9_25
24. Jones M.G., Brader-Araje L. (2002) The Impact of Constructivism on Education: Language, Discourse, and Meaning. *American Communication Journal*, vol. 5, no 3, pp. 1–10. <http://ac-journal.org/journal/vol5/iss3/special/jones.pdf>
25. Kärnä S., Julin P. (2015) A Framework for Measuring Student and Staff Satisfaction with University Campus Facilities. *Quality Assurance in Education*, vol. 23, no 1, pp. 47–66. <https://doi.org/10.1108/QAE-10-2013-0041>
26. Kop R., Hill A. (2020) Connectivism: Learning Theory of the Future or Vestige of the Past? *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, vol. 9, no 3, pp. 1–13. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v9i3.523>
27. Lee A.C., Maheswaran R. (2011) The Health Benefits of Urban Green Spaces: A Review of the Evidence. *Journal of Public Health*, vol. 33, no 2, pp. 212–222. <https://doi.org/10.1093/pubmed/fdq068>
28. MacKean G. (2011) *Mental Health and Well-Being in Post-Secondary Education Settings. A Literature and Environmental Scan to Support Planning and Action in Canada*. Available at: <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=8c2428f276e643d92a0937f3251617ddec46b5f9> (accessed 8 August 2024).
29. Marais N. (2011) Connectivism as Learning Theory: The Force behind Changed Teaching Practice in Higher Education. *Education, Knowledge and Economy*, vol. 4, no 3, pp. 173–182. <http://dx.doi.org/10.1080/17496896.2010.556478>

30. Mayhew M.J., Rockenbach A.N., Bowman N.A., Seifert T.A., Wolniak G.C. (2016) *How College Affects Students: 21st Century Evidence that Higher Education Works*, vol. 1. San Francisco: John Wiley & Sons.
31. McLaughlin P., Faulkner J. (2012) Flexible Spaces... What Students Expect from University Facilities. *Journal of Facilities Management*, vol. 10, no 2, pp. 140–149. <https://doi.org/10.1108/14725961211218776>
32. Merriam S.B., Caffarella R.S., Baumgartner L.M. (2007) *Learning in Adulthood: A Comprehensive Guide*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons/Jossey-Bass.
33. Murphy M.C., Gopalan M., Carter E.R., Emerson K.T., Bottoms B.L., Walton G.M. (2020) A Customized Belonging Intervention Improves Retention of Socially Disadvantaged Students at a Broad-Access University. *Science Advances*, no 6, Article no eaba4677. <https://www.science.org/doi/pdf/10.1126/sciadv.aba4677>
34. Ninnemann K., Liedtke B., den Heijer A., Gothe K., Loidl-Reisch C., Nenonen S., Nestler J., Tieva A., Wallenborg C. (2020) *Hybrid Environments for Universities*. Berlin: Waxmann Verlag. <http://dx.doi.org/10.31244/9783830991793>
35. Payne S. (2009) Open Space: People Space. Book review. *Journal of Environmental Psychology*, vol. 29, no 4, pp. 532–533. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2009.10.007>
36. Rudd T., Gifford C., Morrison J., Facer K. (2006) *What if ...Re-Imagining Learning Spaces*. Bristol: Future Lab.
37. Sankari I., Peltokorpi A., Nenonen S. (2018) A Call for Co-Working–Users’ Expectations Regarding Learning Spaces in Higher Education. *Journal of Corporate Real Estate*, vol. 20, no 2, pp. 117–137. <https://doi.org/10.1108/JCRE-03-2017-0007>
38. Shcheglova I., Vilkova K., Dremova O. (2022) Online Learning: Expectations versus Reality. *Digital Transformation and Disruption of Higher Education* (ed. A. Kaplan), Cambridge: Cambridge University, pp. 22–33.
39. Siemens G. (2008) *Learning and Knowing in Networks: Changing Roles for Educators and Designers*. Paper 105: University of Georgia IT. Available at: <http://it.coe.uga.edu/itforum/Paper105/Siemens.pdf> (accessed 2 August 2024).
40. Stanton A., Zandvliet D., Dhaliwal R., Black T. (2016) Understanding Students’ Experiences of Well-Being in Learning Environments. *Higher Education Studies*, vol. 6, no 3, pp. 90–99. <https://doi.org/10.5539/hes.v6n3p90>
41. Tharani A., Husain Y., Warwick I. (2017) Learning Environment and Emotional Well-Being: A Qualitative Study of Undergraduate Nursing Students. *Nurse Education Today*, vol. 59, December, pp. 82–87. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2017.09.008>
42. Triguero-Mas M., Dadvand P., Cirach M., Martínez D., Medina A., Mompert A., Nieuwenhuijsen M.J. (2015) Natural Outdoor Environments and Mental and Physical Health: Relationships and Mechanisms. *Environment International*, vol. 77, April, pp. 35–41. <https://doi.org/10.1016/j.envint.2015.01.012>
43. Valks B., Blokland E., Elissen C., van Loon I., Roozmond D., Uiterdijk P., Arkesteijn M., Koutamanis A., Den Heijer A. (2021) Supporting Strategic Decision-Making on the Future Campus with Space Utilisation Studies: A Case Study. *Property Management*, vol. 39, no 4, pp. 441–465. <https://doi.org/10.1108/PM-09-2020-0054>
44. Valtonen T., Leppänen U., Hyypiä M., Kokko A., Manninen J., Vartiainen H., Hirsto L. (2021) Learning Environments Preferred by University Students: A Shift Toward Informal and Flexible Learning Environments. *Learning Environments Research*, vol. 24, November, pp. 371–388. <https://doi.org/10.1007/s10984-020-09339-6>
45. Vilkova K., Shcheglova I., Dremova O. (2021) The Challenges of Distance Learning to Student Mental Health. *Higher Education in Russia and Beyond*, vol. 27, no 2, pp. 12–14.

References

- Astin A.W. (1993) *What Matters in College? Four Critical Years Revisited*, vol. 1. San Francisco: Jossey-Bass.
- Barr R.B., Tagg J. (1995) From Teaching to Learning — A New Paradigm for Undergraduate Education. *Change: The Magazine of Higher Learning*, vol. 27, no 6, pp. 12–26. <https://digitalcommons.unomaha.edu/slcehighered/60>
- Beckers R., van der Voordt T., Dewulf G. (2015) A Conceptual Framework to Identify Spatial Implications of New Ways of Learning in Higher Education. *Facilities*, vol. 33, no 1/2, pp. 2–19. <http://dx.doi.org/10.1108/F-02-2013-0013>
- Bers T.H., Smith K.E. (1991) Persistence of Community College Students: The Influence of Student Intent and Academic and Social Integration. *Research in Higher Education*, vol. 32, pp. 539–556. <https://doi.org/10.1007/BF00992627>
- Blyth A., Velissaritou J. (2019) *Analytical Framework for Case Study Collection*. Paris: OECD. Available at: [http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplay-documentpdf/?cote=EDU/EDPC/GNEELE\(2018\)3/REV1&docLanguage=En](http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplay-documentpdf/?cote=EDU/EDPC/GNEELE(2018)3/REV1&docLanguage=En) (accessed 8 August 2024).
- Bratman G.N., Hamilton J.P., Daily G.C. (2012) The Impacts of Nature Experience on Human Cognitive Function and Mental Health. *Annals of the New York Academy of Sciences*, vol. 1249, no 1, pp. 118–136. <https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.2011.06400.x>
- Center for Strategic Research, VEB RF, University “20.35” (2021) *University Campuses and the City: Cooperation for the Sake of Competitiveness* (In Russian). Available at: <https://www.csr.ru/upload/iblock/3f0/kbpm276p3tau6knldla3d6ozz0fve0e.pdf> (accessed 8 August 2024).
- Cherkasskaya Yu.S., Pimenova E.V. (2019) Coworking as a Public Space in the Structure of Higher Educational Institutions. *E-Scio*, no 5 (32), pp. 507–511 (In Russian).
- Cox A.M., Benson Marshall M., Burnham J.A.J., Care L., Herrick T., Jones M. (2022) Mapping the Campus Learning Landscape. *Pedagogy, Culture & Society*, vol. 30, no 2, pp. 149–167. <https://doi.org/10.1080/14681366.2020.1788124>
- De Boer H. (2021) COVID-19 in Dutch Higher Education. *Studies in Higher Education*, vol. 46, no 1, pp. 96–106. <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1859684>
- Duffy F., Craig D., Gillen N. (2011) Purpose, Process, Place: Design as a Research Tool. *Facilities*, vol. 29, no 3/4, pp. 97–113. <https://doi.org/10.1108/02632771111109243>
- Ershova N.R., Sungurova N.R. (2021) The Landscape Improvement of the University Campus, as a Way to Create the Image of an Educational Institution. *Tendentsii razvitiya nauki i obrazovaniya*, vol. 70, no 2, pp. 36–39 (In Russian). <https://doi.org/10.18411/lj-02-2021-47>
- Gulwadi G.B., Mishchenko E.D., Hallowell G., Alves S., Kennedy M. (2019) The Restorative Potential of a University Campus: Objective Greenness and Student Perceptions in Turkey and the United States. *Landscape and Urban Planning*, vol. 187, July, pp. 36–46. <https://doi.org/10.1016/j.landurbplan.2019.03.003>
- Hajrasouliha A.H., Ewing R. (2016) Campus Does Matter. *Planning for Higher Education Journal*, vol. 44, no 3, pp. 30–45. Available at: http://restorativeworkplace.com/wp-content/uploads/2015/07/Campus_Does_Matter-2.pdf (accessed 8 August 2024).
- Hutchinson L. (2003) Educational Environment. *British Medical Journal*, vol. 326 (7393), pp. 810–812. <https://doi.org/10.1136/bmj.326.7393.810>
- Imms W., Mahat M. (2021) Where to Now? Fourteen Characteristics of Teachers' Transition into Innovative Learning Environments. *Teacher Transition into Innovative Learning Environments* (eds W. Imms, T. Kvan), Singapore: Springer, pp. 317–334. https://doi.org/10.1007/978-981-15-7497-9_25
- Isaeva N.V., Borisova L.V. (2013) Comparative Analysis of National Policies for Developing Research Universities' Campuses. *University Management: Practice and Analysis*, no 6, pp. 74–87 (In Russian).

- Jones M.G., Brader-Araje L. (2002) The Impact of Constructivism on Education: Language, Discourse, and Meaning. *American Communication Journal*, vol. 5, no 3, pp. 1–10. <http://ac-journal.org/journal/vol5/iss3/special/jones.pdf>
- Kärnä S., Julin P. (2015) A Framework for Measuring Student and Staff Satisfaction with University Campus Facilities. *Quality Assurance in Education*, vol. 23, no 1, pp. 47–66. <https://doi.org/10.1108/QAE-10-2013-0041>
- Klyagin A.V., Abalmasova E.S., Garev K.V., Gruzdev I.A., Egorov A.A., Zakharova U.S. et al. (2020) *First Weeks Storm: How Higher Education Entered into Reality of Pandemic*. Moscow: HSE (In Russian).
- Komensky Ja.A. (1989) Great Didactics. *Pedagogical Legacy* (eds V.M. Klarin, A.N. Dzhurinskiy), Moscow: Pedagogika, pp. 11–136 (In Russian).
- Kop R., Hill A. (2020) Connectivism: Learning Theory of the Future or Vestige of the Past? *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, vol. 9, no 3, pp. 1–13. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v9i3.523>
- Lee A.C., Maheswaran R. (2011) The Health Benefits of Urban Green Spaces: A Review of the Evidence. *Journal of Public Health*, vol. 33, no 2, pp. 212–222. <https://doi.org/10.1093/pubmed/fdq068>
- Ledniova V.S., Moshurova L.V., Korchagina N.S., Kolomatskaia V.V. (2020) The Paradigms of Modern Education. *Education and Pedagogy: Theory, Methodology, Experience* (eds Zh.V. Murzina, O.L. Bogatyreva), Cheboksary: Sreda, pp. 72–81 (In Russian).
- MacKean G. (2011) *Mental Health and Well-Being in Post-Secondary Education Settings. A Literature and Environmental Scan to Support Planning and Action in Canada*. Available at: <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=8c2428f276e643d92a0937f3251617ddec46b5f9> (accessed 8 August 2024).
- Manuylov Y.S. (2016) Environmental Approach in the Context of Lev Vygotsky's Pedagogical Ideas. *Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics*, no 4, pp. 315–319 (In Russian).
- Marais N. (2011) Connectivism as Learning Theory: The Force behind Changed Teaching Practice in Higher Education. *Education, Knowledge and Economy*, vol. 4, no 3, pp. 173–182. <http://dx.doi.org/10.1080/17496896.2010.556478>
- Mayhew M.J., Rockenbach A.N., Bowman N.A., Seifert T.A., Wolniak G.C. (2016) *How College Affects Students: 21st Century Evidence that Higher Education Works*, vol. 1. San Francisco: John Wiley & Sons.
- McLaughlin P., Faulkner J. (2012) Flexible Spaces... What Students Expect from University Facilities. *Journal of Facilities Management*, vol. 10, no 2, pp. 140–149. <https://doi.org/10.1108/14725961211218776>
- Merriam S.B., Caffarella R.S., Baumgartner L.M. (2007) *Learning in Adulthood: A Comprehensive Guide*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons/Jossey-Bass.
- Murphy M.C., Gopalan M., Carter E.R., Emerson K.T., Bottoms B.L., Walton G.M. (2020) A Customized Belonging Intervention Improves Retention of Socially Disadvantaged Students at a Broad-Access University. *Science Advances*, no 6, Article no eaba4677. <https://www.science.org/doi/pdf/10.1126/sciadv.aba4677>
- Ninnemann K., Liedtke B., den Heijer A., Gothe K., Loidl-Reisch C., Nenonen S., Nestler J., Tieva A., Wallenborg C. (2020) *Hybrid Environments for Universities*. Berlin: Waxmann Verlag. <http://dx.doi.org/10.31244/9783830991793>
- Payne S. (2009) Open Space: People Space. Book review. *Journal of Environmental Psychology*, vol. 29, no 4, pp. 532–533. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2009.10.007>
- Rudd T., Gifford C., Morrison J., Facer K. (2006) *What if ...Re-Imagining Learning Spaces*. Bristol: Future Lab.
- Sankari I., Peltokorpi A., Nenonen S. (2018) A Call for Co-Working–Users' Expectations Regarding Learning Spaces in Higher Education. *Journal of Corporate Real Estate*, vol. 20, no 2, pp. 117–137. <https://doi.org/10.1108/JCRE-03-2017-0007>

- Shcheglova I., Vilkova K., Dremova O. (2022) Online Learning: Expectations versus Reality. *Digital Transformation and Disruption of Higher Education* (ed. A. Kaplan), Cambridge: Cambridge University, pp. 22–33.
- Siemens G. (2008) *Learning and Knowing in Networks: Changing Roles for Educators and Designers*. Paper 105: University of Georgia IT. Available at: <http://it.coe.uga.edu/itforum/Paper105/Siemens.pdf> (accessed 2 August 2024).
- Stanton A., Zandvliet D., Dhaliwal R., Black T. (2016) Understanding Students' Experiences of Well-Being in Learning Environments. *Higher Education Studies*, vol. 6, no 3, pp. 90–99. <https://doi.org/10.5539/hes.v6n3p90>
- Tharani A., Husain Y., Warwick I. (2017) Learning Environment and Emotional Well-Being: A Qualitative Study of Undergraduate Nursing Students. *Nurse Education Today*, vol. 59, December, pp. 82–87. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2017.09.008>
- Triguero-Mas M., Dadvand P., Cirach M., Martínez D., Medina A., Mompert A., Nieuwenhuijsen M.J. (2015) Natural Outdoor Environments and Mental and Physical Health: Relationships and Mechanisms. *Environment International*, vol. 77, April, pp. 35–41. <https://doi.org/10.1016/j.envint.2015.01.012>
- Valks B., Blokland E., Elissen C., van Loon I., Roozmond D., Uiterdijk P., Arkesteyn M., Koutamanis A., Den Heijer A. (2021) Supporting Strategic Decision-Making on the Future Campus with Space Utilisation Studies: A Case Study. *Property Management*, vol. 39, no 4, pp. 441–465. <https://doi.org/10.1108/PM-09-2020-0054>
- Valtonen T., Leppänen U., Hyypiä M., Kokko A., Manninen J., Vartiainen H., Hirsto L. (2021) Learning Environments Preferred by University Students: A Shift Toward Informal and Flexible Learning Environments. *Learning Environments Research*, vol. 24, November, pp. 371–388. <https://doi.org/10.1007/s10984-020-09339-6>
- Vilkova K., Shcheglova I., Dremova O. (2021) The Challenges of Distance Learning to Student Mental Health. *Higher Education in Russia and Beyond*, vol. 27, no 2, pp. 12–14.
- Vinogradova I.A., Ivanova E.V. (2017) Study of Students' and Teachers' Opinion on University Environment. *Pedagogical Review*, no 1 (15), pp. 62–71 (In Russian). <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2017-1-62-71>
- Zagirova F.R. (2018) Academic Diversity and University Governance: The Formation of a Research Agenda. *University Management: Practice and Analysis*, vol. 22, no 3, pp. 141–154 (In Russian). <https://doi.org/10.15826/umpa.2018.03.033>