

ISSN 1814-9545 (PRINT)
ISSN 2412-4354 (ONLINE)

ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Educational Studies Moscow

2

2024



Учредитель: Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»

Вопросы образования / Educational Studies Moscow № 2, 2024

Ежеквартальный научно-образовательный журнал. Издаётся с 2004 г.
ISSN 1814-9545 (Print) ISSN 2412-4354 (Online)

Свидетельство о регистрации средства массовой информации ПИ № ФС77-68125
от 27 декабря 2016 г. выдано Федеральной службой по надзору в сфере связи,
информационных технологий и массовых коммуникаций

Главный редактор Я. И. Кузьминов (НИУ ВШЭ)

Редакционная коллегия

И.В. Абанкина (НИУ ВШЭ)
В.А. Болотов (Евразийская ассоциация оценщиков качества образования)
Е.Н. Пенская (зам. гл. редактора, НИУ ВШЭ)
А.И. Подольский (МГУ им. М.В. Ломоносова)
А.М. Сидоркин (Университет штата Калифорния в Сакраменто)
Е.А. Терентьев (НИУ ВШЭ)
А.П. Тряпицына (РГПУ им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург)
И.Д. Фрумин
М.М. Юдкевич

Ассоциированные редакторы

М.О. Абрамова (ТГУ)
К.А. Баранников
А.А. Бочавер (НИУ ВШЭ)
А.И. Любжин (Университет Дмитрия Пожарского)
И.А. Прахов (НИУ ВШЭ)

Редакционный совет

М.Л. Агранович (Федеральный институт развития образования)
А.Г. Асмолов (МГУ им. М.В. Ломоносова)
М. Барбер (Pearson, Великобритания)
Д. Берлинер (Аризонский университет, США)
В. Бриллер (Институт Пратта, США)
Ю. Валимаа (Университет Ювяскюля, Финляндия)
Дж. Дуглас (Калифорнийский университет, США)
М. Карной (Стэнфордский университет, США)
С. Керр (Университет Вашингтона, США)
Д.Л. Константиновский (Институт социологии РАН)
В.А. Куренной (НИУ ВШЭ)
О.Е. Лебедев (Московская высшая школа социальных и экономических наук)
П. Лоялка (Стэнфордский университет, США)
С. Марджинсон (Лондонский университет, Великобритания)
И.М. Реморенко (Московский городской педагогический университет)
А.Л. Семенов (Московский педагогический государственный университет)
В.М. Филиппов (Министерство образования и науки Российской Федерации)
С.Р. Филонович (Высшая школа менеджмента, НИУ ВШЭ)
А. Харрис (Университет Малайи, Малайзия)
Дж. Хоули (Университет Огайо, США)
М. Хэйтор (Технический университет Лиссабона, Португалия)

Редакция

Отв. секретарь Д.П. Платонова, лит. редактор Т.А. Гудкова,
корректор Е.Е. Андреева, дизайнер-верстальщик Н.Е. Пузанова,
менеджер М.А. Мальцев

Публикация в журнале является бесплатной.

Позиция редакции не обязательно совпадает с мнением авторов.

Перепечатка материалов возможна только по согласованию с редакцией.

© Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», 2024

Содержание № 2, 2024

Анастасия Андреева, Ольга Стерник, Татьяна Хавенсон Как измерять адапторский и инноваторский когнитивные стили: адаптация опросника М. Киртона для сферы образования	8
Константин Багратиони, Сергей Филонович Чем лидерство в высшем образовании отличается от лидерства в традиционных бизнес-организациях	42
Маргарита Кирюшина, Виктор Рудаков Роль высшего образования в формировании гендерного неравенства на рынке труда. Обзор российских и зарубежных исследований	75
Наталья Малошонок, Ксения Вилкова, Оксана Дремова Изучая многообразие образовательного поведения в университете: возможности для концептуализации	111
Александра Михайлова Исследование действием как способ трансформации представлений педагогов о применении цифровых сервисов на уроке	139
Софья Нартова-Бочавер, Василий Бардадымов, Виктория Ерофеева, Милана Хачатурова, Нарине Хачатрян Трудные жизненные ситуации обучающейся молодежи	170
Алена Нефедова, Елизавета Чефанова, Виктория Слепых, Анастасия Иващенко Эффекты участия во внутрироссийской мобильности для молодых ученых и преподавателей	203
Тарас Пащенко Формирование критического мышления у взрослых с использованием проблемноориентированного обучения в онлайн-среде	226
Елена Риехакайнен, Валентина Браташ, Владислав Зубов, Павел Сергоманов Методика аннотирования корпуса устной речи учителей	251

Ксения Рожкова, Сергей Рощин, Павел Травкин От совмещения учебы с работой к совмещению работы с учебой? Изменение модели российского высшего образования	286
Наталья Сенина, Татьяна Мерцалова, Сергей Заир-Бек Социальные предикторы формирования различий в дискурсе о качестве школьного образования	323
Юлия Хиль, Анастасия Садова, Ольга Соболева, Екатерина Степашкина, Дмитрий Гужеля Диспозиции критического мышления: разработка и валидизация инструмента оценки	350

National Research University Higher School of Economics

**Voprosy obrazovaniya/Educational Studies Moscow
No 2, 2024**

established in 2004, is an academic journal published quarterly
by the HSE University

ISSN 1814-9545 (Print)

ISSN 2412-4354 (Online)

The mission of the journal is to provide a medium for professional discussion on a wide range of educational issues. The journal publishes original research and perceptive essays from Russian and foreign experts on education, development and policy. "Voprosy obrazovaniya/Educational Studies Moscow" strives for a multidisciplinary approach, covering traditional pedagogy as well as the sociology, economics and philosophy of education.

Conceptually, the journal consists of several parts:

- Theoretical materials and empirical research aimed at developing new approaches to understanding the functioning and development of education in modern society
- Papers on current projects, practical developments and policy debates in the field of education, written for professionals and the wider public
- Statistical data and case studies published as "information for reflection" with minimal accompanying text
- Information about and analysis of the latest pedagogical projects
- Reviews of articles published in international journals

Target audience: Leading Russian universities, government bodies responsible for education, councils from federal and regional legislatures, institutions engaged in education research, public organizations and foundations with an interest in education.

All papers submitted for publication in the "Voprosy obrazovaniya/Educational Studies Moscow" journal undergo peer review.

Distributed by subscription and direct order

Address

HSE University

20 Myasnitskaya St., 101000 Moscow, Russian Federation

Tel: +7 (495) 772 95 90 *15511 *15512

E-mail: edu.journal@hse.ru

Homepage: <http://vo.hse.ru/en/>

Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow

Yaroslav Kuzminov

Editor-in-Chief, Academic Supervisor, HSE, Russian Federation

Editorial Board

Elena Penskaya, Deputy Editor-in-Chief, HSE, Russian Federation

Irina Abankina, HSE, Russian Federation

Viktor Bolotov, The Eurasian Association for Educational Assessment, Russian Federation

Isak Froumin

Andrey Podolsky, MSU, Russian Federation

Alexander Sidorkin, College of Education, CSU Sacramento, USA

Evgeniy Terentev, HSE, Russian Federation

Alla Tryapicina, Herzen State Pedagogical University of Russia

Maria Yudkevich

Associate Editors

Maria Abramova, National Research Tomsk State University, Russian Federation

Kirill Barannikov

Alexandra Bochaver, HSE, Russian Federation

Alexey Lyubzhin, Dmitry Pozharsky University, Russian Federation

Ilya Prakhov, HSE, Russian Federation

Editorial Council

Mark Agranovich, Federal Institute of Education Development, Russian Federation

Alexander Asmolov, Moscow University, Russian Federation

Michael Barber, Pearson Affordable Learning Fund, Great Britain

David Berliner, Arizona State University, USA

Vladimir Briller, Pratt Institute, USA

Martin Carnoy, Stanford University, USA

John Douglass, University of California in Berkely, USA

Vladimir Filippov, Ministry of Education and Science of Russia

Sergey Filonovich, Graduate School of Management, HSE, Russian Federation

Alma Harris, University of Malaya, Malaysia

Josh Hawley, Ohio State University, USA

Manuel Heitor, Technical University of Lisbon, Portugal

Steve Kerr, University of Washington in Seattle, USA

David Konstantinovskiy, Institute of Sociology RAS, Russian Federation

Vitaly Kurennoy, HSE, Russian Federation

Oleg Lebedev, Moscow School of Social and Economic Sciences, Russian Federation

Prashant Loyalka, Stanford University, USA

Simon Marginson, Institute of Education, University of London, Great Britain

Igor Remorenko, Moscow City Teachers' Training University, Russian Federation

Alexey Semenov, Moscow State Pedagogical University, Russian Federation

Jussi Välimaa, University of Jyväskylä, Finland

Editorial Staff

Executive Editor D. Platonova, Literary Editor T. Gudkova,

Proof Reader E. Andreeva, Pre-Press N. Puzanova,

Managing Editor M. Maltsev

Table of contents

No 2, 2024

Anastasia Andreeva, Olga Sternik, Tatiana Khavenson How to Measure Adaptive and Innovative Cognitive Styles: Adaptation of the M. Kirton Questionnaire for Education	8
Konstantin Bagrationi, Sergey Filonovich How Leadership in Higher Education Is Different from Leadership in Traditional Business Organizations	42
Margarita Kiryushina, Victor Rudakov The Role of Higher Education in the Formation of the Gender Inequality in the Labor Market. A Review of Russian and International Literature	75
Natalia Maloshonok, Kseniia Vilko, Oksana Dremova Exploring Diversity in Learning Behavior at University: Opportunities for Conceptualization	111
Aleksandra Mikhailova Action Research as a Way to Transform Teachers' Beliefs about the Usage of Digital Tools in the Classroom	139
Sofya Nartova-Bochaver, Vasily Bardadymov, Victoria Yerofeeva, Milana Khachaturova, Narine Khachatryan Difficult Life Situations of Modern Learning Youth	170
Alena Nefedova, Elizaveta Chefanova, Victoria Slepikh, Anastasia Ivashchenko Effects of Participation in Domestic Mobility for Young Researchers and Lecturers	203
Taras Pashchenko Critical Thinking Development in Adult Learners through Problem-Based Learning in an Online Setting	226
Elena Riekhakaynen, Valentina Bratash, Vladislav Zubov, Pavel Sergomanov The Principles of Teachers' Speech Corpus Annotation	251
Ksenia Rozhkova, Sergey Roshchin, Pavel Travkin From Combining Study and Work to Combining Work and Study? The Changing Model of Russian Higher Education . . .	286

Natalia Senina, Tatyana Mertsalova, Sergei Zair-Bek
Social Factors Forming Differences in the Discourse
on the Quality of School Education 323

**Yulia Khil, Anastasia Sadova, Olga Soboleva, Ekaterina
Stepashkina, Dmitry Guzhelya**
Critical Thinking Dispositions: Development and Validation
of an Assessment Tool 350

Как измерять адапторский и инноваторский когнитивные стили: адаптация опросника М. Киртона для сферы образования

Анастасия Андреева, Ольга Стерник, Татьяна Хавенсон

Статья поступила в редакцию в феврале 2023 г.

Андреева Анастасия Александровна — преподаватель, младший научный сотрудник Лаборатории инноваций в образовании Института образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». Адрес: 101000 Москва, Потаповский пер., 16, стр. 10. E-mail: aaandreeva@hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1537-0517> (контактное лицо для переписки)

Стерник Ольга Сергеевна — участник проектной группы Лаборатории инноваций в образовании Института образования, магистр программы измерений в психологии и образовании, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». E-mail: ossternik@gmail.com

Хавенсон Татьяна Евгеньевна — PhD в образовании, доцент Института образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». E-mail: tkhavenson@hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3794-0234>

Аннотация

В статье описаны результаты создания русскоязычной версии и адаптации *Kirton's Adaptation-Innovation Inventory* для измерения когнитивного стиля учителей и административных сотрудников школ. Предложен вариант перевода, который учитывает возникающие в русском языке коннотации и контекст образовательной сферы, но при этом эквивалентен по смыслу оригинальной шкале. Показано, что читаемость суждений соответствует уровню образования целевой аудитории измерения. В рамках итеративного процесса разработки и эмпирической проверки психометрических свойств опросника ($N_1 = 137$, $N_2 = 1236$, $N_3 = 204$) достигнуты удовлетворительные показатели функционирования трех шкал, отдельных суждений и ответных категорий. Анализ производился в рамках классической теории тестирования и IRT-RSM-модели. Итоговый опросник «Адаптор — инноватор» включает 26 суждений и позволяет оценить выраженность трех факторов: «оригинальность и независимость», «доскональность и самоорганизованность», «инертность и запрос на инструкции». Предлагаемый опросник может быть использован в исследовательских и практических целях для изучения когнитивных стилей учителей и администрации школ, а также близких им групп, включая работников других уровней образования и социальной сферы в целом. В статье приведены полная версия опросника и практические рекомендации по работе с инноваторами и адапторами внутри образовательной организации.

Ключевые слова

когнитивный стиль, инноваторы, адапторы, *Kirton's Adaptation-Innovation Inventory*, адаптация опросника, русскоязычная версия, психометрическая проверка, учителя, сотрудники образовательных организаций

Для цитирования Андреева А.А., Стерник О.С., Хавенсон Т.Е. (2024) Как измерять адапторский и инноваторский когнитивные стили: адаптация опросника М. Киртона для сферы образования. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 2, сс. 8–41. <https://doi.org/10.17323/vo-2024-16820>

How to Measure Adaptive and Innovative Cognitive Styles: Adaptation of the M. Kirton Questionnaire for Education

Anastasia Andreeva, Olga Sternik, Tatiana Khavenson

Anastasia A. Andreeva — Teacher at the Department of Education, Junior Research Fellow at the Laboratory for Education Innovations Research, Institute of Education, HSE University. Address: Bld. 10, 16 Potapovsky Ln, 101000 Moscow, Russian Federation. E-mail: aaandreeva@hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1537-0517> (corresponding author)

Olga S. Sternik — Member of the Project Group at the Laboratory for Education Innovations Research, Institute of Education, HSE University. E-mail: ossternik@gmail.com

Tatiana E. Khavenson — PhD in Education, Associate Professor at the Department of Education, HSE University. E-mail: tkhavenson@hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3794-0234>

Abstract As the research focus shifts from the technical to the human side of education, the relevance of measuring socio-psychological traits is growing. Despite proven validity and demand for the Kirton Adaption-Innovation Inventory, or KAI, in international and Russian studies, the scale has not previously been adapted for the Russian-speaking audience. The article describes the results of scale adaptation aimed at estimating the cognitive style of Russian teachers and school administrators. The proposed version of the translation considers the specifics of the Russian language and the context of the educational sphere, simultaneously being equivalent in meaning to the original scale. The readability check indicated that the question wordings fit the education level of the target audience. An iterative process of development and empirical testing of the psychometric properties ($N_1 = 137$, $N_2 = 1236$, $N_3 = 204$) led to satisfactory scores for the three scales, items, and response categories. The analysis relies on the classical test theory and the IRT-RSM model. The final questionnaire includes 26 items and allows us to evaluate the three factors: “Originality and independence”, “Thoroughness and self-organization”, and “Inertia and request for instructions”. Besides, the article demonstrates that the adapted version of the questionnaire does not show increased social desirability. The proposed tool is potentially useful for research and practical purposes to study the cognitive styles of teachers and school administrators, as well as groups close to them, including workers at other levels of education and the social sphere in general. The article provides a full version of the final methodology and practical recommendations for managing innovators and adaptors within an educational organization.

Keywords cognitive style, innovators, adaptors, KAI, scale adaptation, Russian language version, psychometric assessment, teachers, school staff

For citing How to Measure Adaptive and Innovative Cognitive Styles: Adaptation of the M. Kirton Questionnaire for Education. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 2, pp. 8–41 (In Russian). <https://doi.org/10.17323/vo-2024-16820>

В основании теории когнитивных стилей лежит представление о наличии между индивидами устойчивых различий в предпочитаемых способах мыслить и решать проблемы. Так, адаптор прилагает усилия к улучшению существующего («делать лучше»), а инноватор стремится к качественному изменению, созданию нового («делать по-другому») [Al-Ghazali, 2021; Kirton, 1994]. Свойственный человеку когнитивный стиль сказывается на его предпочтениях, на принимаемых им решениях и на его поведении. Значимость данной индивидуальной характеристики для самых разных сфер жизни объясняет востребованность теории когнитивных стилей в разных исследовательских областях уже в течение нескольких десятилетий.

Опросник, разработанный М. Киртоном, — *Kirton's Adaptation-Innovation Inventory (KIA)* [Kirton, 1976] — является одним из наиболее часто применяемых инструментов оценки когнитивных стилей и по сей день широко используется учеными и практиками в области менеджмента, психологии, социологии и образования: тег *kirton adaption-innovation inventory* фигурирует в 859 научных работах в *Google Scholar* только за период с 2019 по 2023 г.

В исследованиях образования фокус внимания сегодня все больше смещается с «технической» на «мотивационную» (или субъектную) составляющую процесса обучения [Scott, Robinson, 1996; Wilcox, Lawson, 2018]. Эмпирически подтверждено, что от установок директоров, учителей, методистов зависит эффективность образовательного процесса [Mojavezi, Tamiz, 2012] и успешность проводимых реформ [Fullan, 2018]. Исследования когнитивного стиля лежат в русле современного подхода к учету индивидуальных характеристик участников образовательного процесса: их психологических особенностей, установок, предпочтений, навыков и устоявшихся практик. В последние десятилетия сформировались несколько направлений изучения проявлений когнитивный стилей в сфере образования, и в этих исследованиях широко применяется опросник KIA.

Первое направление составляют исследования когнитивного стиля сотрудников как фактора развития школы. Адапторы избегают распространения новых идей и решений, а инноваторы стремятся их искать [Prato Previde, Rotondi, 1996; Subotic et al., 2018]. При осуществлении тех или иных преобразований адапторы могут быть склонны к сопротивлению реформам, реализуя их на поверхностном уровне или полностью игнорируя. Инноваторы, напротив, могут как сами продуцировать инновации, так и стать их проводниками на местах. Исследования, направленные на изучение способов обеспечения необходимой поддержки сотрудников с разными когнитивными стилями в принятии инноваций, приобретают особую научную и прикладную ценность в условиях ускоряющихся темпов научно-технического прогресса и социаль-

но-экономических изменений и необходимости глубокой трансформации системы образования [Sailer, Murböck, Fischer, 2021].

Второе направление исследований состоит в изучении возможностей варьировать условия работы и распределять задачи внутри коллектива так, чтобы и инноваторы, и адапторы раскрыли свой потенциал [Alalouch, 2021; Cahill, 2011]. Адапторы более эффективны в хорошо структурированной среде, где есть понятные и четкие инструкции, а инноваторам требуется неструктурированная среда, предполагающая гибкость и дающая место для «инновационного маневра» [Deprez et al., 2021]. При этом наиболее успешными оказываются команды, в которых есть и инноваторы, и адапторы: первые генерируют новые решения, а вторые сильны в выборе оптимальных решений с учетом существующих ресурсов и доведении этих решений до реализации [Прохорова, Терегулова, 2014; Johnson, Danis, Dollinger, 2008]. В сфере образования командный менеджмент приобретает все большую актуальность в условиях ориентации на освоение метапредметных навыков [Шалашова, Шевченко, 2016], привлечения грантового проектного финансирования [Лапушинская, 2014; Rodosky, 2021], а также внедрения педагогических и организационных инноваций [Рубашкин, 2014].

Применительно собственно к процессу обучения рассматриваются влияние когнитивного стиля на предпочтение тех или иных образовательных практик [Pološki Vokić, Aleksić, 2020], связь образовательных результатов с соответствием или несоответствием когнитивного стиля преподавателя когнитивному стилю учащегося [Zhang, 2006], возможность адаптации учебных материалов к когнитивному стилю обучающихся [Alalouch, 2021] и т.д. В контексте поворота к индивидуализации обучения и раскрывающегося потенциала цифровых технологий данное исследовательское направление только набирает актуальность.

Наличие валидного и надежного русскоязычного инструмента для оценки когнитивных стилей открыло бы новые возможности исследований в обозначенных и смежных сферах. Однако, несмотря на доказанную валидность и широкую востребованность инструмента М. Киртона в международных исследованиях, опросник до сих пор не локализован для русскоязычной аудитории в целом и для сферы образования в частности. Существуют анкетные инструменты на русском языке, отражающие общие принципы теории инновативных и адаптивных стилей, в частности опросник KAIMA — название составлено из аббревиатуры названия теории М. Киртона (KA) и инициалов авторов [Прохорова, Терегулова, 2014]. Однако эти инструменты значительно отличаются от оригинального опросника формулировками, структурой и количеством утверждений.

Целью данной статьи является адаптация опросника М. Киртона для учителей и администрации российских школ, а также

описание его психометрических характеристик. В статье предложена версия перевода на русский язык, балансирующая между эквивалентностью утверждений формулировкам оригинального опросника и понятностью этих утверждений в контексте образовательной сферы, а также проверена ее удобочитаемость. Проведен конфирматорный факторный анализ для проверки факторной структуры опросника. Проанализированы психометрические показатели отдельных суждений, ответных категорий и трех шкал. Оценены показатели социальной желательности адаптированной версии опросника.

1. Обзор исследований оригинальной версии опросника

Опросник KIA состоит из 32 утверждений, сформулированных в третьем лице. Относительно каждого суждения респонденты отвечают на вопрос: «Насколько это описание похоже на вас?».

В оригинальном исследовании М. Киртон использовал 5-балльную шкалу Ликерта. При этом современные исследования показывают, что большее количество делений на шкале снижает асимметрию [Wakita, Ueshima, Noguchi, 2012] и в некоторых случаях позволяет достичь более высокой надежности [Hamby, Peterston, 2016]. Однако категорий не должно быть слишком много, поскольку они создают повышенную когнитивную нагрузку на респондента [Preston, Colman, 2000].

В соответствии с конструктами личностных черт [Rogers, 1959; Weber, 1970; Merton, 1968], М. Киртон теоретически предположил три фактора: оригинальность, эффективность и конформность. Данная трехкомпонентная структура опросника эмпирически подтверждена с помощью факторного анализа с ортогональным вращением [Kirton, 1976]. Однако на практике факторная структура KIA не всегда устойчива: разные авторы выделяют в структуре опросника от двух до четырех факторов [Im, Hu, 2005].

Компонент «эффективность» (*efficiency*) отражает готовность адапторов работать последовательно и тщательно, доводить идеи до результата, тогда как инноваторы меньше концентрируются на осуществимости продуцируемых идей и избегают кропотливой работы. Компонент «конформность» (*conformity*), называемый иногда «следование правилам» (*rule governance*), предполагает, что адапторы обычно ограничивают свое поведение социально приемлемыми действиями, в то время как инноваторы склонны игнорировать установленные правила и условности. И наконец, компонент «оригинальность» (*originality*) выявляет подход к генерации идей: согласно теории, адапторы предлагают относительно мало реализуемых на практике решений проблемы, в то время как инноваторы склонны выдвигать больше решений. В теории эффективность и конформность противопоставлены оригинальности.

Автор методики и многие его последователи рассчитывали общий показатель по шкале, не учитывая трехфакторную структуру. Для этого ответы на утверждения с 13-го по 32-е, соответствующие чертам адаптора, «переворачивались» и рассчитывалось суммарное значение по всем 32 суждениям. Итоговый показатель может принимать значения от 32 до 160 [Kirton, 1976]. В дальнейшем эмпирические исследования показали, что на практике диапазон результатов уже и составляет от 46 до 145 баллов [Foxall, Hackett, 1994] или даже от 60 до 140 баллов [Bobic, Davis, Cunningham, 1999]. Полученный по шкале показатель до 90 баллов характеризует человека как адаптора, а выше 110 баллов — как инноватора [Bobic, Davis, Cunningham, 1999]. Диапазон показателей от 91 до 109 баллов изначально игнорировался исследователями и определялся как нечто смешанное между инновацией и адаптацией, не поддающееся интерпретации, но затем стал выделяться в отдельный медиаторский стиль. Людей, которым свойственен такой когнитивный стиль, стали называть «медиаторами» или «бриджерсами». Впоследствии были выявлены закономерности поведения представителей такого стиля и рекомендации по работе с ними [Stum, 2009]. Однако расчет общего значения по этому опроснику представляется нам недостаточно обоснованным в предыдущих работах, так как не была продемонстрирована факторная структура с общим фактором (G).

Некоторые авторы предлагают использовать отдельные подшкалы, например подшкалу оригинальности, в силу ее высокой корреляции с общим результатом [Salgado, 2005]. Одной из альтернатив KAI является опросник AI-W (*Adaption-Innovation at Work*) [Xu, Tuttle, 2012], состоящий из 9 утверждений.

В исследованиях с применением KAI установлено, что результаты измерения по этому опроснику не зависят от образовательных результатов [Prato Previde, Massimini, 1984; 1991; Ettl, O'Keefe, 2007], когнитивных способностей [Messick, 1984; McKenna, 1984; Kirton, 1976] и пола респондентов [Skinner et al., 2003], что свидетельствует о дискриминативной валидности методики. Поведенческие индикаторы инноваторов и адапторов сходны с описанием паттернов поведения, вызываемых норадреналином и дофамином соответственно [Tullett, Kirton, 1995], эти данные трактуются как доказательство наличия у теории когнитивных стилей биологических оснований и как дополнительное свидетельство ее универсальности и независимости от социальных переменных.

Успешный опыт перевода и локализации KAI есть в Италии [Prato Previde, 1991], Чехии [Kubes, 1989] и Индонезии [Tobing et al., 2020], исследования показали удовлетворительное качество и надежность переведенных опросников. При этом в культурах, которые можно отнести к восточным [Clapp et al., 2010; Tobing et al., 2020], чаще отмечаются отличия факторной структуры опросника

от оригинальной. Например, в Китае и Индии не выявлено отрицательной корреляции показателя по подшкале оригинальности с показателями по подшкалам эффективности и конформизма, заложенной в теории и подтвержденной на европейских выборах [Clapp, Rucktum, 2017]. В тайской выборке показатели надежности опросника оказались намного ниже оригинала, в качестве объяснения этих данных авторы указывают на различия в восприятии тех или иных паттернов поведения между представителями западной и тайской культур [Clapp et al., 2010].

Поскольку те или иные психологические черты в разной степени одобряются в разных культурах [Othman, Hamzah, Hashim, 2014], при адаптации опросника для российской выборки нельзя исключать возможность влияния на результаты социальной желательности определенных ответов, притом что до сих пор ни в одной культуре данных, которые свидетельствовали бы о наличии проблемы социальной желательности при оценке суждений KAI, не получено [Clapp et al., 2010; Goldsmith, Matherly, 1986]. Еще одним источником возможных рисков является применение опросника для конкретной профессиональной группы — сотрудников образовательных организаций. Судя по опыту применения различных шкал, для этой группы проблема социальной желательности особенно значима [Капуза, Тюменева, 2016; Панова, 2010; Зеер, Корнеева, 2006]. Давление социальной желательности усиливается при сборе данных с применением административного ресурса [Paulhus, 2002], а именно так обычно и проводятся исследования в образовательных организациях.

2. Процедура адаптации опросника

Процедура перевода опросника KAI на русский язык соответствовала стандартам создания эквивалентных инструментов [Gregoire, 2018]. Перевод выполняли внешние специалисты в сфере социологии и филологии, а также представитель нашей исследовательской группы. Все переводчики владели английским языком на уровне не ниже C1 и русским языком как родным. Переводчиков подробно ознакомили с целями проекта. Три независимые версии перевода затем были рассмотрены исследовательской группой с целью формирования окончательного варианта формулировок суждений, что позволило обеспечить внешнее рецензирование перевода.

Для сравнения удобочитаемости¹ формулировок на русском и английском языках рассчитывались следующие показатели: SMOG-индекс, CLI-индекс, индекс Флеша — Кинкейда (ИФК). Для расчета показателей адаптированного опросника использо-

¹ Под удобочитаемостью понимаются лингвистические особенности текстового материала (в данном случае перевода опросника), характеризующие легкость его восприятия в процессе чтения.

вались формулы с поправкой на относительно меньшую лаконичность русского языка [Оборнева, 2005], показатели оригинального опросника оценивались на основе формул, изложенных в [Cantos, Almela, 2019; Coleman, Liao, 1975].

В соответствии с рекомендациями по процедуре адаптации шкал [Gregoire, 2018], прежде чем приступить к полевым испытаниям на репрезентативной выборке, мы провели предварительный сбор данных, чтобы выявить проблемы, которые могут возникнуть при осуществлении масштабных измерений, и доработать формулировки.

Для сбора данных в рамках первого и второго этапов эмпирической проверки использовалась платформа *Alchemer*, которая позволила исключить респондентов, заполнивших анкеты аномально быстро (так называемых кликеров) или выбиравших ответные категории подозрительно «линейно». Первый этап эмпирической проверки русскоязычной версии проведен онлайн ($N_1 = 137$). Респонденты рекрутировались из базы участников Конкурса инноваций в образовании², в связи с чем можно ожидать смещений в доле инноваторов в выборке и в среднем возрасте участников. В опросе приняли участие как специалисты, работающие в системе образования, — учителя дошкольных и общеобразовательных организаций, педагоги СПО и вузов, руководители образовательных организаций, так и внешние по отношению к системе образования инноваторы: предприниматели, сотрудники некоммерческих организаций, школьники и студенты из разных регионов РФ. Возраст респондентов — от 16 до 61 года, средний возраст — 25 лет ($SD = 10,5$). Выборка отражает гендерный дисбаланс в системе образования, но доля мужчин достаточно большая — 26%. По показателям возраста и гендера выборка смещена относительно распределения генеральной совокупности [Ефимова, 2015], однако собранные данные достаточно разнородны и позволяют протестировать работу опросника для разных категорий сотрудников образовательных организаций. Кроме того, оценка распространенности представителей того или иного когнитивного стиля не входила в цели опроса. Поэтому данные первого эмпирического этапа пригодны для анализа в рамках классической теории тестирования и позволяют измерить надежность (внутреннюю согласованность) опросника и выявить проблемы с дискриминативностью отдельных ответных категорий, чтобы после завершения этого этапа производить продвинутый психометрический анализ на большой и репрезентативной выборке.

Процедура адаптации должна включать анализ данных, достаточных для тестирования в рамках IRT-RSM-модели (модели рейтинговой шкалы) и соответствующих той выборке, которая в дальнейшем будет оцениваться с помощью разрабатываемого

² Более подробно об условиях конкурса: <http://kivo.hse.ru>

инструмента [Gregoire, 2018]. Для выполнения этих условий проведен второй этап эмпирической проверки опросника. Он также осуществлялся онлайн ($N_2 = 1236$). В анкетировании приняли участие учителя (83%) и представители администрации школ (17%). По соотношению долей женщин и мужчин (90 и 10% соответственно), а также по распределению сотрудников на основании стажа работы («более 21 лет» — 51%, «от 11 до 20 лет» — 18%, в каждой из категорий «от 6 до 10 лет», «от 3 до 5 лет» и «менее 2 лет» — около 10%) выборка соответствует современной ситуации в школьном образовании в России [Ефимова, 2015]. Большинство респондентов составляли жители Московской области (78%), также в опросе приняли участие сотрудники образовательных организаций из Псковской, Нижегородской и Брянской областей. Судя по опыту применения аналогичных шкал, нет оснований ожидать значимой разницы в показателях тестирования в зависимости от региона — а значит, данная характеристика выборки не вносит смещения в результаты психометрического анализа [Bobic, Davis, Cunningham, 1999]. Таким образом, размер и параметры выборки достаточны для психометрического анализа в рамках IRT-RSM-модели и позволяют изучить факторную структуру опросника.

Для продвинутого психометрического анализа данных применялась модель рейтинговой шкалы (*rating scale model*, RSM) [Andrich, 1978], которая является частью современной теории тестирования (*item response theory*, IRT) и широко применяется для анализа ответных шкал ликертовского типа. Важная для наших данных предпосылка модели RSM состоит в том, что она предполагает одинаковую структуру категорий ответов на все утверждения опросника. Ответные шкалы центрированы на респондентах, т.е. показатель 0 логитов соответствует средней выраженности черты в нашей выборке. Для нахождения параметров применен метод максимального маргинального правдоподобия (*maximum marginal likelihood*, MML), а оценку соответствия данных и модели проводили с использованием специфических для моделей Раша статистик согласия (OUTFIT MNSQ и INFIT MNSQ) [Andersen, 1997]. Функционирование суждений и ответных категорий анализировалось в программе *Winsteps*.

Поскольку при анализе факторной структуры мы ориентировались на проверку теоретически ожидаемой структуры опросника [Kirton, 1976], в качестве метода выбран подтверждающий факторный анализ (*confirmatory factor analysis*, CFA). Оценка проводилась с помощью робастного метода максимального правдоподобия (*maximum likelihood with robust standard errors*, MLR). Интерпретация показателей качества модели осуществлялась на основе методологических исследований. Удовлетворительной считалась модель, для которой сравнительный индекс соответствия Бентлера (CFI) и ненормированный индекс соответствия

Такера — Льюиса (TLI) оказываются больше или равными 0,90, а корень среднеквадратичной ошибки аппроксимации (RMSEA) принимает значение меньше или равное 0,06.

В целях оценки уровня социальной желательности собраны дополнительные данные: в трех школах учителя и представители администрации ($N_3 = 204$) заполняли кроме итоговой версии адаптированного опросника инструмент для оценки склонности давать социально желательные ответы. Данные о половой принадлежности и стаже респондентов не собирались, однако, учитывая, что опрос в образовательных организациях был сплошным (82, 62 и 97% сотрудников), можно предполагать, что выборка соответствует современной ситуации в школьном образовании. Большинство респондентов в выборке составили жители г. Москвы ($N_{\text{школа 1}} = 142$, $N_{\text{школа 2}} = 32$), кроме того, в нее вошли сотрудники школы из г. Екатеринбурга ($N = 30$).

Когнитивный стиль устойчив на протяжении всей жизни, однако резкое изменение внешних обстоятельств может заставить и инноваторов, и адапторов временно проявлять нетипичные для них черты [Stum, 2009]. Сбор эмпирических данных в нашем исследовании пришелся на период экстренного перехода на дистанционное обучение в связи с пандемией COVID-19. Однако мы не ставили своей целью описать распределение измеряемой черты в выборке, а для разработки инструмента достаточно, чтобы в выборку попали респонденты с разными когнитивными стилями, и выполнение этого условия подтверждается эмпирическим распределением.

3. Результаты адаптации опросника

3.1. Перевод и проверка удобочитаемости утверждений опросника

По результатам перевода и серии его обсуждений внутри исследовательской группы сформирована первая версия адаптированного опросника (см. Приложение 1). Предложенные формулировки утверждений соответствуют следующим критериям (в порядке их приоритетности): понятность в контексте образовательной сферы; эквивалентность переведенного и оригинального опросников; лаконичность.

Наша версия опросника содержит 1177 символов, 165 слов, из них 35 слов — сложные, состоящие более чем из четырех слогов. Сравнение индексов читаемости оригинального и адаптированного опросников показывает, что формулировки перевода менее удобочитаемы (табл. 1). Причина вполне понятна: выбирая оптимальную версию из нескольких вариантов перевода, мы ставили во главу угла эквивалентность, а не лаконичность формулировок. Однако полученный уровень читаемости адаптированного опросника является приемлемым, так как он разрабатывается для сотрудников образовательных организаций, т.е. для взрослых людей с высшим образованием.

Таблица 1. Сопоставление индексов читаемости оригинального и адаптированного опросников

Показатель	Оригинальный опросник		Адаптированный опросник	
	Значение	Уровень удобочитаемости соответствует группе	Значение	Уровень удобочитаемости соответствует группе
SMOG-индекс	8,4	7–9-й класс и старше	9,3	7–9-й класс и старше
CLI-индекс	9,7	Старшие классы и старше	12,1	Начальные курсы вуза и старше
Индекс Флеша – Кинкейда (ИФК)	6,1	Старшие классы и старше	15,3	Студент вуза и старше

3.2. Размерность ответной шкалы

Для обеспечения надежности измерений ответная шкала должна содержать достаточное количество категорий, но слишком большое их число создает дополнительную когнитивную нагрузку для респондентов. Стремясь обеспечить баланс интересов надежности и комфортности измерений, мы выбрали 7-балльную ответную шкалу.

В отношении формулировки ответных категорий мы ориентировались на версию, предложенную автором опросника: респонденту необходимо оценить степень схожести предложенного описания с собой. В адаптированной версии опросника используется следующая градация ответных категорий: 1 — «совсем не похоже», 2 — «мало похоже», 3 — «не очень похоже», 4 — «в равной степени похоже и не похоже», 5 — «достаточно похоже», 6 — «в значительной степени похоже», 7 — «очень похоже». Инструкцию к опроснику см. в Приложении 5. В российских социальных исследованиях такая ответная шкала довольно распространена, поэтому есть возможность использовать конвенциональную версию перевода формулировок [Опекина, 2022; Савченко, Фаустова, 2016].

3.3. Результаты базового психометрического анализа

Анализ базовых показателей опросника произведен с использованием пакетов программы *Iteman*. Разброс итогового показателя по опроснику составил от 75 до 193 баллов, средний балл — 133. Значение коэффициента альфа Кронбаха 0,87 свидетельствует о приемлемой надежности (внутренней согласованности) адаптированного опросника. Для сравнения: среднее значение альфа Кронбаха в исследованиях KAI составило 0,86. Общая дискриминативность (различительная способность) опросника, равная 0,38, превышает общепринятый порог (0,2), но его абсолютное значение указывает на возможное наличие утверждений с проблемным функционированием.

Расчет дискриминативности отдельных суждений выявил вероятные проблемы с утверждениями № 3, 5, 6, 11, 20, 32³: их пока-

³ Нумерация утверждений та же, что и в первой версии адаптированной шкалы (см. Приложение 1).

затели дискриминативности⁴ варьируют близко к 0,2 — значению, признаваемому пороговым для признания утверждения приемлемым по качеству [Прохорова, Терегулова, 2014].

Анализ наполненности ответных категорий показал, что в первой версии адаптированного опросника мало ответов приходится на крайние ответные категории (см. Приложение 2). При этом для суждений, которые в теории соответствуют инновативному стилю, слабонаполненные категории, как правило, находятся в левой части ответной шкалы. Для суждений, в теории соответствующих адапторскому стилю, ситуация менее однозначная, но видно, что малонаполненные категории чаще встречаются в правой части ответной шкалы. По итогам первого этапа эмпирической проверки не получено достаточно данных, чтобы однозначно определить причину такого распределения малонаполненных категорий. С одной стороны, при оценке соответствующих адапторскому стилю утверждений малонаполненные категории могут чаще встречаться из-за специфичности выборки, т.е. малого числа опрошенных адапторов. С другой стороны, возможно, что формулировки одного из полюсов представлены излишне «позитивно», что вызывает неосознанное искажение ответов [Paulhus, 2002]. Чтобы исключить данную возможность, отдельное внимание исследовательская группа уделила проверке нейтральности формулировок опросника.

Таким образом, опросник характеризуется приемлемыми базовыми показателями функционирования, но не исключены проблемы в функционировании отдельных утверждений. На основе этих результатов исследовательская группа скорректировала 9 из 32 суждений. Функционирование новой версии опросника проанализировано в рамках второго этапа эмпирической проверки.

3.4. Анализ структуры шкалы

На данных второго этапа эмпирической проверки ($N_2 = 1236$) проведен анализ структуры шкалы. С помощью конфирматорного факторного анализа проверена модель, предложенная М. Киртоном: 32 суждения распределяются на три фактора, которым автор дал названия «оригинальность», «эффективность» и «конформность» [Kirton, 1976]. В нашем исследовании трехфакторная модель имеет следующие показатели качества: CFI = 0,822, TLI = 0,808, RMSEA = 0,063. Эти показатели не дотягивают до пороговых значений, при которых модель можно считать имеющей приемлемое качество, поэтому стоит продолжать модификацию модели.

⁴ В данном случае под дискриминативностью понимается способность утверждения различать индивидов с разной степенью выраженности того или иного свойства (личностной характеристики).

Индексы модификации предлагают изменить принадлежность к факторам утверждений № 13, 22, 31 и назначить двойные нагрузки для утверждений № 10 и 21 (см. Приложение 3). Однако с содержательной точки зрения предложенные модификации нерелевантны, так как в результате смешиваются факторы, которые, согласно теории, должны быть противопоставлены [Kirtton, 1976], и затрудняется интерпретация показателей по шкале. Мы отдельно рассмотрели каждое из этих утверждений и предполагаем, что они могли не сработать должным образом, так как в русскоязычной версии и/или в сфере образования возникла «ненужная» коннотация, обусловленная нерелевантностью стоящих за этими суждениями понятий или явлений контексту. Например, в утверждении «С готовностью встраивается в систему» (№ 21), возможно, слово «готовность» спровоцировало инноваторов соглашаться с этим утверждением, так как у них возникла ассоциация с установкой «всегда готов». Ассоциация оказалась настолько значимой, что «размыла» смысл соответствия существующим системам.

Последовательное удаление плохо функционирующих утверждений привело нас к хорошей содержательной модели с удовлетворительными показателями статистик согласия. При исключении всех пяти утверждений показатели качества модели становятся лучше (CFI = 0,9, TLI = 0,89) и почти достигают значений, которые описываются в методической литературе как целевые. Корень среднеквадратичной ошибки аппроксимации (RMSEA) равен 0,053 — следовательно, наша финальная модель адекватна оцениваемым данным.

Помимо удаленных плохо функционирующих есть утверждения, которые несколько смещают акценты в выделенных факторах, что не мешает функционированию опросника, но требует уточнения его интерпретации с целью адаптации под контекст. Кроме того, предложенные М. Киртоном названия подшкал — «оригинальность», «эффективность» и «конформизм» — могут интерпретироваться пользователями излишне широко, поскольку эти понятия очень многозначны в современном языке. Поэтому мы изменили названия подшкал на более точно раскрывающие суть факторов: «оригинальность и независимость», «доскональность и самоорганизованность», «инертность и запрос на инструкции».

Фактор «оригинальность и независимость» включает 11 суждений (табл. 2) и отражает готовность или неготовность индивида мыслить и действовать нестандартно, брать на себя риск. Этот фактор близок фактору «оригинальность» (*originality*) в версии автора.

Высокий балл по этому фактору свидетельствует о том, что респондент мыслит нестандартно, склонен выдвигать большое количество идей, чувствует себя комфортно в ситуации измене-

ний. Низкий балл предполагает, что респондент ориентируется на привычные решения, а также некомфортно себя чувствует в ситуации изменений.

Таблица 2. Список утверждений, соответствующих фактору «оригинальность и независимость»

№	Утверждение
1	Предлагает оригинальные идеи
2	Генерирует большое количество идей
3	Заражает энтузиазмом
4	Может держать в голове и работать с несколькими идеями одновременно
5	Всегда найдет выход из тупиковой ситуации
6	Создает новое, а не улучшает то, что уже есть
7	Сматривает на привычные проблемы под другим углом
8	Часто идет на риск, действуя не по шаблону
9	Предпочитает вносить разнообразие в обыденные/повседневные задачи
11	Отстаивает свое мнение в случае разногласий с группой
12	Получает драйв от частых изменений

Фактор «доскональность и самоорганизованность» состоит из 7 утверждений (табл. 3) и отражает готовность или неготовность индивида выполнять работу, требующую много внимания, усилий, терпения. Близок фактору «эффективность» (*efficiency*) в оригинальном опроснике.

Респонденты, имеющие высокий балл по этому фактору, готовы работать последовательно, тщательно и скрупулезно. Те, кто получает низкий балл, не склонны заботиться о доведении идей до реализации и избегают кропотливой работы.

Таблица 3. Список утверждений, соответствующих фактору «доскональность и самоорганизованность»

№	Утверждение
14	Подходит к делу основательно и тщательно
15	Скрупулезно прорабатывает детали
16	Методичен(а) и организован(а)
17	С удовольствием занимается кропотливой работой
18	Работает медленно, но верно ⁵
19	Последователен(а)
20	Устанавливает строгий порядок в рабочих процессах, за которые отвечает

Фактор «инертность и запрос на инструкции» объединяет 9 суждений (табл. 4) и отражает готовность или неготовность индивида

⁵ Это суждение удалено на следующем этапе по результатам анализа функционирования.

да рисковать, выходя за рамки существующих полномочий, правил, консенсуса. Содержательно близок фактору «конформизм» в оригинальном опроснике.

Высокий балл по этому фактору означает, что респондент избегает отсутствия стабильности и противопоставления себя группе. Низкий балл по этому фактору означает, что респондент готов не согласиться с мнением большинства и выйти за рамки существующих правил и полномочий, если это необходимо.

Таблица 4. Список утверждений, соответствующих фактору «инертность и запрос на инструкции»

№	Утверждение
23	Легко соглашается с мнением команды на работе
24	Предпочитает не нарушать правила даже при необходимости
25	Не действует, если нет полномочий
26	С осторожностью берет на себя полномочия
27	Предпочитает работу, которая выполняется на основе четких инструкций
28	Предсказуем(а)
29	Предпочитает коллег, которые не нарушают стабильность
30	Предпочитает стабильность и ясность в рабочих вопросах и во взаимоотношениях с руководством
32	Делится идеями, только когда они востребованы

В теории первый фактор противопоставлен остальным, поэтому инноваторы — это респонденты, которые имеют высокий балл по фактору «оригинальность и независимость» в сочетании с низкими баллами по факторам «доскональность и самоорганизованность» и «инертность и запрос на инструкции». Соответственно адапторы — это респонденты, которые имеют низкий балл по фактору «оригинальность и независимость» и высокие баллы по факторам «доскональность и самоорганизованность» и «инертность и запрос на инструкции».

3.5. Анализ ответных категорий и суждений в рамках IRT-RSM-модели

На основе полученной факторной структуры мы проанализировали согласие данных с RSM-моделью по результатам второго этапа эмпирической проверки ($N_2 = 1236$).

Анализ функционирования категорий для оценки показателей трудности произведен в рамках RSM (табл. 5). Так как RSM-модель предполагает одномерность шкал, проверка реализована отдельно для каждой шкалы (табл. 2–4). В целом показатели трех шкал схожие, но, что важнее, характеризуются единой тенденцией. Выраженность измеряемых черт у респондентов возрастает по мере перехода к более трудным категориям (см. столбец «Трудность категорий»). При этом крайние категории (6 и 7) различаются по абсолютным значениям больше, чем центральные

(3, 4, 5), что соответствует закону нормального распределения. Центральная ответная категория (4) близка к нулю, т. е. оптимально центрирована с точки зрения трудности. На основе статистик согласия данных с моделью INFIT и OUTFIT, рассчитанных для каждой ответной категории, можно сделать вывод, что респонденты иногда отвечали не соответствующим RSM-модели способом, [Linacre, 2002], однако в среднем наполненность ответных категорий удовлетворительна.

Таблица 5. Статистики по ответным категориям⁶

Номер ответной категории	Частотность, %	Среднее наблюдаемое значение	Ожидаемое значение	Статистики согласия INFIT (по категориям)	Статистики согласия OUTFIT (по категориям)	Трудность категорий
1	3; 2; 2	-1,19; -0,92; -0,27	-1,28; -1,17; -0,46	1,2; 1,42; 1,26	1,22; 1,63; 1,35	-3,04; -2,99; -2,55
2	6; 3; 4	-0,6; -0,54; -0,16	-0,63; -0,67; -0,21	1,08; 1,18; 1,11	1,08; 1,24; 1,16	-1,7; -1,76; -1,41
3	13; 6; 11	-0,23; -0,23; 0,01	-0,18; -0,18; 0,02	0,91; 0,98; 0,99	0,92; 1; 1	-0,85; -1; -0,72
4	26; 18; 26	0,2; 0,23; 0,21	0,23; 0,32; 0,26	0,88; 0,87; 0,85	0,92; 0,87; 0,85	-0,05; -0,25; -0,08
5	27; 31; 27	0,66; 0,9; 0,53	0,63; 0,89; 0,52	0,9; 0,81; 0,89	0,9; 0,81; 0,89	0,84; 0,8; 0,65
6	13; 19; 15	1,09; 1,63; 0,86	1,06; 1,57; 0,85	0,96; 0,94; 0,99	0,96; 0,92; 0,98	1,76; 1,97; 1,47
7	11; 22; 14	1,58; 2,4; 1,30	1,59; 2,41; 1,27	1,09; 1,1; 0,99	1,07; 1,06; 0,99	3,05; 3,43; 2,70

Общие психометрические характеристики шкалы представлены в Приложении 4. Средние значения по утверждениям находятся в диапазоне [3,42; 5,62]. Значения стандартных отклонений варьируют от 1,2 до 1,7 — следовательно, средние значения для разных утверждений имеют примерно одинаковый диапазон разброса. Чаще всего респонденты соглашались с утверждениями V5, V14, V30. Сложнее всего им согласиться с суждениями V8, V12, V18.

Анализ статистик согласия данных с моделью по отдельным утверждениям (см. Приложение 3) показывает, что абсолютное большинство статистик находится в диапазоне [0,7; 1,4], т.е. большинство утверждений характеризуется хорошим согласием данных с моделью. Не попадает в необходимый диапазон только одно утверждение — V18 (OUTFIT MNSQ = 1,87; INFIT MNSQ = 1,76). При этом все средние значения статистики INFIT и OUTFIT по шка-

⁶ Первое значение в каждой ячейке соответствует показателям функционирования ответных категорий шкалы «оригинальность и независимость», второе — «доскональность и самоорганизованность», третье — «инертность и запрос на инструкции».

лам для выборки крайне близки к 1, что говорит о хорошем качестве данных и их согласии с моделью.

Для большинства утверждений средние значения выше порогового ($x = 0,2$) [Прохорова, Терегулова, 2014]. Исключение составляет V18 (см. Приложение 4).

Итак, на основании всех психометрических показателей можно заключить, что в опроснике проблемным является только одно утверждение: «Работает медленно, но верно» (V18), остальные утверждения находятся в хорошем согласии с моделью. Возможность найти адекватный перевод этого утверждения (в оригинале *Is a steady plodder*), который бы вписывался в контекст современной российской школы, вызывала сомнение еще на этапе перевода и пилотирования разных версий. По результатам анализа психометрических показателей было принято решение исключить его из адаптированной версии опросника.

3.6. Финальная модель адаптированной версии опросника «Адаптор — инноватор»

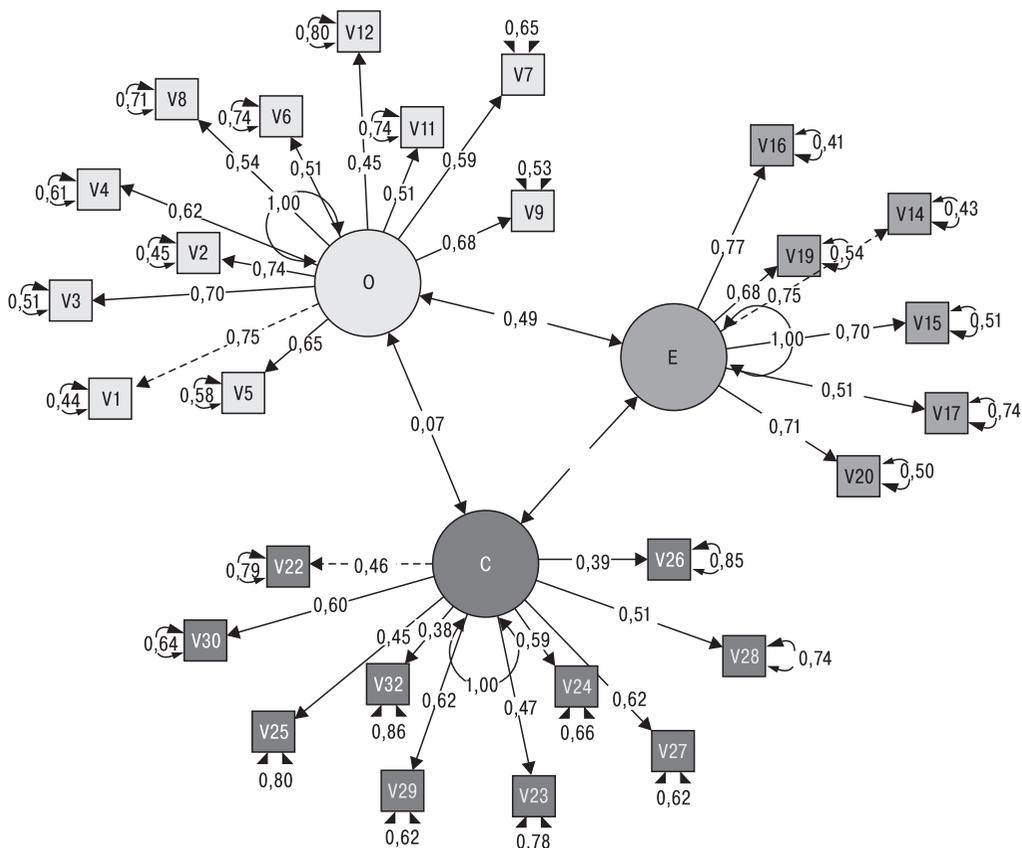
Финальная версия факторной структуры опросника «Адаптор — инноватор» с учетом удаления V18 представлена на рис. 1. При исключении этого утверждения показатели качества модели становятся лучше и достигают необходимого уровня ($CFI = 0,92$, $TLI = 0,91$). Показатель RMSEA (корень среднеквадратичной ошибки аппроксимации) также улучшился и равен 0,049. Таким образом, наша финальная модель не только содержательно встраивается в контекст сферы образования, но и адекватна оцениваемым данным.

Анализ надежности (согласованности) выделенных шкал дал удовлетворительные результаты. Для шкалы «оригинальность и независимость» коэффициент альфа Кронбаха равен 0,87, для шкалы «доскональность и самоорганизованность» — 0,83, «инертность и запрос на инструкции» — 0,76.

Анализ одномерности выделенных шкал показал, что для всех трех шкал наибольшим является первое собственное значение: 4,8 против 1,02 для шкалы «оригинальность и независимость»; 3,5 против 1,1 для шкалы «доскональность и самоорганизованность», 3,9 против 1,2 для шкалы «инертность и запрос на инструкции». На графиках каменистой осыпи (*scree plot*) виден резкий спад после первого значения размерности (*eigenvalue*) во всех трех случаях. Следовательно, шкалы одномерны.

В наибольшей степени коррелируют факторы «доскональность и самоорганизованность» и «инертность и запрос на инструкции» ($r = 0,6$), корреляция между факторами «оригинальность и независимость» и «доскональность и самоорганизованность» составила 0,5; между факторами «оригинальность и независимость» и «инертность и запрос на инструкции» корреляция значительно ниже ($r = 0,1$).

Рис. 1. Факторная структура итоговой модели конфирматорного факторного анализа⁷



3.7. Уровень социальной желательности опросника

Разрабатывая адаптированную версию опросника и собирая данные, мы принимали меры к тому, чтобы снизить уровень социальной желательности опросника: стремились подобрать нейтральные формулировки утверждений, не связанные с социально (не) одобряемым поведением; проводили сбор данных на условиях конфиденциальности (и оговорили это условие в инструкциях к опросу, см. Приложение 6); сделали выбор в пользу 7-балльной шкалы, которая реже используется при опросах в образовательных организациях — а значит, предположительно, не толкает респондентов на «шаблонные» ответы. Вместе с тем использование административного ресурса в процессе рекрутинга респондентов, а также сбор данных в условиях активизации цифровой трансформации образования при экстренном переходе на дистанционное обучение могли способствовать усилению действия социальной желательности при ответах на суждения опросника:

⁷ Приведены стандартизированные значения факторных нагрузок, все нагрузки статистически значимы.

респонденты могли с большей готовностью соглашаться с утверждениями, отражающими инновационный когнитивный стиль.

В качестве инструмента проверки склонности респондентов к социально желательным ответам использовалась русскоязычная версия Шкалы лжи, применявшаяся в исследовании TALIS⁸ и валидизированная на репрезентативной выборке российских учителей, сопоставимой по полу и возрасту с выборкой нашего исследования [Капуза, Тюменева, 2016]. Данная шкала основана на классической Шкале лжи Кроуна — Марлоу [Crowne, Marlowe, 1960] и предназначена для педагогических работников. Так как содержательно рассматриваемые шкалы не связаны между собой, высокая корреляция между ответами по шкалам будет свидетельствовать о том, что склонные отвечать социально желательным образом респонденты выбирают определенный полюс и его можно считать социально одобряемым. Единственное утверждение Шкалы лжи, которое можно интерпретировать как перекликающееся по содержанию с утверждениями опросника «Адаптор — инноватор», — это «Я раздражаюсь, когда коллеги выражают свои идеи, которые отличаются от моих» (перекликается со шкалой конформизма в исходном опроснике). При исключении этого суждения из анализа корреляция значительно не изменилась, что свидетельствует об адекватности анализа корреляции между шкалами как способа проверки социальной желательности шкалы.

Корреляции показателей по шкалам «оригинальность и независимость», «доскональность и самоорганизованность», «инертность и запрос на инструкции» с показателем по Шкале лжи составили 0,32; 0,48 и 0,35 соответственно ($N_3 = 309$). Связи первой и третьей шкал с показателем социальной желательности можно назвать слабыми. Между второй шкалой и показателем склонности к социально желательным ответам выявлена связь средней силы. Другими словами, у респондентов, склонных давать социально желательные ответы, выше вероятность соглашаться с утверждениями шкалы «доскональность и самоорганизованность». В таких случаях рекомендуется одновременно с опросником тестировать респондентов с помощью Шкалы лжи и трактовать с осторожностью или исключать из рассмотрения индивидуальные ответы на утверждения шкалы тех респондентов, у кого выявлены высокие показатели склонности к социальной желательности [Капуза, Тюменева, 2016]. Однако, если принять во внимание все показатели корреляции, можно заключить, что для опросника «Адаптор — инноватор» проблема социальной желательности не стоит настолько остро, чтобы отказываться от его использования.

⁸ *Teaching and Learning International Survey* (Международное исследование учительского корпуса по вопросам преподавания и обучения): <https://fioco.ru/Contents/Item/Display/2201450>

4. Заключение и дискуссия

В соответствии с общими рекомендациями по проведению адаптации опросников [Gregoire, 2018] в данном исследовании выполнена адаптация инструмента, предназначенного для оценки когнитивных стилей, — *Kirton's Adaptation-Innovation Inventory* — на выборке российских учителей, заместителей директоров и директоров школ.

Выполняя перевод оригинального опросника, мы стремились найти баланс между эквивалентностью русскоязычных утверждений исходной шкале и их приемлемым функционированием в контексте российского образовательного поля. Предложенная версия перевода понятна для российских учителей и администраторов образования, эквивалентна оригинальной версии и лаконична. Проверяя функционирование и проводя модификацию формулировок утверждений и размерности ответной шкалы, мы в целом сохранили конструктор и логику измерения, предложенные М. Киртоном. Факторная структура, представленная в оригинальном исследовании М. Киртона, подтверждена на выборке учителей и администрации российских школ. По итогам психометрического анализа из итоговой версии исключены пять суждений. Аналогичное решение было реализовано в части предыдущих адаптаций KAI, в том числе для тайской выборки [Clarr et al., 2010], и для англоязычной версии при проведении исследования в Австралии, Великобритании и США [Bagozzi, Foxall, 1996].

Шкалы, выявленные в русскоязычной версии, содержательно близки к оригинальным, но мы предложили названия, более релевантные российскому контексту в сфере образования и точнее раскрывающие суть шкал, так как оригинальные названия факторов имеют слишком широкое значение в русском языке. Высокие баллы по шкале «оригинальность и независимость» и низкие по шкалам «доскональность и самоорганизованность» и «инертность и запрос на инструкции» характеризуют людей с инноваторским когнитивным стилем. И напротив, в низких баллах по шкале «оригинальность и независимость» и в высоких по шкалам «доскональность и самоорганизованность» и «инертность и запрос на инструкции» проявляется адапторский когнитивный стиль.

Итоговая версия опросника и инструкция по проведению опроса приведены в Приложении 5. Опросник характеризуется приемлемой надежностью шкал, а также хорошим качеством отдельных суждений и ответных категорий.

Наличие валидного и надежного русскоязычного опросника «Адаптор — инноватор» для измерения стиля мышления сотрудников образовательных организаций открывает широкие возможности для будущих исследований. В частности, для изучения когнитивного стиля как субъективного фактора эффективности развития школы, командного менеджмента, образовательного процесса. Инструмент может быть использован для принятия

управленческих решений при распределении задач внутри коллектива и формировании эффективной команды, а также для выстраивания среды, в которой смогут раскрыть свой потенциал все сотрудники в соответствии с индивидуальным когнитивным стилем. Рекомендации по работе с инноваторами и адапторами приведены в Приложении 6. Основанием для построения рекомендаций послужили исследования, свидетельствующие о наличии связи склонности к тому или иному типу когнитивного стиля с характером поведения внутри организации. Проверка этих связей на российских данных — задача, имеющая как исследовательские, так и практические перспективы. Сформулированные рекомендации могут стать отправной точкой для накопления знаний в данной области. Представляет интерес также оценка различий в функционировании инструмента для педагогических и административных сотрудников.

Мы предполагаем, что опросник «Адаптор — инноватор» может использоваться и в других организациях образовательной и социальной сфер в силу схожести их контекста со школами.

Благодарности Статья подготовлена по результатам исследования, проведенного в рамках проекта «Зеркальные лаборатории НИУ ВШЭ».

Авторы благодарят Диану Олеговну Королеву и Никиту Владимировича Котика за содержательное участие в подготовке первой версии локализованной шкалы.

Приложения Приложение 1. Первая версия адаптированной шкалы

№	Оригинальный опросник	Адаптированный опросник
1	Has original ideas	Предлагает оригинальные идеи
2	Proliferates ideas	Генерирует идеи
3	Is stimulating	Мотивирует
4	Copes with several new ideas at the same time	Умеет работать с несколькими идеями одновременно
5	Will always think of something when stuck	Умеет искать выход из сложной ситуации
6	Would sooner create then improve	Предпочитает создавать новое, а не улучшать уже имеющееся
7	Has fresh perspectives on old problems	Умеет взглянуть на проблемы под другим углом
8	Often risks doing things differently	Идет на риск, действуя не по шаблону
9	Likes to vary set routines at the moment's notice	Избегает рутин
10	Prefers to work on one problem at a time	Предпочитает сфокусированно работать над одной проблемой
11	Can stand out in disagreement against group	Умеет отстаивать свою позицию в групповой дискуссии
12	Needs the stimulation of frequent change	Видит мотивацию в частых изменениях
13	Prefers changes to occur gradually	Предпочитает постепенные изменения
14	Is thorough	Вдумчив, тщателен
15	Masters all details painstakingly	Внимателен к деталям
16	Is methodical and systematic	Методичен и организован

Окончание табл.

№	Оригинальный опросник	Адаптированный опросник
17	Enjoys detailed work	Предпочитает кропотливую работу
18	Is (not) a steady plodder	Постоянно находится в активной работе
19	Is consistent	Последовательный
20	Imposes strict order on matters within own control	Несет ответственность за дела, которыми руководит
21	Fits readily into "the system"	Без проблем встраивается в систему
22	Conforms	Конформный
23	Readily agrees with the team at work	Соглашается с мнением команды
24	Neer seeks to bend or break the rules	Не стремится нарушить правила; сложно нарушать правила, даже при необходимости не будет нарушать
25	Neer acts without proper authority	Не совершает действия, если нет полномочий
26	Is prudent when dealing with authority	Тактичен во взаимодействиях с руководством
27	Likes the protection of precise instructions	Предпочитает следовать четким инструкциям
28	Is predictable	Предсказуем
29	Prefers colleagues who neer "rock the boat"	Предпочитает коллег, которые не идут против системы
30	Likes bosses and work patterns which are consistent	Предпочитает стабильность и ясность в рабочих вопросах и в взаимоотношениях с руководством
31	Works without deviation in a prescribed way	Не отклоняется от установленных норм
32	Holds back ideas until obviously needed	Предпочитает не озвучивать идеи без необходимости

Приложение 2. Наполненность ответных категорий на первом этапе эмпирической проверки, %⁹

№ утверждения	Ответная категория						
	1	2	3	4	5	6	7
1	0,01	0,05	0,16	0,28	0,2	0,15	0,14
2	0,04	0,11	0,15	0,23	0,15	0,18	0,14
3	0,01	0,08	0,13	0,2	0,26	0,18	0,14
4	0,01	0,05	0,12	0,27	0,24	0,18	0,13
5	0,08	0,18	0,23	0,24	0,09	0,14	0,04
6	0,04	0,13	0,32	0,22	0,15	0,07	0,08
7	0,01	0,07	0,18	0,26	0,25	0,13	0,1
8	0,01	0,04	0,21	0,27	0,23	0,12	0,12
9	0,01	0,07	0,13	0,27	0,23	0,15	0,16
10	0,07	0,15	0,13	0,24	0,24	0,09	0,07
11	0	0,04	0,09	0,24	0,23	0,18	0,21
12	0,04	0,18	0,2	0,2	0,16	0,12	0,09
13	0,07	0,14	0,14	0,24	0,27	0,1	0,04
14	0,18	0,13	0,23	0,26	0,15	0,03	0,01
15	0,12	0,08	0,12	0,26	0,24	0,12	0,06
16	0,1	0,08	0,1	0,26	0,28	0,14	0,04
17	0,07	0,08	0,11	0,2	0,33	0,12	0,1

⁹ Ответные категории с наполненностью <5% ответов помечены заливкой.

Окончание табл.

№ утверждения \ Ответная категория	1	2	3	4	5	6	7
18	0,07	0,04	0,18	0,2	0,24	0,19	0,09
19	0,06	0,16	0,17	0,25	0,24	0,08	0,04
20	0,11	0,11	0,2	0,33	0,18	0,04	0,02
21	0,06	0,12	0,21	0,35	0,15	0,09	0,04
22	0,02	0,07	0,08	0,19	0,24	0,27	0,13
23	0,04	0,07	0,15	0,24	0,32	0,12	0,07
24	0,02	0,1	0,1	0,19	0,27	0,22	0,09
25	0,06	0,1	0,05	0,25	0,31	0,15	0,09
26	0,07	0,15	0,2	0,24	0,15	0,1	0,07
27	0,14	0,15	0,17	0,21	0,23	0,09	0,02
28	0,04	0,04	0,09	0,24	0,34	0,16	0,09
29	0,15	0,07	0,18	0,23	0,28	0,07	0,01
30	0,11	0,2	0,2	0,3	0,14	0,01	0,04
31	0,1	0,13	0,18	0,3	0,18	0,07	0,03
32	0,03	0,08	0,19	0,24	0,26	0,14	0,07

Приложение 3. Индексы модификации по убыванию (второй этап эмпирической проверки)

№	Конструкт (<i>outcome</i>)	Операция	Предиктор	Значение индекса модификации	Ожидаемое изменение параметра
1	<i>originality</i>	=~	21	239,381	0,54
2	<i>conformity</i>	=~	13	195,457	1,882
3	<i>conformity</i>	=~	10	177,17	1,116
4	<i>originality</i>	=~	22	153,245	-0,554
5	<i>efficiency</i>	=~	10	136,703	1,097
6	<i>efficiency</i>	=~	21	119,921	1,317
7	<i>efficiency</i>	=~	22	117,22	-1,667
8	<i>efficiency</i>	=~	31	111,829	1,124
9	<i>efficiency</i>	=~	8	84,976	-0,79
10	<i>efficiency</i>	=~	5	82,256	0,602

Приложение 4. Общие характеристики утверждений опросника в рамках IRT (второй этап эмпирической проверки)

Шкала	Код утверждения	Среднее значение	Стандартное отклонение	Трудность ¹⁰	Ошибка измерения	OUTFIT MNSQ	INFIT MNSQ	Дискриминативность
Оригинальность и независимость	V1	4,7	1,4	-0,15	0,03	0,75	0,76	0,68
	V2	4,5	1,4	0,07	0,03	0,84	0,83	0,68
	V3	4,8	1,4	-0,21	0,03	0,93	0,92	0,64

¹⁰ Под трудностью имеется в виду показатель охвата возможного диапазона измеряемой опросником характеристики. Значения представлены в логитах.

Окончание табл.

Шкала	Код утверждения	Среднее значение	Стандартное отклонение	Трудность ¹⁰	Ошибка измерения	OUTFIT MNSQ	INFIT MNSQ	Дискриминативность
	V4	5	1,4	-0,40	0,03	1,08	1,08	0,56
	V5	5,1	1,3	-0,53	0,03	0,84	0,85	0,59
	V6	4,2	1,3	0,29	0,03	1,00	0,99	0,49
	V7	4,6	1,4	-0,01	0,03	0,98	0,97	0,55
	V8	3,9	1,5	0,60	0,03	1,18	1,15	0,53
	V9	5	1,3	-0,38	0,03	0,82	0,83	0,62
	V11	4,8	1,3	-0,26	0,03	1,18	1,14	0,47
	V12	3,4	1,5	0,98	0,03	1,39	1,38	0,45
	Среднее (SD)	4,5	1,4	0,00 (0,44)	0,03 (0,00)	1,00 (0,18)	0,99 (0,18)	
Доскональность и самоорганизованность	V14	5,6	1,2	-0,58	0,03	0,75	0,76	0,63
	V15	5	1,4	0,03	0,03	0,77	0,76	0,65
	V16	5,4	1,3	-0,31	0,03	0,72	0,71	0,65
	V17	4,5	1,6	0,50	0,03	1,27	1,24	0,48
	V18	3,9	1,5	0,93	0,03	1,87	1,76	0,15
	V19	5,3	1,3	-0,27	0,03	0,81	0,82	0,58
	V20	5,3	1,3	-0,29	0,03	0,81	0,84	0,59
	Среднее (SD)	5	1,4	0,00 (0,49)	0,03 (0,00)	1,00 (0,40)	0,98 (0,36)	
Инертность и запрос на инструкции	V23	4,5	1,2	0,23	0,02	0,85	0,83	0,40
	V24	4,8	1,4	-0,06	0,03	0,96	0,97	0,50
	V25	4,6	1,5	0,10	0,02	1,15	1,13	0,41
	V26	4,3	1,5	0,32	0,02	1,26	1,22	0,36
	V27	5	1,5	-0,19	0,03	0,98	0,99	0,52
	V28	4,3	1,4	0,31	0,02	0,96	0,94	0,44
	V29	4,9	1,5	-0,09	0,03	1,00	1,00	0,51
	V30	5,6	1,3	-0,66	0,03	0,87	0,89	0,49
	V32	4,7	1,4	0,03	0,02	1,09	1,08	0,35
Среднее (SD)	4,7	1,4	0,00 (0,29)	0,02 (0,00)	1,01 (0,12)	1,01 (0,12)		

Приложение 5. Инструкция к опроснику «Адаптор — инноватор» для измерения когнитивных стилей в образовании

Опрос направлен на изучение установок российских педагогов. Согласно предыдущим исследованиям, знание индивидуальных особенностей сотрудников приводит к более эффективному распределению рабочих задач.

Для получения качественных и объективных результатов важно, чтобы участники чувствовали себя свободно в выражении своего мнения и были искренними, отвечая на вопросы анкеты. Со

своей стороны, мы гарантируем аккуратную работу с данными и их конфиденциальность. Так как в анкете нет правильных или неправильных ответов, прохождение опроса не может привести к поощрению или санкциям со стороны руководства. Данные будут анализироваться в обобщенном виде.

Ниже приведены описания типичного поведения и характеристики некоторых людей. Пожалуйста, прочитайте каждое описание и оцените, насколько оно похоже на Вас.

№	Утверждение ¹¹	Совсем не похоже	Мало похоже	Не очень похоже	В равной степени похоже и не похоже	Достаточно похоже	В значительной степени похоже	Очень похоже
<i>Фактор «оригинальность и независимость»</i>								
1	Предлагает оригинальные идеи	1	2	3	4	5	6	7
2	Генерирует большое количество идей	1	2	3	4	5	6	7
3	Заражает энтузиазмом	1	2	3	4	5	6	7
4	Может держать в голове и работать с несколькими идеями одновременно	1	2	3	4	5	6	7
5	Всегда найдет выход из тупиковой ситуации	1	2	3	4	5	6	7
6	Не создает новое, а улучшает то, что уже есть	1	2	3	4	5	6	7
7	Смотрит на привычные проблемы под другим углом	1	2	3	4	5	6	7
8	Часто идет на риск, действуя не по шаблону	1	2	3	4	5	6	7
9	Предпочитает вносить разнообразие в обыденные/повседневные задачи	1	2	3	4	5	6	7
10	Отстаивает свое мнение в случае разногласий с группой	1	2	3	4	5	6	7
11	Получает драйв от частых изменений	1	2	3	4	5	6	7
<i>Фактор «доскональность и самоорганизованность»</i>								
12	Предпочитает, чтобы изменения происходили постепенно	1	2	3	4	5	6	7
13	Подходит к делу основательно и тщательно	1	2	3	4	5	6	7
14	Скрупулезно прорабатывает детали	1	2	3	4	5	6	7
15	Методичен(а) и организован(а)	1	2	3	4	5	6	7
16	С удовольствием занимается кропотливой работой	1	2	3	4	5	6	7
17	Последователен(а)	1	2	3	4	5	6	7

¹¹ Утверждения должны предъявляться респондентам в случайном порядке.

Окончание табл.

№	Утверждение ¹¹	Совсем не похоже	Мало похоже	Не очень похоже	В равной степени похоже и не похоже	Достаточно похоже	В значительной степени похоже	Очень похоже
<i>Фактор «инертность и запрос на инструкции»</i>								
18	Устанавливает строгий порядок в рабочих процессах, за которые отвечает	1	2	3	4	5	6	7
19	Старается не выделяться из толпы	1	2	3	4	5	6	7
20	Легко соглашается с мнением команды на работе	1	2	3	4	5	6	7
21	Предпочитает не нарушать правила даже при необходимости	1	2	3	4	5	6	7
22	Не действует, если нет полномочий	1	2	3	4	5	6	7
23	С осторожностью берет на себя полномочия	1	2	3	4	5	6	7
24	Предпочитает работу, которая выполняется на основе четких инструкций	1	2	3	4	5	6	7
25	Предсказуем(а)	1	2	3	4	5	6	7
26	Предпочитает коллег, которые не нарушают стабильность	1	2	3	4	5	6	7
27	Делится идеями, только когда они востребованы	1	2	3	4	5	6	7

Приложение 6. Рекомендации по работе с адапторами и инноваторами¹²

№	Адапторы	Инноваторы
	Респонденты, которые имеют низкий балл по шкале «оригинальность и независимость» и высокий балл по шкалам «доскональность и самоорганизованность» и «инертность и запрос на инструкции»	Респонденты, которые имеют высокий балл по шкале «оригинальность и независимость» и низкие баллы по шкале «доскональность и самоорганизованность» и «инертность и запрос на инструкции»
1	Строго выдерживают назначенные сроки и доводят работу до результата	Менее внимательны к временным рамкам и меньше концентрируются на доведении идеи до результата
2	В случае смены условий или появления новых вызовов могут не замечать того, что старые алгоритмы и решения не работают	Легче переносят возникновение новых рабочих условий, задач, работу на новом месте
3	Легко вливаются в новый коллектив, подстраиваясь под принятые «правила игры»	Менее склонны сразу встраиваться в систему («по правилам игры»), в связи с чем в случае высокого давления со стороны администрации школы в период работы в новом коллективе имеют высокий риск фрустрации и увольнения
4	Предпочитают работать с ограниченным кругом лиц (без участия других организаций и внешних для школы индивидов)	Предпочитают работу, включающую сотрудничество с внешними по отношению к школе организациями и индивидами
5	Склонны быть «на одной волне» с коллективом	Могут испытывать проблемы с тем, чтобы донести до коллег ценность своих решений и идей

¹² Адаптировано из [Kirton, 1980; Kirton, Pender, 1982].

№	Адапторы	Инноваторы
6	Предпочитают использовать готовые продукты и решения в своей работе, когда это возможно	Часто играют в организации роль проводников инноваций
7	Более расположены к монотонной и кропотливой работе	Избегают монотонной и кропотливой работы
8	Менее склонны самостоятельно искать пути повышения квалификации, но успешно повышают квалификацию в случае административной поддержки	Более склонны самостоятельно искать пути повышения квалификации, новые методы работы

Литература

- Ефимова Г. (2015) Учителя-мужчины и учителя-женщины: общее и различное в социологических портретах. *Науковедение*, т. 7, № 5. <http://dx.doi.org/10.15862/137PVN515>
- Зеер Э.Ф., Корнеева Н.А. (2006) Социальное лицемерие как профессионально обусловленная деформация учителя. *Образование и наука*, № 4, сс. 81–90.
- Капуза А.В., Тюменева Ю.А. (2016) Надежность и структура шкалы социальной желательности TALIS: оценка в рамках современной теории тестирования. *Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены*, № 6, сс. 14–29. <https://doi.org/10.14515/monitoring.2016.6.02>
- Лапушинская Г.К. (2014) Гранты для школы: особенности и возможности. *Народное образование*, № 4, сс. 111–117.
- Оборнева И.В. (2005) Автоматизация оценки качества восприятия текста. *Вестник Московского городского педагогического университета. (Информатика и информатизация образования)*, т. 2, № 5, сс. 221–233.
- Опекина Т.П. (2022) Связь генерализованного типа привязанности партнеров и функциональности близких отношений. Материалы VI Международной научной конференции «Психология стресса и совладающего поведения: устойчивость и изменчивость отношений, личности, группы в эпоху неопределенности» (Кострома, 22–24 сентября 2022 г.), сс. 326–330.
- Панова Н.В. (2010) Профессиональные деформации и пути их коррекции в лично-профессиональном развитии. *Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова*, № 2, сс. 113–120.
- Прохорова М.В., Терегулова А.Д. (2014) Диагностика адапторско-инноваторского когнитивного стиля. *Вестник ННГУ*, № 2, сс. 400–406.
- Рубашкин Д. (2014) Коллективная модель повышения квалификации учителей: опыт международного проекта. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 1, сс. 110–133. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2014-1-110-133>
- Савченко Т.Н., Фаустова А.Г. (2016) Адаптация методики М. Керниса — А. Парадайса для оценки ситуативной обусловленности самооотношения. *Экспериментальная психология*, т. 9, № 4, сс. 79–89. <https://doi.org/10.17759/exppsy.2016090408>
- Шалашова М.М., Шевченко Н.И. (2016) Корпоративная модель повышения квалификации: подготовка школьных команд педагогов для реализации ФГОС общего образования. *Вестник Московского государственного областного университета. (Педагогика)*, № 2, сс. 190–199. <https://doi.org/10.18384/2310-7219-2016-2-190-199>
- Alalouch C. (2021) Cognitive Styles, Gender, and Student Academic Performance in Engineering Education. *Education Sciences*, vol. 11, no 9, Article no 502. <https://doi.org/10.3390/educsci11090502>

13. Al-Ghazali B.M. (2021) Understanding Employees' Innovative Work Behavior through Interactionist Perspective: The Effects of Working Style, Supportive Noncontrolling Supervision and Job Complexity. *European Journal of Innovation Management*, vol. 26, no 1, pp. 230–255. <https://doi.org/10.1108/EJIM-03-2021-0165>
14. Andersen E.B. (1997) The Rating Scale Model. *Handbook of Modern Item Response Theory* (eds W.J. Linden, R.K. Hambleton), New York, NY: Springer, pp. 67–84. https://doi.org/10.1007/978-1-4757-2691-6_4
15. Andrich D. (1978) A Rating Formulation for Ordered Response Categories. *Psychometrika*, vol. 43, December, pp. 561–573. <https://doi.org/10.1007/BF02293814>
16. Bagozzi R.P., Foxall G.R. (1996) Construct Validation of a Measure of Adaptive-Innovative Cognitive Styles in Consumption. *International Journal of Research in Marketing*, vol. 13, no 3, pp. 201–213. [https://doi.org/10.1016/0167-8116\(96\)00010-9](https://doi.org/10.1016/0167-8116(96)00010-9)
17. Bobic M., Davis E., Cunningham R. (1999) The Kirton Adaptation-Innovation Inventory. *Review of Public Personnel Administration*, vol. 19, no 2, pp. 18–31. <https://doi.org/10.1177/0734371X9901900204>
18. Cahill A.M. (2011) *Use of Teams to Accomplish Radical Organization Change: Examining the Influence of Team Cognitive Style and Leader Emotional Intelligence* (PhD Thesis). New York: Columbia University. <https://doi.org/10.7916/D8P2752J>
19. Cantos P., Almela Á. (2019) Readability Indices for the Assessment of Textbooks: A Feasibility Study in the Context of EFL. *Vigo International Journal of Applied Linguistics*. <https://doi.org/10.35869/vial.v0i16.92>
20. Chan D. (2010) Detection of Differential Item Functioning on the Kirton Adaption-Innovation Inventory Using Multiple-Group Mean and Covariance Structure Analyses. *Multivariate Behavioral Research*, vol. 35, no 2, pp. 169–199. https://doi.org/10.1207/S15327906MBR3502_2
21. Clapp R., de Ciantis S., Ruckthum V., Cornelius N. (2010) The Use of the Kirton Adaption-Innovation Inventory in Thailand: An Exploratory Study. *AU-GSBe-Journal*, vol. 3, no 2, pp. 3–24.
22. Clapp R.G., Ruckthum V. (2017) The Cross-Cultural Use of the Kirton Adaption-Innovation Inventory: A Further Exploration. *ABAC ODI Journal. Vision. Action. Outcome*, vol. 4, no 2, Article no 104.
23. Coleman M., Liau T.L. (1975) A Computer Readability Formula Designed for Machine Scoring. *Journal of Applied Psychology*, vol. 60, no 2, pp. 283–284. <https://doi.org/10.1037/h0076540>
24. Crowne D.P., Marlowe D. (1964) *The Approval Motive: Studies in Evaluative Dependence*. New York, NY: Wiley.
25. Deprez J., Cools E., Robijn W., Euwema M. (2021) Choice for an Entrepreneurial Career: Do Cognitive Styles Matter? *Entrepreneurship Research Journal*, vol. 11, no 1, Article no 20190003. <https://doi.org/10.1515/erj-2019-0003>
26. Ettlie J., O'Keefe R. (2007) Innovative Attitudes, Values, and Intentions in Organizations. *Journal of Management Studies*, vol. 19, no 2, pp. 163–182. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6486.1982.tb00066.x>
27. Foxall G.R., Hackett P.M.W. (1994) Styles of Managerial Creativity: A Comparison of Adaption-Innovation in the United Kingdom, Australia and the United States. *British Journal of Management*, vol. 5, no 2, pp. 85–100. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8551.1994.tb00070.x>
28. Fullan M. (2018) *Surreal Change. The Real Life of Transforming Public Education*. New York, NY: Routledge. <http://dx.doi.org/10.4324/9781315682952>
29. Goldsmith R., Matherly T.A. (1986) The Kirton Adaption Innovation Inventory, Faking, and Social Desirability: A Replication and Extension. *Psychological Reports*, vol. 58, no 1, pp. 269–270. <https://doi.org/10.2466/pr0.1986.58.1.269>

30. Gregoire J. (2018) ITC Guidelines for Translating and Adapting Tests. *International Journal of Testing*, vol. 18, no 2, pp. 101–134. <https://doi.org/10.1080/15305058.2017.1398166>
31. Hamby T., Peterson R.A. (2016) A Meta-Analytic Investigation of the Relationship between Scale-Item Length, Label Format, and Reliability. *Methodology: European Journal of Research Methods for the Behavioral and Social Sciences*, no 12, pp. 89–96. <https://doi.org/10.1027/1614-2241/a000112>
32. Im S., Hu M.Y. (2005) Revisiting the Factor Structure of the Kirton Adaption-Innovation Inventory. *Psychological Reports*, vol. 96, no 2, pp. 408–410E. <https://doi.org/10.2466/pr0.96.2.408-410>
33. Johnson K.L., Danis W.M., Dollinger M.J. (2008) Are You an Innovator or Adaptor? The Impact of Cognitive Propensity on Venture Expectations and Outcomes. *New England Journal of Entrepreneurship*, vol. 11, no 2, pp. 29–45. <https://doi.org/10.1108/NEJE-11-02-2008-B003>
34. Kirton M.J. (1994) A Theory of Cognitive Style. *Adaptors and Innovators: Styles of Problem Solving* (ed. M.J. Kirton), London: Routledge, pp. 1–33.
35. Kirton M.J. (1980) Adaptors and Innovators in Organizations. *Human Relations*, vol. 33, no 4, pp. 213–224. <https://doi.org/10.1177/001872678003300401>
36. Kirton M.J. (1976) Adaptors and Innovators: A Description and Measure. *Journal of Applied Psychology*, vol. 61, no 5, pp. 622–629. <https://doi.org/10.1037//0021-9010.61.5.622>
37. Kirton M.J., Pender S. (1982) The Adaption-Innovation Continuum, Occupational Type, and Course Selection. *Psychological Reports*, vol. 51, no 3, pp. 883–886. <https://doi.org/10.2466/pr0.1982.51.3.883>
38. Kubes M. (1989) The Kirton Adaption-Innovation Inventory in Czechoslovakia. *Proceedings of International Conference "Psychology of Creative Scientific Work"* (Slovak Academy of Sciences, Bratislava, Czechoslovakia), pp. 151–167.
39. Linacre J.M. (2002) Optimizing Rating Scale Category Effectiveness. *Journal of Applied Measurement*, vol. 3, no 1, pp. 85–106.
40. McKenna F.P. (1984) Measures of Field Dependence: Cognitive Style or Cognitive Ability? *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 47, no 3, pp. 593–603. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.47.3.593>
41. Merton R.K. (1968) *Social Theory and Social Structure*. New York, NY: Free Press.
42. Messick F.P. (1984) The Nature of Cognitive Styles: Problems and Promise in Educational Practice. *Educational Psychologist*, vol. 19, no 2, pp. 59–74. <https://doi.org/10.1080/00461528409529283>
43. Mojavezi A., Tamiz M.P. (2012) The Impact of Teacher Self-Efficacy on the Students' Motivation and Achievement. *Theory and Practice in Language Studies*, vol. 2, no 3, pp. 483–491. <https://doi.org/10.4304/tpis.2.3.483-491>
44. Othman A., Hamzah M., Hashim N. (2014) Conceptualizing the Islamic Personality Model. *Procedia—Social and Behavioral Sciences*, vol. 130, May, pp. 114–119. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.04.014>
45. Paulhus D.L. (2002) Socially Desirable Responding: The Evolution of a Construct. *The Role of Constructs in Psychological and Educational Measurement* (eds H.I. Braun, D.N. Jackson, D.E. Wiley), New York, NY: Routledge, pp. 49–69. <https://doi.org/10.4324/9781410607454>
46. Pološki Vokić N., Aleksić A. (2020) Are Active Teaching Methods Suitable for All Generation Y students?—Creativity as a Needed Ingredient and the Role of Learning Style. *Education Sciences*, vol. 10, no 4, Article no 87. <https://doi.org/10.3390/educsci10040087>
47. Prato Previde G. (1991) Italian Adaptors and Innovators: Is Cognitive Style Underlying Culture? *Personality and Individual Differences*, vol. 12, no 1, pp. 1–10. [https://doi.org/10.1016/0191-8869\(91\)90125-U](https://doi.org/10.1016/0191-8869(91)90125-U)

48. Prato Previde G., Massimini F. (1984) Adattatori-Innovatori: Una Teoria ed una Misura della Creatività nelle Organizzazioni [Adaptors and Innovators: A Description and a Measure of Creativity in Organizations]. *Ricerche di Psicologia*, no 3, pp. 99–134.
49. Prato Previde G., Rotondi P. (1996) Leading and Managing Change through Adaptors and Innovators. *Journal of Leadership Studies*, vol. 3, no 3, pp. 120–134. <https://doi.org/10.1177/107179199700300312>
50. Preston C.C., Colman A.M. (2000) Optimal Number of Response Categories in Rating Scales: Reliability, Validity, Discriminating Power, and Respondent Preferences. *Acta Psychologica*, vol. 104, iss. 1, pp. 1–15. [https://doi.org/10.1016/S0001-6918\(99\)00050-5](https://doi.org/10.1016/S0001-6918(99)00050-5)
51. Rodosky R. (2021) *School Improvement Grant: Analysis of Kentucky Cohort I Schools* (PhD Thesis). Louisville: University of Louisville. <https://doi.org/10.18297/etd/3633>
52. Rogers C.R. (1959) Toward a Theory of Creativity. *Creativity and Its Cultivation* (ed. H.H. Anderson), New York, NY: Harper & Brothers, pp. 69–82.
53. Sailer M., Murböck J., Fischer F. (2021) Digital Learning in Schools: What Does It Take beyond Digital Technology? *Teaching and Teacher Education*, vol. 103, July, Article no 103346. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103346>
54. Salgado J. (2005) Personality and Social Desirability in Organizational Settings: Practical Implications for Work and Organizational Psychology. *Papeles Del Psicólogo*, vol. 26, pp. 115–127.
55. Scott R., Robinson B. (1996) Managing Technological Change in Education—What Lessons Can We All Learn? *Computers & Education*, vol. 26, no 1, pp. 131–134. [https://doi.org/10.1016/0360-1315\(96\)00007-3](https://doi.org/10.1016/0360-1315(96)00007-3)
56. Skinner N.F., Hutchinson L., Lukenda A., Drake G., Boucher J. (2003) National Personality Characteristics: 11. Adaption-Innovation in Canadian, American, and British Samples. *Psychological Reports*, vol. 92, no 2, pp. 1–22. <https://doi.org/10.2466/pr0.2003.92.1.21>
57. Stum J. (2009) Kirton's Adaption-Innovation Theory: Managing Cognitive Styles in Times of Diversity and Change. *Emerging Leadership Journeys*, vol. 2, no 1, pp. 66–78.
58. Subotic M., Maric M., Mitrovic S., Mesko M. (2018) Differences between Adaptors and Innovators in the Context of Entrepreneurial Potential Dimensions. *Kybernetes*, vol. 47, no 7, pp. 1363–1377. <https://doi.org/10.1108/K-05-2017-0183>
59. Tobing G., Angelina V.E., Franceline D., Anwar M.Y., Suwartono C., Halim M. (2020) Construct Validity of the Indonesian Version of Kirton's Adaptation-Innovation Inventory. *Jurnal Psikologi Ulayat*, vol. 1, no 2, pp. 303–316. <https://doi.org/10.24854/jpu19>
60. Tullett A.D., Kirton M.J. (1995) Further Evidence for the Independence of Adaptive-Innovative (A-I) Cognitive Style from National Culture. *Personality and Individual Differences*, vol. 19, no 3, pp. 393–396. [https://doi.org/10.1016/0191-8869\(95\)00077-j](https://doi.org/10.1016/0191-8869(95)00077-j)
61. Wakita T., Ueshima N., Noguchi H. (2012) Psychological Distance between Categories in the Likert Scale: Comparing Different Numbers of Options. *Educational and Psychological Measurement*, vol. 72, no 4, pp. 533–546. <https://doi.org/10.1177/0013164411431162>
62. Weber M. (1970) *Essays in Sociology*. London: Routledge & Kegan Paul.
63. Wilcox K.C., Lawson H.A. (2018) Teachers' Agency, Efficacy, Engagement, and Emotional Resilience during Policy Innovation Implementation. *Journal of Educational Change*, vol. 19, no 2, pp. 181–204. <https://doi.org/10.1007/s10833-017-9313-0>
64. Xu Y., Tuttle B.M. (2012) Adaption-Innovation at Work: A New Measure of Problem-Solving Styles. *Journal of Applied Management Accounting Research*, vol. 10, no 1, pp. 17–34.

65. Zhang L. (2006) Does Student–Teacher Thinking Style Match/Mismatch Matter in Students' Achievement? *Educational Psychology*, vol. 26, no 3, pp. 395–409. <https://doi.org/10.1080/01443410500341262>

References

- Alalouch C. (2021) Cognitive Styles, Gender, and Student Academic Performance in Engineering Education. *Education Sciences*, vol. 11, no 9, Article no 502. <https://doi.org/10.3390/educsci11090502>
- Al-Ghazali B.M. (2021) Understanding Employees' Innovative Work Behavior through Interactionist Perspective: The Effects of Working Style, Supportive Noncontrolling Supervision and Job Complexity. *European Journal of Innovation Management*, vol. 26, no 1, pp. 230–255. <https://doi.org/10.1108/EJIM-03-2021-0165>
- Andrich D. (1978) A Rating Formulation for Ordered Response Categories. *Psychometrika*, vol. 43, December, pp. 561–573. <https://doi.org/10.1007/BF02293814>
- Andersen E.B. (1997) The Rating Scale Model. *Handbook of Modern Item Response Theory* (eds W.J. Linden, R.K. Hambleton), New York, NY: Springer, pp. 67–84. https://doi.org/10.1007/978-1-4757-2691-6_4
- Bagozzi R.P., Foxall G.R. (1996) Construct Validation of a Measure of Adaptive-Innovative Cognitive Styles in Consumption. *International Journal of Research in Marketing*, vol. 13, no 3, pp. 201–213. [https://doi.org/10.1016/0167-8116\(96\)00010-9](https://doi.org/10.1016/0167-8116(96)00010-9)
- Bobic M., Davis E., Cunningham R. (1999) The Kirton Adaptation-Innovation Inventory. *Review of Public Personnel Administration*, vol. 19, no 2, pp. 18–31. <https://doi.org/10.1177/0734371X9901900204>
- Cahill A.M. (2011) *Use of Teams to Accomplish Radical Organization Change: Examining the Influence of Team Cognitive Style and Leader Emotional Intelligence* (PhD Thesis). New York: Columbia University. <https://doi.org/10.7916/D8P2752J>
- Cantos P., Almela Á. (2019) Readability Indices for the Assessment of Textbooks: A Feasibility Study in the Context of EFL. *Vigo International Journal of Applied Linguistics*. <https://doi.org/10.35869/vial.v0i16.92>
- Chan D. (2010) Detection of Differential Item Functioning on the Kirton Adaption-Innovation Inventory Using Multiple-Group Mean and Covariance Structure Analyses. *Multivariate Behavioral Research*, vol. 35, no 2, pp. 169–199. https://doi.org/10.1207/S15327906MBR3502_2
- Clapp R., de Ciantis S., Ruckthum V., Cornelius N. (2010) The Use of the Kirton Adaptation-Innovation Inventory in Thailand: An Exploratory Study. *AU-GSB e-Journal*, vol. 3, no 2, pp. 3–24.
- Clapp R.G., Ruckthum V. (2017) The Cross-Cultural Use of the Kirton Adaption-Innovation Inventory: A Further Exploration. *ABAC ODI Journal. Vision. Action. Outcome*, vol. 4, no 2, Article no 104.
- Coleman M., Liau T.L. (1975) A Computer Readability Formula Designed for Machine Scoring. *Journal of Applied Psychology*, vol. 60, no 2, pp. 283–284. <https://doi.org/10.1037/h0076540>
- Crowne D.P., Marlowe D. (1964) *The Approval Motive: Studies in Evaluative Dependence*. New York, NY: Wiley.
- Deprez J., Cools E., Robijn W., Euwema M. (2021) Choice for an Entrepreneurial Career: Do Cognitive Styles Matter? *Entrepreneurship Research Journal*, vol. 11, no 1, Article no 20190003. <https://doi.org/10.1515/erj-2019-0003>
- Efimova G.Z. (2015) Male and Female Teachers: Similarities and Differences in the Sociological Portraits. *Naukovedenie*, vol. 7, no 5 (In Russian). <http://dx.doi.org/10.15862/137PVN515>
- Ettlie J., O'Keefe R. (2007) Innovative Attitudes, Values, and Intentions in Organizations. *Journal of Management Studies*, vol. 19, no 2, pp. 163–182. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6486.1982.tb00066.x>
- Foxall G.R., Hackett P.M.W. (1994) Styles of Managerial Creativity: A Comparison of Adaption-Innovation in the United Kingdom, Australia and the United States. *British Journal of Management*, vol. 5, no 2, pp. 85–100. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8551.1994.tb00070.x>

- Fullan M. (2018) *Surreal Change. The Real Life of Transforming Public Education*. New York, NY: Routledge. <http://dx.doi.org/10.4324/9781315682952>
- Goldsmith R., Matherly T.A. (1986) The Kirton Adaption Innovation Inventory, Faking, and Social Desirability: A Replication and Extension. *Psychological Reports*, vol. 58, no 1, pp. 269–270. <https://doi.org/10.2466/pr0.1986.58.1.269>
- Gregoire J. (2018) ITC Guidelines for Translating and Adapting Tests. *International Journal of Testing*, vol. 18, no 2, pp. 101–134. <https://doi.org/10.1080/15305058.2017.1398166>
- Hamby T., Peterson R.A. (2016) A Meta-Analytic Investigation of the Relationship between Scale-Item Length, Label Format, and Reliability. *Methodology: European Journal of Research Methods for the Behavioral and Social Sciences*, no 12, pp. 89–96. <https://doi.org/10.1027/1614-2241/a000112>
- Johnson K.L., Danis W.M., Dollinger M.J. (2008) Are You an Innovator or Adaptor? The Impact of Cognitive Propensity on Venture Expectations and Outcomes. *New England Journal of Entrepreneurship*, vol. 11, no 2, pp. 29–45. <https://doi.org/10.1108/NEJE-11-02-2008-B003>
- Im S., Hu M.Y. (2005) Revisiting the Factor Structure of the Kirton Adaption-Innovation Inventory. *Psychological Reports*, vol. 96, no 2, pp. 408–410E. <https://doi.org/10.2466/pr0.96.2.408-410>
- Kapuz A., Tyumeneva Yu. (2016) Reliability and Dimensionality of the TALIS Scale of Social Desirability: Evidence from the Item Response Theory. *Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes*, no 6, pp. 14–29 (In Russian). <https://doi.org/10.14515/monitoring.2016.6.02>
- Kirton M.J. (1994) A Theory of Cognitive Style. *Adaptors and Innovators: Styles of Problem Solving* (ed. M.J. Kirton), London: Routledge, pp. 1–33.
- Kirton M.J. (1980) Adaptors and Innovators in Organizations. *Human Relations*, vol. 33, no 4, pp. 213–224. <https://doi.org/10.1177/001872678003300401>
- Kirton M.J. (1976) Adaptors and Innovators: A Description and Measure. *Journal of Applied Psychology*, vol. 61, no 5, pp. 622–629. <https://doi.org/10.1037//0021-9010.61.5.622>
- Kirton M.J., Pender S. (1982) The Adaption-Innovation Continuum, Occupational Type, and Course Selection. *Psychological Reports*, vol. 51, no 3, pp. 883–886. <https://doi.org/10.2466/pr0.1982.51.3.883>
- Kubes M. (1989) The Kirton Adaption-Innovation Inventory in Czechoslovakia. Proceedings of *International Conference “Psychology of Creative Scientific Work”* (Slovak Academy of Sciences, Bratislava, Czechoslovakia), pp. 151–167.
- Lapushinskaya G.K. (2014) Grants for Schools: Features and Opportunities. *Narodnoe obrazovanie*, no 4, pp. 111–117 (In Russian).
- Linacre J.M. (2002) Optimizing Rating Scale Category Effectiveness. *Journal of Applied Measurement*, vol. 3, no 1, pp. 85–106.
- McKenna F.P. (1984) Measures of Field Dependence: Cognitive Style or Cognitive Ability? *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 47, no 3, pp. 593–603. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.47.3.593>
- Merton R.K. (1968) *Social Theory and Social Structure*. New York, NY: Free Press.
- Messick F.P. (1984) The Nature of Cognitive Styles: Problems and Promise in Educational Practice. *Educational Psychologist*, vol. 19, no 2, pp. 59–74. <https://doi.org/10.1080/00461528409529283>
- Mojavezi A., Tamiz M.P. (2012) The Impact of Teacher Self-Efficacy on the Students' Motivation and Achievement. *Theory and Practice in Language Studies*, vol. 2, no 3, pp. 483–491. <https://doi.org/10.4304/tpls.2.3.483-491>
- Oborneva I.V. (2005) Automation of Text Perception Quality Assessment. *MCU Journal of Informatics and Informatization of Education*, vol. 2, no 5, pp. 221–233 (In Russian).
- Opekina T.P. (2022) Relationship of the Generalized Type of Partner Affection and the Functionality of Close Relationships. Proceedings of the *VI International Scientific Conference “Psychology of Stress and Coping Behavior: Stability and Variability of Relationships, Personalities, Groups in an Era of Uncertainty”* (Kostroma, 2022, 22–24 September), pp. 326–330 (In Russian).

- Othman A., Hamzah M., Hashim N. (2014) Conceptualizing the Islamic Personality Model. *Procedia—Social and Behavioral Sciences*, vol. 130, May, pp. 114–119. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.04.014>
- Panova N.V. (2010) Occupational Strain and the Ways of Its Correction in the Personal and Professional Development of a Teacher. *Vestnik of the M.K. Ammosov North-Eastern Federal University*, no 2, pp. 113–120 (In Russian).
- Paulhus D.L. (2002) Socially Desirable Responding: The Evolution of a Construct. *The Role of Constructs in Psychological and Educational Measurement* (eds H.I. Braun, D.N. Jackson, D.E. Wiley), New York, NY: Routledge, pp. 49–69. <https://doi.org/10.4324/9781410607454>
- Pološki Vokić N., Aleksić A. (2020) Are Active Teaching Methods Suitable for All Generation Y students?—Creativity as a Needed Ingredient and the Role of Learning Style. *Education Sciences*, vol. 10, no 4, Article no 87. <https://doi.org/10.3390/educsci10040087>
- Prato Previde G. (1991) Italian Adaptors and Innovators: Is Cognitive Style Underlying Culture? *Personality and Individual Differences*, vol. 12, no 1, pp. 1–10. [https://doi.org/10.1016/0191-8869\(91\)90125-U](https://doi.org/10.1016/0191-8869(91)90125-U)
- Prato Previde G., Massimini F. (1984) Adattatori-Innovatori: Una Teoria ed una Misura della Creatività nelle Organizzazioni [Adaptors and Innovators: A Description and a Measure of Creativity in Organizations]. *Ricerche di Psicologia*, no 3, pp. 99–134.
- Prato Previde G., Rotondi P. (1996) Leading and Managing Change through Adaptors and Innovators. *Journal of Leadership Studies*, vol. 3, no 3, pp. 120–134. <https://doi.org/10.1177/107179199700300312>
- Preston C.C., Colman A.M. (2000) Optimal Number of Response Categories in Rating Scales: Reliability, Validity, Discriminating Power, and Respondent Preferences. *Acta Psychologica*, vol. 104, iss. 1, pp. 1–15. [https://doi.org/10.1016/S0001-6918\(99\)00050-5](https://doi.org/10.1016/S0001-6918(99)00050-5)
- Prokhorova M.V., Teregulova A.D. (2014) Diagnostics of Adaptive-Innovative Cognitive Style. *Vestnik of Lobachevsky University of Nizhni Novgorod*, no 2, pp. 400–406 (In Russian).
- Rodosky R. (2021) *School Improvement Grant: Analysis of Kentucky Cohort I Schools* (PhD Thesis). Louisville: University of Louisville. <https://doi.org/10.18297/etd/3633>
- Rogers C.R. (1959) Toward a Theory of Creativity. *Creativity and Its Cultivation* (ed. H.H. Anderson), New York, NY: Harper & Brothers, pp. 69–82.
- Rubashkin D. (2014) A Collective Model of Advanced Teacher Training: An International Experience. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 1, pp. 110–133 (In Russian). <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2014-1-110-133>
- Savchenko T.N., Faustova A.G. (2016) Adaptation of M. Kernis — A. Paradise “The Contingent Self-Esteem Scale”. *Eksperimental’naâ psihologiya / Experimental Psychology*, vol. 9, no 4, pp. 79–89 (In Russian). <https://doi.org/10.17759/expsy.2016090408>
- Sailer M., Murböck J., Fischer F. (2021) Digital Learning in Schools: What Does It Take beyond Digital Technology? *Teaching and Teacher Education*, vol. 103, July, Article no 103346. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103346>
- Salgado J. (2005) Personality and Social Desirability in Organizational Settings: Practical Implications for Work and Organizational Psychology. *Papeles Del Psicólogo*, vol. 26, pp. 115–127.
- Scott R., Robinson B. (1996) Managing Technological Change in Education—What Lessons Can We All Learn? *Computers & Education*, vol. 26, no 1, pp. 131–134. [https://doi.org/10.1016/0360-1315\(96\)00007-3](https://doi.org/10.1016/0360-1315(96)00007-3)
- Shalashova M.M., Shevchenko N.I. (2016) The Corporate Model of Advanced Training: Preparing School Teams of Teachers for the Implementation of the FSES of General Education. *Bulletin of Moscow Region State University. (Pedagogy)*, no 2, pp. 190–199 (In Russian). <https://doi.org/10.18384/2310-7219-2016-2-190-199>

- Skinner N.F., Hutchinson L., Lukenda A., Drake G., Boucher J. (2003) National Personality Characteristics: 11. Adaption-Innovation in Canadian, American, and British Samples. *Psychological Reports*, vol. 92, no 2, pp. 1–22. <https://doi.org/10.2466/pr0.2003.92.1.21>
- Stum J. (2009) Kirton's Adaption-Innovation Theory: Managing Cognitive Styles in Times of Diversity and Change. *Emerging Leadership Journeys*, vol. 2, no 1, pp. 66–78.
- Subotic M., Maric M., Mitrovic S., Mesko M. (2018) Differences between Adaptors and Innovators in the Context of Entrepreneurial Potential Dimensions. *Kybernetes*, vol. 47, no 7, pp. 1363–1377. <https://doi.org/10.1108/K-05-2017-0183>
- Tobing G., Angelina V.E., Franceline D., Anwar M.Y., Suwartono C., Halim M. (2020) Construct Validity of the Indonesian Version of Kirton's Adaption-Innovation Inventory. *Jurnal Psikologi Ulayat*, vol. 1, no 2, pp. 303–316. <https://doi.org/10.24854/jpu19>
- Tullett A.D., Kirton M.J. (1995) Further Evidence for the Independence of Adaptive-Innovative (A-I) Cognitive Style from National Culture. *Personality and Individual Differences*, vol. 19, no 3, pp. 393–396. [https://doi.org/10.1016/0191-8869\(95\)00077-j](https://doi.org/10.1016/0191-8869(95)00077-j)
- Wakita T., Ueshima N., Noguchi H. (2012) Psychological Distance between Categories in the Likert Scale: Comparing Different Numbers of Options. *Educational and Psychological Measurement*, vol. 72, no 4, pp. 533–546. <https://doi.org/10.1177/0013164411431162>
- Weber M. (1970) *Essays in Sociology*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Wilcox K.C., Lawson H.A. (2018) Teachers' Agency, Efficacy, Engagement, and Emotional Resilience during Policy Innovation Implementation. *Journal of Educational Change*, vol. 19, no 2, pp. 181–204. <https://doi.org/10.1007/s10833-017-9313-0>
- Xu Y., Tuttle B.M. (2012) Adaption-Innovation at Work: A New Measure of Problem-Solving Styles. *Journal of Applied Management Accounting Research*, vol. 10, no 1, pp. 17–34.
- Zeer Ye.F., Korneeva N.A. (2006) Social Hypocrisy as a Professionally Conditioned Deformation of the Teacher. *The Education and Science Journal*, no 4, pp. 81–90 (in Russian).
- Zhang L. (2006) Does Student-Teacher Thinking Style Match/Mismatch Matter in Students' Achievement? *Educational Psychology*, vol. 26, no 3, pp. 395–409. <https://doi.org/10.1080/01443410500341262>

Чем лидерство в высшем образовании отличается от лидерства в традиционных бизнес-организациях

Константин Багратиони, Сергей Филонович

Статья поступила
в редакцию
в сентябре 2023 г.

Багратиони Константин Амиранович — кандидат психологических наук, доцент департамента организационного поведения и управления человеческими ресурсами, Высшая школа бизнеса, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». E-mail: kbagratiioni@hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8864-6476>

Филонович Сергей Ростиславович — доктор физико-математических наук, профессор департамента организационного поведения и управления человеческими ресурсами, Высшая школа бизнеса, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». Адрес: 119049 Москва, ул. Шаболовка, 26–28. E-mail: filonovich@hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8215-9132> (контактное лицо для переписки)

Аннотация

Специфика лидерства в сфере высшего образования раскрывается путем его сопоставления с лидерством в традиционных бизнес-организациях. В результате анализа совместного цитирования 3827 научных работ, отобранных по запросу в *Scopus*, выборка исследования сужена до шести ключевых публикаций, оказывающих значительное влияние на исследовательский ландшафт. На материале этих публикаций проведен сравнительный анализ лидерства в сфере высшего образования с лидерством в традиционных бизнес-организациях с опорой на авторскую модель лидерства «черты лидера — поведение лидера — контекст ситуации». Показано, что академическая среда характеризуется специфическими вызовами для лидера, отличными от контекста традиционных бизнес-организаций. Адекватным контексту университетской среды является совмещение трех стилей лидерства: транзакционного, трансформационного и ориентированного на отношения. Взаимодействие между лидером и профессорско-преподавательским составом вуза в академическом контексте является скорее партнерством, в котором лидер выступает старшим партнером, чем подчинением, основанным на властных отношениях и характерным для традиционных бизнес-организаций.

Ключевые слова

лидерство; лидерство, ориентированное на изменения; лидерство, ориентированное на решение задачи; трансформационное лидерство; транзакционное лидерство; лидерство, ориентированное на отношения; лидерство в высшем образовании; контекст лидерства

Для цитирования

Багратиони К.А., Филонович С.Р. (2024) Чем лидерство в высшем образовании отличается от лидерства в традиционных бизнес-организациях. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 2, сс. 42–74. <https://doi.org/10.17323/vo-2024-16271>

How Leadership in Higher Education Is Different from Leadership in Traditional Business Organizations

Konstantin Bagrationi, Sergey Filonovich

Konstantin A. Bagrationi — Candidate of Sciences in Social Psychology, Associate Professor at the Department of Organizational Behaviour and Human Resource Management, Graduate School of Business, HSE University. E-mail: kbagrationi@hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8864-6476>

Sergey R. Filonovich — Doctor of Sciences in History of Science and Technology, Professor at the Department of Organizational Behaviour and Human Resource Management, Graduate School of Business, HSE University. Address: 26–28, Shabolovka st., Moscow 119049, Russian Federation. E-mail: filonovich@hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8215-9132> (corresponding author)

Abstract This paper aims at revealing the specifics of leadership in higher education by comparing it with leadership in traditional business organizations. As a result of the co-citation analysis (the sample included 3,827 articles retrieved from a Scopus database) the authors were able to narrow down the sample to 6 key studies exerting significant influence on the research landscape. The authors proceeded with analysis through the prism of “leader traits-leader behavior-situational context” framework to enable a comparison of leadership in higher education and traditional business organizations. The analytical view taken on the results revealed that academic environment present specific challenges distinct from traditional business contexts. Within this leadership context an integrative approach — encompassing transactional, transformational, and relational-oriented behaviors — is the most adequate style. The interaction between the leader and the followers within the university environment resembles a partnership (the leader acts as a senior partner) rather than the power relations that are specific to traditional business organizations.

Keywords leadership; change-oriented leadership; task-oriented leadership; transformational leadership; transactional leadership; relational-oriented leadership; leadership in higher education; leadership context

For citing Bagrationi K.A., Filonovich S.R. (2024) How Leadership in Higher Education Is Different from Leadership in Traditional Business Organizations? *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 2, pp. 42–74 (In Russian). <https://doi.org/10.17323/vo-2024-16271>

Лидерство как социально-психологическое явление уже более ста лет привлекает внимание как практиков, так и исследователей, однако в отечественной литературе практически отсутствуют исследования, которые систематизировали бы накопленные в этой области знания (одно из немногих исключений — [Филонovich, 2003]). Таких работ немного и за рубежом [Lowe, Gardner, 2000; Avolio, Walumbwa, Weber, 2009; Gardner et al., 2010; Dinh et al., 2014; Zhu et al., 2019].

Традиционно исследования лидерства предполагали в качестве объекта изучения компании, представляющие традиционный бизнес [Weick, 1976], и университеты во многом заимствовали модели лидерства из бизнеса [Spendlove, 2007], хотя ценность

таких коммерчески ориентированных моделей для образовательных систем подвергается сомнению уже многие годы [Middlehurst, 1987; McIlhatton, Johnson, Holden, 1993].

За последнее десятилетие число научных исследований по теме лидерства в высшем образовании резко возросло: в 2010 г. в журналах, индексируемых в базе *Scopus*, опубликовано около ста таких работ, а в 2022 г. — уже около пятисот. Рост интереса к тематике лидерства, возможно, обусловлен нарастающей динамичностью социально-политических сдвигов, радикальным изменением условий деятельности. И преподаватели, и административно-управленческий персонал университетов, которые традиционно были глубоко институционализированными стабильными системами, воспринимают драматически изменяющиеся внешние условия и высокую степень неопределенности перспектив как вызов и потенциальную угрозу. При растущем числе эмпирических работ, посвященных лидерству в высшем образовании и его связи с эффективностью подотчетных лидерам подразделений, существует запрос на систематизацию результатов исследований [Bryman, 2007; Spendlove, 2007; Morris, Laipple, 2015; Kok, McDonald, 2017]. Более того, фундаментальные вопросы, касающиеся лидерства в высшем образовании [Bryman, 2007] и его отличий от лидерства в организациях других сфер деятельности [Ramsden, 1998], приобретают особую актуальность именно сегодня, когда университеты все больше начинают функционировать как традиционные бизнес-организации и стремятся к достижению конкурентных преимуществ. Социальное давление, вызывающее эти трансформации в работе университетов, усиливается по мере появления новых провайдеров высшего образования [Kok, McDonald, 2017] и подрывных инноваций, таких как генеративные языковые модели на основе искусственного интеллекта [Wingard, 2023; Xiao, Chatterjee, Gehringer, 2022].

Исследования лидерства в высшем образовании могут служить отправной точкой как для анализа и систематизации знаний о лидерстве в целом, так и для определения ключевых факторов, влияющих на его эффективность в сферах, отличающихся от традиционного бизнеса.

1. Исследовательский вопрос и методология

Чем лидерство в высшем образовании отличается от лидерства в традиционных бизнес-организациях? Чтобы ответить на этот вопрос, в данном исследовании мы поставили перед собой следующие задачи: теоретически обосновать авторский концептуальный подход к анализу лидерства; методом анализа совместного цитирования сузить выборку работ по тематике лидерства в высшем образовании до наиболее значимых статей; выполнить систематический обзор суженной выборки работ с применением авторского концептуального подхода.

Обосновывая авторскую концепцию лидерства, мы определим его ключевые характеристики и разработаем на их основе теоретическую модель лидерства. Применение этой модели к данным, полученным в результате систематического обзора наиболее значимых исследований лидерства в высшем образовании, позволит описать конкретные требования к лидеру. Эти описания дадут возможность сравнить лидерство в высшем образовании с лидерством в традиционных бизнес-организациях.

2. Теоретическое обоснование авторского концептуального подхода

Большинство авторов, давая определение лидерству, выделяют в качестве его основной характеристики наличие преднамеренного направленного социального влияния [Contreras, Baykal, Abid, 2020]. В случае успешного лидерства основными результатами такого влияния могут быть его объективная и субъективная эффективность (*leadership effectiveness*), а также признание лидера его последователями (*leadership emergence*). Объективными показателями эффективности могут служить, например, агрегированная индивидуальная производительность каждого из последователей лидера, коллективная производительность команды, выживание команды на протяжении достаточно долгого времени. О субъективной эффективности свидетельствует восприятие последователями своего лидера как эффективного, удовлетворенность результатами его деятельности. Такие показатели субъективной эффективности выделяются, например, в рамках модели «черты лидера — признание — эффективность» (*The Leader Trait Emergence Effectiveness*) [Judge, Piccolo, Kosalka, 2009].

Какие факторы определяют исход лидерства? Проследим развитие представлений об этих факторах в исторической перспективе. Истоки концепций лидерства можно найти в теории «великого человека» [Carlyle, MacMechan, 1901], согласно которой эффективность лидера определяется набором его врожденных качеств. В появившейся позднее теории черт, как и в теории «великого человека», лидерство зависит от индивидуальных качеств человека, но уже не считается уделом исключительно «героических личностей». Исследователи, работавшие в парадигме теории черт, пытались выявить набор характеристик, которыми должен обладать «идеальный лидер». Обзоры результатов исследований лидерства [Stogdill, 1948; Mann, 1959] бросили вызов фундаментальным допущениям теории черт: они показали, во-первых, что исследователям не удается выделить универсальные черты лидера, а во-вторых, что исход лидерства, помимо черт самого лидера, сильно зависит от конкретной ситуации и от характера взаимодействия между лидером и его последователями. Осознание противоречий между теорией черт и эмпирическими данными привело, с одной стороны, к появлению новых

направлений исследования лидерства: сначала поведенческого, а позднее и ситуационного, а с другой — к критическому переосмыслению теории черт.

Предлагаемый нами концептуальный подход опирается на представление о лидерстве как о преднамеренном социальном влиянии, но не ограничивается им, а вводит интегрированную модель связей между врожденными чертами лидера, его поведением и ситуационными факторами. В отличие от моделей, фокусирующихся только на двух из этих трех переменных, например от теории непредвиденных обстоятельств [Fiedler, 1972] или интегрированного подхода [Derue et al., 2011], наша модель охватывает все три. Включение в модель всех трех переменных обосновано необходимостью при исследовании лидерства в высшем образовании учитывать сложные взаимодействия между лидером и его окружением. Кроме того, многие традиционные модели были разработаны в прошлом столетии и не учитывают современные вызовы. Предложенная модель интегрирует элементы традиционных моделей и актуализирует их применительно к современным реалиям, реконцептуализирует основные идеи, обеспечивая более гибкий и динамичный взгляд на лидерство.

Ограничения авторского концептуального подхода обусловлены тем, что подавляющее большинство исследований лидерства в образовании, которые легли в основание нашей концепции, проведены в рамках западной модели управления вузами. Тем не менее идеи, составляющие основу модели, подкреплены анализом большого объема данных, поэтому данная модель дает возможность преодолеть разрыв между теоретическим пониманием лидерства и практическим применением полученного знания. Каково содержательное наполнение переменных «черты лидера», «поведение лидера»¹, «контекст ситуации»² на современном этапе исследования лидерства? В соответствии с исторической перспективой в первую очередь будет рассмотрена переменная «черты лидера».

2.1. Переменная «черты лидера»

Одним из самых авторитетных исследователей черт лидера является Т. Дзадждж, инкорпорировавший в свою теоретическую рамку наиболее проработанные модели, такие как *Big5* (обзор исследований взаимосвязи между чертами личности и эффективным лидерством см. в [Judge et al., 2002]). Теоретическая рамка Т. Дзаджджа до сих пор не потеряла своей актуальности. В опубликованном в 2021 г. обзоре литературы, посвященной личностным чертам первого лица организации [Holmes et al., 2021], выделе-

¹ Синонимично «стилю лидерства».

² Контекст ситуации включает не только характеристики окружения, но и черты личности последователей.

ны как утратившие популярность, так и влиятельные теоретические подходы к анализу личности лидера. К наиболее востребованным фреймворкам отнесены *Big5*, HEXACO, темная триада и *Core Self-Evaluations*³.

Описание личности лидера в терминах модели *Big5* представлено в табл. 1.

Таблица 1. Личность лидера в терминах модели *Big5*

Шкала/черта	Низкие значения	Высокие значения
Открытость опыту	Те, кто получает низкие баллы по данной шкале, мыслят конкретно и практично, не склонны к абстрактным рассуждениям. Они придерживаются консервативных убеждений и не отличаются высокой креативностью. Они традиционны во вкусах и предпочтениях, делают ставку на то, что уже известно	Лидеры с высокими баллами по шкале «открытость опыту» любят исследовать неизвестное и генерируют множество собственных идей, а также, как правило, обладают широкими интеллектуальными интересами, оригинальностью, богатым воображением, изобретательностью, тонким вкусом в искусстве и красоте. Для них важны новые перспективы, новые вещи, они поглощают много информации, постоянно наращивают запас знаний
Добросовестность	Низкие показатели по шкале «добросовестность» свойственны тем, кто склонен откладывать дела на потом, безответственен и плохо контролирует свои импульсы, порывы и поведение в целом	Добросовестность является предиктором долгосрочного жизненного успеха, но только в стабильных обществах. Для лиц, имеющих высокие баллы по данной шкале, характерны внимание к деталям, аккуратность, дисциплинированность, педантичность, ответственность и исполнительность. Лидеры с высокими значениями по этому фактору трудолюбивы и добросовестны, посвящают много времени делам организации, прилагают максимум усилий, чтобы преуспеть в том, чем они занимаются
Экстраверсия	Люди с низким уровнем экстраверсии спокойны и сдержанны, находят общение с большими группами людей утомительным, и им нужно время на восстановление после такого общения	Те, кто имеет высокие показатели экстраверсии, коммуникабельны и хотят проводить свободное время, общаясь с другими людьми. Высокий уровень экстраверсии обычно сочетается с открытостью социальному опыту, уверенностью в себе, напористостью
Доброжелательность	Низкие показатели по шкале «доброжелательность» свойственны конкурентоспособным, не опасаящимся выделиться из толпы, стремящимся к победе, жестким и прямолинейным, но также и несколько эгоцентричным людям, с которыми не очень приятно сотрудничать. Такие лидеры часто бывают грубы, а порой и жестоки	Высокие показатели по шкале «доброжелательность» характерны для отзывчивых, теплых и сострадательных лидеров. Такой лидер открыт к сотрудничеству и добр, не груб, благожелателен, честен, приятен в общении. К сожалению, эти качества делают его уязвимым для манипуляций со стороны недобросовестных коллег
Нейротизм	Люди с низким уровнем нейротизма эмоционально устойчивы, спокойны, расслаблены и стабильны. Эмоционально устойчивые лидеры почти никогда не беспокоятся. Они могут испытывать симптомы невроза, только когда находятся в ситуации длительного и сильного стресса	Высокие баллы по шкале «нейротизм» связаны с негативными эмоциями, такими как страх, тревога и депрессия. Лидеры с высокими показателями нейротизма испытывают гораздо больше беспокойства и эмоциональной боли на условную единицу неопределенности в их работе, да и в жизни в целом, чем их более эмоционально устойчивые коллеги

³ Аббревиатура HEXACO образована начальными буквами названий факторов: «честность-скромность» (*Honesty-Humility*, фактор H), «эмоциональность» (*Emotionality*, фактор E — «правопреемник» нейротизма в *Big5*), экстраверсия (*eXtraversion*, фактор X), доброжелательность (*Agreeableness*, фактор A), добросовестность (*Conscientiousness*, фактор C) и открытость опыту (*Openness to Experience*, фактор O) [Ashton, Lee, 2007].

Некоторые исследователи считают целесообразным добавить к *Big5* шестой фактор — «честность-скромность», так как, по их мнению, доброжелательность и нейротизм, даже совокупно, не исчерпывают содержание характеристики «честность-скромность» [Gill, Berezina, 2019]. Этот фактор отражает готовность лидера к сотрудничеству, стремление быть справедливым и искренним в отношениях с другими, даже в ситуациях, когда он мог бы эксплуатировать их, не подвергаясь возмездию.

Лидер с высокими показателями фактора «честность-скромность» не готов нарушать правила ведения бизнеса и общественные нормы ради личной выгоды, а для того, кто получает низкие баллы по этой шкале, характерно завышенное чувство собственной значимости, служащее оправданием обмана, манипулирования и других нечестных действий, которые такой лидер предпринимает с целью повысить свой социальный статус и материальное благополучие.

Лидер с высоким уровнем честности-скромности будет сотрудничать с партнером, даже если понимает, что тот его «использует», например нагрузив слишком большим объемом работы. Эта склонность помогать отсутствует у людей с низким уровнем честности-скромности.

Одной из важнейших характеристик фактора «честность-скромность» является его сильная взаимосвязь с «темными» чертами личности — темной триадой: отрицательная корреляция «честности-скромности» с нарциссизмом составляет $-0,53$, с макиавеллизмом $-0,57$, а с психопатией $-0,72$ [Lee, Ashton, 2005]. Концепция темной триады, предложенная Д. Паулхусом и К. Уильямсом в 2002 г., приобретает все большую популярность в академической среде [Paulhus, Williams, 2002].

Так, для человека с нарциссическим складом личности характерны эгоизм, тщеславие, гордыня и чрезмерно выраженное чувство собственного превосходства [Garcia et al., 2015]. Однако лидерам-нарциссам свойственно хрупкое чувство собственного «я» [Ames et al., 2006], и они нуждаются в постоянном самоутверждении за счет окружающих и одобрении с их стороны [Lee, Ashton, 2005], хотя сами могут этого не осознавать. Поскольку им самим постоянно не хватает восхищения со стороны окружающих, пытаясь манипулировать близкими, партнерами или сотрудниками, они, как правило, прибегают к лести. Нарциссические лидеры совершают смелые, зачастую вызывающие восхищение поступки, которые могут привлечь внимание к их лидерству. Такое поведение может иметь как положительные, так и отрицательные последствия для эффективности организации [Judge, Piccolo, Kosalka, 2009].

Психопатия, как и нарциссизм, изначально рассматривалась как расстройство личности, но позднее дискурс переместился и в субклиническое поле. К типичным чертам психопатии традиционно относят отсутствие эмпатии и тревожности, постоянный поиск

острых ощущений [Paulhus, Williams, 2002]. В отличие от требующего внимания и одобрения окружающих эгоцентризма нарцисса эгоцентризм как черта, свойственная психопатии, самодостаточно: людям с выраженной психопатией не требуется подтверждения их уникальности и совершенства со стороны общества. Отсюда название расстройства личности, включающего клиническую психопатию, — антисоциальное расстройство личности. Поэтому если нарциссизм связан с низким уровнем эмпатии, то психопатия — с ее полным отсутствием. Склонность лидера, для которого характерна психопатия, быть бесстрашным и не испытывать угрызений совести, при этом демонстрируя поверхностное обаяние, может способствовать его карьерному росту. Однако психопатия может и мешать профессиональной карьере, особенно если результаты трудовой деятельности зависят от взаимодействия с другими людьми. В частности, сотрудники с высокими значениями по шкале психопатии очень остро реагируют на буллинг и критику [Baka, 2019]. Исследования показывают, что психопатия связана с контрпродуктивным трудовым поведением и более низкой удовлетворенностью карьерой [Spurk, Keller, Hirschi, 2016].

В отличие от психопатии и нарциссизма, макиавеллизм не предполагает клинической картины расстройств. Основной целью деятельности лидера, которому свойствен макиавеллизм, является достижение власти. Для этого он использует специфические манипулятивные тактики, такие как эмоциональная манипуляция, заискивание, убеждение, мольба, запугивание и доминирование [Rogoza, Ciesiuch, 2020]. Такие лидеры мыслят стратегически и способны управлять сложными бизнес-структурами и государственными организациями [Mael, Waldman, Mulqueen, 2001].

Наряду с *Big5* к наиболее влиятельным теоретическим подходам в исследовании лидерства авторы обзора [Holmes et al., 2021] относят *Core Self-Evaluations* — базовое самооценивание. Это важная личностная черта, которая состоит из четырех компонентов: самооценки, локуса контроля, самоэффективности и эмоциональной устойчивости. Локус контроля отражает склонность человека видеть причину тех или иных жизненных событий в собственных действиях или приписывать ее внешним силам, находящимся вне его контроля. Самоэффективность определяется как субъективная оценка собственной способности выполнять работу качественно и справляться с трудностями. Самооценка отражает общее представление человека о собственной ценности, в том числе для окружающих.

Однако на результаты лидерства влияют не только характеристики лидера, но и его поведение.

2.2. Переменная «поведение лидера»

Исследования поведения первых лиц организаций и бизнес-структур составляют наиболее разработанное направление в изучении лидерства. Первоначально эти исследования фокусирова-

лись на противопоставлении транзакционному стилю лидерства, т.е. традиционным отношениям, при которых лидер и подчиненный вступают во взаимовыгодную «сделку», или «транзакцию», и лидер предлагает награды или признание в обмен на выполнение определенных задач или достижение установленных целей, — стиля трансформационного [Bass, 1985]. Трансформационное лидерство обеспечивает более глубокое воздействие на подчиненных и в случае успеха не только приводит к улучшению производительности команды, но и способствует личному и профессиональному развитию подчиненных. Трансформационные лидеры вдохновляют своих подчиненных на достижение высоких результатов. Позднее помимо этих двух стилей лидерства стали выделять также стиль, ориентированный на отношения [Yukl, Gordon, Taber, 2002], а после корпоративных скандалов 2000-х годов (подробнее см. в [Филонович, 2003]) в научный оборот вошел частный случай совмещения транзакционного и трансформационного стилей лидерства — этический стиль [Brown, Treviño, Harrison, 2005]. Все остальные конструктивные⁴ стили, выделенные в иных исследованиях, могут быть отнесены к «семейству» одного из четырех базовых стилей поведения [Matthews, Kelemen, Bolino, 2021]. Так, в классификации конструктивных стилей лидерства [Ibid.], которая, в свою очередь, опирается на классификацию [Inseoglu et al., 2018] различаются: стили, ориентированные на изменения (например, трансформационный стиль), стили, ориентированные на решение задачи (например, транзакционный стиль), стили, ориентированные на отношения (например, поддерживающий стиль) и, наконец, морально ориентированные стили (например, этический стиль).

Трансформационные лидеры, ориентированные на изменения, побуждают своих последователей как к достижению экстраординарных результатов, так и к развитию собственного лидерского потенциала [Bass, Riggio, 2006].

Транзакционные лидеры, ориентированные на решение задачи, вместо того чтобы согласовывать интересы подчиненных с интересами организации, мотивируют сотрудников, апеллируя к их личным интересам, прибегая к положительному и отрицательно-му подкреплению в зависимости от поведения и результатов работы сотрудника [Bass, 1985].

⁴ Мы не определяем место в рассматриваемой классификации пассивных форм лидерства, таких как попустительский стиль. Точной оценке содержания данного стиля препятствуют расхождения в трактовке термина: попустительский стиль понимают и как принцип невмешательства, и как отсутствие лидерства [Einarsen, Aasland, Skogstad, 2007]. Мы также оставляем за рамками рассмотрения деструктивные стили лидерства как контрпродуктивные и в системе высшего образования, и в традиционных бизнес-структурах.

Лидеры, ориентированные на отношения, снижают уровень стресса подчиненных, убеждая их в том, что отношения «лидер — ведомый» не имеют конкретной цели и что они будут поддерживаться в долгосрочной перспективе [Millward, Hopkins, 1998].

Морально ориентированный стиль поведения является частным случаем совмещения транзакционного и трансформационного стилей. Лидеры, которым свойствен такой стиль поведения, выступают нравственным примером для своих последователей, демонстрируя и пропагандируя этическое поведение во взаимодействии с сотрудниками [Brown, Treviño, Harrison, 2005].

2.3. Переменная «контекст ситуации»

Заслуга ситуационных теорий лидерства состоит в привлечении внимания исследователей к тому факту, что лидерство осуществляется не «в вакууме». При этом некоторые приверженцы ситуационных теорий считают возможным практически полностью сводить объяснение специфики поведения лидера к контексту ситуации.

Однако многие исследователи лидерства, вместо того чтобы определять, что важнее — поведение лидера или контекст ситуации, разрабатывают концепции лидерства, учитывающие и то и другое [Vroom, Jago, 2007]. Такой подход получил название теории непредвиденных обстоятельств, и в его основание легли две идеи: во-первых, не существует универсального стиля лидерства, подходящего для любой ситуации, т.е. один и тот же лидер может показывать высокие результаты в одних обстоятельствах, но быть крайне неэффективным в других, и, во-вторых, успешным лидером можно считать того, кто способен подстраивать свое поведение под условия текущей ситуации. Наиболее авторитетные теории в рамках данного подхода разработаны в 1960-х годах [Fiedler, 1967; Hersey, Blanchard, 1969] и не потеряли актуальности в XXI в. [Vroom, Jago, 2007]. Конечно, впоследствии исследователи уточняли и модифицировали эти подходы [Vroom, Yetton, 1973; House, Mitchell, 1974], но базовое положение теоретических рамок — важность адаптации стиля лидерства к контексту, в частности к специфике отношений между лидером и последователями, степени структурированности задачи, объему власти у лидера, а также зрелости последователей, — значимо до сих пор.

Первой из теорий непредвиденных обстоятельств, оказавшей серьезное влияние на исследования лидерства, была концепция Ф. Фидлера [Fiedler, 1967], который сделал попытку при рассмотрении эффективности лидерства интегрировать характеристики поведения лидера с ситуационными факторами. Ф. Фидлер ввел деление лидеров на основании их мотивации на две группы: ориентированных на отношения (мотивированных отношениями) и ориентированных на решение задачи (мотивированных решением задачи).

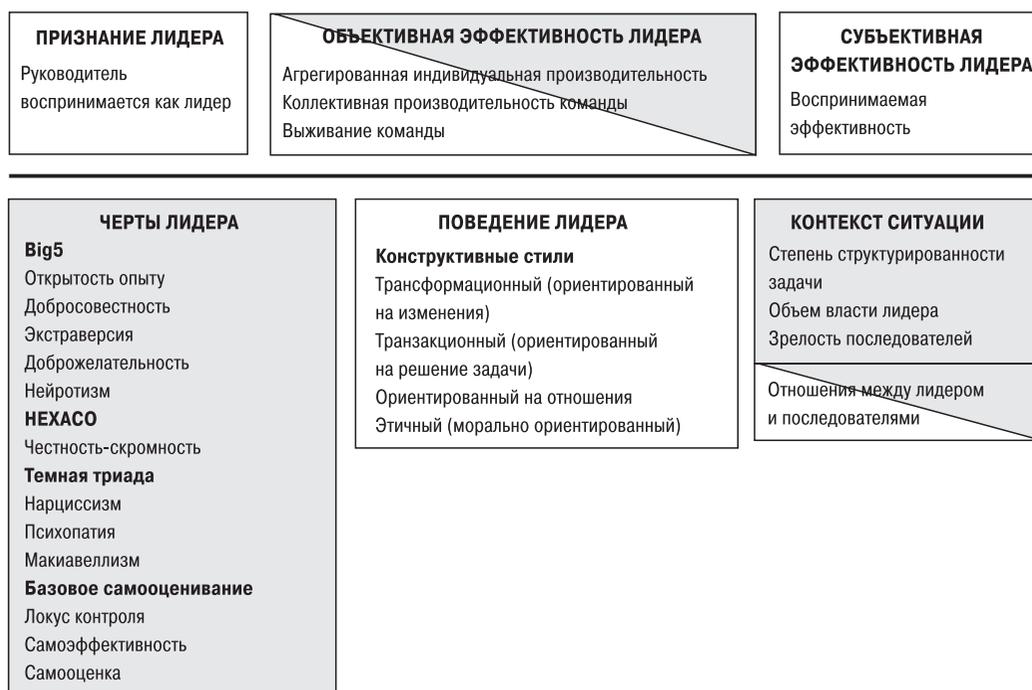
Впоследствии эффективность этих двух типов лидеров сравнивали в восьми типах ситуаций, которые были образованы комбинациями трех дихотомических переменных: отношения между лидером и последователями, степень структурированности задачи и объем власти лидера. В четырех ситуациях более эффективным оказался лидер, ориентированный на отношения, и в других четырех — лидер, ориентированный на решение задачи [Fiedler, 1972]. Таким образом, лидеры того или иного склада бывают эффективны в определенных (благоприятных для них) ситуациях.

П. Херси и К. Бланшар фокусируются на последователях как важнейшем элементе контекста, интегрируя стиль лидерства и уровень готовности индивида или группы к деятельности, также называемый уровнем зрелости [Hersey, Blanchard, 1969].

П. Херси выделяет следующие стили лидерства: директивный (*telling*), продающий идею (*selling*), вовлекающий (*participating*) и делегирующий (*delegating*) [Hersey, 1984]. Поведение лидера с высокими показателями ориентации на решение задач и низкими показателями ориентации на отношения с подчиненными называется директивным, потому что этот стиль характеризуется односторонней коммуникацией: лидер определяет роли подчиненных и сообщает, что им необходимо сделать, как, когда и где выполнять те или иные задачи. Лидер с высокими показателями ориентации на решение задач и высокими показателями ориентации на отношения с подчиненными называется «продающим идею», потому что при этом стиле поведения большая часть целеполагания обеспечивается лидером. Посредством двусторонней коммуникации и социально-эмоциональной поддержки лидер пытается заставить последователей психологически «купить» решения, которые должны быть приняты. Низкий уровень ориентации на решение задач и высокий уровень ориентации на отношения с подчиненными дает вовлекающий стиль лидерства: лидер вовлекает последователей в принятие решений через двустороннюю коммуникацию, такой стиль лидерства существенно снижает ответственность лидера, поскольку последователи обладают способностью и знаниями для выполнения задачи. Лидеры с низкой ориентацией на решение задач и низкой ориентацией на отношения с подчиненными называются делегирующими, потому что предоставляют подчиненным свободу принятия решений. Лидер делегирует свои полномочия последователям, обладающим способностями и опытом и при этом готовым полностью управлять собственным поведением.

На рис. 1 представлена теоретическая модель лидерства с учетом всех трех переменных: черт лидера, поведения лидера, контекста ситуации. Таким образом, мы решили первую задачу исследования и раскрыли концептуальный подход, который будет использован для сравнения лидерства в традиционных бизнес-организациях с лидерством в высшем образовании.

Рис. 1. Теоретическая модель лидерства



Примечание: Факторы, не контролируемые лидером, выделены серым цветом. Объективная эффективность лидера, например эффективность отдела или организации, иногда используется как параметр, по которому оценивают эффективность лидерства. Она зависит в том числе от ситуационных факторов, на которые лидер не может повлиять, поэтому выделена серым цветом наполовину, так же как отношения между лидером и последователями.

3. Анализ совместного цитирования

Для решения второй задачи исследования применен анализ совместного цитирования [Van Eck, Waltman, 2007]. Выбор именно этого метода обоснован тем, что он позволяет определить работы, оказавшие наибольшее влияние на исследовательский ландшафт в области лидерства в высшем образовании. В ходе такого анализа идентифицируются пары статей, которые цитируются вместе. Совместное цитирование свидетельствует о сильной связи между публикациями и их значимости для исследуемой темы.

Проанализированы 142 306 взаимосвязей цитирования в 3827 работах, отобранных на основе следующего запроса в *Scopus*: *TITLE (leader*) AND TITLE-ABS-KEY (educat*) AND TITLE-ABS-KEY (universit*) OR TITLE-ABS-KEY (leader*) AND TITLE-ABS-KEY (higher AND education)*. Для включения работы в выборку соблюдалось условие минимального числа цитирований ($n = 20$).

В результате анализа совместного цитирования выявлены девять ключевых работ, образующих основной кластер: [Bass, 1985; Bolden, Petrov, Gosling, 2008; Braun, Clarke, 2006; Burns, 1978; Bryman, 2007; Fornell, Larcker, 1981; Morley, 2013; Ramsden, 1998; Spence, 2007].

Три публикации из перечисленных исключены из дальнейшего систематического анализа. Статья [Morley, 2013] фокусируется на гендерном аспекте лидерства, что выходит за рамки нашего исследования. При этом, однако, мы не отрицаем значимости гендерного аспекта лидерства: в других исследованиях он может быть важным фактором, поскольку расширяет представления о разнообразии подходов и стратегий, применяемых разными группами лидеров. В статье [Braun, Clarke, 2006] обсуждаются методологические основания тематического анализа в психологии. Хотя в исследованиях лидерства могут использоваться качественные методы, такие как тематический анализ, и именно поэтому данная работа набрала много ссылок, сама статья не является исследованием лидерства и не содержит сведений о различиях между лидерством в высшем образовании и лидерством в традиционных бизнес-организациях. По той же причине из дальнейшего анализа исключена статья [Fornell, Larcker, 1981]: эта методологическая работа сосредоточена на оценке структурных уравнений с наблюдаемыми переменными и ошибками измерения, которые могут использоваться, в частности, в исследованиях лидерства. При этом информации о лидерстве в статье нет.

Исключение указанных источников позволит сосредоточиться в анализе на тех работах, которые напрямую связаны с изучением лидерства в контексте высшего образования и традиционных бизнес-организаций, обеспечивая релевантность и точность результатов исследования.

Таким образом, основой для проведения систематического обзора литературы послужили следующие работы: [Bass, 1985; Bolden, Petrov, Gosling, 2008; Burns, 1978; Bryman, 2007; Ramsden, 1998; Spendlove, 2007].

4. Систематический обзор суженной выборки работ на основе авторского концептуального подхода

Решение третьей задачи исследования — сравнение лидерства в высшем образовании с лидерством в традиционных бизнес-организациях — позволит раскрыть характеристики контекста, а также зафиксировать требования к лидеру. В соответствии с авторским концептуальным подходом первой «линзой» для анализа выступит переменная «черты лидера».

Лидеры традиционных бизнес-организаций часто фокусируются на достижении корпоративных целей и увеличении прибыли [Bass, 1985]. Соответственно, для них важны личностные качества, связанные с ориентацией на результат [Bass, 1985; Spendlove, 2007]. Эти качества значимы и для лидеров образовательных организаций, но им необходимо сочетать ориентацию на результат с ориентацией на изменения и на отношения: обладать способностью адаптироваться к изменениям и работать в условиях неопределенности, уметь справляться с конфликтами и управлять

межличностными отношениями [Ramsden, 1998]. Лидеры более креативных, по сравнению с традиционным бизнесом, организаций, безусловно, также нуждаются в этих навыках, но только в рамках достижения корпоративных целей и увеличения прибыли [Bass, 1985]. Лидеры образовательных организаций опираются на трансформационное лидерство [Bass, 1985], основанное на экстраверсии и открытости опыту, поскольку им необходимо постоянно обновлять свои знания и навыки: этого требует быстрое развитие науки и технологий. То есть развитие инновационной среды и культуры сотрудничества в образовательных организациях обусловлено не только ориентацией на финансовый результат [Burns, 1978; Bryman, 2007].

Качества, связанные с морально ориентированным поведением, например честность-скромность, также являются ключевыми для лидеров в обеих сферах [Spendlove, 2007], однако для лидеров образовательных организаций они более актуальны ввиду необходимости обеспечивать соблюдение академической этики и прозрачности [Bolden, Petrov, Gosling, 2008].

Лидерство, ориентированное на отношения, основано на доброжелательности и эмоциональной устойчивости. Такой стиль лидерства может способствовать формированию среды, в которой все участники получают возможность сотрудничать и развиваться [Bolden, Petrov, Gosling, 2008], и эта возможность критически значима в академической среде.

Чтобы принимать решения в условиях повышенной неопределенности, лидерам необходим высокий уровень базового самооценивания, в особенности самоэффективности и эмоциональной устойчивости [Bess, Goldman, 2001]. Открытость опыту, добросовестность и доброжелательность также способствуют развитию доверительных отношений лидера университета с преподавателями и научными сотрудниками. Лидеры, обладающие этими качествами, способны вести с подчиненными конструктивный диалог и вовлекать их в принятие решений [Rushton, Murray, Paunonen, 1983; Padhye, 2013; Scheepers et al., 2014; Clayson, Sheffet, 2006; Patrick, 2011]. Специфика преподавателей как объектов управления состоит в том, что они обычно склонны к проявлению индивидуализма⁵, и от лидера образовательной организации требуется разработка и использование гибких и адаптивных подходов к управлению [Bess, Goldman, 2001]. Необходимое условие успешности такого рода подходов — открытость опыту как черта лидера.

⁵ Индивидуализм и коллективизм можно рассматривать как черты отдельных людей. Для индивидуалистов приоритетны их личные потребности, цели и благополучие, коллективисты в первую очередь ориентируются на потребности, цели и благополучие группы. На индивидуальном уровне черты индивидуализма и коллективизма иногда называют идиоцентризмом и аллоцентризмом соответственно [Triandis et al., 1995].

Лидеры в традиционных бизнес-организациях должны обладать высоким уровнем базового самооценивания, который способствует самоэффективности и уверенности в своих решениях [Judge, Bono, 2001]. В бизнесе лидеры вынуждены проявлять большую добросовестность и экстраверсию, что позволяет им эффективно управлять менее заинтересованными сотрудниками и мотивировать их, а также вести переговоры и взаимодействовать с внешними стейкхолдерами [Barrick, Mount, 1991]. Исследователи теорий лидерства не причисляют к наиболее влиятельным системам оценивания лидерства дихотомию «индивидуализм — коллективизм» [Holmes et al., 2021], и тем не менее она весьма плодотворна именно при сравнении бизнес-организаций с другими видами институций: в бизнес-организациях часто ценится коллективизм, который делает возможным использование общих ментальных моделей и корпоративных ценностей для координации действий сотрудников [Bass, 1990; Dorfman, Hanges, Brodbeck, 2004].

Умеренный уровень нарциссизма приемлем для лидеров в высшем образовании: нарциссистические лидеры, как правило, харизматичны и способны вдохновлять своих последователей, что необходимо в академической среде [Rosenthal, Pittinsky, 2006]. Однако чрезмерный нарциссизм может привести к негативным последствиям, таким как манипуляция и эксплуатация преподавателей и научных сотрудников [Ames, Rose, Anderson, 2006]. Например, исследователи с высоким уровнем нарциссизма могут привлечь большие гранты или выделиться среди своих коллег на международных конференциях благодаря своей харизме и уверенности в себе. Однако чрезмерный нарциссизм в академической среде порождает такие проблемы, как плагиат, занижение вклада коллег в совместных исследованиях или даже эксплуатация младших по рангу исследователей. В бизнесе такие качества нарциссических лидеров могут негативно повлиять на моральный дух и продуктивность команды. Например, Стив Джобс, основатель *Apple*, мог мотивировать команду к созданию инновационных продуктов, однако его критики утверждают, что он был деспотичен и чрезмерно требователен к своим сотрудникам.

Макиавеллизм и психопатия могут быть полезными в некоторых ситуациях для достижения краткосрочных целей. При этом в сфере высшего образования такие черты лидеров считаются неприемлемыми. Так, макиавеллизм, основанный на манипуляции и контроле, может резко снизить уровень взаимного доверия в коллективе, что негативно скажется на эффективности сотрудничества и на общей атмосфере в академической среде. Психопатия у лидера, проявляющаяся агрессией, импульсивностью и отсутствием эмпатии, может привести к формированию деструктивного стиля лидерства и возникновению у руководителя проблем в общении с коллегами и студентами.

В контексте бизнеса макиавеллизм и психопатия могут способствовать краткосрочному успеху за счет агрессивного и манипулятивного поведения, однако в долгосрочной перспективе неизбежно подрывают репутацию организации и отношения руководителя с сотрудниками и стейкхолдерами [Paulhus, Williams, 2002; Grijalva, Harms, 2014].

Второй аналитической «линзой» при рассмотрении отобранных работ будет поведение лидеров.

В традиционных бизнес-организациях преобладает транзакционный стиль лидерства, основанный на взаимоотношениях типа «вознаграждение за выполнение задач» [Bass, 1985; Spendlove, 2007]. В системе высшего образования более эффективен трансформационный стиль лидерства, который подразумевает вдохновляющую мотивацию и вовлечение сотрудников в изменение организации [Bryman, 2007; Bolden, Petrov, Gosling, 2008; Ramsden, 1998]. Преимущества трансформационного стиля лидерства в образовательных организациях обусловлены тем, что преподавателям и научным сотрудникам, как правило, свойственна независимость как черта личности и они ценят свою автономию [Bess, Goldman, 2001]. Кроме того, система мотивации академической сферы уже сейчас пресыщена отношениями типа *quid pro quo*: в последние годы транзакционный стиль часто применялся для мотивации преподавателей, например, к публикационной активности их побуждали в режиме *publish or perish*. Поэтому не стоит многого ожидать от использования транзакционного стиля.

В бизнес-организациях лидеры обычно фокусируются на достижении корпоративных целей, таких как рост прибыли и рыночная доля [Burns, 1978]. В системе высшего образования лидеры вынуждены балансировать, организуя преподавательскую и исследовательскую деятельность, одновременно обеспечивая достижение академических и административных целей [Ramsden, 1998].

Лидеры традиционных бизнес-организаций, как правило, могут полагаться на общие корпоративные ценности и ментальные модели, которые объединяют сотрудников вокруг общих целей [Bass, 1990; Dorfman, Hanges, Brodbeck, 2004; Spendlove, 2007]. Лидеры в высшем образовании сталкиваются с более сложным и разнообразным контекстом, поскольку преподаватели и научные сотрудники, составляющие коллектив образовательной организации, обычно существенно различаются по интересам, специализациям и уровням автономии. В этой ситуации лидеру необходимо быть более гибким и адаптивным, а также способным учитывать многообразие потребностей и ожиданий своих подчиненных [Bolden, Petrov, Gosling, 2008; Bryman, 2007].

В бизнес-организациях лидеры часто применяют в коммуникации и принятии решений директивный подход «сверху вниз»

(*top-down*) [Burns, 1978]. Напротив, в высшем образовании, чтобы лидерство было эффективным, необходимо вовлечь преподавателей и научных сотрудников в процесс принятия решений, обеспечивая им возможность участвовать в коллегиальном управлении и защищать свои академические свободы [Ramsden, 1998]. То есть лидеры должны быть более демократичными и вести с подчиненными диалог, а не просто давать им указания.

Что касается переменной «контекст ситуации», согласно теории непредвиденных обстоятельств [Fiedler, 1972] эффективность лидерства определяется тремя ключевыми ситуационными факторами: качеством отношений между лидером и последователями, степенью структурированности задачи и объемом власти у лидера. В системе высшего образования задачи могут быть менее структурированы по сравнению с бизнес-структурами из-за сложности исследовательской и педагогической работы, и отношения между лидерами и подчиненными могут быть более равноправными [Ramsden, 1998; Bolden, Petrov, Gosling, 2008], партнерскими.

Партнерство может быть результатом лидерства, ориентированного на отношения. Партнерство в системе высшего образования представляет собой социальное взаимодействие преподавателей и других сотрудников университета, осуществляемое в рамках их совместной деятельности и основанное на объединении усилий, направленных на реализацию профессиональных интересов — научных, педагогических и т.д. Партнерство характеризуется переплетением личных и деловых устремлений, т.е. «надо» и «хочу» партнеров не вступают между собой в противоречие [Позняков, Вавакина, 2016]. В традиционных бизнес-организациях, где задачи, как правило, более структурированы, а лидер может обладать большим объемом власти, лидеры могут использовать более директивные стратегии [Bass, 1985; Derue et al., 2011].

В системе высшего образования лидерство реализуется в условиях многообразия задач и ответственности, которые возлагаются на преподавателей в дополнение к преподаванию [Bryman, 2007]. В таких обстоятельствах лидер должен быть способен координировать и интегрировать разнообразные виды деятельности и интересы своих подчиненных, содействуя сотрудничеству и обмену идеями [Ramsden, 1998]. Преподаватели и исследователи характеризуются высоким уровнем образования, интеллектуальной автономией и приверженностью ценностям академической свободы [Ramsden, 1998; Bryman, 2007]. Они стремятся к интеллектуальному росту, творческому развитию и самореализации в профессии. Лидеры университетов должны обеспечивать поддержку профессионального развития преподавателей и стимулировать их профессиональный рост, используя демократический подход к управлению образовательной организацией

[Bryman, 2007], [Bolden, Petrov, Gosling, 2008]. В зависимости от сложности задачи они могут применять либо «продающий идею», либо вовлекающий стиль лидерства, по П. Херси [Hersey, 1984].

В традиционных бизнес-организациях задачи и виды ответственности сотрудников тоже могут быть разнородными и многообразными, однако структура и процессы организации обычно являются более иерархическими и формализованными [Burns, 1978; Spendlove, 2007]. В этом контексте от лидеров требуется установление четких целей и приоритетов [Bass, 1985; Derue et al., 2011]. У их подчиненных разные образовательные и профессиональные бэкграунды, они работают в условиях иерархической организационной структуры [Bass, 1985; Spendlove, 2007]. Такие сотрудники ожидают от лидера ясных указаний [Derue et al., 2011], поэтому в зависимости от сложности задачи он может выбирать директивный или делегирующий стиль.

5. Обсуждение и интер- претации

Проанализировав в соответствии с авторским концептуальным подходом наиболее влиятельные публикации, посвященные лидерству в организациях разного типа, мы можем следующим образом ответить на сформулированный нами исследовательский вопрос — чем лидерство в высшем образовании отличается от лидерства в традиционных бизнес-организациях.

Успех лидеров и в системе высшего образования, и в бизнес-структурах в значительной степени определяется их способностью адаптироваться к изменениям, создавать среду для сотрудничества и не нарушать в собственном поведении и в практике управления основные нравственные нормы [Bass, 1985; Ramsden, 1998; Spendlove, 2007; Bolden, Petrov, Gosling, 2008]. Такие личностные черты, как экстраверсия, открытость опыту и добросовестность, ценятся в обоих контекстах, другие характеристики в разной степени востребованы и вознаграждаются в организациях разного типа [Bess, Goldman, 2001; Judge, Bono, 2001; Barrick, Mount, 1991].

Первоочередными задачами лидеров учреждений высшего образования являются создание атмосферы взаимного доверия, поддержка норм академической честности и организация среды, которая стимулирует интеллектуальный рост и сотрудничество преподавателей и исследователей [Rushton, Murray, Paunonen, 1983; Padhye, 2013; Scheepers et al., 2014; Clayson, Sheffet, 2006; Patrick, 2011]. Лидеры бизнес-организаций, в свою очередь, должны эффективно мотивировать сотрудников к взаимодействию с внешними заинтересованными сторонами и управлять подчиненными, акцентируя внимание на коллективных ценностях и единых для всех членов организации ментальных моделях [Bass, 1990; Dorfman, Hanges, Brodbeck, 2004].

В сфере высшего образования ценятся лидеры с высоким уровнем базового самооценивания [Bess, Goldman, 2001], а также выраженными экстраверсией, доброжелательностью, добросовестностью и открытостью опыту [Rushton, Murray, Paunonen, 1983; Padhye, 2013; Scheepers et al., 2014; Clayson, Sheffert, 2006; Patrick, 2011]. Такой вывод дополнительно подкреплен результатами исследований, в которых изучалась модерация эффектов стилей лидерства чертами личности последователей: так, например, трансформационное лидерство придавало больше осмысленности работе тех последователей, у которых добросовестность и открытость опыту были выражены слабее, чем у лидера [Frieder, Wang, Oh, 2018]. Что же касается черт темной триады, нарциссизм лидеров может быть допустим в системе высшего образования в определенных ситуациях и в умеренной степени [Rosenthal, Pittinsky, 2006], в то время как макиавеллизм и психопатия неприемлемы в академическом лидерстве.

В традиционных бизнес-организациях также ценятся лидеры с высоким уровнем базового самооценивания, экстраверсии, открытости опыту и добросовестности [Judge, Bono, 2001], но, в отличие от лидерства в высшем образовании, в бизнес-организациях высокая доброжелательность у лидера оказывается наиболее частой причиной срывов и неуспешности лидерства [Hogan, Curphy, Hogan, 1994], а черты темной триады в краткосрочной перспективе могут быть приемлемы.

Рассматривая условия эффективности лидерства в высшем образовании, которые приобретают особую значимость ввиду превращения университетов в ключевой элемент креативной индустрии [Florida, 1999; Florida et al., 2006], нужно учитывать специфику университетов как объекта управления, которая состоит в их индивидуалистической направленности. Преподаватели и исследователи входят в креативный класс общества, они способствуют инновациям и экономическому росту. По личностному складу большинство из них — индивидуалисты, по характеру деятельности — самостоятельные акторы, их трудовые функции не являются строго исполнительскими. Организационная структура академического сообщества исторически подпитывала индивидуализм преподавателей. Классический профессорско-преподавательский состав представляет собой слабо интегрированную «конфедерацию» независимых ученых и профессионалов, они не только гордятся своей независимостью, но и, как правило, активно защищают свою автономию [Bess, Goldman, 2001].

Один из респондентов интервью, которые были проведены в рамках исследования, посвященного компетенциям эффективного лидера в высшем образовании [Spendlove, 2007], не имел опыта работы ни преподавателем, ни исследователем, но получил серьезную подготовку в области менеджмента и лидерства, а также

опыт управления сложными организациями. Несмотря на высокую квалификацию и большой опыт работы на руководящих должностях в бизнесе, отсутствие опыта академической жизни серьезно затруднило его адаптацию к университетскому контексту:

Я понял, что половину времени мы говорим на разных языках <...> Самым большим шоком было осознание того, что у людей нет чувства корпоративной идентичности. Они не говорят: «Я работаю в (учреждении)» <...> Так что никакой корпоративной идентичности <...> непонятно, каким образом можно мотивировать людей работать. Я к этому не привык [Spendlove, 2007. P. 413].

Суть кардинального различия между лидерством в бизнес-организации и лидерством в сфере высшего образования, эмоционально описанного респондентом, строго сформулирована в научных публикациях: сотрудники бизнес-организации, как правило, разделяют общие для всех ментальные модели и представления о том, как компания функционирует [Bass, 1990; Dorfman, Hanges, Brodbeck, 2004; Spendlove, 2007]. Будучи индивидуалистами, преподаватели, как правило, не имеют общих для всех сотрудников университета убеждений, и поэтому стратегии лидерства, не адаптированные к контексту университета, а просто перенесенные из бизнес-среды, рискуют оказаться неэффективными.

Основные различия между лидерством в высшем образовании и лидерством в традиционных бизнес-организациях заключаются в характере отношений между лидерами и подчиненными, степени структурированности задач и особенностях организационного контекста. В традиционных бизнес-организациях контекст лидерства более иерархичен и формализован, чем в сфере высшего образования [Burns, 1978; Spendlove, 2007], что позволяет лидерам устанавливать четкие цели и приоритеты и рассчитывать на то, что подчиненные будут им следовать [Bass, 1985; Degeue et al., 2011]. В этих условиях лидеры могут выбирать директивный или делегирующий стиль в зависимости от сложности задачи.

Университетские лидеры вынуждены работать и добиваться результатов в весьма сложных условиях [Meek et al., 2010]. Контекст лидерства в высшем образовании ярко охарактеризовал один из респондентов в интервью, проведенных в рамках исследования специфических трудностей университетского лидерства:

У вас есть все обязанности по ведению малого бизнеса, но у вас нет власти или контроля <...> Есть сильное ощущение, что на вас лежит вся ответственность, но вы не имеете контроля [Bolden, Petrov, Gosling, 2008. P. 365].

Неудивительно, что лидеры, работающие в учреждениях высшего образования, сообщают о противоречивости университетской среды и необходимости для руководителя лавировать между многими конкурирующими силами [Bolden, Petrov, Gosling, 2008]. Возможно, именно поэтому в учреждениях высшего образования обычно складываются более равноправные и партнерские отношения между лидерами и подчиненными [Ramsden, 1998; Bolden, Petrov, Gosling, 2008]. Исследователи и педагоги решают в профессиональной деятельности сложные, слабо структурированные задачи, и лидеры университетов должны координировать и интегрировать разнообразные виды деятельности и нередко противоречивые интересы своих подчиненных, содействуя сотрудничеству и обмену идеями [Ramsden, 1998]. Лидеры должны адаптировать свой стиль руководства к уровню зрелости и компетентности своих последователей — а значит, в учреждениях высшего образования от них требуется более демократичный подход к управлению: по П. Херси, это вовлекающий стиль или «продающий идею» [Bryman, 2007; Bolden, Petrov, Gosling, 2008]. Более того, они вынуждены адаптироваться к изменяющимся потребностям общества и растущему влиянию технологий на образовательные процессы [Wingard, 2023; Xiao, Chatterjee, Gehringer, 2022; Bryman, 2007; Bolden, Petrov, Gosling, 2008], что делает наиболее актуальным партнерский подход, способствующий сотрудничеству и обмену идеями [Ramsden, 1998; Bolden, Petrov, Gosling, 2008].

В традиционных бизнес-организациях преобладает транзакционный стиль лидерства, который обеспечивает стабильность и эффективность при отсутствии радикальных перемен во внешней и внутренней среде [Bass, 1985; Spendlove, 2007]. Однако в условиях быстрых изменений и неопределенности необходимой надстройкой для успешного преодоления вызовов и адаптации к новым обстоятельствам становится трансформационный стиль лидерства [Bass, 1990; Dorfman, Hanges, Brodbeck, 2004].

Транзакционный стиль лидерства является базовым и в университетах, но его слишком интенсивное применение, например в рамках политики *publish or perish*, не позволяет обеспечить эффективность в долгосрочной перспективе [Bryman, 2007; Ramsden, 1998]. В этом контексте трансформационный стиль лидерства становится не менее важной надстройкой, необходимой для мотивации автономных научно-педагогических работников [Bryman, 2007; Bolden, Petrov, Gosling, 2008]. Кроме того, для обеспечения эффективности университетов требуется надстройка «третьего этажа» — партнерства, которое основано на взаимопонимании, сотрудничестве и поддержке между лидером и последователями [Plachy, Smunt, 2022; Позняков, Вавакина, 2016].

Согласно результатам 152 интервью, проведенных в британских университетах, лидерство в высшем образовании в значительной степени опирается на неформальные отношения [Bolden,

Petrov, Gosling, 2008]. Так, один из респондентов подчеркивает роль своего социального капитала в осуществлении лидерства:

Я использую сети. Если бы я использовал только формальные каналы, я бы никогда ничего не достиг <...> я просто буду лоббировать <...> Бумага ничего не стоит, пока вы не убедитесь, что они (коллеги) понимают вашу позицию [Bolden, Petrov, Gosling, 2008. P. 365].

Необходимость ориентации на отношения как компонента лидерской стратегии в учреждениях высшего образования подтверждается и результатами исследований [Nguyen et al., 2022; Chen et al., 2015; Erdogan, Liden, 2006]: ориентированное на отношения поведение лидера считают наиболее подходящим большинство преподавателей, являющихся индивидуалистами [Bess, Goldman, 2001].

Успешные лидеры должны быть готовы к изменениям и способны использовать и интегрировать разные подходы к управлению, чтобы наилучшим образом соответствовать потребностям своих подчиненных и организации в целом. Им должно быть доступно применение транзакционного, трансформационного и партнерского стилей лидерства, а также они должны постоянно обучаться новым лидерским навыкам [Plachy, Smunt, 2022; Bolden, Petrov, Gosling, 2008; Spendlove, 2007].

Основные различия между лидерством в высшем образовании и лидерством в традиционных бизнес-организациях представлены в табл. 2.

Таблица 2. Основные различия между лидерством в высшем образовании и в традиционных бизнес-организациях

	Университеты	Традиционные бизнес-организации
<i>Контекст</i>		
Специфика	Индивидуалистическая направленность Университет как слабо интегрированная «конфедерация» независимых ученых и профессионалов Более равноправные и партнерские отношения между лидерами и подчиненными Менее структурированные задачи Необходимость адаптировать стиль лидерства	Коллективная идентичность Сотрудники разделяют общие для всех ментальные модели и мифы о функционировании компании Более иерархическая и формализованная структура Возможность использования директивного или делегирующего стиля лидерства
Цели лидерства	Создание атмосферы доверия Поддержание академической честности Стимулирование интеллектуального роста и сотрудничества автономных акторов	Эффективное управление и мотивация сотрудников Взаимодействие с внешними заинтересованными сторонами Акцент на коллективных ценностях и единых для всех сотрудников ментальных моделях
<i>Черты</i>		
Big5 и CSE	Высокий уровень базового самооценивания Экстраверсия Доброжелательность Добросовестность Открытость опыту	Высокий уровень базового самооценивания Экстраверсия Открытость опыту Добросовестность Низкая доброжелательность (в некоторых случаях)

Окончание табл. 2

	Университеты	Традиционные бизнес-организации
Темная триада	Нарциссизм может быть приемлем в умеренной степени Макиавеллизм и психопатия неприемлемы	В краткосрочной перспективе черты темной триады могут быть приемлемы
<i>Поведение</i>		
Стиль лидерства	Партнерский, совмещающий транзакционный, трансформационный, ориентированный на отношения стили с фокусом на верхние уровни	Транзакционный или совмещение транзакционного и трансформационного
Коммуникация	Ориентация на сотрудничество Стремление к созданию позитивной атмосферы, основанной на взаимопонимании, доверии и поддержке	Ориентация на результат, на исправление ошибок Конкуренция, принятие решений «сверху вниз»

6. Выводы Таким образом, лидерство в высшем образовании действительно отличается от лидерства в традиционных бизнес-организациях, прежде всего в силу специфики их контекстов. Основываясь на идеях Р. Флориды [Florida, 1999; Florida et al., 2006], можно предположить, что для обеспечения успешного развития университетов и стимулирования их креативного класса — преподавателей и исследователей — лидеры должны применять комбинацию трансформационного и ориентированного на отношения лидерских стилей. Такая стратегия позволит стимулировать креативность, взаимное уважение и эмоциональную поддержку среди преподавателей, и созданная таким образом академическая среда будет способствовать лучшим результатам как в образовании, так и в исследовательской деятельности.

Транзакционный стиль управления не следует полностью исключать из арсенала средств университетского лидера, для него есть место в рамках управления организационными процессами. Однако транзакционный стиль уступает в значимости трансформационному лидерству и лидерству, ориентированному на отношения, которые способствуют развитию креативного класса в университетах. Такой подход соответствует идеям меритократии, которые Р. Флорида раскрыл применительно к университетскому управлению [Florida, 2002]. Согласно принципам меритократии, талант и инновационность индивидов важнее иерархических структур и формальных ролей. С этих позиций идея замены лидера просто менеджером в корне неверна. Лидер, не пренебрегающий ориентированным на отношения стилем, не только планирует и организует работу подчиненных, но и проявляет активность по установлению партнерских отношений с каждым из них. Подчиненные, в свою очередь, не только применяют свои таланты для реализации запланированных действий, но и сами продуцируют и вносят идеи и вместе с лидером работают над «образом будущего», совместно с ним формируя общее видение результа-

та их деятельности. В процессе их взаимодействия интегрируются цели и вырабатываются уникальные для каждого партнерства негласные правила сотрудничества, учитывающие статусы старшего и младшего партнеров. Такие правила выполняют функцию регламентации допустимых паттернов поведения, формирующихся на основе ожиданий каждого из относительно независимых друг от друга партнеров и смягчающих конкурентность в их взаимодействии. Поэтому к числу ключевых условий эффективности лидерства, ориентированного на отношения, относится готовность каждого из партнеров строить взаимоотношения с учетом этих правил и проявлять активность в установлении партнерских отношений и взаимное доверие.

Именно лидерство-партнерство отвечает требованиям креативной индустрии и стимулирует развитие интеллектуального потенциала и творческой активности преподавателей и студентов [Florida, 1999; Florida et al., 2006]. Преподаватели как представители креативного класса должны иметь возможность для профессионального и творческого развития, а лидеры университетов должны обеспечивать условия для реализации их потенциала [Ibid.] и стремиться к созданию позитивной атмосферы, основанной на взаимопонимании, доверии и поддержке, что способствует эффективному сотрудничеству и развитию всех участников образовательного процесса. Совмещение трех стилей лидерства позволит руководителям университетов преодолевать вызовы быстро меняющегося рынка труда, адаптироваться к новым условиям и перспективам развития профессий, а также поддерживать студентов и преподавателей в условиях стресса, особенно в периоды глобальных кризисов.

Литература

1. Позняков В.В., Вавакина Т.С. (2016) *Психология делового партнерства: теория и эмпирические исследования*. М.: Институт психологии РАН.
2. Филонович С.Р. (2003) Теории лидерства в менеджменте: история и перспективы. *Российский журнал менеджмента*, т. 1, № 2, сс. 3–24.
3. Ames D.R., Rose P., Anderson C.P. (2006) The NPI-16 as a Short Measure of Narcissism. *Journal of Research in Personality*, vol. 40, no 4, pp. 440–450. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2005.03.002>
4. Ashton M.C., Lee K. (2007) Empirical, Theoretical, and Practical Advantages of the HEXACO Model of Personality Structure. *Personality and Social Psychology Review*, vol. 11, no 2, pp. 150–166. <https://doi.org/10.1177/1088868306294907>
5. Avolio B.J., Walumbwa F.O., Weber T.J. (2009) Leadership: Current Theories, Research, and Future Directions. *Annual Review of Psychology*, vol. 60, no 1, pp. 421–449. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.60.110707.163621>
6. Baka Ł. (2019) Explaining Active and Passive Types of Counterproductive Work Behavior: The Moderation Effect of Bullying, the Dark Triad and Job Control. *International Journal of Occupational Medicine and Environmental Health*, vol. 32, no 6, pp. 777–795. <https://doi.org/10.13075/ijom.1896.01447>
7. Barrick M.R., Mount M.K. (1991) The Big Five Personality Dimensions and Job Performance: A Meta-Analysis. *Personnel Psychology*, vol. 44, no 1, pp. 1–26. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1991.tb00688.x>

8. Bass B.M. (1990) *Bass and Stogdill's Handbook of Leadership: Theory, Research, and Managerial Applications*. New York, NY: Free Press.
9. Bass B. (1985) *Leadership and Performance beyond Expectations*. New York, NY: Free Press.
10. Bass B.M., Riggio R.E. (2006) *Transformational Leadership*. New York, NY: Lawrence Erlbaum Associates.
11. Bess J.L., Goldman P. (2001) Leadership Ambiguity in Universities and K–12 Schools and the Limits of Contemporary Leadership Theory. *The Leadership Quarterly*, vol. 12, no 4, pp. 419–450. [https://doi.org/10.1016/S1048-9843\(01\)00090-4](https://doi.org/10.1016/S1048-9843(01)00090-4)
12. Bolden R., Petrov G., Gosling J. (2008) Tensions in Higher Education Leadership: Towards a Multi-Level Model of Leadership Practice. *Higher Education Quarterly*, vol. 62, no 4, pp. 358–376. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2273.2008.00398.x>
13. Braun V., Clarke V. (2006) Using Thematic Analysis in Psychology. *Qualitative Research in Psychology*, vol. 3, no 2, pp. 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
14. Brown M.E., Treviño L.K., Harrison D.A. (2005) Ethical Leadership: A Social Learning Perspective for Construct Development and Testing. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, vol. 97, no 2, pp. 117–134. <https://doi.org/10.1016/j.obhdp.2005.03.002>
15. Bryman A. (2007) Effective Leadership in Higher Education: A Literature Review. *Studies in Higher Education*, vol. 32, no 6, pp. 693–710. <https://doi.org/10.1080/03075070701685114>
16. Burns J.M. (1978) *Leadership*. New York, NY: Harper and Row.
17. Carlyle T., MacMechan A. (1901) *Carlyle on Heroes, Hero-Worship, and the Heroic in History*. Boston, MA: Ginn & Co.
18. Chen Y., Chen Z.X., Zhong L., Son J., Zhang X., Liu Z. (2015) Social Exchange Spillover in Leader–Member Relations: A Multilevel Model. *Journal of Organizational Behavior*, vol. 36, no 5, pp. 673–697. <https://doi.org/10.1002/job.2021>
19. Clayson D.E., Sheffet M.J. (2006) Personality and the Student Evaluation of Teaching. *Journal of Marketing Education*, vol. 28, no 2, pp. 149–160. <https://doi.org/10.1177/0273475306288402>
20. Contreras F., Baykal E., Abid G. (2020) E-Leadership and Teleworking in Times of COVID-19 and Beyond: What We Know and Where Do We Go. *Frontiers in Psychology*, no 11, Article no 3484. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.567368>
21. Derue D.S., Nahrgang J.D., Wellman N.E.D., Humphrey S.E. (2011) Trait and Behavioral Theories of Leadership: An Integration and Meta-Analytic Test of Their Relative Validity. *Personnel Psychology*, vol. 64, no 1, pp. 7–52. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2010.01201.x>
22. Dinh J.E., Lord R.G., Gardner W.L., Meuser J.D., Liden R.C., Hu J. (2014) Leadership Theory and Research in the New Millennium: Current Theoretical Trends and Changing Perspectives. *The Leadership Quarterly*, vol. 25, no 1, pp. 36–62. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2013.11.005>
23. Dorfman P.W., Hanges P.J., Brodbeck F.C. (2004) Leadership and Cultural Variation: The Identification of Culturally Endorsed Leadership Profiles. *Culture, Leadership, and Organizations: The GLOBE Study of 62 Societies* (eds R.J. House, P.J. Hanges, M. Javidan, P.W. Dorfman, V. Gupta), Thousand Oaks, CA: Sage, pp. 669–718.
24. Einarsen S., Aasland M.S., Skogstad A. (2007) Destructive Leadership Behaviour: A Definition and Conceptual Model. *The Leadership Quarterly*, vol. 18, no 3, pp. 207–216. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2007.03.002>
25. Erdogan B., Liden R.C. (2006) Collectivism as a Moderator of Responses to Organizational Justice: Implications for Leader-Member Exchange and Ingratiation. *Journal of Organizational Behavior*, vol. 27, no 1, pp. 1–17. <https://doi.org/10.1002/job.366>

26. Fiedler F.E. (1972) The Effects of Leadership Training and Experience: A Contingency Model Interpretation. *Administrative Science Quarterly*, vol. 17, no 4, pp. 453–470. <https://doi.org/10.2307/2393826>
27. Fiedler F.E. (1967) *A Theory of Leadership Effectiveness*. New York, NY: McGraw-Hill.
28. Florida R. (2002) *The Rise of the Creative Class: And How It's Transforming Work, Leisure, Community and Everyday Life*. New York, NY: Basic Books.
29. Florida R. (1999) The Role of the University: Leveraging Talent, Not Technology. *Issues in Science and Technology*, vol. 15, no 4, pp. 67–73.
30. Florida R., Gates G., Knudsen B., Stolarick K. (2006) *The University and the Creative Economy*. Available at: <https://creativeclass.com/rfcgdb/articles/the%20university%20and%20the%20creative%20economy.pdf> (accessed 2 May 2024).
31. Fornell C., Larcker D.F. (1981) Evaluating Structural Equation Models with Unobservable Variables and Measurement Error. *Journal of Marketing Research*, vol. 18, no 1, pp. 39–50. <https://doi.org/10.2307/3151312>
32. Frieder R.E., Wang G., Oh I.S. (2018) Linking Job-Relevant Personality Traits, Transformational Leadership, and Job Performance via Perceived Meaningfulness at Work: A Moderated Mediation Model. *Journal of Applied Psychology*, vol. 103, no 3, pp. 324–333. <https://doi.org/10.1037/apl0000273>
33. Garcia D., Adrianson L., Archer T., Rosenberg P. (2015) The Dark Side of the Affective Profiles: Differences and Similarities in Psychopathy, Machiavellianism, and Narcissism. *Sage Open*, vol. 5, no 4, pp. 1–14. <https://doi.org/10.1177/2158244015615167>
34. Gardner W.L., Lowe K.B., Moss T.W., Mahoney K.T., Coglisier C.C. (2010) Scholarly Leadership of the Study of Leadership: A Review of the Leadership Quarterly's Second Decade, 2000–2009. *The Leadership Quarterly*, vol. 21, no 6, pp. 922–958. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2010.10.001>
35. Gill C.H.D., Berezina E. (2019) Modeling Personality Structure Using Semantic Relationships: Is the HEXACO Honesty-Humility a Distinct Trait? *Psychology in Russia: State of the Art*, vol. 12, no 1, pp. 89–103. <https://doi.org/10.11621/pir.2019.0106>
36. Grijalva E., Harms P. D. (2014). Narcissism: An Integrative Synthesis and Dominance Complementarity Model. *Academy of Management Perspectives*, vol. 28, no 2, pp. 108–127. <https://doi.org/10.5465/amp.2012.0048>
37. Hersey P. (1984) *The Situational Leader*. New York, NY: Warner Books.
38. Hersey P., Blanchard K.H. (1969) Life Cycle Theory of Leadership. *Training & Development Journal*, vol. 23, no 5, pp. 26–34.
39. Hogan R., Curphy G.J., Hogan J. (1994) What We Know about Leadership: Effectiveness and Personality. *American Psychologist*, vol. 49, no 6, pp. 493–504. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.49.6.493>
40. Holmes Jr. R.M., Hitt M.A., Perrewé P.L., Palmer J.C., Molina-Sieiro G. (2021) Building Cross-Disciplinary Bridges in Leadership: Integrating Top Executive Personality and Leadership Theory and Research. *The Leadership Quarterly*, vol. 32, no 1, Article no 101490. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2020.101490>
41. House R.J., Mitchell T.R. (1974) Path-Goal Theory of Leadership. *Journal of Contemporary Business*, vol. 3, no 4, pp. 81–97.
42. Inceoglu I., Thomas G., Chu C., Plans D., Gerbasi A. (2018) Leadership Behavior and Employee Well-Being: An Integrated Review and a Future Research Agenda. *The Leadership Quarterly*, vol. 29, no 1, pp. 179–202. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2017.12.006>
43. Judge T.A., Bono J.E. (2001) Relationship of Core Self-Evaluations Traits—Self-Esteem, Generalized Self-Efficacy, Locus of Control, and Emotional Stability—with Job Satisfaction and Job Performance: A Meta-Analysis. *Journal*

- of Applied Psychology*, vol. 86, no 1, pp. 80–92. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.1.80>
44. Judge T.A., Bono J.E., Ilies R., Gerhardt M.W. (2002) Personality and Leadership: A Qualitative and Quantitative Review. *Journal of Applied Psychology*, vol. 87, no 4, pp. 765–780. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.87.4.765>
 45. Judge T.A., Piccolo R.F., Kosalka T. (2009) The Bright and Dark Sides of Leader Traits: A Review and Theoretical Extension of the Leader Trait Paradigm. *The Leadership Quarterly*, vol. 20, no 6, pp. 855–875. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2009.09.004>
 46. Kok S.K., McDonald C. (2017) Underpinning Excellence in Higher Education—An Investigation into the Leadership, Governance and Management Behaviours of High-Performing Academic Departments. *Studies in Higher Education*, vol. 42, no 2, pp. 210–231. <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1036849>
 47. Lee K., Ashton M.C. (2005) Psychopathy, Machiavellianism, and Narcissism in the Five-Factor Model and the HEXACO Model of Personality Structure. *Personality and Individual Differences*, vol. 38, no 7, pp. 1571–1582. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2004.09.016>
 48. Lowe K.B., Gardner W.L. (2000) Ten Years of the Leadership Quarterly: Contributions and Challenges for the Future. *The Leadership Quarterly*, vol. 11, no 4, pp. 459–514. [https://doi.org/10.1016/S1048-9843\(00\)00042-7](https://doi.org/10.1016/S1048-9843(00)00042-7)
 49. Mael F.A., Waldman D.A., Mulqueen C. (2001) From Scientific Careers to Organizational Leadership: Predictors of the Desire to Enter Management on the Part of Technical Personnel. *Journal of Vocational Behavior*, vol. 59, iss. 3, pp. 132–148. <https://doi.org/10.1006/jvbe.2001.1803>
 50. Mann R.D. (1959) A Review of the Relationships between Personality and Performance in Small Groups. *Psychological Bulletin*, vol. 56, no 4, pp. 241–270. <https://doi.org/10.1037/h0044587>
 51. Matthews S.H., Kelemen T.K., Bolino M.C. (2021) How Follower Traits and Cultural Values Influence the Effects of Leadership. *The Leadership Quarterly*, vol. 32, no 1, Article no 101497. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2020.101497>
 52. McIlhatton S., Johnson N., Holden J. (1993) What Can Educational Managers Learn from Private Enterprise? *International Journal of Educational Management*, vol. 7, no 1, pp. 36–39. <https://doi.org/10.1108/09513549310025145>
 53. Meek V.L., Goedegebuure L., Santiago R., Carvalho T. (2010) *The Changing Dynamics of Higher Education Middle Management*. Dordrecht: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-90-481-9164-9>
 54. Middlehurst R. (1987) *Leadership Development in Universities*. London: Department of Education.
 55. Millward L.J., Hopkins L.J. (1998) Psychological Contracts, Organizational and Job Commitment. *Journal of Applied Social Psychology*, vol. 28, no 16, pp. 1530–1556. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.1998.tb01689.x>
 56. Morley L. (2013) The Rules of the Game: Women and the Leaderist Turn in Higher Education. *Gender and Education*, vol. 25, no 1, pp. 116–131. <https://doi.org/10.1080/09540253.2012.740888>
 57. Morris T.L., Laipple J.S. (2015) How Prepared Are Academic Administrators? Leadership and Job Satisfaction within US Research Universities. *Journal of Higher Education Policy and Management*, vol. 37, no 2, pp. 241–251. <https://doi.org/10.1080/1360080X.2015.1034425>
 58. Nguyen P.D., Khoi N.H., Le A.N.H., Ho H.X. (2022) Benevolent Leadership and Organizational Citizenship Behaviors in a Higher Education Context: A Moderated Mediation Model. *Personnel Review*, vol. 52, iss. 4, pp. 1209–1232. <https://doi.org/10.1108/PR-04-2021-0234>
 59. Padhye V. (2013) Influence of Personality on Teaching Performance of College Teachers. *Online International Interdisciplinary Research Journal*, vol. 3, no 2, pp. 164–173.

60. Patrick C.L. (2011) Student Evaluations of Teaching: Effects of the Big Five Personality Traits, Grades and the Validity Hypothesis. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, vol. 36, no 2, pp. 239–249. <https://doi.org/10.1080/02602930903308258>
61. Paulhus D.L., Williams K.M. (2002) The Dark Triad of Personality: Narcissism, Machiavellianism, and Psychopathy. *Journal of Research in Personality*, vol. 36, no 6, pp. 556–563. [https://doi.org/10.1016/S0092-6566\(02\)00505-6](https://doi.org/10.1016/S0092-6566(02)00505-6)
62. Plachy R.J., Smunt T.L. (2022) Rethinking Managers, Leadership, Followership, and Partnership. *Business Horizons*, vol. 65, no 4, pp. 401–411. <https://doi.org/10.1016/j.bushor.2022.01.005>
63. Ramsden P. (1998) *Learning to Lead in Higher Education*. New York, NY: Routledge.
64. Rogoza R., Ciecuch J. (2020) Dark Triad Traits and Their Structure: An Empirical Approach. *Current Psychology*, vol. 39, no 4, pp. 1287–1302. <https://doi.org/10.1007/s12144-018-9897-6>
65. Rosenthal S.A., Pittinsky T.L. (2006) Narcissistic Leadership. *The Leadership Quarterly*, vol. 17, no 6, pp. 617–633. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2006.10.005>
66. Rushton J., Murray H., Paunonen S.V. (1983) Personality, Research Creativity, and Teaching Effectiveness in University Professors. *Scientometrics*, vol. 5, no 2, pp. 93–116. <https://doi.org/10.1007/BF02016605>
67. Scheepers R.A., Lombarts K.M., van Aken M.A., Heineman M.J., Arah O.A. (2014) Personality Traits Affect Teaching Performance of Attending Physicians: Results of a Multi-Center Observational Study. *PLOS One*, vol. 9, no 5, Article no e98107. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0098107>
68. Spendlove M. (2007) Competencies for Effective Leadership in Higher Education. *International Journal of Educational Management*, vol. 21, no 5, pp. 407–417. <https://doi.org/10.1108/09513540710760183>
69. Spurk D., Keller A.C., Hirschi A. (2016) Do Bad Guys Get Ahead or Fall Behind? Relationships of the Dark Triad of Personality with Objective and Subjective Career Success. *Social Psychological and Personality Science*, vol. 7, no 2, pp. 113–121. <https://doi.org/10.1177/1948550615609735>
70. Stogdill R.M. (1948) Personal Factors Associated with Leadership: A Survey of the Literature. *The Journal of Psychology*, vol. 25, no 1, pp. 35–71. <https://doi.org/10.1080/00223980.1948.9917362>
71. Triandis H.C., Chan D.K.S., Bhawuk D.P., Iwao S., Sinha J.B. (1995) Multimethod Probes of Allocentrism and Idiocentrism. *International Journal of Psychology*, vol. 30, no 4, pp. 461–480. <https://doi.org/10.1080/00207599508246580>
72. Van Eck N.J., Waltman L. (2007) Bibliometric Mapping of the Computational Intelligence Field. *International Journal of Uncertainty, Fuzziness and Knowledge-Based Systems*, vol. 15, no 5, pp. 625–664. <http://dx.doi.org/10.1142/S0218488507004911>
73. Vroom V.H., Jago A.G. (2007) The Role of the Situation in Leadership. *American Psychologist*, vol. 62, no 1, pp. 17–24. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.62.1.17>
74. Vroom V.H., Yetton P.W. (1973) *Leadership and Decision-Making*. Pittsburgh, PA: University of Pittsburgh.
75. Weick K.E. (1976) Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly*, vol. 21, no 1, pp. 1–19. <https://doi.org/10.2307/2391875>
76. Wingard J. (2023) *ChatGPT: A Threat to Higher Education?* Available at: <https://www.forbes.com/sites/jasonwingard/2023/01/10/chatgpt-a-threat-to-higher-education/?sh=1b5aa4a61e76> (accessed 20 April 2024).
77. Xiao Y., Chatterjee S., Gehringer E. (2022) A New Era of Plagiarism: The Danger of Cheating Using AI. *Proceedings of the 20th International Conference on Information Technology Based Higher Education and Training (Antalya, Turkey, 2022, 7–9 November)*, pp. 1–6.

78. Yukl G., Gordon A., Taber T. (2002) A Hierarchical Taxonomy of Leadership Behavior: Integrating a Half-Century of Behavior Research. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, vol. 9, no 1, pp. 15–32. <https://doi.org/10.1177/107179190200900102>
79. Zhu J., Song L.J., Zhu L., Johnson R.E. (2019) Visualizing the Landscape and Evolution of Leadership Research. *The Leadership Quarterly*, vol. 30, no 2, pp. 215–232. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2018.07.002>

References

- Ames D.R., Rose P., Anderson C.P. (2006) The NPI-16 as a Short Measure of Narcissism. *Journal of Research in Personality*, vol. 40, no 4, pp. 440–450. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2005.03.002>
- Ashton M.C., Lee K. (2007) Empirical, Theoretical, and Practical Advantages of the HEXACO Model of Personality Structure. *Personality and Social Psychology Review*, vol. 11, no 2, pp. 150–166. <https://doi.org/10.1177/1088868306294907>
- Avolio B.J., Walumbwa F.O., Weber T.J. (2009) Leadership: Current Theories, Research, and Future Directions. *Annual Review of Psychology*, vol. 60, no 1, pp. 421–449. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.60.110707.163621>
- Baka Ł. (2019) Explaining Active and Passive Types of Counterproductive Work Behavior: The Moderation Effect of Bullying, the Dark Triad and Job Control. *International Journal of Occupational Medicine and Environmental Health*, vol. 32, no 6, pp. 777–795. <https://doi.org/10.13075/ijom.1896.01447>
- Barrick M.R., Mount M.K. (1991) The Big Five Personality Dimensions and Job Performance: A Meta-Analysis. *Personnel Psychology*, vol. 44, no 1, pp. 1–26. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1991.tb00688.x>
- Bass B.M. (1990) *Bass and Stogdill's Handbook of Leadership: Theory, Research, and Managerial Applications*. New York, NY: Free Press.
- Bass B. (1985) *Leadership and Performance beyond Expectations*. New York, NY: Free Press.
- Bass B.M., Riggio R.E. (2006) *Transformational Leadership*. New York, NY: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bess J.L., Goldman P. (2001) Leadership Ambiguity in Universities and K–12 Schools and the Limits of Contemporary Leadership Theory. *The Leadership Quarterly*, vol. 12, no 4, pp. 419–450. [https://doi.org/10.1016/S1048-9843\(01\)00090-4](https://doi.org/10.1016/S1048-9843(01)00090-4)
- Bolden R., Petrov G., Gosling J. (2008) Tensions in Higher Education Leadership: Towards a Multi-Level Model of Leadership Practice. *Higher Education Quarterly*, vol. 62, no 4, pp. 358–376. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2273.2008.00398.x>
- Braun V., Clarke V. (2006) Using Thematic Analysis in Psychology. *Qualitative Research in Psychology*, vol. 3, no 2, pp. 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>
- Brown M.E., Treviño L.K., Harrison D.A. (2005) Ethical Leadership: A Social Learning Perspective for Construct Development and Testing. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, vol. 97, no 2, pp. 117–134. <https://doi.org/10.1016/j.obhdp.2005.03.002>
- Bryman A. (2007) Effective Leadership in Higher Education: A Literature Review. *Studies in Higher Education*, vol. 32, no 6, pp. 693–710. <https://doi.org/10.1080/03075070701685114>
- Burns J.M. (1978) *Leadership*. New York, NY: Harper and Row.
- Carlyle T., MacMechan A. (1901) *Carlyle on Heroes, Hero-Worship, and the Heroic in History*. Boston, MA: Ginn & Co.
- Chen Y., Chen Z.X., Zhong L., Son J., Zhang X., Liu Z. (2015) Social Exchange Spillover in Leader–Member Relations: A Multilevel Model. *Journal of Organizational Behavior*, vol. 36, no 5, pp. 673–697. <https://doi.org/10.1002/job.2021>
- Clayson D.E., Sheffet M.J. (2006) Personality and the Student Evaluation of Teaching. *Journal of Marketing Education*, vol. 28, no 2, pp. 149–160. <https://doi.org/10.1177/0273475306288402>

- Contreras F., Baykal E., Abid G. (2020) E-Leadership and Teleworking in Times of COVID-19 and Beyond: What We Know and Where Do We Go. *Frontiers in Psychology*, no 11, Article no 3484. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.567368>
- Derue D.S., Nahrgang J.D., Wellman N.E.D., Humphrey S.E. (2011) Trait and Behavioral Theories of Leadership: An Integration and Meta-Analytic Test of Their Relative Validity. *Personnel Psychology*, vol. 64, no 1, pp. 7–52. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2010.01201.x>
- Dinh J.E., Lord R.G., Gardner W.L., Meuser J.D., Liden R.C., Hu J. (2014) Leadership Theory and Research in the New Millennium: Current Theoretical Trends and Changing Perspectives. *The Leadership Quarterly*, vol. 25, no 1, pp. 36–62. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2013.11.005>
- Dorfman P.W., Hanges P.J., Brodbeck F.C. (2004) Leadership and Cultural Variation: The Identification of Culturally Endorsed Leadership Profiles. *Culture, Leadership, and Organizations: The GLOBE Study of 62 Societies* (eds R.J. House, P.J. Hanges, M. Javidan, P.W. Dorfman, V. Gupta), Thousand Oaks, CA: Sage, pp. 669–718.
- Einarsen S., Aasland M.S., Skogstad A. (2007) Destructive Leadership Behaviour: A Definition and Conceptual Model. *The Leadership Quarterly*, vol. 18, no 3, pp. 207–216. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2007.03.002>
- Erdogan B., Liden R.C. (2006) Collectivism as a Moderator of Responses to Organizational Justice: Implications for Leader-Member Exchange and Ingratiation. *Journal of Organizational Behavior*, vol. 27, no 1, pp. 1–17. <https://doi.org/10.1002/job.366>
- Fiedler F.E. (1972) The Effects of Leadership Training and Experience: A Contingency Model Interpretation. *Administrative Science Quarterly*, vol. 17, no 4, pp. 453–470. <https://doi.org/10.2307/2393826>
- Fiedler F.E. (1967) *A Theory of Leadership Effectiveness*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Filonovich S.R. (2003) Leadership Theories in Management: History and Perspectives. *Russian Management Journal*, vol. 1, no 2, pp. 3–24 (In Russian).
- Florida R. (2002) *The Rise of the Creative Class: And How It's Transforming Work, Leisure, Community and Everyday Life*. New York, NY: Basic Books.
- Florida R. (1999) The Role of the University: Leveraging Talent, Not Technology. *Issues in Science and Technology*, vol. 15, no 4, pp. 67–73.
- Florida R., Gates G., Knudsen B., Stolarick K. (2006) *The University and the Creative Economy*. Available at: <https://creativeclass.com/rfcgdb/articles/the%20university%20and%20the%20creative%20economy.pdf> (accessed 2 May 2024).
- Fornell C., Larcker D.F. (1981) Evaluating Structural Equation Models with Unobservable Variables and Measurement Error. *Journal of Marketing Research*, vol. 18, no 1, pp. 39–50. <https://doi.org/10.2307/3151312>
- Frieder R.E., Wang G., Oh I.S. (2018) Linking Job-Relevant Personality Traits, Transformational Leadership, and Job Performance via Perceived Meaningfulness at Work: A Moderated Mediation Model. *Journal of Applied Psychology*, vol. 103, no 3, pp. 324–333. <https://doi.org/10.1037/apl0000273>
- Garcia D., Adrianson L., Archer T., Rosenberg P. (2015) The Dark Side of the Affective Profiles: Differences and Similarities in Psychopathy, Machiavellianism, and Narcissism. *Sage Open*, vol. 5, no 4, pp. 1–14. <https://doi.org/10.1177/2158244015615167>
- Gardner W.L., Lowe K.B., Moss T.W., Mahoney K.T., Cogliser C.C. (2010) Scholarly Leadership of the Study of Leadership: A Review of the Leadership Quarterly's Second Decade, 2000–2009. *The Leadership Quarterly*, vol. 21, no 6, pp. 922–958. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2010.10.001>
- Gill C.H.D., Berezina E. (2019) Modeling Personality Structure Using Semantic Relationships: Is the HEXACO Honesty-Humility a Distinct Trait? *Psychology in Russia: State of the Art*, vol. 12, no 1, pp. 89–103. <https://doi.org/10.11621/pir.2019.0106>
- Grijalva E., Harms P.D. (2014) Narcissism: An Integrative Synthesis and Dominance Complementarity Model. *Academy of Management Perspectives*, vol. 28, no 2, pp. 108–127. <https://doi.org/10.5465/amp.2012.0048>

- Hersey P. (1984) *The Situational Leader*. New York, NY: Warner Books.
- Hersey P., Blanchard K.H. (1969) Life Cycle Theory of Leadership. *Training & Development Journal*, vol. 23, no 5, pp. 26–34.
- Hogan R., Curphy G.J., Hogan J. (1994) What We Know about Leadership: Effectiveness and Personality. *American Psychologist*, vol. 49, no 6, pp. 493–504. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.49.6.493>
- Holmes Jr. R.M., Hitt M.A., Perrewé P.L., Palmer J.C., Molina-Sieiro G. (2021) Building Cross-Disciplinary Bridges in Leadership: Integrating Top Executive Personality and Leadership Theory and Research. *The Leadership Quarterly*, vol. 32, no 1, Article no 101490. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2020.101490>
- House R.J., Mitchell T.R. (1974) Path-Goal Theory of Leadership. *Journal of Contemporary Business*, vol. 3, no 4, pp. 81–97.
- Inceoglu I., Thomas G., Chu C., Plans D., Gerbasi A. (2018) Leadership Behavior and Employee Well-Being: An Integrated Review and a Future Research Agenda. *The Leadership Quarterly*, vol. 29, no 1, pp. 179–202. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2017.12.006>
- Judge T.A., Bono J.E. (2001) Relationship of Core Self-Evaluations Traits—Self-Esteem, Generalized Self-Efficacy, Locus of Control, and Emotional Stability—with Job Satisfaction and Job Performance: A Meta-Analysis. *Journal of Applied Psychology*, vol. 86, no 1, pp. 80–92. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.1.80>
- Judge T.A., Bono J.E., Ilies R., Gerhardt M.W. (2002) Personality and Leadership: A Qualitative and Quantitative Review. *Journal of Applied Psychology*, vol. 87, no 4, pp. 765–780. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.87.4.765>
- Judge T.A., Piccolo R.F., Kosalka T. (2009) The Bright and Dark Sides of Leader Traits: A Review and Theoretical Extension of the Leader Trait Paradigm. *The Leadership Quarterly*, vol. 20, no 6, pp. 855–875. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2009.09.004>
- Kok S.K., McDonald C. (2017) Underpinning Excellence in Higher Education—An Investigation into the Leadership, Governance and Management Behaviours of High-Performing Academic Departments. *Studies in Higher Education*, vol. 42, no 2, pp. 210–231. <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1036849>
- Lee K., Ashton M.C. (2005) Psychopathy, Machiavellianism, and Narcissism in the Five-Factor Model and the HEXACO Model of Personality Structure. *Personality and Individual Differences*, vol. 38, no 7, pp. 1571–1582. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2004.09.016>
- Lowe K.B., Gardner W.L. (2000) Ten Years of the Leadership Quarterly: Contributions and Challenges for the Future. *The Leadership Quarterly*, vol. 11, no 4, pp. 459–514. [https://doi.org/10.1016/S1048-9843\(00\)00042-7](https://doi.org/10.1016/S1048-9843(00)00042-7)
- Mael F.A., Waldman D.A., Mulqueen C. (2001) From Scientific Careers to Organizational Leadership: Predictors of the Desire to Enter Management on the Part of Technical Personnel. *Journal of Vocational Behavior*, vol. 59, iss. 3, pp. 132–148. <https://doi.org/10.1006/jvbe.2001.1803>
- Mann R.D. (1959) A Review of the Relationships between Personality and Performance in Small Groups. *Psychological Bulletin*, vol. 56, no 4, pp. 241–270. <https://doi.org/10.1037/h0044587>
- Matthews S.H., Kelemen T.K., Bolino M.C. (2021) How Follower Traits and Cultural Values Influence the Effects of Leadership. *The Leadership Quarterly*, vol. 32, no 1, Article no 101497. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2020.101497>
- McIlhatton S., Johnson N., Holden J. (1993) What Can Educational Managers Learn from Private Enterprise? *International Journal of Educational Management*, vol. 7, no 1, pp. 36–39. <https://doi.org/10.1108/09513549310025145>
- Meek V.L., Goedegebuure L., Santiago R., Carvalho T. (2010) *The Changing Dynamics of Higher Education Middle Management*. Dordrecht: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-90-481-9164-9>
- Middlehurst R. (1987) *Leadership Development in Universities*. London: Department of Education.

- Millward L.J., Hopkins L.J. (1998) Psychological Contracts, Organizational and Job Commitment. *Journal of Applied Social Psychology*, vol. 28, no 16, pp. 1530–1556. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.1998.tb01689.x>
- Morley L. (2013) The Rules of the Game: Women and the Leaderist Turn in Higher Education. *Gender and Education*, vol. 25, no 1, pp. 116–131. <https://doi.org/10.1080/09540253.2012.740888>
- Morris T.L., Laipple J.S. (2015) How Prepared Are Academic Administrators? Leadership and Job Satisfaction within US Research Universities. *Journal of Higher Education Policy and Management*, vol. 37, no 2, pp. 241–251. <https://doi.org/10.1080/1360080X.2015.1034425>
- Nguyen P.D., Khoi N.H., Le A.N.H., Ho H.X. (2022) Benevolent Leadership and Organizational Citizenship Behaviors in a Higher Education Context: A Moderated Mediation Model. *Personnel Review*, vol. 52, iss. 4, pp. 1209–1232. <https://doi.org/10.1108/PR-04-2021-0234>
- Padhye V. (2013) Influence of Personality on Teaching Performance of College Teachers. *Online International Interdisciplinary Research Journal*, vol. 3, no 2, pp. 164–173.
- Patrick C.L. (2011) Student Evaluations of Teaching: Effects of the Big Five Personality Traits, Grades and the Validity Hypothesis. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, vol. 36, no 2, pp. 239–249. <https://doi.org/10.1080/02602930903308258>
- Paulhus D.L., Williams K.M. (2002) The Dark Triad of Personality: Narcissism, Machiavellianism, and Psychopathy. *Journal of Research in Personality*, vol. 36, no 6, pp. 556–563. [https://doi.org/10.1016/S0092-6566\(02\)00505-6](https://doi.org/10.1016/S0092-6566(02)00505-6)
- Plachy R.J., Smunt T.L. (2022) Rethinking Managership, Leadership, Followership, and Partnership. *Business Horizons*, vol. 65, no 4, pp. 401–411. <https://doi.org/10.1016/j.bushor.2022.01.005>
- Poznyakov V.V., Vavakina T.S. (2016) *Psychology of Business Partnership: Theory and Empirical Research*. Moscow: Institute of Psychology RAS (In Russian).
- Ramsden P. (1998) *Learning to Lead in Higher Education*. New York, NY: Routledge.
- Rogoza R., Ciecuch J. (2020) Dark Triad Traits and Their Structure: An Empirical Approach. *Current Psychology*, vol. 39, no 4, pp. 1287–1302. <https://doi.org/10.1007/s12144-018-9897-6>
- Rosenthal S.A., Pittinsky T.L. (2006) Narcissistic Leadership. *The Leadership Quarterly*, vol. 17, no 6, pp. 617–633. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2006.10.005>
- Rushton J., Murray H., Paunonen S.V. (1983) Personality, Research Creativity, and Teaching Effectiveness in University Professors. *Scientometrics*, vol. 5, no 2, pp. 93–116. <https://doi.org/10.1007/BF02016605>
- Scheepers R.A., Lombarts K.M., van Aken M.A., Heineman M.J., Arah O.A. (2014) Personality Traits Affect Teaching Performance of Attending Physicians: Results of a Multi-Center Observational Study. *PLOS One*, vol. 9, no 5, Article no e98107. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0098107>
- Spendlove M. (2007) Competencies for Effective Leadership in Higher Education. *International Journal of Educational Management*, vol. 21, no 5, pp. 407–417. <https://doi.org/10.1108/09513540710760183>
- Spurk D., Keller A.C., Hirschi A. (2016) Do Bad Guys Get Ahead or Fall Behind? Relationships of the Dark Triad of Personality with Objective and Subjective Career Success. *Social Psychological and Personality Science*, vol. 7, no 2, pp. 113–121. <https://doi.org/10.1177/1948550615609735>
- Stogdill R.M. (1948) Personal Factors Associated with Leadership: A Survey of the Literature. *The Journal of Psychology*, vol. 25, no 1, pp. 35–71. <https://doi.org/10.1080/00223980.1948.9917362>
- Triandis H.C., Chan D.K.S., Bhawuk D.P., Iwao S., Sinha J.B. (1995) Multimethod Probes of Allocentrism and Idiocentrism. *International Journal of Psychology*, vol. 30, no 4, pp. 461–480. <https://doi.org/10.1080/00207599508246580>
- Van Eck N.J., Waltman L. (2007) Bibliometric Mapping of the Computational Intelligence Field. *International Journal of Uncertainty, Fuzziness and Know-*

- ledge-Based Systems*, vol. 15, no 5, pp. 625–664. <http://dx.doi.org/10.1142/S0218488507004911>
- Vroom V.H., Jago A.G. (2007) The Role of the Situation in Leadership. *American Psychologist*, vol. 62, no 1, pp. 17–24. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.62.1.17>
- Vroom V.H., Yetton P.W. (1973) *Leadership and Decision-Making*. Pittsburgh, PA: University of Pittsburgh.
- Weick K.E. (1976) Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly*, vol. 21, no 1, pp. 1–19. <https://doi.org/10.2307/2391875>
- Wingard J. (2023) *ChatGPT: A Threat to Higher Education?* Available at: <https://www.forbes.com/sites/jasonwingard/2023/01/10/chatgpt-a-threat-to-higher-education/?sh=1b5aa4a61e76> (accessed 20 April 2024).
- Xiao Y., Chatterjee S., Gehringer E. (2022) A New Era of Plagiarism: The Danger of Cheating Using AI. Proceedings of the *20th International Conference on Information Technology Based Higher Education and Training (Antalya, Turkey, 2022, 7–9 November)*, pp. 1–6.
- Yukl G., Gordon A., Taber T. (2002) A Hierarchical Taxonomy of Leadership Behavior: Integrating a Half-Century of Behavior Research. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, vol. 9, no 1, pp. 15–32. <https://doi.org/10.1177/107179190200900102>
- Zhu J., Song L.J., Zhu L., Johnson R.E. (2019) Visualizing the Landscape and Evolution of Leadership Research. *The Leadership Quarterly*, vol. 30, no 2, pp. 215–232. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2018.07.002>

Роль высшего образования в формировании гендерного неравенства на рынке труда. Обзор российских и зарубежных исследований

Маргарита Кирюшина, Виктор Рудаков

Статья поступила в редакцию в июле 2023 г. **Кирюшина Маргарита Алексеевна** — младший научный сотрудник Международной лаборатории институционального анализа экономических реформ Института институциональных исследований, аспирант Института образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». Адрес: 109028 Москва, Покровский бульвар, 11. E-mail: mkiryushina@hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4576-5926> (контактное лицо для переписки)

Рудаков Виктор Николаевич — кандидат экономических наук, старший научный сотрудник Международной лаборатории институционального анализа экономических реформ Института институциональных исследований, доцент факультета экономических наук, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»; научный сотрудник Центра исследований политики в области высшего образования, Университет Порту, Португалия. E-mail: vrudakov@hse.ru; victor.n.rudakov@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9197-2491>

Аннотация Проанализированы теоретические концепции, объясняющие роль образования в формировании гендерного неравенства на рынке труда, а также связанные с этими концепциями эмпирические исследования, в которых оценивается вклад образования в формирование гендерного неравенства на всех этапах взаимодействия индивидов с системой образования: до поступления в вуз, во время обучения, а также после окончания вуза. Вклад образования в формирование гендерного неравенства рассматривается сквозь призму теории человеческого капитала, теории компенсационных различий, теорий дискриминации и сегрегации, а также гендерного подхода в образовании. Представлена оценка текущей ситуации с гендерным неравенством в системе образования и на рынке труда в России. На основании систематизации международного опыта использования инструментов по снижению гендерного неравенства выявлены меры, которые потенциально могут сократить гендерное неравенство в России.

Ключевые слова гендерный разрыв в оплате труда, гендерная сегрегация, высшее образование, гендерная дискриминация, образовательная политика

Для цитирования Кирюшина М.А., Рудаков В.Н. (2024) Роль высшего образования в формировании гендерного неравенства на рынке труда. Обзор российских и зарубежных исследований. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 2, сс. 75–110. <https://doi.org/10.17323/vo-2024-17588>

The Role of Higher Education in the Formation of the Gender Inequality in the Labor Market. A Review of Russian and International Literature

Margarita Kiryushina, Victor Rudakov

Margarita A. Kiryushina — Junior Research Fellow at the International Laboratory for Institutional Analysis of Economic Reforms, Center for Institutional Studies, HSE University; PhD Student at Institute of Education, HSE University. Address: 11, Pokrovsky Blvd, 109028 Moscow, Russian Federation. E-mail: mkiryushina@hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4576-5926> (corresponding author)

Victor N. Rudakov — Candidate of Sciences in Economics, Senior Research Fellow at the International Laboratory for Institutional Analysis of Economic Reforms, Center for Institutional Studies, HSE University; Assistant Professor at Faculty of Economic Sciences, HSE University; Research Fellow at Center for Research in Higher Education Policies (CIPES), University of Porto, Portugal. E-mail: vrudakov@hse.ru; victor.n.rudakov@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9197-2491>

Abstract This paper systematizes theoretical concepts, which explain the role of higher education in the formation of the gender inequality in the labour market as well as empirical studies, which consider the formation of the gender wage inequality in all the stages of the interaction between individual and educational system (enrolment, studying and graduation). Theoretical part considers the impact of education on gender inequality through the lenses of human capital theory, compensating wage differentials, theories of discrimination and segregation, as well as through gender-oriented approach in education. The study also presents current trends in gender inequality in education and labour market in Russia. Additionally, we systematize international experience in policy measures related to smoothing of the gender inequality in education and the labour market and we propose measures which can be applicable for that purpose in Russia.

Keywords gender wage gap, gender segregation, higher education, gender discrimination, education policy

For citing Kiryushina M.A., Rudakov V.N. (2024) The Role of Higher Education in the Formation of the Gender Inequality in the Labor Market. A Review of Russian and International Literature. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 2, pp. 75–110 (In Russian). <https://doi.org/10.17323/vo-2024-17588>

Высокий уровень гендерного неравенства¹ в оплате труда — одна из проблем, значимых для полноценного вовлечения мужчин и женщин в различные области экономики. Ее решение может способствовать эффективному накоплению человеческого капитала, повышению производительности труда и устойчивому развитию экономики в целом.

Одним из основных способов улучшения экономического положения индивидов на рынке труда является осуществление ин-

¹ В данной статье понятия «гендер» и «пол» используются как синонимы в силу специфики экономических исследований, часто базирующихся на количественных данных, и социального контекста России. Понятия «гендерное неравенство» и «гендерные различия» также используются как синонимы.

вестиций в человеческий капитал через получение высшего образования. Во многих развивающихся странах гендерные различия в уровне человеческого капитала поддерживаются неравенством в доступе как к общему, так и к высшему образованию². В этих государствах получение высшего образования напрямую влияет на карьерные возможности и заработную плату женщин. Однако в большинстве развитых стран аналогичных закономерностей не прослеживается. В недавнем отчете ОЭСР зафиксировано, что в странах Организации экономического сотрудничества и развития девушки чаще юношей получают высшее образование [OECD, 2021]. Авторы отчета объясняют высокую долю женщин среди поступающих в вузы действием нескольких факторов. Во-первых, гендерными различиями в довузовской подготовке: в некоторых странах поступление в вуз возможно только после окончания школ или классов особого типа, в которые чаще поступают девушки. Во-вторых, более высоким уровнем образовательных результатов девушек на момент поступления в вуз. В-третьих, востребованностью высшего образования в сферах, традиционно предпочитаемых женщинами, например в здравоохранении: во многих странах медицинское обучение относится к сфере высшего образования. В-четвертых, девушки испытывают влияние распространенных в обществе представлений о важности высшего образования для женщин (см. также [Stoet, Geary, 2018]). Межстрановые сравнения показывают, что получение высшего образования ассоциировано для женщин с уменьшением риска безработицы и более высоким уровнем заработной платы, при этом премия от высшего образования для женщин выше, чем для мужчин. Итак, среди получающих высшее образование женщин больше, чем мужчин, высокая отдача от высшего образования для женщин не подлежит сомнению, и тем не менее гендерное неравенство в оплате труда сохраняется.

В России гендерные особенности образовательных траекторий схожи с отмеченными в странах ОЭСР: большинство студентов, как и большинство взрослых с высшим образованием, составляют женщины. Они показывают в среднем более высокие образовательные результаты и чаще идут работать в сферы деятельности, для которых требуется высшее образование. Отдача от получения высшего образования для женщин выше, чем для мужчин [Капелюшников, 2021; Кирюшина, Рудаков, 2021], и доля имеющих высшее образование, а также имеющих диплом магистратуры, среди женщин больше [Емелина и др., 2022; Лайкам, 2022; Тихонова, 2020], но средняя заработная плата по стране у женщин ниже, чем у мужчин [Роцин, Емелина, 2022], и высоко-

² Education as the Pathway towards Gender Equality: <https://www.un.org/en/chronicle/article/education-pathway-towards-gender-equality> (дата обращения 12.06.2023).

квалифицированные женщины чаще мужчин вынуждены уходить в неформальный сектор экономики [Тихонова, 2020].

Почему же, несмотря на активное вовлечение женщин в сферу высшего образования, среди выпускников вузов в России сохраняется гендерное неравенство в заработных платах? Способствует ли получение высшего образования снижению гендерного неравенства на рынке труда и каким образом?

Цель данного исследования состоит в том, чтобы систематизировать теоретическую и эмпирическую литературу, посвященную роли высшего образования в формировании гендерного неравенства на рынке труда, выявить основные факторы, поддерживающие гендерное неравенство, описать актуальные тенденции проявления гендерных различий в системе высшего образования и на рынке труда, а также рассмотреть релевантные меры политики по снижению гендерного неравенства. Одно из заведомых ограничений данного исследования состоит в невозможности выделить чистый вклад образования в формирование гендерного неравенства, поскольку сама система образования находится под воздействием актуальных социальных норм и сигналов, получаемых от рынка труда.

Наш вклад в исследовательскую литературу заключается в том, что в данной работе впервые осуществлена систематизация публикаций по проблематике взаимосвязи высшего образования с гендерным неравенством на рынке труда. Кроме того, исследование имеет и практическую ценность, так как на его основе будут предложены рекомендации по снижению гендерного неравенства в системе образования и на рынке труда в России.

1. Взаимосвязь образования и гендерного неравенства на рынке труда

Для объяснения происхождения гендерного неравенства в оплате труда на начальных этапах карьеры и его связи с системой высшего образования используются несколько теоретических рамок. В данном исследовании для систематизации научной литературы мы используем классификацию, в основание которой положены теория, привлекаемая для объяснения взаимосвязи образования и гендерного неравенства, и рассматриваемые в той или иной работе этапы, на которых индивиды взаимодействуют с системой образования и рынком труда: до поступления в вуз, во время поступления, в период обучения, во время и после выхода на рынок труда (см. Приложение).

1.1. Теория человеческого капитала

Образование (формальное и неформальное) способствует накоплению человеческого капитала (*human capital*) [Becker, 1962; Mincer, Polachek, 1974; Schultz, 1961; 1963] — навыков и знаний, востребованных на рынке труда, повышающих производительность

индивидов и позволяющих им рассчитывать на более высокий уровень заработной платы. Согласно теории человеческого капитала, гендерное неравенство на рынке труда может быть связано с различиями в паттернах накопления человеческого капитала на всех этапах взаимодействия индивидов с системой образования, а также с паттернами последующего использования и амортизации человеческого капитала

До поступления в вуз. Различия в накоплении человеческого капитала начинаются на довузовском этапе — при освоении школьных дисциплин. Во время обучения в школе девушки как в развитых, так и в развивающихся странах, как правило, имеют небольшое, но стабильное преимущество перед юношами в среднем балле [Voyer, Voyer, 2014], что по большей части верно и для России [Собкин, Калашникова, 2011]. Однако по результатам PISA-2018 Россия отнесена к категории стран, в которых у девочек результаты по математике ниже, чем у мальчиков [Schleicher, 2018]³. При этом, по данным Министерства просвещения, по состоянию на 1 октября 2022 г. 63% несовершеннолетних в возрасте от 7 до 17 лет, не обучающихся в образовательных организациях, составили дети и подростки мужского пола⁴.

При поступлении в вуз. Доля женщин среди поступающих в вузы выше, и женщины дольше в них учатся. Данные, полученные в ходе проекта «Траектории в образовании и профессии», свидетельствуют о том, что российские школьницы чаще мальчиков ориентированы на получение магистерского образования, кандидатской степени [Кондратенко, Кирюшина, Богданов, 2020]. При этом гендерное неравенство в оплате труда формируется в результате различий в доле юношей и девушек среди поступающих в вузы разного типа (селективные, «технические» и т.д.) и выбора специальности: женщины сконцентрированы на программах обучения специальностям, которые предполагают занятость в секторах экономики, не относящихся к категории высокооплачиваемых [Рудаков и др., 2017; Rudakov, Roshchin, 2019]. Гендерные различия в выборе вуза и специальности влекут за собой различия в накоплении специфического и общего человеческого капитала [Gibbons, Waldman, 2004] и в отдаче от него на рынке труда.

Во время обучения в вузе. В России, как и во многих других странах, студентки учатся лучше, чем студенты, однако академическая успешность не обеспечивает премию при выходе на рынок труда, даже при контроле на другие параметры. Ее отсутствие мо-

³ PISA 2018 Results: <https://www.oecd.org/pisa/publications/pisa-2018-results.htm> (дата обращения 12.06.2023).

⁴ Сведения по форме федерального статистического наблюдения № 1-НД «Сведения о численности несовершеннолетних в возрасте 7–17 лет, не обучающихся в организациях, осуществляющих образовательную деятельность»: <https://docs.edu.gov.ru/document/df99302cedfd562816e14006a9151913/> (дата обращения 12.06.2023).

жет быть связано не только с сегрегацией по специальностям, но и с тем, что фокусирование усилий на академической успеваемости не обеспечивает наработку востребованного на рынке труда человеческого капитала, т.е. навыков, которые необходимы работодателю и вознаграждаются высокой оплатой труда. Исследования, проведенные в зарубежных вузах, показывают, что женщины добиваются высоких баллов скорее за счет прилежания в учебе, вовлеченности в задачи [Sheard, 2009] и высокой посещаемости [Woodfield, Jessop, McMillan, 2006]. Студенты мужского пола, как правило, больше ориентированы на наработку практических навыков. В частности, в России они чаще, чем женщины, совмещают учебу с работой, и получают на рынке труда большую положительную отдачу от такой стратегии [Рудаков и др., 2017]. При этом мужчины чуть чаще, чем женщины, совмещают учебу именно с работой по специальности или в смежных сферах [Нарбут, Троцук, 2014], что потенциально может объяснять прирост заработной платы для мужчин [Dudyrev, Romanova, Travkin, 2020].

После выхода на рынок труда. По окончании обучения мужчины и женщины по-разному используют накопленный человеческий капитал — в англоязычных исследованиях такое использование называют амортизацией человеческого капитала (*human capital depreciation*). Женщины с детьми частично утрачивают человеческий капитал во время отпуска по беременности и родам, а после выхода на работу медленнее, чем мужчины и бездетные женщины, накапливают человеческий капитал из-за сокращенного рабочего дня [Dechter, 2014; Kunze, 2002]. Поскольку общий человеческий капитал медленнее утрачивается и не зависит от применимости в конкретной фирме, женщинам, планирующим уходить в отпуск по уходу за ребенком, выгоднее инвестировать именно в этот вид человеческого капитала [Polachek, 1981]. При этом эффект от амортизации человеческого капитала после рождения детей более значителен для женщин, занятых в «мужских»⁵ профессиях, в то время как в «женских» профессиях он носит краткосрочный характер [Görllich, de Grip, 2009].

1.2. Теория компенсационных различий

Согласно теории компенсационных различий (*equalizing differences*), для части индивидов на рынке труда приоритетными являются незарплатные характеристики рабочего места [Brown,

⁵ Под «мужскими» и «женскими» профессиями в данном исследовании имеются в виду те, в которых мужчины и женщины преобладают или преобладали на момент проведения соответствующего исследования. В развитых и развивающихся странах к «мужским» чаще относятся специальности в сфере STEM (*Science, Technology, Engineering, Mathematics*) и специальности, ассоциированные с более высоким доходом после выхода на рынок труда, а к «женским» — гуманитарные и педагогические специальности.

1980; Rosen, 1983]. Соответственно, одним из источников гендерного неравенства в оплате труда может быть преобладание девушек в сферах занятости и на рабочих местах с относительно невысокими зарплатами и позитивными незарплатными характеристиками. Оно может как возникать в результате самоотбора девушек в такие сферы занятости, так и быть следствием дискриминации или действия социальных установок.

Различия между мужчинами и женщинами в предпочтениях относительно рабочих мест можно разделить на две группы: связанные со статистически выявленными гендерными различиями, например женщин чаще описывают как менее склонных к риску [Byrnes, Miller, Schafer, 1999] или к соревновательному поведению [Niederle, Vesterlund, 2007; 2011], и связанные с типичными гендерными ролями женщины-матери, которая реализует себя в семейной сфере, и мужчины-добытчика [Римашевская, 1996]. Для матери и домохозяйки важными характеристиками рабочего места являются гибкость рабочего графика и отсутствие переработок, возможность уйти в декрет и взять больничный, близость места работы к дому, относительно низкие риски безработицы, возможность обеспечить для своих детей место в детском саду и школе [Budig, England, 2001; Polachek, 1981].

Компенсационные различия еще на этапе поступления в вуз проявляются в самоотборе женщин на обучение определенным специальностям и, как следствие, на определенные профессии. Одним из последствий такого самоотбора можно считать формирование гендерной сегрегации (*gender segregation*).

В обзорном исследовании, посвященном различиям в оплате труда мужчин и женщин на рынке труда США и охватывающем период с 1980 по 2010 г., Ф. Блау и Л. Кан показали, что одним из ключевых факторов, обуславливающих возникновение таких различий, является разделение по специальностям, а далее по сферам занятости [Blau, Kahn, 2017]. В последние десятилетия в западных странах показатели гендерного неравенства в образовании заметно сократились, но до сих пор доли мужчин и женщин существенно различаются среди получающих специальности, подразумевающие активное использование математического аппарата [Ceci et al., 2014]. Различия в направлениях подготовки и вытекающие из них различия в сферах занятости обладают высокой объяснительной силой при описании различий в заработной плате между мужчинами и женщинами в России [Oshchepkov, 2021; Rudakov et al., 2022].

При поступлении в вуз и выходе на рынок труда. Хотя результаты ЕГЭ (в том числе и по техническим дисциплинам) у девушек часто выше, чем у юношей, на этапе поступления в вузы фиксируется четкое разделение на «женские», «нейтральные» и «мужские» специальности [Замятина, 2017]. По данным на 2021 г., в России мужчины преобладают среди выпускников инженерных, матема-

тических и компьютерных специальностей, а женщины доминируют среди имеющих педагогическое, гуманитарное образование, а также образование в сфере здравоохранения [Емелина и др., 2022; Замятина, 2017]. Поскольку условия на вступительных испытаниях для юношей и девушек равны, такие диспропорции свидетельствуют о существовании самоотбора на определенные специальности. В России самоотбор женщин на медицинские, педагогические и гуманитарные специальности, возможно, объясняется, среди прочих причин, еще и стратегическими решениями при планировании обучения: женщины рассчитывают таким образом избежать затруднений при выходе на рынок труда, при продвижении по карьерной лестнице [Мальцева, Рощин, 2007; Kosyakova, Kurakin, Blossfeld, 2015]. Кроме того, в системе мотивации многих женщин, в отличие от мужчин, важное место занимает возможность совмещать будущую работу с материнством и выполнением домашних обязанностей.

1.3. Теории дискриминации

Заработная плата в рыночной экономике зависит не только от выбора наемных работников, но и от поведения работодателей и акторов системы образования. Таким образом, согласно теориям дискриминации (*discrimination theories*), гендерное неравенство в оплате труда может быть связано с дискриминацией девушек на разных этапах их взаимодействия с системой образования и на рынке труда.

Женщины могут сталкиваться с дискриминацией со стороны работодателя [Becker, 1971] в разной форме: с отказом в найме, с предложением более низкой заработной платы при равенстве характеристик работников, с затрудненным продвижением по службе. Теории дискриминации применимы для описания поведения как работодателя, так и акторов системы образования — учителей, сотрудников приемных комиссий, научных руководителей. Рациональные индивиды, имея информацию о дискриминационном поведении работодателя — такую информацию они могут усваивать через культурные установки и воспринимать как норму, — могут отказываться от определенных карьерных траекторий на самых ранних этапах образовательного пути либо адаптировать свои притязания к этому фактору после выхода на рынок труда.

Согласно теории статистической дискриминации (*statistical discrimination*) [Aigner, Cain, 1977; Fang, Moro, 2011], если среди членов той или иной группы работников распространены определенные характеристики, например если женщины чаще мужчин берут больничные по уходу за детьми, работодатель может основываться на этих характеристиках, принимая решения на этапе найма и определения стартовой заработной платы. Эти решения могут приводить к сокращению издержек для работодателя (хотя это также

оспаривается [Schwab, 1986]), но являются дискриминационными для работников, так как ориентированы на статистические закономерности, а не на реальные характеристики соискателей. Таким образом, при прохождении через «образовательную трубу» женщины могут быть дискриминируемы из-за негативного опыта, накопленного в конкретных образовательных институтах: например, предпочтение отдается аспирантам-мужчинам, потому что женщины чаще берут академический отпуск из-за рождения ребенка.

Дискриминация на основе личных предпочтений (*taste-based discrimination*) [Becker, 1971; Berson, 2016] направлена на снижение немонетарных издержек работодателя, т.е. не связанных напрямую с заработной платой. Для некоторых работодателей выгода от найма соискателей из определенных групп может быть меньше, чем потенциальные потери, вызванные стрессом или дискомфортом от общения с работниками. Примером такой дискриминации в рамках образовательной системы может служить предвзятое отношение экзаменаторов по точным наукам к студентам. Дискриминация на основе личных предпочтений тесно связана с распространением в обществе социальных стереотипов и предрассудков, и по этой причине ее не всегда удастся отличить от статистической дискриминации.

Часто упоминаемые при обсуждении дискриминации эффекты «липкого пола» (женщины чаще остаются на стартовых позициях) и «стеклянного потолка» (женщины реже достигают руководящих должностей) могут быть вызваны разными типами дискриминации. Продуктивным представляется привлечение к объяснению их возникновения и теории человеческого капитала, и теории компенсационных различий.

В противоположность дискриминационным стратегиям работодателей и университетов государство и другие структуры могут проводить политику позитивной дискриминации, отдавая приоритет членам уязвимых групп при зачислении в университеты, найме и продвижении по службе. Позитивная дискриминация как инструмент подвергается критике на том основании, что она сокращает шансы найма «лучшего» кандидата, допускает отход от меритократических принципов, провоцирует рост предрассудков против кандидатов из уязвимых групп и «нечестна» в целом [Noon, 2010]. Однако ее использование может способствовать трансформации экономической системы [Noon, 2010]. Позитивная дискриминация улучшает положение большинства работников в долгосрочной перспективе [Gürtler, Gürtler, 2019] и ведет к достижению гендерного равенства.

1.4. Гендерный подход в образовании

Гендерный подход в образовании (гендерно чувствительный подход, гендерный анализ) проблематизирует вопросы гендера в контексте образовательной системы в широком смысле или кон-

кретно в педагогике [Штылева, 2011]. Он исходит из представления о связи гендерного неравенства с учебным процессом: за счет содержания учебников и отношения к студентам женского пола со стороны преподавателей и сверстников формируются и закрепляются гендерные стереотипы, влияющие на образовательные и карьерные траектории девушек.

Гендерный анализ системы образования и логики взаимодействий ее акторов фокусируется на институциональных и процессуальных аспектах образовательного процесса [Штылева, 2008. С. 95]. Исследователи, разрабатывающие данную тему в российском контексте, акцентируют внимание на скрытом учебном плане, т.е. на институциональных особенностях образовательных учреждений, содержании предметов и стиле преподавания, как инструментарию для гендерного анализа образования [Савинская, Мхитарян, 2018; Ярская-Смирнова, 2001].

Как элементы скрытого учебного плана можно рассматривать ролевые модели, демонстрируемые студентам во время обучения (например, включение в учебный план преимущественно писателей-мужчин), фокус на фигурах одного пола в учебных пособиях (иллюстрации в учебниках анатомии), приписывание определенных свойств женщинам (в учебниках по психологии), особую властную динамику между преподавателями и студентами (фамильярность в общении со студентками) и способ выстраивания системы оценивания (соревновательные и индивидуальные формы контроля могут расцениваться как больше соответствующие мужской гендерной социализации, в то время как «демократическая» система оценивания — как более «женская») [Ярская-Смирнова, 2001].

До поступления в вуз. Среди личностных характеристик, гендерные различия в которых фиксируются на разных этапах школьного обучения, напрямую влияет на карьерные траектории самооэффективность⁶ обучающихся — доказанный предиктор успешности обучения по STEM-специальностям [Stoet, Geary, 2018]. У российских мальчиков самооэффективность обучения выше, чем у девочек, что, скорее всего, объясняется особенностями гендерной социализации⁷.

При поступлении в вуз. Есть основания предполагать, что у мужчин и женщин стратегии поступления в вуз различаются даже при одинаковом учебном бэкграунде. На них продолжает влиять окружение — родители, учителя, сверстники, а также сохраняется

⁶ Самооэффективность (в обучении) — вера обучающихся в свою способность достичь поставленных целей, в том числе успешно освоить образовательную программу. Самооэффективность тесно связана с дальнейшими успехами в обучении и карьере. Источниками самооэффективности могут выступать семья, школа, сверстники и т.д. Подробнее см. [Bandura, 1997].

⁷ PISA 2018 Results: <https://www.oecd.org/pisa/publications/pisa-2018-results.htm> (дата обращения 12.06.2023).

действие скрытого учебного плана [Савинская, Лебедева, 2020; Lavy, Megalokonomou, 2019]. Помимо этого, некогнитивные характеристики абитуриентов, в том числе чаще характерные для девушек — высокий невротизм и низкий уровень уверенности в себе, также могут влиять на стратегии поступления [Рожкова, Роцин, 2021]. Однако взаимодействие этих факторов требует дальнейшего изучения и описания.

Во время обучения в вузе. Во взаимодействии друг с другом студенты дополнительно усваивают гендерные роли и получают информацию о рынке труда, в том числе об ожидаемом поведении мужчин и женщин. Эмпирически установлено, что американские студенты воспринимают своих сокурсниц как менее способных по сравнению с юношами, несмотря на их высокие результаты в естественных и точных науках [Bloodhart et al., 2020]. При исследовании студентов инженерно-технических специальностей в России также обнаружено, что гендерные стереотипы распространены как среди самих обучающихся [Малошонок и др., 2022], так и среди преподавателей [Maloshonok, Vilkova, Shcheglova, 2022]. Такие социальные установки могут снижать шансы девушек на успешное окончание обучения по «неженским» специальностям.

После выхода на рынок труда. Гендерные стереотипы могут влиять на модели взаимодействия выпускников с работодателем и коллегами, а также на карьерные предпочтения в целом. Гендерный подход в образовании позволяет описать как взаимное влияние системы образования и рынка труда, так и социальный контекст, в который погружены образовательные институты, обучающие и сотрудники системы образования.

**2. Гендерное
неравенство
в образова-
нии и на рынке
труда в России:
макроуровень**
2.1. Гендер-
ное неравенство
в образовании

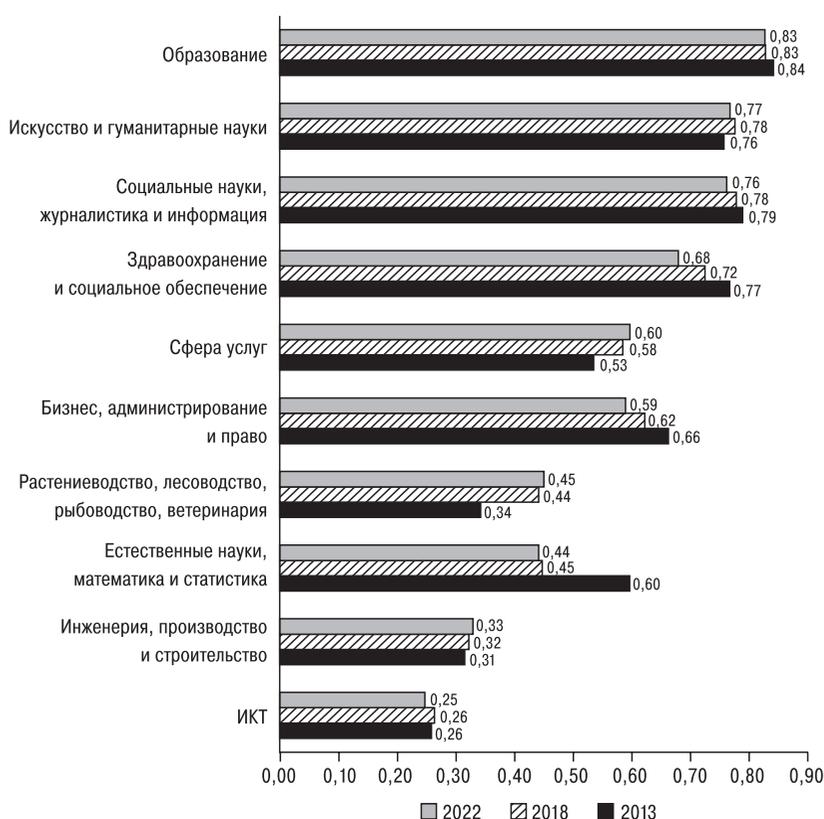
По доле в составе населения лиц, имеющих третичное образование, включая среднее профессиональное, Россия является одним из мировых лидеров. По оценке ОЭСР, в 2018 г. 63,5% женщин и 49,2% мужчин в возрасте от 25 до 64 лет имели профессиональное или высшее образование. Более высокий показатель охвата населения, в том числе женщин, профессиональным и высшим образованием в 2018–2022 гг. был только в Канаде.

Высшее образование имеют около 30% населения России в возрасте от 25 до 64 лет; а среди молодежи в возрасте от 25 до 34 лет — 40%. В обеих возрастных группах среди имеющих высшее образование преобладают женщины, при этом среди молодых женщин высшее образование имеют около 47% [Гохберг и др., 2022]. Этот результат закономерен, так как последние несколько десятилетий женщины составляют большинство среди лиц, получающих среднее профессиональное, высшее, послевузовское образование [Бондаренко и др., 2018; 2022; Гохберг и др.,

2007]. Доля женщин среди студентов вузов колеблется между 52 и 58% в зависимости от года наблюдения.

Несмотря на формальное равенство в доступе к образованию, юноши и девушки выбирают разные направления подготовки. Асимметрия интереса юношей и девушек к тем или иным специальностям отчетливо видна в данных приема в вузы на все уровни обучения. По состоянию на 2022 г. в системе высшего образования закономерно сохраняются специальности с доминированием мужчин (ИКТ, естественные науки и математика) и с преобладанием женщин (образование, социальные науки, искусство и гуманитарные науки) (рис. 1).

Рис. 1. Доля женщин в составе выпускников вузов в России в 2013, 2018 и 2022 гг.



Примечание: Приведена группировка по стандартам ISCED 2013⁸.

Источник: Министерство науки и высшего образования, форма № ВПО-1.

⁸ International Standard Classification of Education (ISCED): [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=International_Standard_Classification_of_Education_\(ISCED\)](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=International_Standard_Classification_of_Education_(ISCED)) (дата обращения 12.06.2023).

Описанная асимметрия гендерного распределения по направлениям подготовки сохраняется и среди выпускников. По динамике изменения выпуска из вузов прослеживаются незначительные колебания доли женщин, завершивших в 2013, 2019 и 2022 гг. профессиональную подготовку в сфере образования, искусства, социальных наук, инженерии и строительства, ИКТ. В то же время за девять лет сократилась доля женщин среди выпускников по направлениям, связанным со здравоохранением и социальным обеспечением, бизнесом и правом, естественными науками. Увеличилась доля женщин среди выпускников по направлениям, связанным со сферой услуг, растениеводством, лесоводством и ветеринарией (рис. 1). Часть изменений при анализе различий по укрупненным направлениям подготовки может быть обусловлена сменой образовательных стандартов и реализуемых специальностей, параллельным изменением ландшафта среднего профессионального образования и контрольных цифр приема в вузы.

2.2. Гендерное неравенство на рынке труда

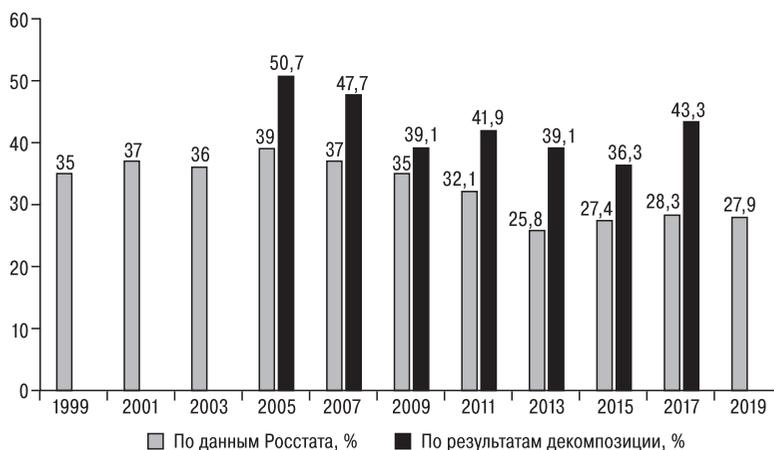
В России различия в средних заработных платах между работниками с высшим образованием и без него могут достигать 100%, т.е. средняя заработная плата окончивших вуз в 2 раза выше, чем заработная плата окончивших только школу. Эконометрический анализ показывает, что женщинам получать высшее образование выгоднее, чем мужчинам; при этом получение женщинами высшего образования более эффективно сокращает неравенство в заработной плате, чем получение среднего профессионального образования [Кирюшина, Рудаков, 2021]. На основе данных Российского мониторинга экономического положения и здоровья населения рассчитано, что в 2019 г. один год обучения в среднем обеспечивал прибавку к заработной плате в размере 8,1%, при этом для женщин прибавка была на 2,4 п.п. больше, чем для мужчин [Капелюшников, 2021]. По оценке Всемирного банка прибавка к заработной плате от года обучения в 2018 г. составляла около 5,4%, при этом отдача от образования для женщин также была примерно на 2 п.п. выше [Melianova et al., 2020].

Различия, заложенные при выборе специальности обучения, трансформируются в гендерную сегрегацию по отраслям занятости и профессиям [Креховец, Леонова, 2017; Шинкаренко, Витковская, 2022]. Различия в гендерном распределении по отраслям могут объяснять значительную часть гендерного разрыва в оплате труда выпускников вузов и учреждений среднего профессионального образования, при этом среди выпускников вузов и сам разрыв, и его необъясненная часть оказываются меньше [Кирюшина, Рудаков, 2021]. Мужчины чаще устраиваются на работу в высокооплачиваемых сферах ИКТ, а также чаще представлены в таких отраслях, как добыча полезных ископаемых, промышленность,

связь и транспорт, женщины чаще работают в госсекторе — в образовании, здравоохранении, в секторе услуг в целом, что подтверждает выводы теории компенсационных различий [Емелина и др., 2022]. При этом даже при занятости в одной отрасли экономики заработная плата у мужчин и женщин может значительно различаться — разрыв доходит до 50% [Там же].

По данным Росстата, женщины в России зарабатывают меньше мужчин, однако этот разрыв постепенно сокращается (рис. 2). Различия в заработных платах фиксируются во всех сферах занятости, и в большинстве случаев женщины зарабатывают меньше мужчин (исключение составляют отдельные неквалифицированные категории работников, а также квалифицированные работники в сельском хозяйстве) [Росстат, 2020].

Рис. 2. Доля, которую средняя начисленная заработная плата женщин составляет от заработной платы мужчин (%)



Источники: Росстат, сборники «Женщины и мужчины России» 2000–2020 гг.; [Oshchepkov, 2021].

Альтернативную оценку гендерного разрыва в заработной плате дает декомпозиция гендерного разрыва по методу Оаксаки — Блайндера или Ньюмарка. Она позволяет разложить различия в заработной плате мужчин и женщин на компонент, связанный с различиями в наблюдаемых характеристиках (объясненную часть разрыва), и необъясненную часть, которую исследователи часто относят к дискриминации [Jann, 2008; Neumark, 1988; Оаксака, 1973]. Несмотря на широкое использование метода декомпозиции для оценки гендерного неравенства на рынке труда, данный инструмент имеет существенные ограничения при анализе вклада образования в формирование гендерного неравенства. Количественные исследования, основанные на данной методо-

логии, как правило, показывают, что вклад образования в формирование гендерного неравенства незначителен и имеет отрицательный знак, т.е. образование снижает неравенство. Однако в рамках данного подхода не учитываются факторы, которые повлияли на решение о получении образования в предыдущие периоды, различия по образовательным специальностям и факторы, которые влияют на возникновение неравенства на этапе взаимодействия индивида с системой образования. Поэтому количественные оценки, полученные с применением декомпозиции гендерного разрыва, как правило, недооценивают вклад образования в формирование неравенства.

В литературе гендерный разрыв в оплате труда в России оценивается в среднем в 37,3% [Рощин, Емелина, 2022]. Это очень высокий показатель: по данным ОЭСР⁹, в 2021 г. среднее значение разрыва для стран ОЭСР составило 11,9%, а для стран ЕС — 10,6%. Уровень гендерного разрыва в оплате труда в России сопоставим с аналогичным показателем в Китае [Iwasaki, Ma, 2020] и в Казахстане [Kireyeva, Satybaldin, 2019]. Показатель гендерного разрыва в оплате труда колеблется от года к году, но в целом имеет тенденцию к уменьшению [Oshchepkov, 2021] — вероятно, из-за роста заработных плат в госсекторе, где преобладают женщины, под влиянием «майских указов», уменьшения доли теневой экономики и монополизации некоторых секторов экономики [Brock, Ogloblin, 2011]. Между мужчинами и женщинами — недавними выпускниками российских вузов разрыв в оплате труда меньше, чем в совокупной популяции работающего населения, и основными объясняющими факторами гендерного разрыва в оплате труда недавних выпускников остаются направление подготовки и сфера занятости [Кирюшина, Рудаков, 2021; Rudakov et al., 2022].

Таким образом, на основе статистических данных и анализа положения с гендерным неравенством в образовании и на рынке труда мы можем сделать вывод, что в России численность женщин с высшим образованием увеличивается быстрее, чем численность мужчин с высшим образованием. Мужчины и женщины непропорционально распределены между направлениями подготовки в вузах, и за последние 10 лет этот паттерн не поменялся. Различия, заложенные на этапе обучения, напрямую влияют на накопление человеческого капитала и во многом определяют различия в заработных платах выпускников. Женщины чаще мужчин успешно завершают обучение в университете и тем самым получают дополнительные преимущества на рынке труда по сравнению с женщинами без высшего образования, а также более существенную, чем у мужчин, ожидаемую отдачу от образования, но эти преимущества не компенсируют остальные гендерные различия.

⁹ OECD (2023) Gender Wage Gap (Indicator): <https://doi.org/10.1787/7cee77aa-en> (accessed 29 March 2024).

3. Лучшие практики по преодолению гендерного неравенства в высшем образовании и на рынке труда

Итак, взаимодействие индивидов разного пола с образовательной системой способствует закреплению и усилению гендерных различий, в том числе заложенных во время обучения. Однако само по себе получение высшего образования остается наиболее эффективным средством сокращения гендерного неравенства, и меры по его преодолению с помощью высшего образования должны быть направлены на сложившееся распределение мужчин и женщин по направлениям подготовки и на стратегии женщин при выходе на рынок труда. Международный опыт показывает, что меры поддержки должны распространяться не только на систему образования, но и на условия на рынке труда. В табл. 1 в Приложении и в тексте ниже представлены предлагаемые меры по преодолению гендерного неравенства, классифицированные на основании причин гендерного неравенства и этапов взаимодействия индивидов с системой образования и рынком труда.

3.1. Гендерная сегрегация на уровне образовательных институтов

Существенными факторами формирования различий в заработных платах между мужчинами и женщинами являются индивидуальные учебные планы и образовательные стратегии, избираемые на этапе получения высшего или среднего профессионального образования, — другими словами, разделение по областям знаний во время обучения, в дальнейшем ограничивающее сферы занятости выпускников. Преодоление влияния этих факторов возможно в трех плоскостях.

3.1.1. Обновление системы профориентации и снижение издержек от смены образовательной траектории

Один из путей сокращения гендерных различий в накоплении человеческого капитала — развитие системы профориентации, которая сегодня часто представлена в формате простого тестирования школьников для выявления подходящих им сфер занятости [Минина и др., 2021]. Основная трудность профессионального самоопределения для школьников состоит в том, что они очень мало знают об особенностях и содержании большинства профессий [Янбарисова и др., 2020]. Как следствие, выбор специальности базируется на социальных стереотипах и оказывается неоптимальным как для индивида, так и для экономики в целом. Повышение информированности школьников о характере работы специалистов в области STEM предположительно должно положительно влиять на готовность девушек обучаться по соответствующим направлениям подготовки [Falco, Summers, 2019] и может стать логичным продолжением государственной политики в сфере карьерного консультирования школьников. Учащимся нужно объяснять, на что похожа работа в лаборатории и на предприятии, какие навыки для нее требуются, как люди с разными персональными характеристиками выполняют те или иные задачи в

этой профессиональной области. Профориентационную работу нужно продолжать и на уровне вуза: организовывать ярмарки профессий, знакомя студенток с особенностями отдельных карьерных траекторий. Крайне важно постоянно повышать квалификации сотрудников, занятых в профориентации, чтобы не допустить транслирования ими устаревших стереотипных представлений о профессиях и усугубления разделения на «мужские» и «женские» профессии в рамках профориентационных мероприятий [Савинская, Мхитарян, 2018].

И школьнику, и студенту должны быть обеспечены «пути отступления» — инструменты, позволяющие менять направленность обучения [Barone, Assirelli, 2020]. В России данный вектор уже задан с введением вариативности ЕГЭ при поступлении на одну специальность и отсутствием формальных запретов на выбор предметов, которые будет сдавать школьник. Однако не все школы могут обеспечить предусмотренную ФГОС вариативность обучения, что часто приводит к разделению обучающихся в старших классах на «гуманитариев» и «технарей». В ходе развернувшейся в 2023 г. дискуссии о реформировании системы высшего образования и введении дополнительных барьеров для поступления в «непрофильные» магистратуры необходимо учитывать, что сокращение возможностей смены направления подготовки после окончания бакалавриата потенциально препятствует мобильности женщин в более высокооплачиваемые, «мужские» области занятости и увеличивает издержки студентов при попытках адаптироваться к запросам рынка труда. Эти меры будут способствовать концентрации женщин в низкооплачиваемых специальностях и затруднят для них накопление человеческого капитала в сферах, востребованных на рынке труда.

Важно обеспечить снижение издержек от смены профессии и после выпуска — необходимы дополнительные программы переподготовки для женщин, позволяющие адаптироваться к запросам рынка труда, даже если образование получено по мало востребованной работодателем специальности.

3.1.2. Побуждение к формированию более эффективных образовательных стратегий

Как было показано в литературном обзоре, мужчины и женщины по-разному инвестируют в человеческий капитал во время учебы: девушки фокусируются на формальном академическом успехе, в то время как юноши чаще уже во время учебы начинают работу по специальности — и эта стратегия более эффективна с точки зрения уровня заработной платы [Рудаков и др., 2017].

Для нивелирования различий в образовательных стратегиях нужны специальные мероприятия на уровне университетов, направленные на вовлечение женщин в выработку практических навыков, востребованных на рынке труда и обеспечивающих боль-

шую отдачу с точки зрения потенциальных доходов. Пересмотру образовательных стратегий могут способствовать специальные дни карьеры для женской целевой аудитории, квоты для женщин при распределении мест стажировки, а также более глобальные меры — переработка графика учебного процесса и форм оценивания по дисциплинам с таким расчетом, чтобы студентки могли эффективно совмещать учебу с работой на старших курсах без негативных последствий для успеваемости.

3.1.3. Корректировка скрытого учебного плана

Как для государственных структур, так и для акторов в образовании одним из значимых направлений работы по нивелированию различий в образовательных стратегиях может стать корректировка скрытого учебного плана. Во-первых, важно препятствовать распространению и закреплению гендерных стереотипов как среди студентов, так и среди преподавателей. Показано, что девушки, обучающиеся по инженерным специальностям и разделяющие гендерные стереотипы, согласно которым юноши превосходят девушек в математических способностях, чаще выбирают направление подготовки под влиянием семьи и меньше уверены в своем выборе; в этой группе студенток высок риск отсева из вуза и отказа от работы по специальности [Малошонок и др., 2022; Малошонок, Щеглова, 2020]. В отдельных школах и вузах распространению гендерных стереотипов препятствует закрепление антидискриминационных ценностей, создание эффективных инструментов обратной связи, проведение дополнительного обучения сотрудников, а также проведение внутреннего расследования в конфликтных ситуациях, в том числе в случаях харрасмента.

Во-вторых, требуется дополнительный анализ содержания образования. Представления о возможных и предпочтительных образовательных и карьерных траекториях формируются у школьников и студентов не в малой степени под влиянием образов и примеров, которые окружают их в среде образовательного учреждения и транслируются через учебники. Гендерный анализ учебников как школьного, так и вузовского уровня показывает, что в них активно воспроизводятся гендерные стереотипы о профессиях, семейных ролях и жизненных приоритетах мужчин и женщин [Котлова, Смирнова, 2001; Рябова, 2005; Ярская-Смирнова, 2001]. Поскольку во ФГОС напрямую не затрагиваются вопросы гендерного неравенства, соответствующая экспертиза актуальных учебников не предполагается. Корректировка ФГОС в этой части, последующее введение гендерной экспертизы и пересмотр уже выпущенных пособий и материалов будут способствовать преодолению стереотипов, негативно влияющих на восприятие девочками важности профессиональной карьеры и доступных им путей самореализации. Такой подход рекомендуется, в частности, Европейским союзом и

ООН и реализуется в отдельных странах, например в Кыргызстане при поддержке ЕС и ООН запущен глобальный проект по преодолению гендерного неравенства¹⁰, и в рамках этого проекта проводятся специальные тренинги для авторов учебников¹¹.

В-третьих, необходимо разрабатывать гибкие подходы к реализации образовательного процесса, учитывающие различия в поведении мужчин и женщин во время обучения, в их отношении к определенным типам контроля, конкуренции в классе и т.д. Общество поощряет в поведении мальчиков и девочек следование традиционным гендерным ролям, в результате такого воспитания они проявляют разные паттерны поведения во время обучения. Например, при проведении аудиторных форм контроля студенты-мужчины обычно более активны, а следовательно, преподаватели должны прилагать дополнительные усилия для компенсации асимметрии в участии студентов в аудиторных занятиях [Aguillon et al., 2020]. Таким образом, проектирование учебного процесса требует дополнительной рефлексии со стороны преподавателя не только в части содержания занятий, но и в выборе способов контроля и форм взаимодействия с аудиторией. В этом им могут помочь чек-листы и другие «шпаргалки» по инклюзивному преподаванию [Ярская-Смирнова, 2001], а также регулярный внутренний аудит преподавательских практик в образовательных организациях.

3.2. Позитивная дискриминация

3.2.1. Квоты

В рамках стратегий, направленных на улучшение положения женщин в образовательной системе и на рынке труда, часто обсуждаются и применяются квоты на зачисление в вузы. Введение квот на этапе поступления в вуз оправданно, если есть надежные данные, что женщины систематически показывают более низкие результаты на экзаменах с высокими ставками, например на выпускных школьных тестированиях [Arenas, Calsamiglia, 2022; Zawistowska, Sadowski, 2019], и что эти результаты не отражают успехи в школе или не предсказывают дальнейшие результаты в вузе. Однако в России нет свидетельств значимых различий между юношами и девушками в баллах при сдаче ЕГЭ, и поэтому нет оснований рассчитывать, что введение квот существенно повлияет на сложившуюся систему зачисления в вузы.

Квоты используются также для компенсации препятствий, существующих на рынке труда, и дополнительной поддержки групп, находящихся в уязвимом положении и чаще подвергающихся

¹⁰ Инициатива «Луч света»: <https://www.undp.org/ru/kyrgyzstan/projects/инициатива-«луч-света»> (дата обращения 12.06.2023).

¹¹ Тренинг для авторов школьных учебников по методологии антидискриминационной и гендерной экспертизы: <https://hero-datkayim.kg/sobytiya/training-dlya-avtorov-shkolnyh-uchebnikov-po-metodologii-antidiskriminacnoj-i-gendernoj-ekspertizy/> (дата обращения 12.06.2023).

дискриминации, в том числе со стороны работодателя. Существует множество свидетельств повышения эффективности разных аспектов управления компаниями при увеличении доли женщин в руководящих органах [Bennouri, De Amicis, Falconieri, 2020; Smith, 2014; Wu, Furuoka, Lau, 2021], однако эффекты квотирования численности женщин среди новых сотрудников мало изучены. В России на первых этапах обновления антидискриминационных практик в контексте трудоустройства недавних выпускников более перспективным видится распространение практики «слепого отбора» кандидатов на вакансии [Åslund, Skans, 2012; Jones, Urban, 2013], т.е. отбора, при котором на решения работодателей с меньшей вероятностью будут влиять их представления о карьерных и личных стратегиях мужчин и женщин. Полезным может оказаться введение гендерных квот на стажировки в отдельных компаниях: поскольку женщины реже совмещают работу с учебой, для них повышение шансов найти место стажировки может оказаться важным фактором накопления человеческого капитала и оказать существенное влияние на дальнейшие заработки.

Еще один аргумент в пользу введения квот — тот факт, что женщины подстраивают свои стратегии под ожидания от рынка труда [Kosyakova, Kurakin, 2015]; в таком случае чем меньше препятствий будет у соискателей, тем больше шансов, что женщины не будут снижать планку ожиданий и целей при построении образовательных траекторий. Возможности государственного регулирования практик найма и продвижения по службе ограничены, поскольку значительная часть российской экономики остается в «серой зоне» и трудовое законодательство не затрагивает до 20% работников на российском рынке труда [Lukiyanova, 2015].

- 3.2.2. Стипендии Более эффективным средством позитивной дискриминации, чем квоты, могут оказаться денежные меры поддержки студенток и аспиранток. В странах, где распространено финансирование обучения через систему стипендий, широко практикуется выделение стипендий женщинам на тех направлениях обучения, где они недостаточно представлены. Такие программы существуют в Лондонской бизнес-школе¹², стипендии для женщин в экономике, статистике и инженерии предоставляет Европейский банк¹³, стипендию в области STEM для женщин из развивающихся стран предлагает Британский совет¹⁴. В условиях недостаточного фи-

¹² Executive Education Women's Scholarships: <https://www.london.edu/executive-education/womens-scholarships> (accessed 12 June 2023).

¹³ ECB Scholarship for Women: <https://www.ecb.europa.eu/careers/what-we-offer/weecs/html/index.en.html> (accessed 12 June 2023).

¹⁴ British Council Women in STEM Scholarships: <https://www.britishcouncil.org/study-work-abroad/in-uk/scholarship-women-stem> (accessed 12 June 2023).

нансирования аспирантуры реализация таких стипендий может способствовать удержанию женщин в структуре высшей школы, а в части случаев — на рынке труда в целом.

3.2.3. Программы женского лидерства

Альтернативный способ поддержки женщин в системе образования и на рынке труда — программы укрепления уверенности в своих способностях, самооффективности [MacPhee, Farro, Canetto, 2013], лидерства и карьерного наставничества.

На уровне школы на развитие этих характеристик могут работать мероприятия, дополнительно поощряющие девочек к освоению навыков в «мужских» областях знаний и дающие положительную обратную связь, например математические олимпиады для девочек, летние школы, конкурсы проектов, дополнительные классы [Falco, Summers, 2019].

Во время обучения в вузе повысить самооффективность студентов и поддержать женское лидерство помогают специальные карьерные мероприятия, организация системы наставничества и демонстрация примеров успешности женщин в различных областях. Эти мероприятия вносят вклад в предотвращение отсева женщин с «неженских» специальностей.

Для женщин, завершивших образование, реализуются программы женского лидерства, направленные на развитие лидерских и коммуникативных навыков, навыков управления личным брендом. Такие программы часто организуют университеты и бизнес-школы, они есть, например, в Йельском университете и Московской школе управления «Сколково»¹⁵. Крупные компании предлагают подобные программы в рамках корпоративного обучения: так, в «МакКинси» программы для женщин по лидерству и работе с партнерами дополняют основную линейку курсов для сотрудников¹⁶. В России подобная программа реализуется в рамках АНО «Россия — страна возможностей»¹⁷.

Описанные программы позволяют женщинам, с одной стороны, развить уверенность в себе, готовность соревноваться с мужчинами за рабочие места (и тем самым сократить вклад некогнитивных гендерных различий в формирование сегрегации на рынке труда), а с другой — освоить дополнительные навыки, дающие преимущество на рынке труда, а также завести социальные связи, которые могут повысить шансы найти работу, получить повышение в должности или прибавку к заработной плате.

¹⁵ Долинский А. (2020) Женское лидерство: почему бизнес-школы создают специальные программы для женщин: <https://education.forbes.ru/authors/women-in-leadership-programmes> (дата обращения 05.04.2024).

¹⁶ McKinsey Women: <https://www.mckinsey.com/careers/meet-our-people/women-at-mckinsey> (дата обращения 12.06.2023).

¹⁷ Образовательная программа «Женщина — лидер»: <https://womanleader.rsv.ru/> (дата обращения 12.06.2023).

3.2.4. Поддержка уязвимых групп на рынке труда Различия в образовательных траекториях студентов отчасти обусловлены их представлениями о рынке труда и доступных карьерных возможностях, трудовой культурой в целом [Kosyakova, Kurakin, 2015]. Преодолеть гендерное неравенство на этапе образования не удастся, если студентки будут убеждены в том, что, выбрав «мужскую» профессию, они в дальнейшем столкнутся с дискриминацией, и если рынок труда будет подавать разные сигналы работникам разного пола. Помимо описанных выше мер необходимо изменение корпоративных практик и закрепление антидискриминационных норм внутри компаний, проведение регулярного внутреннего кадрового аудита компаний, развитие корпоративных политик по борьбе с дискриминацией. Со стороны государства поддержка может выражаться в дополнительных номинациях профессиональных конкурсов, а также в систематическом изменении законодательства для обеспечения гарантий равных условий труда для мужчин и женщин (полная отмена «списка запрещенных профессий», обновление законодательства для защиты работников от домогательств на рабочем месте¹⁸).

Препятствием к полноценному участию женщин в некоторых сферах занятости может быть также невозможность (реальная или определяемая социальными стереотипами) совмещения работы на определенных должностях с самореализацией женщины в качестве матери. Для преодоления этих препятствий необходимы не только меры по поддержке матерей (обеспечение гибкого рабочего графика и гибридного режима работы, детских комнат на рабочих местах, изменение условий определения надбавок и участия в грантовых мероприятиях для молодых матерей), но и вовлечение отцов в уход за ребенком для снижения нагрузки на женщин (обязательные «отцовские» месяцы декрета по примеру Швеции [Duvander, Johansson, 2012], повышение эффективности взыскания алиментов в случаях, когда ребенок проживает с матерью).

Таким образом, снижение гендерного неравенства — задача, не имеющая простого решения и требующая согласованной работы акторов, в том числе некоммерческих организаций, на всех уровнях образования и отдельно в сфере занятости.

4. Заключение

Итак, высшее образование действительно помогает снизить гендерное неравенство и отдача от получения высшего образования выше для женщин. Тем не менее есть целый ряд факторов, в том числе связанных с системой образования, которые способствуют сохранению высокого уровня гендерного неравенства, и они действуют на разных этапах взаимодействия индивида с системой образования. К основным факторам, закрепляющим гендерное не-

¹⁸ Миронова К. (2018) Какие ваши домогательства: <https://www.kommersant.ru/doc/3750461> (дата обращения 12.06.2023).

равенство со стороны образовательной системы, можно отнести гендерную сегрегацию по специальностям (направлениям подготовки), в рамках которой происходит отбор и самоотбор женщин на специальности, дающие доступ к относительно низкооплачиваемым профессиям, а также различия в стратегиях накопления человеческого капитала и формирование скрытого учебного плана.

Представленные в обзоре исследования показывают, что гендерное неравенство формируется буквально на каждом этапе взаимодействия индивида с системой образования. На этапе поступления в вуз девушки имеют более высокую успеваемость, чем юноши, реже бросают школу, но у юношей фиксируются более высокие баллы по математическим дисциплинам — вкуче с определенными социальными установками и нормами, формирующимися в том числе в рамках скрытого учебного плана, они приводят к сегрегации по образовательным специальностям. Юноши значительно чаще поступают в вузы на STEM-специальности, в том числе в сфере IT, которые обеспечивают высокую заработную плату, а девушки отдают предпочтение гуманитарным специальностям и после выпуска из вуза работают в сферах экономики с относительно низкими заработными платами.

В вузе девушки показывают более высокие академические результаты, чем юноши, но последние чаще совмещают учебу с работой и накапливают необходимый опыт, который на рынке труда ценится больше, чем академическая успеваемость, и приносит соответствующую экономическую отдачу. Сама вузовская среда не способствует сглаживанию различий, заложенных на предыдущих этапах обучения: часто гендерные стереотипы распространены не только среди студентов, но и среди преподавателей, что может негативно влиять на образовательные и карьерные выборы после завершения обучения.

При выходе на рынок труда сегрегация по образовательным специальностям приводит к сегрегации по профессиям и отраслям занятости. Мужчины и женщины попадают в разные сферы занятости из-за различий в полученном образовании: мужчины чаще работают в ИКТ, инженерии, женщины — в образовании и госсекторе. Поскольку женщины чаще мужчин получают образование в сферах, предполагающих накопление общего человеческого капитала, и в большей степени готовы к переезду из-за семейных обстоятельств, они чаще мужчин начинают работу не по специальности. Сам рынок труда не способствует равноценному участию женщин — не только из-за прямой дискриминации, но и из-за отсутствия институциональной поддержки на ранних этапах карьеры, в том числе специальной поддержки матерей. В дальнейшем гендерный разрыв в оплате труда усугубляется, так как возникают существенные различия в использовании и амортизации человеческого капитала, связанные с переключением замужних женщин

на домашние обязанности и меньшим накопленным стажем в связи с перерывами в занятости, связанными с декретным отпуском.

Очевидно, что определенный уровень гендерного неравенства на рынке труда будет сохраняться в силу биологических и иных различий между мужчинами и женщинами. Тем не менее задача государственной политики в России состоит в сглаживании гендерного неравенства в оплате труда. Меры по снижению гендерного неравенства должны иметь комплексный характер, затрагивать как образовательные институты, так и рынок труда и проводиться параллельно в сфере образования и на рынке труда. В сфере образования наиболее перспективными представляются меры, направленные на снижение гендерной сегрегации на этапе выбора образовательной специальности (направления подготовки), такие как обновление системы профориентации, снижение издержек от смены образовательной траектории, меры позитивной дискриминации (квоты и стипендии для обучения девушек на STEM-специальностях), а также корректировка скрытого учебного плана и формирование образовательных траекторий без ретрансляции гендерных стереотипов. На рынке труда в целях сглаживания гендерного неравенства целесообразно применять инструменты позитивной дискриминации (квоты при найме, программы женского лидерства), меры поддержки занятости матерей (гибкий рабочий график, гибридный режим работы), а также стимулировать отцов к вовлечению в уход за ребенком (мужской отпуск по уходу за ребенком).

Благодарности Исследование осуществлено в рамках Программы фундаментальных исследований НИУ ВШЭ.

Приложение Таблица 1. Теоретические концепции, привлекаемые для объяснения причин возникновения гендерного неравенства в образовании и на рынке труда, и предлагаемые меры политики для сглаживания гендерного неравенства

	Теория человеческого капитала (ЧК) [Becker, 1962; Mincer, Polachek, 1974; Schultz, 1961; 1963]	Теория компенсационных различий [Brown, 1980; Rosen, 1983]	Теории дискриминации [Aigner, Cain, 1977; Becker, 1971]	Образовательные теории (гендерный подход в образовании) [Савинская, Мхитарян, 2018; Штылева, 2011; Ярская-Смирнова, 2001]	Меры политики для сглаживания гендерного неравенства
	Гендерное неравенство связано с различиями в паттернах накопления ЧК (уровень образования, качество образова-	Гендерное неравенство связано с тем, что девушки чаще выбирают сферы занятости и рабочие места, которые	Гендерное неравенство связано с дискриминацией девушек на разных этапах взаимодействия с системой	Гендерное неравенство связано со скрытым учебным планом, из-за которого формируются и закрепляются	

Продолжение табл. 1

	ния, специальность), использования и амортизации ЧК	характеризуются негативными зарплатными характеристиками и позитивными незарплатными свойствами	образования и на рынке труда: дискриминация в найме, уровне заработной платы, продвижении (по типу «липкий пол» или «стеклянный потолок»)	гендерные стереотипы, влияющие на образовательные и карьерные траектории девушек	
До поступления в вуз	Различия в накоплении ЧК: <ul style="list-style-type: none"> • более высокая академическая успеваемость девушек в школе [Собкин, Калашникова, 2011; Voyer, Voyer, 2014]; • более высокий отсев юношей из школ; • более высокие баллы юношей по математике в PISA [Schleicher, 2018] 	Недоступно для анализа на этапе до поступления в вуз, частично может быть описано через скрытый учебный план	При анализе литературы не найдено исследований дискриминации, применимых к современной российской школе	«Скрытый учебный план» в школе, содержание учебников, отношение преподавателей и сверстников [Штылева, 2011; Ярская-Смирнова, 2001]	Обновление системы профессиональной ориентации в школе, поддержка выбора девушками STEM-специальностей и успехов по STEM-предметам Корректировка скрытого учебного плана
При поступлении в вуз	Различия в накоплении ЧК: <ul style="list-style-type: none"> • сегрегация по образовательным специальностям, разделение на «женские» и «мужские» специальности [Рудаков и др., 2017; Rudakov, Roshchin, 2019]; • женщины чаще накапливают общий ЧК, а мужчины – специфический ЧК [Gibbons, Waldman, 2004; Polachek, 1981] 	Сегрегация по образовательным специальностям и самоотбор девушек на специальности, выпускники которых получают низкую заработную плату [Емелина и др., 2022; Замятина, 2017; Blau, Kahn, 2017; Ceci et al., 2014]	При анализе литературы не найдено исследований дискриминаций, валидных для современной системы поступления в российские вузы	Стратегии поступления в вузы мужчин и женщин даже при одинаковом учебном бэкграунде различаются: <ul style="list-style-type: none"> • влияние окружения (родителей, учителей, сверстников) [Савинская, Лебедева, 2020]; • различия в самозаинтересности [Stoet, Geary, 2018]; • скрытый учебный план (гендерное содержание учебников, отношение учителей и сверстников) [Савинская, Лебедева, 2020; Ярская-Смирнова, 2001; Lavy, Megalokonomou, 2019] 	Позитивная дискриминация девушек при поступлении в вузы на определенные специальности Дополнительная стипендиальная поддержка девушек в STEM-дисциплинах
Во время обучения	Различия в накоплении ЧК: <ul style="list-style-type: none"> • девушки больше инвестируют в учебную и академическую успеваемость, а юноши – в приоб- 	Во время обучения в вузе сегрегация, возникшая на этапе поступления, сохраняется и закрепляется; в литературе не обнаружено до-	Описание опыта дискриминации во время обучения в вузе носит отрывочный характер и на данном этапе не представляется	Скрытый учебный план, динамика отношений внутри учебных групп и особенности взаимодействия с преподавателями	Гибкость образовательных программ и снижение издержек от смены образовательной траектории

Окончание табл. 1

	ретенение опыта работы, который принесит больше отдачи [Нарбут, Троцук, 2014; Рудаков и др., 2017; Dudyrev, Romanova, Travkin, 2020; Sheard, 2009; Woodfield, Jessop, McMillan, 2006]	полнительных исследований этого этапа	возможным систематизировать влияние этого опыта на образовательные траектории, а также выработать эффективные пути преодоления проблемы	[Bloodhart et al., 2020; Maloshonok, Vilkova, Shcheglova, 2022]	Побуждение девушек к формированию более эффективных образовательных стратегий и к накоплению опыта работы Корректировка скрытого учебного плана Программы женского лидерства
Во время и после выхода на рынок труда	Различия в использовании и амортизации ЧК: • переключение замужних женщин на выполнение домашних обязанностей приводит к амортизации ЧК [Dechter, 2014; Görlich, de Grip, 2009; Kunze, 2002]; • меньший накопленный стаж у женщин из-за перерывов в занятости, связанных с декретными отпусками [Kunze, 2002]	Сегрегация по профессиям и самоотбор девушек в менее оплачиваемые профессии в соответствии с предыдущим распределением по специальностям [Емелина и др., 2022; Blau, Kahn, 2017; Oshchepkov, 2021; Rudakov et al., 2022]	Дискриминация в доступе к «мужским» профессиям, дискриминация при найме и при установлении уровня заработной платы, при продвижении («липкий пол», «стеклянный потолок») [Berson, 2016; Fang, Moro, 2011]	Неприменимо после выхода на рынок труда	Позитивная дискриминация девушек при найме и продвижении Меры по поддержке работающих матерей (гибкий график и возможность гибридного режима работы) Меры по вовлечению отцов в уход за ребенком (обязательные «отцовские» месяцы декрета и т.д.) Программы женского лидерства

Литература

1. Бондаренко Н.В., Гохберг Л.М., Зорина О.А., Кузнецова В.И. и др. (2022) *Индикаторы образования — 2022: стат. сб.* М.: НИУ ВШЭ. <https://doi.org/10.17323/978-5-7598-2598-2>
2. Бондаренко Н.В., Гохберг Л.М., Ковалева Н.В., Кузнецова В.И., Озерова О.К., Саутина Е.В., Шугаль Н.Б. (2018) *Индикаторы образования — 2018: стат. сб.* М.: НИУ ВШЭ. <https://doi.org/10.17323/978-5-7598-1781-9>
3. Гохберг Л.М., Забатурина И.Ю., Ковалева Н.В., Кузнецова В.И., Озерова О.К., Шувалова О.Р. (2007) *Индикаторы образования — 2007: стат. сб.* М.: ГУ ВШЭ.
4. Гохберг Л.М., Кузьмичева Л.Б., Озерова О.К., Сутырина Т.А., Шкалева Е.В., Шугаль Н.Б. (2022) *Образование в цифрах — 2022: краткий стат. сб.* М.: НИУ ВШЭ. <https://doi.org/10.17323/978-5-7598-2694-1>
5. Емелина Н.К., Рожкова К.В., Рошин С.Ю., Солнцев С.А., Травкин П.В. (2022) *Выпускники высшего образования на российском рынке труда: тренды и вызовы.* М.: НИУ ВШЭ.

6. Замятнина Е.С. (2017) Гендерные различия при выборе специальности в вузе в современной России. *Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены*, № 3 (139), сс. 163–176. <https://doi.org/10.14515/monitoring.2017.3.11>
7. Капелюшников Р.И. (2021) Отдача от образования в России: ниже некуда? *Вопросы экономики*, № 8, сс. 37–68. <https://doi.org/10.32609/0042-8736-2021-8-37-68>
8. Кирюшина М.А., Рудаков В.Н. (2021) Гендерные различия в заработной плате выпускников вузов и учреждений СПО на начальном этапе карьеры. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 2, сс. 172–198. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2021-2-172-198>
9. Кондратенко В.А., Кирюшина М.А., Богданов М.Б. (2020) *Образовательные притязания российских школьников: факторы и возрастная динамика*. М.: НИУ ВШЭ.
10. Котлова Т.Б., Смирнова А.В. (2001) Гендерные стереотипы в учебниках начальной школы. *Женщина в российском обществе*, № 3–4, сс. 53–61.
11. Креховец Е.В., Леонова Л.А. (2017) Трудоустройство выпускников высших учебных заведений: гендерный анализ. *Женщина в российском обществе*, № 3 (84), сс. 58–69. <https://doi.org/10.21064/WinRS.2017.3.5>
12. Лайкам К.Э. (ред.) (2022) *Рабочая сила, занятость и безработица в России (по результатам выборочных обследований рабочей силы): стат. сб.* М.: Росстат.
13. Малошонок Н.Г., Щеглова И.А. (2020) Роль гендерных стереотипов в отсеке студентов инженерно-технического профиля. *Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены*, № 2, сс. 273–292. <https://doi.org/10.14515/monitoring.2020.2.945>
14. Малошонок Н., Щеглова И., Вилкова К., Абрамова М. (2022) Гендерные стереотипы и выбор инженерно-технического направления подготовки. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 3, сс. 149–186. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2022-3-149-186>
15. Мальцева И.О., Рошин С.Ю. (2007) *Гендерная сегрегация и трудовая мобильность на российском рынке труда*. М.: НИУ ВШЭ.
16. Минина Е.В., Павленко Е.С., Кирюшина М.А., Якубовская А.А. (2021) *Карьерное консультирование в современном мире: Теории и практики в России и за рубежом*. М.: НИУ ВШЭ.
17. Нарбут Н.П., Троцук И.В. (2014) Жизненные планы российской студенческой молодежи: гендерные и иные различия в оценках собственных перспектив на рынке труда. *Вестник Российского университета дружбы народов. (Социология)*, № 3, сс. 143–168.
18. Римашевская Н.М. (1996) Гендер и экономический переход в России (на примере таганрогских исследований). *Гендерные аспекты социальной трансформации*. М.: Институт социально-экономических проблем народонаселения РАН, сс. 25–40.
19. Рожкова К., Рошин С. (2021). Влияние некогнитивных характеристик на выбор траекторий в высшем образовании: взгляд экономистов. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 3, сс. 138–167. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2021-3-138-167>
20. Росстат (2020) *Женщины и мужчины России — 2020: стат. сб.* Доступен по ссылке: <https://rosstat.gov.ru/storage/mediabank/yhNtbedG/Wom-Man%202020.pdf> (дата обращения 29.03.2024).
21. Рошин С.Ю., Емелина Н.К. (2022) Мета-анализ гендерного разрыва в оплате труда в России. *Экономический журнал Высшей школы экономики*, т. 26, № 2, сс. 213–239. <https://doi.org/10.17323/1813-8691-2022-26-2-213-239>
22. Рудаков В.Н., Чириков И.С., Рошин С.Ю., Дрожжина Д.С. (2017) Учись, студент? Влияние успеваемости в вузе на стартовую заработную плату выпуск-

- ников. *Вопросы экономики*, № 3, сс. 77–102. <https://doi.org/10.32609/0042-8736-2017-3-77-102>
23. Рябова Т.Б. (2005) Гендерная экспертиза вузовских учебников по педагогике. *Женщина в российском обществе*, № 3–4, сс. 7–18.
24. Савинская О.Б., Лебедева Н.В. (2020) Почему женщины уходят из STEM: роль стереотипов. *Женщина в российском обществе*, № 2, сс. 62–75. <https://doi.org/10.21064/WinRS.2020.2.6>
25. Савинская О.Б., Мхитарян Т.А. (2018) Технические дисциплины (STEM) как девичий профессиональный выбор: достижения, самооценка и скрытый учебный план. *Женщина в российском обществе*, № 3, сс. 34–48. <https://doi.org/10.21064/WinRS.2018.3.4>
26. Собкин В.С., Калашникова Е.А. (2011) Социология школьной отметки. *Социология образования. Труды по социологии образования. Т. XV* (ред. В.С. Собкин), М.: Институт социологии образования РАО, сс. 46–74.
27. Тихонова Н.Е. (2020) Специалисты в современной России: социально-демографические особенности состава и ключевые проблемы. *Социологический журнал*, т. 26, № 3, сс. 64–89. <https://doi.org/10.19181/socjour.2020.26.3.7396>
28. Шинкаренко Е.А., Витковская С.К. (2022) Трудоустройство молодежи: гендерная сегментация. *Женщина в российском обществе, Специальный выпуск*, сс. 78–86. <https://doi.org/10.21064/WinRS.2022.0.8>
29. Штылева Л.В. (2011) Гендерный и квазигендерный подход в современных исследованиях по педагогике. *Женщина в российском обществе*, № 2, сс. 62–69.
30. Штылева Л.В. (2008) *Фактор пола в образовании: гендерный подход и анализ*. М.: Per Se.
31. Янбарисова Д.М., Куракин Д.Ю., Малик В.М., Павлова С.А. (ред.) (2020) *Осознанный выбор профессии в современной России: опыт первых лет проекта «Билет в будущее» (2018–2019)*. М.: WorldSkills Russia.
32. Ярская-Смирнова Е. (2001) Неравенство или мультикультурализм? *Высшее образование в России*, № 4, сс. 102–110.
33. Aguilon S.M., Siegmund G.-F., Petipas R.H., Drake A.G., Cotner S., Ballen C.J. (2020) Gender Differences in Student Participation in an Active-Learning Classroom. *CBE—Life Sciences Education*, vol. 19, no 2, Article no 12. <https://doi.org/10.1187/cbe.19-03-0048>
34. Aigner D.J., Cain G.G. (1977) Statistical Theories of Discrimination in Labor Markets. *ILR Review*, vol. 30, no 2, pp. 175–187. <https://doi.org/10.1177/001979397703000204>
35. Arenas A., Calsamiglia C. (2022) *Gender Differences in High-Stakes Performance and College Admission Policies*. IZA Discussion Paper no 15550. Bonn: Institute of Labor Economics.
36. Åslund O., Skans O.N. (2012) Do Anonymous Job Application Procedures Level the Playing Field? *ILR Review*, vol. 65, no 1, pp. 82–107. <https://doi.org/10.1177/001979391206500105>
37. Bandura A. (1997) *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York, NY: W.H. Freeman.
38. Barone C., Assirelli G. (2020) Gender Segregation in Higher Education: An Empirical Test of Seven Explanations. *Higher Education*, vol. 79, no 1, pp. 55–78. <https://doi.org/10.1007/s10734-019-00396-2>
39. Becker G. (1971) *The Economics of Discrimination*. Chicago, IL: University of Chicago.
40. Becker G. (1962) Investment in Human Capital: A Theoretical Analysis. *Journal of Political Economy*, vol. 70, no 5, pp. 9–49. <https://doi.org/10.1086/258724>
41. Bennouri M., De Amicis C., Falconieri S. (2020) Welcome on Board: A Note on Gender Quotas Regulation in Europe. *Economics Letters*, vol. 190, Article no 109055. <https://doi.org/10.1016/j.econlet.2020.109055>

42. Berson C. (2016) Local Labor Markets and Taste-Based Discrimination. *IZA Journal of Labor Economics*, vol. 5, no 1, Article no 5. <https://doi.org/10.1186/s40172-016-0045-9>
43. Blau F.D., Kahn L.M. (2017) The Gender Wage Gap: Extent, Trends, and Explanations. *Journal of Economic Literature*, vol. 55, no 3, pp. 789–865. <https://doi.org/10.1257/jel.20160995>
44. Bloodhart B., Balgopal M.M., Casper A.M.A., McMeeking L.B.S., Fischer E.V. (2020) Outperforming Yet Undervalued: Undergraduate Women in STEM. *PLOS One*, vol. 15, no 6, Article no e0234685. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0234685>
45. Brock G.J., Ogloblin C. (2011) Wage Determination in Urban Russia: Underpayment and the Gender Differential. *Economic Systems*, vol. 29, no 3, pp. 325–343. Available at: <https://papers.ssrn.com/abstract=1829327> (accessed 29 March 2024).
46. Brown C. (1980) Equalizing Differences in the Labor Market. *The Quarterly Journal of Economics*, vol. 94, no 1, pp. 113–134. <https://doi.org/10.2307/1884607>
47. Budig M.J., England P. (2001) The Wage Penalty for Motherhood. *American Sociological Review*, vol. 66, no 2, pp. 204–225. <https://doi.org/10.2307/2657415>
48. Byrnes J.P., Miller D.C., Schafer W.D. (1999) Gender Differences in Risk Taking: A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*, vol. 125, no 3, pp. 367–383. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.3.367>
49. Ceci S.J., Ginther D.K., Kahn S., Williams W.M. (2014) Women in Academic Science: A Changing Landscape. *Psychological Science in the Public Interest*, vol. 15, no 3, pp. 75–141. <https://doi.org/10.1177/1529100614541236>
50. Dechter E.K. (2014) Maternity Leave, Effort Allocation, and Postmotherhood Earnings. *Journal of Human Capital*, vol. 8, no 2, pp. 97–125. <https://doi.org/10.1086/677324>
51. Dudyrev F., Romanova O., Travkin P. (2020) Student Employment and School-to-Work Transition: The Russian Case. *Education + Training*, vol. 62, no 4, pp. 441–457. <https://doi.org/10.1108/ET-07-2019-0158>
52. Duvander A.-Z., Johansson M. (2012) What Are the Effects of Reforms Promoting Fathers' Parental Leave Use? *Journal of European Social Policy*, vol. 22, no 3, pp. 319–330. <https://doi.org/10.1177/0958928712440201>
53. Falco L.D., Summers J.J. (2019) Improving Career Decision Self-Efficacy and STEM Self-Efficacy in High School Girls: Evaluation of an Intervention. *Journal of Career Development*, vol. 46, no 1, pp. 62–76. <https://doi.org/10.1177/0894845317721651>
54. Fang H., Moro A. (2011) Theories of Statistical Discrimination and Affirmative Action: A Survey. *Handbook of Social Economics* (eds J. Benhabib, A. Bisin, M.O. Jackson), San Diego, CA: Elsevier, vol. 1, pp. 133–200. <https://doi.org/10.1016/B978-0-444-53187-2.00005-X>
55. Gibbons R., Waldman M. (2004) Task-Specific Human Capital. *American Economic Review*, vol. 94, no 2, pp. 203–207. <https://doi.org/10.1257/0002828041301579>
56. Görlich D., de Grip A. (2009) Human Capital Depreciation during Home-time. *Oxford Economic Papers*, vol. 61, iss. suppl_1, pp. i98–i121. <https://doi.org/10.1093/oep/gpn044>
57. Gürtler M., Gürtler O. (2019) Promotion Signaling, Discrimination, and Positive Discrimination Policies. *The RAND Journal of Economics*, vol. 50, no 4, pp. 1004–1027. <https://doi.org/10.1111/1756-2171.12303>
58. Iwasaki I., Ma X. (2020) Gender Wage Gap in China: A Large Meta-Analysis. *Journal for Labour Market Research*, vol. 54, no 1, Article no 17. <https://doi.org/10.1186/s12651-020-00279-5>
59. Jann B. (2008) The Blinder–Oaxaca Decomposition for Linear Regression Models. *The Stata Journal*, vol. 8, no 4, pp. 453–479. <https://doi.org/10.1177/1536867X0800800401>

60. Jones C.S., Urban M.C. (2013) Promise and Pitfalls of a Gender-Blind Faculty Search. *BioScience*, vol. 63, no 8, pp. 611–612. <https://doi.org/10.1525/bio.2013.63.8.3>
61. Kireyeva A., Satybalidin A. (2019) Analysis of Gender Pay Gap in Different Sectors of the Economy in Kazakhstan. *The Journal of Asian Finance, Economics and Business*, vol. 6, iss. 2, pp. 231–238. <https://doi.org/10.13106/jafeb.2019.vol6.no2.231>
62. Kosyakova Y., Kurakin D. (2015) Do Institutions Matter? Occupational Gender Segregation at Labor Market Entry in Soviet and Post-Soviet Russia. *Gender, Education and Employment: An International Comparison of School-to-Work Transitions* (eds H.-P. Blossfeld, J. Skopek, M. Triventi, S. Buchholz), Northampton: Edward Elgar, pp. 304–324. <https://doi.org/10.4337/9781784715038.00024>
63. Kosyakova Yu., Kurakin D., Blossfeld H.-P. (2015) Horizontal and Vertical Gender Segregation in Russia—Changes upon Labour Market Entry before and after the Collapse of the Soviet Regime. *European Sociological Review*, vol. 31, no 5, pp. 573–590. <https://doi.org/10.1093/esr/jcv060>
64. Kunze A. (2002) *The Timing of Careers and Human Capital Depreciation*. IZA Discussion Paper no 509. <https://doi.org/10.2139/ssrn.319961>
65. Lavy V., Megalokonomou R. (2019) *Persistency in Teachers' Grading Bias and Effects on Longer-Term Outcomes: University Admissions Exams and Choice of Field of Study*. National Bureau of Economic Research Working Paper no 26021. <https://doi.org/10.3386/w26021>
66. Lukyanova A. (2015) Earnings Inequality and Informal Employment in Russia. *The Economics of Transition*, vol. 23, no 2, pp. 469–516. <https://doi.org/10.1111/ecot.12069>
67. MacPhee D., Farro S., Canetto S.S. (2013). Academic Self-Efficacy and Performance of Underrepresented STEM Majors: Gender, Ethnic, and Social Class Patterns. *Analyses of Social Issues and Public Policy*, vol. 13, no 1, pp. 347–369. <https://doi.org/10.1111/asap.12033>
68. Maloshonok N., Vilko K., Shcheglova I. (2022) If I Ignore It, Maybe It Will Go away: How Russian Engineering Students Perceive the Gender Inequality Issue. *European Journal of Engineering Education*, vol. 47, no 6, pp. 1315–1334. <https://doi.org/10.1080/03043797.2023.2169107>
69. Melianova E., Parandekar S.D., Patrinos H.A., Volgin A. (2020) *Returns to Education in the Russian Federation: Some New Estimates*. Policy Research Working Paper no 9387. Washington, DC: World Bank. <https://doi.org/10.1596/1813-9450-9387>
70. Mincer J., Polachek S. (1974) Family Investments in Human Capital: Earnings of Women. *Journal of Political Economy*, vol. 82, no 2, S76–S108. <https://doi.org/10.1086/260293>
71. Neumark D. (1988) Employers' Discriminatory Behavior and the Estimation of Wage Discrimination. *The Journal of Human Resources*, vol. 23, no 3, pp. 279–295. <https://doi.org/10.2307/145830>
72. Niederle M., Vesterlund L. (2011) Gender and Competition. *Annual Review of Economics*, vol. 3, no 1, pp. 601–630. <https://doi.org/10.1146/annurev-economics-111809-125122>
73. Niederle M., Vesterlund L. (2007) Do Women Shy away from Competition? Do Men Compete Too Much? *The Quarterly Journal of Economics*, vol. 122, no 3, pp. 1067–1101. <https://doi.org/10.1162/qjec.122.3.1067>
74. Noon M. (2010) The Shackled Runner: Time to Rethink Positive Discrimination? *Work, Employment and Society*, vol. 24, no 4, pp. 728–739. <https://doi.org/10.1177/0950017010380648>
75. Oaxaca R. (1973) Male-Female Wage Differentials in Urban Labor Markets. *International Economic Review*, vol. 14, no 3, pp. 693–709. <https://doi.org/10.2307/2525981>

76. OECD (2021) *Why Do More Young Women Than Men Go on to Tertiary Education?* <https://doi.org/10.1787/6f7209d1-en>
77. Oshchepkov A. (2021) Gender Pay Gap in Russia: Literature Review and New Decomposition Results. *Gendering Post-Soviet Space: Demography, Labor Market and Values in Empirical Research* (eds T. Karabchuk, K. Kumo, K. Gatskova, E. Skoglund), Singapore: Springer, pp. 211–233. https://doi.org/10.1007/978-981-15-9358-1_10
78. Polachek S.W. (1981) Occupational Self-Selection: A Human Capital Approach to Sex Differences in Occupational Structure. *The Review of Economics and Statistics*, vol. 63, no 1, pp. 60–69. <https://doi.org/10.2307/1924218>
79. Rosen S. (1983) *The Equilibrium Approach to Labor Markets. National Bureau of Economic Research Working Paper no 1165*. <https://doi.org/10.3386/w1165>
80. Rudakov V., Kiryushina M., Figueiredo H., Teixeira P.N. (2022) Early Career Gender Wage Gaps among University Graduates in Russia. *International Journal of Manpower*, vol. 44, iss. 6, pp. 1046–1070. <https://doi.org/10.1108/IJM-03-2021-0206>
81. Rudakov V., Roshchin S. (2019) The Impact of Student Academic Achievement on Graduate Salaries: The Case of a Leading Russian University. *Journal of Education and Work*, vol. 32, no 2, pp. 156–180. <https://doi.org/10.1080/13639080.2019.1617839>
82. Schleicher A. (2018) *PISA 2018. Insights and Interpretations*. Available at: <https://studylibid.com/doc/4332124/pisa-2018-insights-and-interpretations-final?ysclid=lrkuqv2j4u222075161> (accessed 20 January 2024).
83. Schultz T.W. (1963) *The Economic Value of Education*. New York, NY: Columbia University.
84. Schultz T.W. (1961) Investment in Human Capital. *The American Economic Review*, vol. 51, no 1, pp. 1–17.
85. Schwab S. (1986) Is Statistical Discrimination Efficient? *The American Economic Review*, vol. 76, no 1, pp. 228–234.
86. Sheard M. (2009) Hardiness Commitment, Gender, and Age Differentiate University Academic Performance. *British Journal of Educational Psychology*, vol. 79, no 1, pp. 189–204. <https://doi.org/10.1348/000709908X304406>
87. Smith N. (2014) Gender Quotas on Boards of Directors. *IZA World of Labor*, no 7. <https://doi.org/10.15185/izawol.7>
88. Stoet G., Geary D.C. (2018) The Gender-Equality Paradox in Science, Technology, Engineering, and Mathematics Education. *Psychological Science*, vol. 29, no 4, pp. 581–593. <https://doi.org/10.1177/0956797617741719>
89. Voyer D., Voyer S.D. (2014) Gender Differences in Scholastic Achievement: A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*, vol. 140, no 4, pp. 1174–1204. <https://doi.org/10.1037/a0036620>
90. Woodfield R., Jessop D., McMillan L. (2006) Gender Differences in Undergraduate Attendance Rates. *Studies in Higher Education*, vol. 31, no 1, pp. 1–22. <https://doi.org/10.1080/03075070500340127>
91. Wu Q., Furuoka F., Lau S.C. (2021) Corporate Social Responsibility and Board Gender Diversity: A Meta-Analysis. *Management Research Review*, vol. 45, no 7, pp. 956–983. <https://doi.org/10.1108/MRR-03-2021-0236>
92. Zawistowska A., Sadowski I. (2019) Filtered Out, but Not by Skill: The Gender Gap in Pursing Mathematics at a High-Stakes Exam. *Sex Roles*, vol. 80, no 11, pp. 724–734. <https://doi.org/10.1007/s11199-018-0968-7>

References

- Aguillon S.M., Siegmund G.-F., Petipas R.H., Drake A.G., Cotner S., Ballen C.J. (2020) Gender Differences in Student Participation in an Active-Learning Classroom. *CBE—Life Sciences Education*, vol. 19, no 2, Article no 12. <https://doi.org/10.1187/cbe.19-03-0048>

- Aigner D.J., Cain G.G. (1977) Statistical Theories of Discrimination in Labor Markets. *ILR Review*, vol. 30, no 2, pp. 175–187. <https://doi.org/10.1177/001979397703000204>
- Arenas A., Calsamiglia C. (2022) *Gender Differences in High-Stakes Performance and College Admission Policies*. IZA Discussion Paper no 15550. Bonn: Institute of Labor Economics.
- Åslund O., Skans O.N. (2012) Do Anonymous Job Application Procedures Level the Playing Field? *ILR Review*, vol. 65, no 1, pp. 82–107. <https://doi.org/10.1177/001979391206500105>
- Bandura A. (1997) *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York, NY: W.H. Freeman.
- Barone C., Assirelli G. (2020) Gender Segregation in Higher Education: An Empirical Test of Seven Explanations. *Higher Education*, vol. 79, no 1, pp. 55–78. <https://doi.org/10.1007/s10734-019-00396-2>
- Becker G. (1971) *The Economics of Discrimination*. Chicago, IL: University of Chicago.
- Becker G. (1962) Investment in Human Capital: A Theoretical Analysis. *Journal of Political Economy*, vol. 70, no 5, pp. 9–49. <https://doi.org/10.1086/258724>
- Bennouri M., De Amicis C., Falconieri S. (2020) Welcome on Board: A Note on Gender Quotas Regulation in Europe. *Economics Letters*, vol. 190, Article no 109055. <https://doi.org/10.1016/j.econlet.2020.109055>
- Berson C. (2016) Local Labor Markets and Taste-Based Discrimination. *IZA Journal of Labor Economics*, vol. 5, no 1, Article no 5. <https://doi.org/10.1186/s40172-016-0045-9>
- Blau F.D., Kahn L.M. (2017) The Gender Wage Gap: Extent, Trends, and Explanations. *Journal of Economic Literature*, vol. 55, no 3, pp. 789–865. <https://doi.org/10.1257/jel.20160995>
- Bloodhart B., Balgopal M.M., Casper A.M.A., McMeeking L.B.S., Fischer E.V. (2020) Outperforming Yet Undervalued: Undergraduate Women in STEM. *PLOS One*, vol. 15, no 6, Article no e0234685. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0234685>
- Bondarenko N.V., Gokhberg L.M., Zorina O.A., Kuznetsova V.I. et al. (2022) *Indicators of Education in the Russian Federation—2022: Data Book*. Moscow: HSE (In Russian). <https://doi.org/10.17323/978-5-7598-2598-2>
- Bondarenko N.V., Gokhberg L.M., Kovaleva N.V., Kuznetsova V.I., Ozerova O.K., Sautina E.V., Schugal N.B. (2018) *Indicators of Education in the Russian Federation—2018: Data Book*. Moscow: HSE (In Russian). <https://doi.org/10.17323/978-5-7598-1781-9>
- Brock G.J., Ogloblin C. (2011) Wage Determination in Urban Russia: Underpayment and the Gender Differential. *Economic Systems*, vol. 29, no 3, pp. 325–343. Available at: <https://papers.ssrn.com/abstract=1829327> (accessed 29 March 2024).
- Brown C. (1980) Equalizing Differences in the Labor Market. *The Quarterly Journal of Economics*, vol. 94, no 1, pp. 113–134. <https://doi.org/10.2307/1884607>
- Budig M.J., England P. (2001) The Wage Penalty for Motherhood. *American Sociological Review*, vol. 66, no 2, pp. 204–225. <https://doi.org/10.2307/2657415>
- Byrnes J.P., Miller D.C., Schafer W.D. (1999) Gender Differences in Risk Taking: A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*, vol. 125, no 3, pp. 367–383. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.3.367>
- Ceci S.J., Ginther D.K., Kahn S., Williams W.M. (2014) Women in Academic Science: A Changing Landscape. *Psychological Science in the Public Interest*, vol. 15, no 3, pp. 75–141. <https://doi.org/10.1177/1529100614541236>
- Dechter E.K. (2014) Maternity Leave, Effort Allocation, and Postmotherhood Earnings. *Journal of Human Capital*, vol. 8, no 2, pp. 97–125. <https://doi.org/10.1086/677324>
- Dudryev F., Romanova O., Travkin P. (2020) Student Employment and School-to-Work Transition: The Russian Case. *Education + Training*, vol. 62, no 4, pp. 441–457. <https://doi.org/10.1108/ET-07-2019-0158>
- Duvander A.-Z., Johansson M. (2012) What Are the Effects of Reforms Promoting Fathers' Parental Leave Use? *Journal of European Social Policy*, vol. 22, no 3, pp. 319–330. <https://doi.org/10.1177/0958928712440201>

- Falco L.D., Summers J.J. (2019) Improving Career Decision Self-Efficacy and STEM Self-Efficacy in High School Girls: Evaluation of an Intervention. *Journal of Career Development*, vol. 46, no 1, pp. 62–76. <https://doi.org/10.1177/0894845317721651>
- Fang H., Moro A. (2011) Theories of Statistical Discrimination and Affirmative Action: A Survey. *Handbook of Social Economics* (eds J. Benhabib, A. Bisin, M.O. Jackson), San Diego, CA: Elsevier, vol. 1, pp. 133–200. <https://doi.org/10.1016/B978-0-444-53187-2.00005-X>
- Gibbons R., Waldman M. (2004) Task-Specific Human Capital. *American Economic Review*, vol. 94, no 2, pp. 203–207. <https://doi.org/10.1257/0002828041301579>
- Gokhberg L.M., Kuzmicheva L.B., Ozerova O.K., Sutyryna T.A., Shkaleva E.V., Schugal N.B. (2022) *Education in Numbers — 2022: Brief Data Book*. Moscow: HSE (In Russian). <https://doi.org/10.17323/978-5-7598-2694-1>
- Gokhberg L.M., Zabaturina I.Ju., Kovaleva N.V., Kuznetsova V.I., Ozerova O.K., Shuvalova O.R. (2007) *Indicators of Education — 2007. Data Book*. Moscow: HSE (In Russian).
- Görllich D., de Grip A. (2009) Human Capital Depreciation during Hometown. *Oxford Economic Papers*, vol. 61, iss. suppl_1, pp. i98–i121. <https://doi.org/10.1093/oeq/gpn044>
- Gürtler M., Gürtler O. (2019) Promotion Signaling, Discrimination, and Positive Discrimination Policies. *The RAND Journal of Economics*, vol. 50, no 4, pp. 1004–1027. <https://doi.org/10.1111/1756-2171.12303>
- Iarskaia-Smirnova E. (2001) Inequality or Multiculturalism? *Vysshee obrazovanie v Rossii / Higher Education in Russia*, no 4, pp. 102–110 (In Russian).
- Iwasaki I., Ma X. (2020) Gender Wage Gap in China: A Large Meta-Analysis. *Journal for Labour Market Research*, vol. 54, no 1, Article no 17. <https://doi.org/10.1186/s12651-020-00279-5>
- Jann B. (2008) The Blinder–Oaxaca Decomposition for Linear Regression Models. *The Stata Journal*, vol. 8, no 4, pp. 453–479. <https://doi.org/10.1177/1536867X0800800401>
- Jones C.S., Urban M.C. (2013) Promise and Pitfalls of a Gender-Blind Faculty Search. *BioScience*, vol. 63, no 8, pp. 611–612. <https://doi.org/10.1525/bio.2013.63.8.3>
- Kapeliushnikov R. I. (2021) Returns to Education in Russia: Nowhere Below? *Voprosy Ekonomiki*, no 8, pp. 37–68 (In Russian). <https://doi.org/10.32609/0042-8736-2021-8-37-68>
- Kireyeva A., Satybalidin A. (2019) Analysis of Gender Pay Gap in Different Sectors of the Economy in Kazakhstan. *The Journal of Asian Finance, Economics and Business*, vol. 6, iss. 2, pp. 231–238. <https://doi.org/10.13106/jafeb.2019.vol6.no2.231>
- Kiryushina M.A., Rudakov V.N. (2021) The Gender Gap in Early-Career Wages of Universities' and Vocational Education Institutes' Graduates. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 2, pp. 172–198 (In Russian). <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2021-2-172-198>
- Kondratenko V.A., Kiryushina M.A., Bogdanov M.B. (2020) *Educational Aspirations of Russian Schoolchildren: Factors and Dynamics*. Moscow: HSE (In Russian).
- Kosyakova Y., Kurakin D. (2015) Do Institutions Matter? Occupational Gender Segregation at Labor Market Entry in Soviet and Post-Soviet Russia. *Gender, Education and Employment: An International Comparison of School-to-Work Transitions* (eds H.-P. Blossfeld, J. Skopek, M. Triventi, S. Buchholz), Northampton: Edward Elgar, pp. 304–324. <https://doi.org/10.4337/9781784715038.00024>
- Kosyakova Yu., Kurakin D., Blossfeld H.-P. (2015) Horizontal and Vertical Gender Segregation in Russia—Changes upon Labour Market Entry before and after the Collapse of the Soviet Regime. *European Sociological Review*, vol. 31, no 5, pp. 573–590. <https://doi.org/10.1093/esr/jcv060>
- Kotlova T.B., Smirnova A.V. (2001) Gender Stereotypes in Primary School Textbooks. *Woman in Russian Society*, no 3–4, pp. 53–61 (In Russian).
- Krekhovets E.V., Leonova L.A. (2017) University Graduates Employability: Gender Analysis. *Woman in Russian Society*, no 3 (84), pp. 58–69 (In Russian). <https://doi.org/10.21064/WinRS.2017.3.5>

- Kunze A. (2002) *The Timing of Careers and Human Capital Depreciation. IZA Discussion Paper no 509*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.319961>
- Lajkam K.E. (ed.) (2022) *Labor Force, Employment and Unemployment in Russia (Based on the Results of Sample Labor Force Surveys) (Data Book)*. Moscow: Rosstat (In Russian).
- Lavy V., Megalokonomou R. (2019) *Persistency in Teachers' Grading Bias and Effects on Longer-Term Outcomes: University Admissions Exams and Choice of Field of Study. National Bureau of Economic Research Working Paper no 26021*. <https://doi.org/10.3386/w26021>
- Lukyanova A. (2015) Earnings Inequality and Informal Employment in Russia. *The Economics of Transition*, vol. 23, no 2, pp. 469–516. <https://doi.org/10.1111/ecot.12069>
- MacPhee D., Farro S., Canetto S.S. (2013) Academic Self-Efficacy and Performance of Underrepresented STEM Majors: Gender, Ethnic, and Social Class Patterns. *Analyses of Social Issues and Public Policy*, vol. 13, no 1, pp. 347–369. <https://doi.org/10.1111/asap.12033>
- Maloshonok N.G., Shcheglova I.A. (2020) Role of Gender Stereotypes in Student Dropouts of STEM Programs]. *Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes Journal (Public Opinion Monitoring)*, no 2, pp. 273–292 (In Russian). <https://doi.org/10.14515/monitoring.2020.2.945>
- Maloshonok N., Shcheglova I., Vilkova K., Abramova M. (2022) Gender Stereotypes and the Choice of an Engineering Undergraduate Program]. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 3, pp. 149–186 (In Russian). <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2022-3-149-186>
- Maloshonok N., Vilkova K., Shcheglova I. (2022) If I Ignore It, Maybe It Will Go away: How Russian Engineering Students Perceive the Gender Inequality Issue. *European Journal of Engineering Education*, vol. 47, no 6, pp. 1315–1334. <https://doi.org/10.1080/03043797.2023.2169107>
- Maltseva I.O., Roshchin S.Yu. (2007) *Gender Segregation and Labor Mobility in the Russian Labor Market*. Moscow: HSE (In Russian).
- Melianova E., Parandekar S.D., Patrinos H.A., Volgin A. (2020) *Returns to Education in the Russian Federation: Some New Estimates. Policy Research Working Paper no 9387*. Washington, DC: World Bank. <https://doi.org/10.1596/1813-9450-9387>
- Mincer J., Polachek S. (1974) Family Investments in Human Capital: Earnings of Women. *Journal of Political Economy*, vol. 82, no 2, S76–S108. <https://doi.org/10.1086/260293>
- Minina E.V., Pavlenko E.S., Kiryushina M.A., Yakubovskaya A.A. (2021) *Career Counseling in Today's World: Theory and Practices in Russia and Abroad*. Moscow: HSE (In Russian).
- Narbut N.P., Trocuk I.V. (2014) Russian Students Life Plans: Gender and Other Differences in the Estimates of Prospects in the Labor Market]. *RUDN Journal of Sociology*, no 3, pp. 143–168 (In Russian).
- Neumark D. (1988) Employers' Discriminatory Behavior and the Estimation of Wage Discrimination. *The Journal of Human Resources*, vol. 23, no 3, pp. 279–295. <https://doi.org/10.2307/145830>
- Niederle M., Vesterlund L. (2011) Gender and Competition. *Annual Review of Economics*, vol. 3, no 1, pp. 601–630. <https://doi.org/10.1146/annurev-economics-111809-125122>
- Niederle M., Vesterlund L. (2007) Do Women Shy away from Competition? Do Men Compete Too Much? *The Quarterly Journal of Economics*, vol. 122, no 3, pp. 1067–1101. <https://doi.org/10.1162/qjec.122.3.1067>
- Noon M. (2010) The Shackled Runner: Time to Rethink Positive Discrimination? *Work, Employment and Society*, vol. 24, no 4, pp. 728–739. <https://doi.org/10.1177/0950017010380648>
- Oaxaca R. (1973) Male-Female Wage Differentials in Urban Labor Markets. *International Economic Review*, vol. 14, no 3, pp. 693–709. <https://doi.org/10.2307/2525981>

- OECD (2021) *Why Do More Young Women Than Men Go on to Tertiary Education?* <https://doi.org/10.1787/6f7209d1-en>
- Oshchepkov A. (2021) Gender Pay Gap in Russia: Literature Review and New Decomposition Results. *Gendering Post-Soviet Space: Demography, Labor Market and Values in Empirical Research* (eds T. Karabchuk, K. Kumo, K. Gatskova, E. Skoglund), Singapore: Springer, pp. 211–233. https://doi.org/10.1007/978-981-15-9358-1_10
- Polachek S.W. (1981) Occupational Self-Selection: A Human Capital Approach to Sex Differences in Occupational Structure. *The Review of Economics and Statistics*, vol. 63, no 1, pp. 60–69. <https://doi.org/10.2307/1924218>
- Rimashevskaya N.M. (1996) Gender and Economic Transition in Russia (on the Example of Taganrog Studies). *Gendernye aspekty sotsial'noy transformatsii* [Gender Aspects of social transformation]. Moscow: Institute of Socio-Economic Studies of Population of the Russian Academy of Sciences, pp. 25–40 (In Russian).
- Rosen S. (1983) *The Equilibrium Approach to Labor Markets*. *National Bureau of Economic Research Working Paper no 1165*. <https://doi.org/10.3386/w1165>
- Roshchin S.Yu., Yemelina N.K. (2022) Meta-Analysis of the Gender Pay Gap in Russia. *HSE Economic Journal*, vol. 26, no 2, pp. 213–239 (In Russian). <https://doi.org/10.17323/1813-8691-2022-26-2-213-239>
- Rosstat (2020) *Women and Men in Russia — 2020: Data Book* (In Russian). Available at: <https://rosstat.gov.ru/storage/mediabank/yhNtbedG/Wom-Man%202020.pdf> (accessed 29 March 2024).
- Rozhkova K., Roshchin S. (2021) The Impact of Non-Cognitive Characteristics on the Higher Education Choice-Making: An Economist Perspective. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 3, pp. 138–167 (In Russian). <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2021-3-138-167>
- Rudakov V.N., Chirikov I.S., Roshchin S.Yu., Drozhzhina D.S. (2017) The Impact of Academic Achievement on Starting Wages of Russian University Graduates. *Voprosy Ekonomiki*, no 3, pp. 77–102 (In Russian). <https://doi.org/10.32609/0042-8736-2017-3-77-102>
- Rudakov V., Kiryushina M., Figueiredo H., Teixeira P.N. (2022) Early Career Gender Wage Gaps among University Graduates in Russia. *International Journal of Manpower*, vol. 44, iss. 6, pp. 1046–1070. <https://doi.org/10.1108/IJM-03-2021-0206>
- Rudakov V., Roshchin S. (2019) The Impact of Student Academic Achievement on Graduate Salaries: The Case of a Leading Russian University. *Journal of Education and Work*, vol. 32, no 2, pp. 156–180. <https://doi.org/10.1080/13639080.2019.1617839>
- Ryabova T.B. (2005) Gender Examination of University Textbooks on Pedagogy. *Woman in Russian Society*, no 3–4, pp. 7–18 (In Russian).
- Savinskaya O.B., Lebedeva N.V. (2020) Why Women Leave STEM: The Role of Stereotypes. *Woman in Russian Society*, no 2, pp. 62–75 (In Russian). <https://doi.org/10.21064/WinRS.2020.2.6>
- Savinskaya O.B., Mkhitarian T.A. (2018) STEM as Girls' Professional Choice: Achievements, Self-Esteem, and Hidden Curriculum. *Woman in Russian Society*, no 3, pp. 34–48 (In Russian). <https://doi.org/10.21064/WinRS.2018.3.4>
- Schleicher A. (2018) *PISA 2018. Insights and Interpretations*. Available at: <https://studylibid.com/doc/4332124/pisa-2018-insights-and-interpretations-final?ysclid=lrkuqv2j4u222075161> (accessed 20 January 2024).
- Schultz T.W. (1963) *The Economic Value of Education*. New York, NY: Columbia University.
- Schultz T.W. (1961) Investment in Human Capital. *The American Economic Review*, vol. 51, no 1, pp. 1–17.
- Schwab S. (1986) Is Statistical Discrimination Efficient? *The American Economic Review*, vol. 76, no 1, pp. 228–234.
- Sheard M. (2009) Hardiness Commitment, Gender, and Age Differentiate University Academic Performance. *British Journal of Educational Psychology*, vol. 79, no 1, pp. 189–204. <https://doi.org/10.1348/000709908X304406>

- Shinkarenko E.A., Vitkovskaya S.K. (2022) Youth Employment: Gender Segmentation. *Woman in Russian Society*, Special issue, pp. 78–86 (In Russian). <https://doi.org/10.21064/WinRS.2022.0.8>
- Shtyleva L.V. (2011) Gender and Quasi-Gender Approach in Modern Research on Pedagogy. *Woman in Russian Society*, no 2, pp. 62–69 (In Russian).
- Shtyleva L.V. (2008) The Gender Factor in Education: Gender Approach and Analysis. Moscow: Per Se (In Russian).
- Smith N. (2014) Gender Quotas on Boards of Directors. *IZA World of Labor*, no 7. <https://doi.org/10.15185/izawol.7>
- Sobkin V.S., Kalashnikova E.A. (2011) Sociology of School Grades. *Sociology of Education. Works on the Sociology of Education. Vol. XV*. Moscow: Institute of Sociology of RAE, pp. 46–74 (In Russian).
- Stoet G., Geary D.C. (2018) The Gender-Equality Paradox in Science, Technology, Engineering, and Mathematics Education. *Psychological Science*, vol. 29, no 4, pp. 581–593. <https://doi.org/10.1177/0956797617741719>
- Tikhonova N.E. (2020) Specialists in Modern Russia: Socio-Demographic Composition and Key Problems]. *Sotsiologicheskii Zhurnal / Sociological Journal*, vol. 26, no 3, pp. 64–89 (In Russian). <https://doi.org/10.19181/socjour.2020.26.3.7396>
- Voyer D., Voyer S.D. (2014) Gender Differences in Scholastic Achievement: A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*, vol. 140, no 4, pp. 1174–1204. <https://doi.org/10.1037/a0036620>
- Woodfield R., Jessop D., McMillan L. (2006) Gender Differences in Undergraduate Attendance Rates. *Studies in Higher Education*, vol. 31, no 1, pp. 1–22. <https://doi.org/10.1080/03075070500340127>
- Wu Q., Furuoka F., Lau S.C. (2021) Corporate Social Responsibility and Board Gender Diversity: A Meta-Analysis. *Management Research Review*, vol. 45, no 7, pp. 956–983. <https://doi.org/10.1108/MRR-03-2021-0236>
- Yanbarisova D.M., Kurakin D.Yu., Malik V.M., Pavlova S.A. (eds) (2020) *Conscious Choice of Profession in Modern Russia: The Experience of the First Years of the "Ticket to the Future" Project (2018–2019)*. Moscow: WorldSkills Russia (In Russian).
- Yemelina N.K., Rozhkova K.V., Roshchin S.Ju., Solntsev S.A., Travkin P.V. (2022) Graduates of Higher Education in the Russian Labor Market: Trends and Challenges. Moscow: HSE (In Russian).
- Zamiatnina E.S. (2017) Gender-Related Differences in Speciality Choices in Russia. *Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes*, no 3 (139), pp. 163–176 (In Russian). <https://doi.org/10.14515/monitoring.2017.3.11>
- Zawistowska A., Sadowski I. (2019) Filtered Out, but Not by Skill: The Gender Gap in Pursing Mathematics at a High-Stakes Exam. *Sex Roles*, vol. 80, no 11, pp. 724–734. <https://doi.org/10.1007/s11199-018-0968-7>

Изучая многообразие образовательного поведения в университете: возможности для концептуализации

Наталья Малошонок, Ксения Вилкова,
Оксана Дремова

Статья поступила
в редакцию
в августе 2023 г.

Малошонок Наталья Геннадьевна — кандидат социологических наук, старший научный сотрудник Центра социологии высшего образования Института образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». Адрес: 101000 Москва, Потаповский пер., 16, стр. 10. E-mail: nmalo.shonok@hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4523-7477> (контактное лицо для переписки)

Вилкова Ксения Александровна — кандидат наук об образовании, заместитель директора и научный сотрудник Центра социологии высшего образования Института образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». E-mail: kvilkova@hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2161-0409>

Дремова Оксана Викторовна — кандидат наук об образовании, заместитель директора Центра внутреннего мониторинга, 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>

Аннотация

Как исследователи, так и практики образования рассматривают образовательное поведение студентов в качестве основного предиктора образовательных результатов в университете. Однако понятие «образовательное поведение» до сих пор концептуализируется и измеряется фрагментарно: в разных исследованиях выделяются и оцениваются отдельные аспекты образовательного поведения или предпринимаются попытки построить типологию, которая чрезмерно упрощает данное явление и не способна описать и объяснить все многообразие образовательного поведения. Авторы предпринимают попытку построить собственную концептуальную модель образовательного поведения. На основе анализа транскриптов 119 полуструктурированных интервью со студентами восьми российских университетов выделены пять основных характеристик образовательного поведения, которые могут быть использованы для описания большинства поведенческих паттернов, встречаемых в вузах. Это академическое усердие, учебная активность, интеграция в группу, конформность и внеучебная активность. Дано определение понятия «образовательное поведение» и пяти его характеристикам. Эти характеристики проиллюстрированы цитатами из интервью со студентами. Разработанная концептуальная модель может быть использована при разработке инструментов для количественного измерения образовательного поведения.

Ключевые слова образовательное поведение, учебная мотивация, внеучебная деятельность, образовательная среда

Для цитирования Малошонок Н.Г., Вилкова К.А., Дремова О.В. (2024) Изучая многообразие образовательного поведения в университете: возможности для концептуализации. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 2, сс. 111–138. <https://doi.org/10.17323/vo-2024-17707>

Exploring Diversity in Learning Behavior at University: Opportunities for Conceptualization

Natalia Maloshonok, Kseniia Vilкова, Oksana Dremova

Natalia G. Maloshonok — Candidate of Sciences (PhD) in Sociology, Senior Researcher at the Centre for Sociology of Higher Education, Institute of Education, HSE University. Address: Bld. 10, 16 Potapovsky Ln, 101000 Moscow, Russian Federation. E-mail: nmaloshonok@hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4523-7477> (corresponding author)

Kseniia A. Vilкова — Candidate of Sciences (PhD) in Education, Researcher, Deputy Director of the Centre for Sociology of Higher Education, Institute of Education, HSE University. E-mail: kvilkova@hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2161-0409>

Oksana V. Dremova — Candidate of Sciences (PhD) in Education, Junior Researcher at the Centre for Sociology of Higher Education, Institute of Education, Deputy Director of the Centre for Institutional Research, HSE University. E-mail: odremova@hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6434-2251>

Abstract Student learning behavior is often considered as a main predictor of learning outcomes at university. However, in previous studies, it has been conceptualized and measured only fragmentarily. Researchers focused on certain aspects of learning behavior, or tried to build a typology of behavioral patterns that oversimplified this phenomenon and could not describe and explain all its diversity. In this paper, we try to overcome the shortcomings of previous conceptualizations of learning behavior by building our own conceptual model for this concept. Based on the analysis of 119 semi-structured interviews with students from eight Russian universities, we identify five main characteristics of learning behavior that can be used to describe the majority of behavioral patterns at universities. They are the following: 1) academic diligence; 2) learning activity; 3) integration into the group; 4) conformity; 5) extracurricular activity. In the paper, we give the definition of learning behavior at university and its five aspects, as well as illustrate these aspects with quotations from interviews with students. The developed conceptual model can be used to develop tools for quantitative measurement of learning behavior.

Keywords learning behavior, learning motivation, extracurricular activities, educational environment

For citing Maloshonok N.G., Vilкова K.A., Dremova O.V. (2024) Exploring Diversity in Learning Behavior at University: Opportunities for Conceptualization. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 2, pp. 111–138 (In Russian). <https://doi.org/10.17323/vo-2024-17707>

Многие исследователи уверены, что образовательные результаты студентов напрямую зависят от их образовательного поведения, и рассматривают управление этим поведением с помощью образовательной программы и элементов университетской среды как ключ к повышению образовательных результатов [Astin, 1984; Pascarella, Terenzini, 1991; Long, 2012; Clark, 1960; Clark, Trow, 1966; Chapman, Pascarella, 1983]. Однако как в теоретических, так и в эмпирических работах понятие «образовательное поведение» представлено фрагментарно. Множество исследований направлено на концептуализацию и измерение отдельных аспектов образовательного поведения: вовлеченности в образовательный процесс [Astin, 1984; Pace, 1980; McCormick, Kinzie, Gonyea, 2013; Kuh, 2009], вовлеченности во внеучебные активности [Munir, Zaheer, 2021; Щеглова, Дремова, 2022], распределения времени между разными видами активности в университете [Marshall, 2018; Fospacht, McCormick, Lerma, 2018; Maloshonok, 2020], вовлеченности во взаимодействие с преподавателями [Kuh, Hu, 2001], академического мошенничества [Maloshonok, Shmeleva, 2019; Сагитов, Шмелева, 2022; Шмелева, Семенова, 2019] и т.д. Эти работы не дают представления о поведении студентов как о многогранном явлении, составляющие которого находятся в сложных взаимоотношениях, и отсутствие такого представления препятствует эффективной коррекции студенческого поведения и управлению им для достижения максимальных образовательных результатов.

В разные годы предпринималось несколько попыток построить исчерпывающую типологию поведенческих паттернов студентов по нескольким характеристикам [Clark, Trow, 1966; Hendel, Harrold, 2007; Fischman, Gardner, 2022], однако, на наш взгляд, предложенные классификации чувствительны к особенностям национального контекста и не учитывают все многообразие образовательного поведения, которое мы наблюдаем в российских университетах.

В данной работе предпринимается попытка концептуализировать понятие «образовательное поведение студентов» таким образом, чтобы его можно было использовать в количественных исследованиях. С этой целью выполнен обзор и синтез исследований, в которых изучались отдельные характеристики образовательного поведения, а также проведены и проанализированы 119 полуструктурированных интервью со студентами российских вузов.

1. Обзор подходов к концептуализации образовательного поведения студентов

Исследователи в сфере образования, изучающие поведение учащихся, работают преимущественно в рамках двух теоретических направлений: бихевиоризма и конструктивизма. Представители бихевиоризма концентрируются на анализе связей «стимул — реакция» и сосредоточены преимущественно на оценке наблюдаемого поведения учащихся и его зависимости от внешней среды, в

то время как последователи конструктивизма акцентируют внимание на значимости коммуникации между учащимися и преподавателями, предполагая, что обучение происходит именно в процессе социального взаимодействия [Hinduja, 2021].

Идеи бихевиоризма легли в основу инструктивистского подхода, отводящего центральную роль в обучении преподавателю [Maloshonok, Shcheglova, 2021]. В этом случае учебный материал, разделенный на небольшие тематические единицы, предлагается студентам в виде лекций, ставятся конкретные образовательные цели, производится оценка прошлого этапа обучения и корректировка поведения учащегося через оценку соответствия приобретенных им знаний и навыков поставленным целям [Barr, Tagg, 1995]. Конструктивистский подход предполагает, что учащиеся не получают знания и навыки через «прямые инструкции» в виде лекций, как в инструктивистском подходе, а приобретают их в ходе активного, саморегулируемого и кооперативного процесса обучения, дающего возможность учащемуся самому управлять своим опытом в университете и выстраивать активную коммуникацию с преподавателями [Wulf, 2019]. Положения конструктивизма стали основой для развития студентоцентрированного подхода и модели трансформирующего обучения. Студентоцентрированный подход предполагает перемещение фокуса в образовательном процессе с преподавателя на студента, превращение учащегося из пассивного реципиента в активного участника процесса поиска и генерирования знания [De la Sablonnière, Taylor, Sadykova, 2009; Barr, Tagg, 1995]. Согласно модели трансформирующего обучения закономерными этапами и составляющими процесса обучения для студента являются преодоление кризисов и поиск путей решения возникающих проблем, при этом он формирует свой собственный образовательный путь через активное участие в диалоге с преподавателями [Bramming, 2007].

В некоторых концепциях тех или иных аспектов образовательного поведения используются положения и бихевиоризма, и конструктивизма: авторы этих концепций подчеркивают важность элементов образовательной среды для поощрения желаемого поведения студентов, их академического усердия и инвестирования времени в образовательные активности с конкретными целями и в то же время указывают на существенное значение социальных взаимодействий и связей в университете, а также активных форматов образовательной деятельности, предполагающих участие в обсуждениях, спорах, беседах и совместных действиях.

Одной из таких концепций можно считать популярный в последние годы подход к изучению студенческой вовлеченности, предложенный в работах А. Астина, Р. Пэйса, А. Маккормика, Дж. Куа. Эту концепцию относят к категории энвайроменталистских теорий, поскольку образовательное поведение студентов и

их развитие в университете она объясняет влиянием образовательной среды [Long, 2012]. При этом Э. Каху классифицирует этот подход как поведенческий на том основании, что в фокусе внимания исследователей находятся наблюдаемые поведенческие акты студентов, а «скрытые от глаз» когнитивные процессы игнорируются [Kahu, 2013; Kahn, 2017]. С другой стороны, данный подход отдает приоритет активным формам участия студента в образовательном процессе, предполагающим взаимодействие студентов и преподавателей, что сближает его с положениями конструктивизма. Неудивительно, что некоторые исследователи относят данную концепцию студенческой вовлеченности к конструктивистским подходам [Coates, 2005].

С идеями А. Астина, Р. Пэйса, А. Маккормика, Дж. Куха перекликается еще одно перспективное исследовательское направление, разрабатываемое в зарубежных университетах, — организация активного обучения и изучение его последствий для развития студентов. Как правило, под активным обучением подразумевается совокупность педагогических приемов, форматов обучения, подходов, предполагающих активное участие студентов в изучении материала [Hartikainen et al., 2019; Børte, Nesje, Lillejord, 2023]. Это разнообразные дискуссии, ролевые игры, сценки, обучение по модели перевернутого класса (*flipped class*) и многие другие активности [Gross et al., 2015; Latulipe, Rorrer, Long, 2018].

Рассмотренные концептуальные подходы сосредоточены прежде всего на учебной составляющей университетской жизни студента и на вкладе тех или иных активностей в университете в образовательные результаты. Некоторые из исследовательских направлений, концептуализирующих отдельные аспекты образовательного поведения, анализируют социальные условия университетской жизни. Так, В. Тинто предпринял попытку описать предикторы отсева студентов из университета [Tinto, 1993; 1997]. Помимо академической интеграции, которая заключается в встраивании образовательного поведения в соответствии с академическими нормами, ценностями и правилами университета, в качестве одной из основных детерминант студенческого успеха он выделял социальную интеграцию — встраивание учащегося в систему социальных взаимодействий с преподавателями, административными сотрудниками и сверстниками в университете [Tinto, 1993]. При этом высокий уровень социальной интеграции, по его мнению, может компенсировать низкий уровень академической интеграции [Pascarella, Terenzini, 1979].

Образовательное поведение студентов анализируется также с точки зрения его соответствия господствующей идеологии или внешнему по отношению к учебному процессу контексту. Например, Б. Макфарлен считает, что с распространением в современной западной культуре дискурса эффективности (*performativity*)

среди студентов усилилась тенденция к демонстрации социально желательного и конформного поведения. Б. Макфарлен называет такие проявления презентеизмом (*presenteeism*) и лерниризмом (*learnerism*). Студенческий презентеизм состоит в том, что учащиеся вынуждены проводить много времени за обучением и демонстрировать усердие и работоспособность, несмотря на усталость или болезнь, при этом реально эффективное обучение занимает только часть этого времени. Лерниризм подразумевает, что образовательные результаты студентов оцениваются преподавателями в привязке к их активности и образовательному поведению: к тому, насколько активен студент был на занятиях, посетил ли он все занятия и т.д. [Macfarlane, 2015].

Еще один аспект образовательного поведения, привлекающий внимание исследователей, — внеучебная вовлеченность, которая определяется как участие студентов в активностях своего университета, от которых не зависит получение диплома и которые не имеют отношения к учебной программе [Munir, Zaheer, 2021]. В большинстве исследований получены свидетельства положительного влияния внеучебной деятельности на развитие навыков учащихся и их будущее трудоустройство [Roulin, Bangerter, 2013; Shcheglova, 2019; Ribeiro et al., 2023]. Однако исследователи отмечают и возможные негативные последствия увлечения студентов внеучебной деятельностью, такие как повышенный уровень стресса, усталость, беспокойство из-за учебной и внеучебной нагрузки, что потенциально может сказаться на их психическом здоровье и благополучии [Ribeiro et al., 2023]. Поэтому внеучебную активность и стратегии ее сочетания с обучением по основной образовательной программе следует рассматривать как важный аспект образовательного поведения.

Помимо исследований отдельных аспектов образовательного поведения предпринимаются попытки объединить несколько характеристик такого поведения с целью выстроить на их основе типологию учащихся. Например, создаются типологии студенческого поведения на основании такого количественного показателя, как бюджет времени [Hensley et al., 2018; Fosnacht, McCormick, Lerma, 2018; Maloshonok, 2020], или вводятся многомерные понятия для систематизации паттернов студенческого поведения. Так, Б. Кларк и М. Троу предлагают использовать понятие «студенческие субкультуры». Это группы студентов, отличающиеся друг от друга установками по отношению к университету, стилем взаимодействия между студентами, степенью заинтересованности в интеллектуальном развитии и кругом идей, получивших распространение внутри группы [Clark, Trow, 1966]. В. Фишман и Г. Гарднер ввели термин «ментальные модели» для описания представлений студентов о том, как должен выглядеть их процесс обучения в университете, как использовать дополнительные возможности

и как реализовать себя в рамках университета [Fischman, Gardner, 2022]. При этом ни одна из предложенных концептуализаций не охватывает всего многообразия образовательного поведения в университете: они либо сужают понятие до изучения его отдельных аспектов, либо излишне упрощают рассматриваемое явление, и вследствие этого возможности использования этих концептуализаций в исследовательских или практических целях оказываются весьма ограниченными. Цель данного исследования состоит в том, чтобы преодолеть эти ограничения, разработав интегративный подход к концептуализации образовательного поведения, который будет опираться, с одной стороны, на имеющиеся концептуальные работы, а с другой — на эмпирические данные, собранные в ходе исследования с применением качественной методологии.

2. Метод и данные

2.1. Данные

Проведена серия полуструктурированных интервью со студентами-первокурсниками восьми селективных университетов России. Два университета расположены в Северо-Западном федеральном округе, два в Сибирском и по одному университету — в Дальневосточном, Приволжском, Центральном и Уральском федеральных округах. Все университеты участвуют в программе «Приоритет-2030», шесть университетов включены в трек «Территориальное и (или) отраслевое лидерство», два университета — в трек «Исследовательское лидерство». Согласно данным Мониторинга качества приема в вузы, в 2022 г. средний балл ЕГЭ абитуриентов, принятых на бюджетные места в исследуемых нами университетах, превысил 70 баллов, принятых на платные места — 60 баллов. Четыре университета имеют статус федерального, два — национального исследовательского университета (оба включают широкий набор направлений подготовки в рамках всех групп специальностей), один университет может быть отнесен к классическим вузам с широким портфелем направлений подготовки, еще один имеет техническую специализацию.

Выборку составили 119 студентов-первокурсников, среди них 60 юношей. 35 респондентов учатся на направлениях подготовки, связанных с компьютерными науками, 18 — на инженерных, 27 — на естественнонаучных, 26 — на гуманитарных, 13 — на социальных направлениях подготовки.

Поиск респондентов осуществлялся с помощью корпоративной рассылки в вышеуказанных университетах, рассылки по социальным сетям в «ВКонтакте» и *Telegram*, а также методом снежного кома среди тех студентов, кто откликнулся на приглашение в рассылке.

Интервью проходили в онлайн-формате с сентября по ноябрь 2022 г. Перед началом интервью от респондентов получено информированное согласие. Для обеспечения конфиденциально-

сти собранных данных мы не разглашаем имен студентов, а также названий университетов, в которых они учатся. Интервью продолжались от 27 до 93 минут. В качестве интервьюеров выступили 11 исследователей — один юноша и 10 девушек, среди них стажеры-исследователи, аналитики и научные сотрудники, а также студенты факультета социальных наук. Все они до начала исследования имели опыт участия в проектах с качественным дизайном. Перед началом сбора данных команда интервьюеров встречалась дважды, чтобы обсудить гайд интервью, стратегию поиска и рекрутинга респондентов, процедуру проведения интервью, а также убедиться в том, что все интервьюеры одинаково понимают цель исследования и вопросы, которые содержатся в гайде.

В гайд интервью заложены следующие темы: опыт студентов до поступления в университет, их установки и убеждения, отношение к высшему образованию, ожидания и первые впечатления от обучения в университете, а также вопросы о социально-экономическом положении семьи. Первый блок составляли вопросы о самом студенте и его семье: респондента просили рассказать о себе, своих увлечениях, семье, отношениях с родителями. Во втором блоке гайда содержались вопросы об опыте обучения в школе: как респондент учился, что ему нравилось и не нравилось в школе, как складывались отношения с одноклассниками и учителями, какие дополнительные занятия вне школы посещал респондент. В третий блок гайда вошли вопросы о восприятии ценности высшего образования: респондента спрашивали, зачем нужно получать высшее образование, выясняли его установки и убеждения относительно учебы в университете. Четвертый блок гайда состоял из вопросов об ожиданиях от обучения и о первом опыте студенчества, целью интервьюеров было узнать, что респондент хочет получить и чему научиться в университете, как проходят его первые недели обучения в университете, чем этот опыт отличается от учебы в школе.

2.2. Анализ данных

Материалы интервью обрабатывались методом тематического анализа. Так как выборка достаточно объемна, на первом этапе случайным образом были отобраны 20 транскриптов, на основе которых разработаны коды. Каждый автор прочитал интервью и предложил свою систему кодов, из которых в результате обсуждения выбрана одна. Единицей анализа в данном случае выступала определенная тема, например «стремление подстроить свое поведение под желаемый образ студента со стороны преподавателя» или «стремление получить наивысший балл». Все цитаты из интервью, описывающие данную характеристику, кодировались определенным образом, а потом соотносились с теоретическими понятиями, которые могут объяснить такие стремления, на-

пример «мотивация». На втором этапе эта система кодов применялась для работы с оставшимися 100 интервью, которые были разделены между авторами примерно поровну. Если в этих интервью встречались характеристики учащихся или поведения, которые не вошли в изначальную систему кодов, она дополнялась во время очередного обсуждения результатов анализа авторами. На третьем этапе все коды интервью были разделены на две крупные группы: характеристики образовательного поведения и факторы, влияющие на образовательное поведение. Таким образом, если информант говорил интервьюеру, что не участвует в студенческих кружках и дополнительных мероприятиях, потому что стесняется и для него это что-то необычное, чего он раньше не делал, то к характеристикам образовательного поведения мы относили неучастие во внеучебной активности, а к факторам — боязнь нового опыта. В данной статье представлены результаты анализа первой группы кодов. Эти коды дополнительно проанализированы с учетом наработок предыдущих исследований образовательного поведения, описанных выше, что позволило построить концептуальную схему образовательного поведения, дать определение данного концепта и выделить его характеристики. В разделе «Результаты и дискуссия» мы изложим основные положения полученной концептуальной модели и проиллюстрируем некоторые коды цитатами из интервью.

2.3. Ограничения исследования

Ограничения данного исследования обусловлены в первую очередь характером выборки. Во-первых, интервью проводились со студентами только восьми российских селективных университетов. Вероятно, мы могли не зафиксировать некоторые поведенческие паттерны, типичные для студентов неселективных университетов. Согласно данным недавних исследований, учебная вовлеченность, оцениваемая по посещаемости занятий, у российских студентов неселективных вузов ниже, чем у тех, кто обучается в статусных университетах [Малошонок, Вилкова, 2022], они также реже участвуют во внеучебной деятельности [Щеглова, Дремова, 2022].

Во-вторых, наши респонденты только начали обучение в университете. Представления первокурсников о том, как выглядит учеба в университете, пока основаны на весьма небольшом собственном опыте — на нескольких месяцах обучения, а также на ожиданиях относительно того, как устроено высшее образование. Исследователи отмечают, что на старте обучения студенты не всегда реалистично представляют себе учебу в университете, исходя из академических и социальных ожиданий [Smith, Wertlieb, 2005].

В-третьих, результаты данного исследования специфичны для национального контекста и отражают особенности реализации

высшего образования и характер студенческого контингента в российских вузах.

Тем не менее мы полагаем, что выводы данного исследования можно считать значимыми, поскольку большое количество взятых интервью позволило нам выявить разнообразные поведенческие паттерны как основу для концептуализации образовательного поведения. В дальнейшем полученные результаты следует верифицировать посредством количественных и качественных исследований с участием студентов, обучающихся на 2–4-м курсах, учащихся неселективных вузов, а также в других национальных контекстах.

3. Результаты и дискуссия

3.1. Образовательное поведение и его характеристики

В результате анализа интервью, в котором мы применяли, в частности, концептуальные наработки, рассмотренные в обзоре литературы, нам удалось сформулировать определение образовательного поведения и построить его концептуальную модель. Мы определяем образовательное поведение как устойчивые поведенческие акты, возникающие в ответ на стимулы образовательной среды и имеющие особенности, связанные с личностными характеристиками учащегося. Данное определение, с одной стороны, подчеркивает важность характеристик образовательной среды в формировании поведения студентов в университете, а с другой — объясняет многообразие поведенческих паттернов студентов, обучающихся в одном вузе или на одной и той же образовательной программе. Поэтому графически мы изобразили образовательное поведение как феномен, находящийся на пересечении образовательной среды и характеристик учащегося (рис. 1).

Рис. 1. Образовательное поведение и его основные характеристики



В результате проведенного исследования мы выявили следующие характеристики этих поведенческих актов: академическое

усердие, учебная активность, интеграция в социальную группу, конформность, участие во внеучебной активности. Далее мы рассмотрим каждую из этих характеристик подробнее и проиллюстрируем ее проявления в образовательном поведении учащихся цитатами из интервью со студентами.

3.1.1. Академическое усердие

Академическое усердие — это ненаблюдаемая характеристика учебного поведения, способствующая достижению образовательных целей, под которыми мы подразумеваем накопление знаний и формирование навыков. К проявлениям академического усердия мы отнесли учебные действия, не связанные со вступлением во взаимодействие с другими учащимися или преподавателями и предполагающие самостоятельную работу с учебным материалом для достижения образовательных целей. В качестве примера наши информанты называли такие действия, как написание и перечитывание конспектов, самостоятельный поиск информации, попытки разобраться в каком-то вопросе без обращения за помощью, тренировка навыков решения определенных задач или кейсов, посещение дополнительных занятий.

При обсуждении усердия во время обучения многие участники исследования отмечали, что выполнение обязательных заданий, а также понимание материала лекций и семинаров требует от них больших усилий.

Это, конечно, читать всю информацию, которую дают. Это готовиться ко всем семинарам, которые у нас есть. Это усердная работа. Нужно пахать, пахать, как лошадь, для того чтобы впоследствии было проще. Стратегия называется «пашем как лошадь» (интервью № 57, юноша, вуз № 1, социальные науки).

Как показывают интервью, усердие в образовательном поведении может быть обусловлено внутренней мотивацией. Если же ее недостаточно, требуются дополнительные усилия. Например, студент, обучающийся компьютерным наукам, отмечает, что при наличии внутренней мотивации учиться усердно несложно, когда же внутренней мотивации мало, приходится применять определенные навыки самодисциплины, чтобы продолжать усердную работу.

В один день мне бывает очень интересно учиться, а в другой день бывает как-то скучно, но в целом я всегда стараюсь работать, даже иногда стараюсь себя как-то пересиливать, чтобы включиться в процесс. Это, конечно, еще зависит от самого предмета, иногда даже от темы: насколько она сложная, насколько она мне самому интересна (интервью № 74, юноша, вуз № 8, компьютерные науки).

Материалы интервью позволили описать разнообразие проявлений академического усердия и их связь с личностными характеристиками учащегося, в частности с мотивацией. При этом необходимо отделять именно усердие как акты поведения от мотивации и от когнитивных операций, для выполнения которых нужны определенные навыки. Так, оценка поведенческого акта не включает анализ успешности действий: понял ли студент прочитанный материал, запомнил ли формулы, научился ли решать задачи. Для констатации наличия усердия в образовательном поведении достаточно того, что студент предпринимает действия для реализации обучения и достижения образовательных целей: ищет дополнительную литературу, находит время для прочтения конспектов и приступает к этой работе, а не отвлекается на более приятные конкурирующие занятия. Таким образом, оценивая усердие, мы не затрагиваем когнитивные процессы, с помощью которых происходит обучение, но считаем академическую усердность одним из пререквизитов для его успешности. И это наше допущение соответствует результатам предыдущих исследований [Bernard, Thayer, Streeter, 1993; Masui et al., 2014; Ho, Hau, 2008]. Участие студента во внеаудиторных учебных активностях как одно из проявлений академического усердия сближает эту характеристику образовательного поведения с понятием студенческой вовлеченности. При этом, оценивая студенческую вовлеченность, обычно учитывают только те практики, относительно которых эмпирически установлена статистически значимая корреляция с образовательными результатами [Krause, Coates, 2008], а рассматривая внеаудиторную активность как проявление академического усердия, мы будем принимать в расчет любую деятельность, с помощью которой студент стремится достичь образовательных целей.

3.1.2. Учебная активность

В определении учебной активности мы опираемся на работы, в которых вводится понятие «активное обучение» (*active learning*) и показаны положительные эффекты такого обучения для образовательных результатов [Hartikainen et al., 2019; Børte, Nesje, Lillejord, 2023]. Таким образом, в рамках данного исследования под учебной активностью мы будем понимать вовлечение студента в социальные взаимодействия в университете для достижения образовательных целей, обозначенных в избранной им образовательной программе. Эта активность предполагает вступление в диалог с преподавателем, его ассистентом, а также с одногруппниками или однокурсниками по вопросам, связанным с изучаемым материалом, в течение занятия или во внеаудиторное время. При этом учащийся может задавать вопросы преподавателю или отвечать на вопросы, заданные преподавателем или однокурсником, выступать с докладом, решать задачи у доски или демон-

стрировать логику выполнения определенного задания, участвовать в дискуссии — стихийной или специально организованной преподавателем, а также выполнять другие задания преподавателя, требующие активного образовательного поведения, например участвовать в разыгрывании сценки по ролям.

Характеризуя в интервью условия проявления учебной активности в университете, многие студенты отмечали, что образовательная среда в университете предрасполагает к учебной активности. Часть информантов не испытывают сильного влияния властной дистанции между преподавателем и студентом и поэтому могут свободно проявлять себя в учебном процессе.

Меня, наверное, удивило то, что эти пары как-то... Более свободно ощущаются, что ли. Что ты там не просто тупо сидишь и слушаешь, а, наверное, как-то участвуешь в этом во всем действии (интервью № 51, юноша, вуз № 5, инженерные науки).

С другой стороны, некоторые преподаватели пытаются добиться активного учебного поведения от студентов и стремятся преодолеть ту скованность, с которой они приходят в университет после школы.

Нас как-то пытаются растормошить, нас на аудиторию заставляют говорить. Мне кажется, это очень хорошо и этому должны в школе учить. Потому что, смотря по моим одноклассникам, смотря по моему потоку — они очень боятся, то есть, всего. Им очень сложно (интервью № 72, девушка, вуз № 3, естественные науки).

Студенты видят, что часть преподавателей выставляют оценки исходя из их активности на занятии, т.е. оценивают не образовательные результаты, а поведение. Некоторые информанты стремятся быть активными на занятиях, чтобы получить хорошую оценку по предмету «автоматом»:

Я работаю на «автоматы», то есть чтобы мне не пришлось сдавать сессию. Потому что сессия — это сущий ад. Это мы все с вами знаем. Поэтому стратегия следующая. Нужно подготовиться к каждой паре хорошенько, к каждому семинару все прочесть, все подготовить, чтобы не упасть в грязь лицом. Для того чтобы впоследствии можно было выделить на себя больше времени (интервью № 57, юноша, вуз № 1, социальные науки).

В этом случае активность учащихся на занятиях из средства достижения образовательных целей, т.е. из способа приобретения определенных знаний и навыков, превращается скорее в

конформное поведение, которое может помочь в достижении личных целей. Это то, что Б. Макфарлен называет лернеризмом [Macfarlane, 2015].

Таким образом, активность студента на занятиях является важной характеристикой его образовательного поведения. Однако ее необходимо рассматривать в привязке к особенностям образовательной среды и требованиям, предъявляемым к учащимся, поскольку в определенных условиях учебная активность может принимать формы, препятствующие эффективному обучению. Например, когда она вызвана не стремлением к получению знаний и навыков через включение в социальные взаимодействия во время занятий, а желанием продемонстрировать социально желательное поведение. Важно уметь разделять учебную активность для достижения образовательных целей и активность как тип конформного поведения. Конформности как характеристике образовательного поведения посвящен один из разделов статьи.

3.1.3. Интеграция в группу

Поступив в университет, студент входит в университетское сообщество и вступает в социальные группы, ассоциированные с университетом. Эти новые для него общности предполагают выстраивание социальных связей. Установлено, что включенность студента в социальные связи в университете является ключевым фактором его образовательных результатов и успешного окончания вуза [Tinto, 1993; 1997]. Наше исследование показывает, что интеграцию в группу можно рассматривать не только как условие получения высоких образовательных результатов, но и как одну из характеристик многогранного феномена «образовательное поведение», поскольку такая интеграция требует усилий и активности от самого студента по построению социальных связей.

В первые дни обучения в университете эти связи еще не выстроены. Но в силу общих интересов и схожести учебной ситуации, которая, как правило, отличается от предыдущего опыта обучения в школе, студенты устанавливают такие связи для поддержки и помощи друг другу. Например, юноша, обучающийся общественным наукам в национальном исследовательском университете, описывает период формирования связей со своими одногруппниками следующим образом:

Связь тебя и твоих одногруппников гораздо сильнее, чем в школе, потому что в институте вы не просто одноклассники или одногруппники. Вы — люди, которые не знают, что хотят делать, как это делать и зачем это делать. И вы пишете в общем чате часто с вопросом: как мне решить, допустим, это задание, как мне зайти в программку для лекции, что мне с этим делать? И вы с такими большими глазами бежите к друг к другу

с вопросами. Как с этим жить? Это очень интересно. Вы просто чувствуете себя не плывущими в одном направлении, а как-то контактируя с ними, что ли, именно в вопросе, как это правильно делать (интервью № 29, юноша, вуз № 7, социальные науки).

Интеграция в группу помогает студентам успешнее справляться со сложностями и учиться чему-то новому от своих одногруппников.

Очень важную роль играет среда, в которую я себя поместил, потому что есть очень такие скилловые ребята у нас в группе, которые активно программированием занимались, уже много что могут, чего я не могу, например. И когда у меня вокруг много таких вот людей, наверное, это мотивирует сильно, и, в общем-то, есть всегда у кого помощи попросить (интервью № 2, юноша, вуз № 2, компьютерные науки).

Как и на другие характеристики образовательного поведения, на интеграцию в группу влияет образовательная среда. Высокая интеграция студентов в группу обычно отмечается в тех вузах, где созданы условия для групповой сплоченности и групповой динамики. Эту закономерность легко проследить в тех случаях, когда вузы отказываются от постоянных студенческих групп, чтобы сделать учебный план более гибким и индивидуальным. У студентов, которым для обучения разным предметам приходится всякий раз объединяться в группы с разными людьми, не складываются прочные и близкие социальные связи.

И мне не очень нравится, что у нас нет таких четких групп, как раньше было: прям 30 человек и такое-то название группы. У нас группы гетерогенные, то есть на разных предметах мы находимся с разными людьми. Таким образом, допустим... ну вот на том же чтении, на философии у нас есть люди с абсолютно разных направлений, там филология, психология, государственное, муниципальное управление. И, по сути, я своих одногруппников практически не видела. Ну, точнее, не одногруппников, а однокурсников, кто учится на картографии. Я их практически не видела и почти никого не знаю (интервью № 55, девушка, вуз № 8, естественные науки).

Таким образом, с точки зрения интеграции в группу значимыми оказываются два аспекта образовательного поведения: определенные поведенческие акты, направленные на выстраивание социальных связей в университете, и количество и качество социальных связей в текущий момент. Социальные связи определяют границы образовательного поведения, в которых обучение воз-

можно через взаимодействие с одноклассниками и коллективные виды деятельности. Например, при высокой интеграции в группу студент может попросить о помощи, включиться в групповой проект или вместе с одноклассниками готовиться к экзамену, вести дискуссии по какому-то учебному вопросу или отрабатывать жизненно важные навыки, которым невозможно обучиться в рамках простого прохождения учебных курсов.

3.1.4. Конформность

В рамках данного исследования под конформностью мы будем понимать изменение поведения учащегося под давлением преподавателей или одноклассников, а также стремление демонстрировать определенное образовательное поведение, чтобы соответствовать желаемому образу себя. Конформность возникает как следствие членства человека в определенной социальной группе для его индивидуального поведения и может быть вызвана желанием завести дружеские связи, завоевать доверие и уважение членов группы [Asch, 1955]. Участники нашего исследования также говорили, что стремятся понять, чего от них хотят преподаватели, и соответствовать их ожиданиям. Своё конформное поведение некоторые из них обосновывают желанием показать преподавателям, что те «работают не зря».

Я узнал, что от меня хочет видеть мой вуз. Есть план минимум, сделать его. Плюс ещё желательно не обидеть преподавателей — то, что они работают не зря (интервью № 60, юноша, вуз № 1, инженерные науки).

Студенты могут не разделять мнения преподавателя об эффективности тех или иных учебных действий и способов взаимодействия с учебным материалом. И тем не менее большинство наших информантов признают, что они подстраивают своё поведение под ожидания преподавателя.

Это пожилой человек, и он из старой школы преподавания, то есть он даёт какой-либо материал, и мы должны его выучить слово в слово, как он его дал. Мне это совершенно не нравится, потому что я не вижу смысла в простой зубрежке. Если я выучу — это не значит, что я поняла смысл. Почему бы просто не пересказать его материал кратко и понятно, смысл же не поменяется. Но требования есть требования (интервью № 79, девушка, вуз № 1, естественные науки).

В нашей выборке встретился только один информант, который придерживался противоположной стратегии: не подстраивать своё поведение под требования и критерии преподавателя, мнение о по-

лезности которых он не разделяет, а пытаться воздействовать на преподавателя, что в результате приводило к конфликтам.

Из-за того что я не симулирую деятельность, обычно, если я прихожу, то я как бы хочу участвовать в уроке. У меня были очень сильные конфликты с учителями физики, потому что мне не нравилось, как они преподавали (интервью № 61, юноша, вуз № 1, компьютерные науки).

Хотя в приведенной выше цитате речь идет о школьном образовании, такой поведенческий паттерн можно отнести к неконформному типу поведения.

Конформное поведение может быть для студента средством достижения целей, не связанных непосредственно с получением знаний и навыков. Например, некоторые студенты пытаются приобрести хорошую репутацию у преподавателей, для того чтобы получать высокие оценки в будущем или заложить основу для будущего взаимодействия в рамках построения карьеры, облегчить начало трудовой деятельности.

Есть золотое правило: первый курс ты работаешь на зачетку, второй, третий и дальше — зачетка работает на тебя. Не могу сказать, что будет в будущем, сейчас я пытаюсь активно показать себя преподавателям, что я действительно могу, ну и как бы да, наверное, это моя стратегия: пока что просто хорошо учиться и быть максимально активным в жизни университета (интервью № 95, юноша, вуз № 3, естественные науки).

Студенты могут изменять свое поведение не только для того, чтобы «понравиться преподавателям», но и чтобы быть принятыми своими одноклассниками. Некоторые считают построение дружеских связей с одноклассниками своей первоочередной целью в университете.

Для меня в первую очередь, наверное, это все-таки построение связей с одноклассниками, то есть дружеские связи с ними построить и быть с ними уже на одной волне, и быть друзьями (интервью № 66, юноша, вуз № 6, гуманитарные науки).

При этом в нашем исследовании, в отличие от некоторых зарубежных работ [Jackson, Dempster, 2009; Jackson, Nyström, 2015], не нашлось ни одного информанта, который бы признался, что специально прилагает меньше усилий к обучению, чтобы выглядеть «круче» в глазах сверстников. Отсутствие таких студентов может объясняться как особенностями нашей выборки, в которую вошли высокоселективные университеты, так и недостатком реф-

лекции своего поведения у информантов, а также их нежеланием признаваться в подобном поведении. Кроме того, возможно, в университете стремление не выглядеть «заучкой» менее актуально, чем в школе, поскольку в вузы поступают наиболее мотивированные учащиеся, ориентированные на усердную учебу.

Итак, на материалах интервью мы показали, что стремление студентов изменять свое поведение с целью повлиять на мнение о себе преподавателей или одноклассников — это важная характеристика образовательного поведения. Проявления конформизма зависят от сложившейся в университете организации учебного процесса, а именно от способов оценивания результатов и деятельности студентов преподавателями, обусловленности получения диплома оценками, получаемыми от преподавателей, а также коллективного, а не индивидуального характера обучения (организованного в студенческих группах).

3.1.5. Участие во внеучебной активности

Все рассмотренные до сих пор характеристики образовательного поведения — академическое усердие, учебная активность, интеграция в группу и конформность — относятся преимущественно к учебной деятельности. Однако дифференцировать образовательное поведение студентов помогает и участие во внеучебной деятельности, которая, как показывают предыдущие исследования [Roulin, Bangerter, 2013; Щеглова, Дремова, 2022], также зачастую является образовательной и способствует приобретению значимого опыта и формированию универсальных навыков.

Среди студентов нет единодушия относительно полезности внеучебной активности для образовательных результатов. Одни считают невозможным свое полноценное развитие без участия во внеучебной активности, другие же, наоборот, уверены, что внеучебная деятельность только мешает получать желаемые образовательные результаты. Эти диаметрально противоположные мнения представлены у участников нашего исследования.

Для меня успешно окончить вуз значит прожить студенческую жизнь по максимуму, активно участвовать в жизни института, быть активистом, проявлять себя в сферах, которые интересуют, быть активным участником научных и творческих мероприятий, для меня это обязательно. Без этого я не смогу, в школе я тоже была ужасным активистом. Плюс в идеале закончить с красным дипломом, оправдать свои надежды на саму себя, реализоваться по полной, получить максимум знаний, выжать все, что только можно и нельзя (интервью № 21, девушка, вуз № 6, социальные науки)

Для меня лично, мне это все не особо нужно. Я скорее как раз таки пришел в университет все-таки не за студенческими го-

дами, вот этим «от жизни все», а все-таки какие-то получать навыки, какой-то опыт (интервью № 53, юноша, вуз № 1, инженерные науки).

Судя по недавним исследованиям, внеучебная деятельность не столь популярна в российских университетах [Щеглова, Дремова, 2022], однако многие наши информанты отмечали ее важность в своей университетской жизни. Студенты видят смысл внеучебной деятельности в получении разнообразного опыта, в возможности попробовать себя в разных областях профессиональной деятельности, в применении и развитии лидерских качеств.

Мне кажется, важно получить разнообразный опыт и попробовать для себя те сферы, которые либо не было возможности раньше попробовать, либо просто какие-то интересные, пусть даже не связанные никак непосредственно с обучением <...> В общем, все что угодно, потому что на самом деле опираться на учебный план, каким бы он ни был прекрасным, все-таки нельзя, потому что это не основа всего (интервью № 63, девушка, вуз № 1, естественные науки).

[Хочу] научиться быть лидером в команде и приобрести сильные лидерские качества <...> не так давно я принимал участие в инженерном чемпионате. Для этого мне нужна была команда. Я собрал своих старых знакомых, которые учатся здесь и смогли разработать проект для этого конкурса. В общем, я был лидером и капитаном команды и организовывал деятельность. Не все идеально как хотелось, но в следующий раз я учту все свои ошибки и при участии в следующем командном конкурсе смогу их избежать (интервью № 47, юноша, вуз № 2, инженерные науки).

С другой стороны, внеучебная активность — продуктивный способ отдохнуть от основной учебы через смену деятельности.

Найти себя в какой-либо внеучебной активности, потому что в любом случае постоянно сидеть за одной учебой — это задалбывает, а тут, где можно проявить себя, проветрить голову, это тоже очень важно, мне кажется (интервью № 11, девушка, вуз № 5, социальные науки).

Наши интервью показывают, что учебная и внеучебная деятельность связаны друг с другом, поскольку студентам необходимо как минимум выработать стратегии их совмещения, например, выполнять учебные задания заранее, чтобы освободить время на внеучебные активности.

Все немного изучать наперед, чтобы у тебя, допустим, было время поучаствовать во внеучебной деятельности. Внеучебная деятельность — это и какой-нибудь клуб настолок, и какое-нибудь мероприятие от частной компании, например от какого-нибудь Альфа-Банка, ну, условно (интервью № 58, юноша, вуз № 1, компьютерные науки).

Таким образом, внеучебная активность для студентов — это важное средство достижения их целей в университете. Вовлечение во внеучебную деятельность, как и неучастие в ней, обусловлены целым рядом факторов, в том числе наличием убеждений о пользе такой деятельности и возможности сочетать ее с основной учебой.

4. Основные положения и направления для будущих исследований

В рамках данной работы предложена концептуализация такого многогранного феномена, как образовательное поведение в университете, основанная, с одной стороны, на систематизации и интеграции положений нескольких подходов к исследованию поведения студентов в университете, а с другой — на результатах анализа материалов полуструктурированных интервью со студентами российских вузов. Основным результатом данного исследования стало выделение пяти характеристик образовательного поведения, которые важны для описания многообразия поведенческих паттернов в университете и могут быть измерены количественно: академическое усердие, учебная активность, интеграция в социальную группу, конформность, участие во внеучебной деятельности.

Мы определяем академическое усердие как связанную с достижением образовательных целей ненаблюдаемую часть учебного процесса, которая, как правило, происходит во внеаудиторное время и скрыта от глаз преподавателя. При анализе и оценивании академического усердия мы делаем акцент на действиях человека для организации обучения и получения знаний, его усилиях и времени, затраченном на образовательную деятельность, но не на когнитивных процессах, которые происходят в его голове в этот момент, не на особенностях запоминания информации, закрепления навыков в процессе деятельности и т.д. То есть при определении данной характеристики образовательного поведения мы придерживаемся бихевиористского подхода.

Учебную активность мы рассматриваем как вовлечение студента в социальные взаимодействия в университете для достижения образовательных целей, обозначенных в проходимой им образовательной программе. В первую очередь это активное поведение на занятиях: участие в групповой работе, дискуссиях, диалоге с преподавателями и т.д. «Учебная активность» — понятие,

близкое понятиям «вовлеченность» и «активное обучение», которые являются центральными концептами в рамках других подходов [Kuh, 2009; Hartikainen et al., 2019; Børte, Nesje, Lillejord, 2023] и постулируют значимость взаимодействия преподавателей и студентов для развития учащихся. Это одно из основных положений конструктивистского подхода. Между тем активность студента на занятиях во многом зависит от стимулов образовательной среды и особенностей организации образовательного процесса, от используемых преподавательских практик — такие связи исследуются преимущественно с позиций бихевиоризма. Однако наше исследование показало, что активность на занятии может быть и способом достижения не образовательных, а личных целей, что переводит ее в разряд такого типа конформного поведения, как лернеризм [Macfarlane, 2015]. Поэтому концептуализация и измерение этой характеристики образовательного поведения требует дальнейшей тщательной проработки.

Если академическое усердие и учебная активность имеют непосредственное отношение к процессу обучения, то следующие две характеристики относятся к социальному поведению учащихся в университете: это интеграция в группу и конформность. С точки зрения интеграции в группу значимыми являются два взаимосвязанных аспекта образовательного поведения: выстраивание студентом социальных связей в университете и количество и качество его социальных связей в текущий момент. Эти связи задают границы возможностей в обучении через взаимодействие с одноклассниками и коллективные виды деятельности. Предыдущие исследования свидетельствуют о том, что интеграция в социальную группу имеет скорее позитивные последствия для развития студента в университете [Tinto, 1993]. Однако конформность с большой вероятностью препятствует выстраиванию эффективного обучения [Marrs, 2016]. В данной концептуальной модели мы понимаем под конформностью изменение поведения учащегося под давлением преподавателей или одноклассников, а также стремление продемонстрировать определенное образовательное поведение, чтобы соответствовать желаемому образу себя.

В качестве пятой характеристики образовательного поведения мы выделили участие во внеучебной деятельности. Основанием для такого решения послужили, во-первых, недавние исследования в области образовательного поведения [Munir, Zaheer, 2021; Ribeiro et al., 2023] и, во-вторых, тот факт, что внеучебная активность в большинстве случаев способствует накоплению знаний и навыков, т.е. достижению образовательных целей. В-третьих, участие студента во внеучебных мероприятиях не является обязательным, и его выбор в пользу участия или неучастия и стратегии совмещения внеучебной деятельности с освоением обязательной образовательной программы существенно обогащают как харак-

теристику данного студента, так и представления о многообразии образовательного поведения в университете.

Данная статья лишь первый шаг в долгом пути к разработке теоретико-методологического подхода к изучению образовательного поведения в университетах. На следующих этапах необходимо, во-первых, концептуализировать не только это многогранное явление, но и взаимосвязанные с ним факторы, которые обуславливают наблюдаемое многообразие. Анализируя материалы интервью, мы осветили отдельные сочетания различий в свойствах образовательной среды или характеристиках студентов с различиями в поведенческих паттернах. Возможно, эти сочетания отражают существующие связи, но они требуют дальнейшей тщательной проработки. Во-вторых, учитывая особенности выборки данного исследования, необходимо проверить, верифицировать и уточнить разработанную концептуальную модель в других типах вузов, в частности в неселективных вузах, и в других национальных системах высшего образования. Возможно, в результате возникнет необходимость выделить новые характеристики образовательного поведения в силу большего разнообразия поведенческих паттернов. Наконец, необходимо разработать и валидизировать измерительный инструмент, позволяющий оценивать выделенные характеристики образовательного поведения, отслеживать их динамику и взаимосвязь с другими переменными. Все эти шаги в итоге позволят создать эффективные инструменты мониторинга образовательного поведения и управления им в университете, что благотворно скажется на уровне подготовки будущих выпускников.

Благодарности Исследование осуществлено в рамках Программы фундаментальных исследований НИУ ВШЭ.

Литература

1. Малошонок Н.Г., Вилкова К.А. (2022) *Измерение учебной вовлеченности студентов как инструмент оценки качества российского высшего образования*. М.: НИУ ВШЭ. <https://doi.org/10.17323/978-5-7598-2644-6>
2. Сагитов Е.Б., Шмелева Е.Д. (2022) Как педагогические практики связаны со списыванием среди студентов российских вузов. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 1, сс. 138–159. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2022-1-138-159>
3. Шмелева Е.Д., Семенова Т.В. (2019) Академическое мошенничество студентов: учебная мотивация vs образовательная среда. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 3, сс. 101–129. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2019-3-101-129>
4. Щеглова И.А. (2019) Может ли вовлеченность студентов во внеучебные мероприятия способствовать развитию мягких навыков? *Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены*, № 6, сс. 111–121. <https://doi.org/10.14515/monitoring.2019.6.07>

5. Щеглова И.А., Дремова О.В. (2022) *Внеучебная деятельность как фактор академической успешности студентов*. М.: НИУ ВШЭ. <http://dx.doi.org/10.17323/978-5-7598-2671-2>
6. Asch S.E. (1955) Opinions and Social Pressure. *Scientific American*, vol. 193, no 5, pp. 31–35.
7. Astin A.W. (1984) Student Involvement: A Developmental Theory for Higher Education. *Journal of College Student Personnel*, vol. 25, no 4, pp. 297–308.
8. 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://doi.org/10.1080/00091383.1995.10544672>
9. Bernard H., Thayer J.D., Streeter E.A. (1993) Diligence and Academic Performance. *Journal of Research on Christian Education*, vol. 2, no 2, pp. 213–234. <https://doi.org/10.1080/10656219309484785>
10. Børte K., Nesje K., Lillejord S. (2023) Barriers to Student Active Learning in Higher Education. *Teaching in Higher Education*, vol. 28, no 3, pp. 597–615. <https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1839746>
11. Bramming P. (2007) An Argument for Strong Learning in Higher Education. *Quality in Higher Education*, vol. 13, no 1, pp. 45–56. <https://doi.org/10.1080/13538320701272722>
12. Chapman D.W., Pascarella E.T. (1983) Predictors of Academic and Social Integration of College Students. *Research in Higher Education*, vol. 19, pp. 295–322. <https://doi.org/10.1007/BF00976509>
13. Clark B.R. (1960) *Determinants of College Student Subculture*. Berkeley, CA: Center for the Study of Higher Education, University of California (Berkeley).
14. Clark B.R., Trow M. (1966) The Organizational Context. *College Peer Groups: Problems and Prospects for Research* (eds T.M. Newcomb, E.K. Wilson), Chicago, IL: Aldine, pp. 17–70.
15. Coates H. (2005) The Value of Student Engagement for Higher Education Quality Assurance. *Quality in Higher Education*, vol. 11, no 1, pp. 25–36. <https://doi.org/10.1080/13538320500074915>
16. De la Sablonnière R., Taylor D.M., Sadykova N. (2009) Challenges of Applying a Student-Centered Approach to Learning in the Context of Education in Kyrgyzstan. *International Journal of Educational Development*, vol. 29, no 6, pp. 628–634. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2009.01.001>
17. Fischman W., Gardner H. (2022) *The Real World of College: What Higher Education Is and What It Can Be*. Cambridge, MA: MIT.
18. Fosnacht K., McCormick A.C., Lerma R. (2018) First-Year Students' Time Use in College: A Latent Profile Analysis. *Research in Higher Education*, vol. 59, November, pp. 958–978. <https://doi.org/10.1007/s11162-018-9497-z>
19. Gross D., Pietri E.S., Anderson G., Moyano-Camihort K., Graham M.J. (2015) Increased Preclass Preparation Underlies Student Outcome Improvement in the Flipped Classroom. *CBE—Life Sciences Education*, vol. 14, no 4, Article no 36. <https://doi.org/10.1187/cbe.15-02-0040>
20. Hartikainen S., Rintala H., Pylväs L., Nokelainen P. (2019) The Concept of Active Learning and the Measurement of Learning Outcomes: A Review of Research in Engineering Higher Education. *Education Sciences*, vol. 9, no 4, Article no 276. <https://doi.org/10.3390/educsci9040276>
21. Hendel D.D., Harrold R. (2007) Changes in Clark—Trow Subcultures from 1976 to 2006: Implications for Addressing Undergraduates' Leisure Interests. *College Student Affairs Journal*, vol. 27, no 1, pp. 8–23.
22. Hensley L.C., Wolters C.A., Won S., Brady A.C. (2018) Academic Probation, Time Management, and Time Use in a College Success Course. *Journal of College Reading and Learning*, vol. 48, no 2, pp. 105–123. <https://doi.org/10.1080/10790195.2017.1411214>

23. Hinduja P. (2021) From Behaviorism to Constructivism in Teaching-Learning Process. *Journal of Education and Social Sciences*, vol. 9, no 2, pp. 111–122. <https://doi.org/10.20547/jess0922109204>
24. Ho I.T., Hau K.T. (2008) Academic Achievement in the Chinese Context: The Role of Goals, Strategies, and Effort. *International Journal of Psychology*, vol. 43, no 5, pp. 892–897. <https://doi.org/10.1080/00207590701836323>
25. Jackson C., Dempster S. (2009) 'I Sat Back on My Computer... with a Bottle of Whisky Next to Me': Constructing 'Cool' Masculinity through 'Effortless' Achievement in Secondary and Higher Education. *Journal of Gender Studies*, vol. 18, no 4, pp. 341–356. <https://doi.org/10.1080/09589230903260019>
26. Jackson C., Nyström A.S. (2015) 'Smart Students Get Perfect Scores in Tests without Studying Much': Why Is an Effortless Achiever Identity Attractive, and for Whom Is It Possible? *Research Papers in Education*, vol. 30, no 4, pp. 393–410. <https://doi.org/10.1080/02671522.2014.970226>
27. Kahn P. (2017) Higher Education Policy on Student Engagement: Thinking Outside the Box. *Higher Education Policy*, vol. 30, February, pp. 53–68. <https://doi.org/10.1057/s41307-016-0031-7>
28. Kahu E.R. (2013) Framing Student Engagement in Higher Education. *Studies in Higher Education*, vol. 38, no 5, pp. 758–773. <https://doi.org/10.1080/03075079.2011.598505>
29. Krause K.L., Coates H. (2008) Students' Engagement in First-Year University. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, vol. 33, no 5, pp. 493–505. <https://doi.org/10.1080/02602930701698892>
30. Kuh G.D. (2009) The National Survey of Student Engagement: Conceptual and Empirical Foundations. *New Directions for Institutional Research*, vol. 141, pp. 5–20. <http://dx.doi.org/10.1002/ir.283>
31. Kuh G.D., Hu S. (2001) The Effects of Student-Faculty Interaction in the 1990s. *The Review of Higher Education*, vol. 24, no 3, pp. 309–332. <https://doi.org/10.1353/rhe.2001.0005>
32. Latulipe C., Rorrer A., Long B. (2018) Longitudinal Data on Flipped Class Effects on Performance in Cs1 and Retention after Cs1. *Proceedings of the 49th ACM Technical Symposium on Computer Science Education (Baltimore, MD, 2018, February 21–24)*, pp. 411–416.
33. Long D. (2012) Theories and Models of Student Development. *Environments for Student Growth and Development: Librarians and Student Affairs in Collaboration* (eds L.J. Hinchliffe, M.A. Wong), Chicago, IL: Association of College & Research Libraries, pp. 41–55.
34. Macfarlane B. (2015) Student Performativity in Higher Education: Converting Learning as a Private Space into a Public Performance. *Higher Education Research & Development*, vol. 34, no 2, pp. 338–350. <https://doi.org/10.1080/07294360.2014.956697>
35. Maloshonok N. (2020) Undergraduate Time-Use: A Comparison of US, Chinese, and Russian Students at Highly Selective Universities. *Higher Education Research & Development*, vol. 39, no 3, pp. 515–531. <https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1684453>
36. Maloshonok N., Shcheglova I. (2021) From "Customer" to "Partner": Approaches to Conceptualization of Student—University Relationships. *Student Support Services* (eds H. Huijser, M. Kek, F.F. Padró), Singapore: Springer, pp. 1–17. https://doi.org/10.1007/978-981-13-3364-4_4-2
37. Maloshonok N., Shmeleva E. (2019) Factors Influencing Academic Dishonesty among Undergraduate Students at Russian Universities. *Journal of Academic Ethics*, vol. 17, September, pp. 313–329. <https://doi.org/10.1007/s10805-019-9324-y>
38. Marrs H. (2016) Conformity to Masculine Norms and Academic Engagement in College Men. *Psychology of Men & Masculinity*, vol. 17, no 2, pp. 197–205. <https://doi.org/10.1037/men0000015>

39. Marshall S.J. (2018) Student Time Choices and Success. *Higher Education Research & Development*, vol. 37, no 6, pp. 1216–1230. <https://doi.org/10.1080/07294360.2018.1462304>
40. Masui C., Broeckmans J., Doumen S., Groenen A., Molenberghs G. (2014) Do Diligent Students Perform Better? Complex Relations between Student and Course Characteristics, Study Time, and Academic Performance in Higher Education. *Studies in Higher Education*, vol. 39, no 4, pp. 621–643. <https://doi.org/10.1080/03075079.2012.721350>
41. McCormick A.C., Kinzie J., Gonyea R.M. (2013) Student Engagement: Bridging Research and Practice to Improve the Quality of Undergraduate Education. *Higher Education: Handbook of Theory and Research*. Vol. 28 (ed. M.B. Paulsen), Dordrecht: Springer Netherlands, pp. 47–92.
42. Munir S., Zaheer M. (2021) The Role of Extra-Curricular Activities in Increasing Student Engagement. *Asian Association of Open Universities Journal*, vol. 16, no 3, pp. 241–254. <https://doi.org/10.1108/AAOUJ-08-2021-0080>
43. Pace C.R. (1980) Measuring the Quality of College Student Experiences. An Account of the Development and Use of the College Student Experiences Questionnaire. Los Angeles, CA: Higher Education Research Institute.
44. Pascarella E.T., Terenzini P.T. (1991) *How College Affects Students: Findings and Insights from Twenty Years of Research*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
45. Pascarella E.T., Terenzini P.T. (1979) Interaction Effects in Spady and Tinto's Conceptual Models of College Attrition. *Sociology of Education*, vol. 52, no 4, pp. 197–210. <https://doi.org/10.2307/2112401>
46. Ribeiro N., Malafaia C., Neves T., Menezes I. (2023) The Impact of Extracurricular Activities on University Students' Academic Success and Employability. *European Journal of Higher Education*. <https://doi.org/10.1080/21568235.2023.2202874>
47. Roulin N., Bangerter A. (2013) Students' Use of Extra-Curricular Activities for Positional Advantage in Competitive Job Markets. *Journal of Education and Work*, vol. 26, no 1, pp. 21–47. <https://doi.org/10.1080/13639080.2011.623122>
48. Smith J.S., Wertlieb E.C. (2005) Do First-Year College Students' Expectations Align with Their First-Year Experiences? *NASPA Journal*, vol. 42, no 2, pp. 153–174. <https://doi.org/10.2202/1949-6605.1470>
49. Tinto V. (1997) Classrooms as Communities: Exploring the Educational Character of Student Persistence. *The Journal of Higher Education*, vol. 68, no 6, pp. 599–623. <https://doi.org/10.1080/00221546.1997.11779003>
50. Tinto V. (1993) *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*. Chicago, IL: The University of Chicago.
51. Wulf C. (2019) “From Teaching to Learning”: Characteristics and Challenges of a Student-Centered Learning Culture. *Inquiry-Based Learning—Undergraduate Research: The German Multidisciplinary Experience* (ed. H.A. Mieg), Cham, Switzerland: Springer, pp. 47–55.

References

- Asch S.E. (1955) Opinions and Social Pressure. *Scientific American*, vol. 193, no 5, pp. 31–35.
- Astin A.W. (1984) Student Involvement: A Developmental Theory for Higher Education. *Journal of College Student Personnel*, vol. 25, no 4, pp. 297–308.
- 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://doi.org/10.1080/00091383.1995.10544672>
- Bernard H., Thayer J.D., Streeter E.A. (1993) Diligence and Academic Performance. *Journal of Research on Christian Education*, vol. 2, no 2, pp. 213–234. <https://doi.org/10.1080/10656219309484785>

- Børte K., Nesje K., Lillejord S. (2023) Barriers to Student Active Learning in Higher Education. *Teaching in Higher Education*, vol. 28, no 3, pp. 597–615. <https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1839746>
- Bramming P. (2007) An Argument for Strong Learning in Higher Education. *Quality in Higher Education*, vol. 13, no 1, pp. 45–56. <https://doi.org/10.1080/13538320701272722>
- Chapman D.W., Pascarella E.T. (1983) Predictors of Academic and Social Integration of College Students. *Research in Higher Education*, vol. 19, pp. 295–322. <https://doi.org/10.1007/BF00976509>
- Clark B.R. (1960) *Determinants of College Student Subculture*. Berkeley, CA: Center for the Study of Higher Education, University of California (Berkeley).
- Clark B.R., Trow M. (1966) The Organizational Context. *College Peer Groups: Problems and Prospects for Research* (eds T.M. Newcomb, E.K. Wilson), Chicago, IL: Aldine, pp. 17–70.
- Coates H. (2005) The Value of Student Engagement for Higher Education Quality Assurance. *Quality in Higher Education*, vol. 11, no 1, pp. 25–36. <https://doi.org/10.1080/13538320500074915>
- De la Sablonnière R., Taylor D.M., Sadykova N. (2009) Challenges of Applying a Student-Centered Approach to Learning in the Context of Education in Kyrgyzstan. *International Journal of Educational Development*, vol. 29, no 6, pp. 628–634. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2009.01.001>
- Fischman W., Gardner H. (2022) *The Real World of College: What Higher Education Is and What It Can Be*. Cambridge, MA: MIT.
- Fosnacht K., McCormick A.C., Lerma R. (2018) First-Year Students' Time Use in College: A Latent Profile Analysis. *Research in Higher Education*, vol. 59, November, pp. 958–978. <https://doi.org/10.1007/s11162-018-9497-z>
- Gross D., Pietri E.S., Anderson G., Moyano-Camihort K., Graham M.J. (2015) Increased Preclass Preparation Underlies Student Outcome Improvement in the Flipped Classroom. *CBE—Life Sciences Education*, vol. 14, no 4, Article no 36. <https://doi.org/10.1187/cbe.15-02-0040>
- Hartikainen S., Rintala H., Pylväs L., Nokelainen P. (2019) The Concept of Active Learning and the Measurement of Learning Outcomes: A Review of Research in Engineering Higher Education. *Education Sciences*, vol. 9, no 4, Article no 276. <https://doi.org/10.3390/educsci9040276>
- Hendel D.D., Harrold R. (2007) Changes in Clark—Trow Subcultures from 1976 to 2006: Implications for Addressing Undergraduates' Leisure Interests. *College Student Affairs Journal*, vol. 27, no 1, pp. 8–23.
- Hensley L.C., Wolters C.A., Won S., Brady A.C. (2018) Academic Probation, Time Management, and Time Use in a College Success Course. *Journal of College Reading and Learning*, vol. 48, no 2, pp. 105–123. <https://doi.org/10.1080/10790195.2017.1411214>
- Hinduja P. (2021) From Behaviorism to Constructivism in Teaching-Learning Process. *Journal of Education and Social Sciences*, vol. 9, no 2, pp. 111–122. <https://doi.org/10.20547/jess0922109204>
- Ho I.T., Hau K.T. (2008) Academic Achievement in the Chinese Context: The Role of Goals, Strategies, and Effort. *International Journal of Psychology*, vol. 43, no 5, pp. 892–897. <https://doi.org/10.1080/00207590701836323>
- Jackson C., Dempster S. (2009) 'I Sat Back on My Computer... with a Bottle of Whisky Next to Me': Constructing 'Cool' Masculinity through 'Effortless' Achievement in Secondary and Higher Education. *Journal of Gender Studies*, vol. 18, no 4, pp. 341–356. <https://doi.org/10.1080/09589230903260019>
- Jackson C., Nyström A.S. (2015) 'Smart Students Get Perfect Scores in Tests without Studying Much': Why Is an Effortless Achiever Identity Attractive, and for Whom Is It Possible? *Research Papers in Education*, vol. 30, no 4, pp. 393–410. <https://doi.org/10.1080/02671522.2014.970226>
- Kahn P. (2017) Higher Education Policy on Student Engagement: Thinking Outside the Box. *Higher Education Policy*, vol. 30, February, pp. 53–68. <https://doi.org/10.1057/s41307-016-0031-7>

- Kahu E.R. (2013) Framing Student Engagement in Higher Education. *Studies in Higher Education*, vol. 38, no 5, pp. 758–773. <https://doi.org/10.1080/03075079.2011.598505>
- Krause K.L., Coates H. (2008) Students' Engagement in First-Year University. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, vol. 33, no 5, pp. 493–505. <https://doi.org/10.1080/02602930701698892>
- Kuh G.D. (2009) The National Survey of Student Engagement: Conceptual and Empirical Foundations. *New Directions for Institutional Research*, vol. 141, pp. 5–20. <http://dx.doi.org/10.1002/ir.283>
- Kuh G.D., Hu S. (2001) The Effects of Student-Faculty Interaction in the 1990s. *The Review of Higher Education*, vol. 24, no 3, pp. 309–332. <https://doi.org/10.1353/rhe.2001.0005>
- Latulipe C., Rorrer A., Long B. (2018) Longitudinal Data on Flipped Class Effects on Performance in Cs1 and Retention after Cs1. Proceedings of the 49th ACM Technical Symposium on Computer Science Education (Baltimore, MD, 2018, February 21–24), pp. 411–416.
- Long D. (2012) Theories and Models of Student Development. *Environments for Student Growth and Development: Librarians and Student Affairs in Collaboration* (eds L.J. Hinchliffe, M.A. Wong), Chicago, IL: Association of College & Research Libraries, pp. 41–55.
- Macfarlane B. (2015) Student Performativity in Higher Education: Converting Learning as a Private Space into a Public Performance. *Higher Education Research & Development*, vol. 34, no 2, pp. 338–350. <https://doi.org/10.1080/07294360.2014.956697>
- Maloshonok N. (2020) Undergraduate Time-Use: A Comparison of US, Chinese, and Russian Students at Highly Selective Universities. *Higher Education Research & Development*, vol. 39, no 3, pp. 515–531. <https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1684453>
- Maloshonok N., Shcheglova I. (2021) From “Customer” to “Partner”: Approaches to Conceptualization of Student—University Relationships. *Student Support Services* (eds H. Huijser, M. Kek, F.F. Padró), Singapore: Springer, pp. 1–17. https://doi.org/10.1007/978-981-13-3364-4_4-2
- Maloshonok N., Shmeleva E. (2019) Factors Influencing Academic Dishonesty among Undergraduate Students at Russian Universities. *Journal of Academic Ethics*, vol. 17, September, pp. 313–329. <https://doi.org/10.1007/s10805-019-9324-y>
- Maloshonok N.G., Vilкова K.A. (2022) *Measuring Student Engagement for Assessing the Quality of Higher Education in Russia*. Moscow: HSE (In Russian). <https://doi.org/10.17323/978-5-7598-2644-6>
- Marrs H. (2016) Conformity to Masculine Norms and Academic Engagement in College Men. *Psychology of Men & Masculinity*, vol. 17, no 2, pp. 197–205. <https://doi.org/10.1037/men0000015>
- Marshall S.J. (2018). Student Time Choices and Success. *Higher Education Research & Development*, vol. 37, no 6, pp. 1216–1230. <https://doi.org/10.1080/07294360.2018.1462304>
- Masui C., Broeckmans J., Doumen S., Groenen A., Molenberghs G. (2014) Do Diligent Students Perform Better? Complex Relations between Student and Course Characteristics, Study Time, and Academic Performance in Higher Education. *Studies in Higher Education*, vol. 39, no 4, pp. 621–643. <https://doi.org/10.1080/03075079.2012.721350>
- McCormick A.C., Kinzie J., Gonyea R.M. (2013) Student Engagement: Bridging Research and Practice to Improve the Quality of Undergraduate Education. *Higher Education: Handbook of Theory and Research*. Vol. 28 (ed. M.B. Paulsen), Dordrecht: Springer Netherlands, pp. 47–92.
- Munir S., Zaheer M. (2021) The Role of Extra-Curricular Activities in Increasing Student Engagement. *Asian Association of Open Universities Journal*, vol. 16, no 3, pp. 241–254. <https://doi.org/10.1108/AAOUJ-08-2021-0080>

- Pace C. R. (1980) Measuring the Quality of College Student Experiences. An Account of the Development and Use of the College Student Experiences Questionnaire. Los Angeles, CA: Higher Education Research Institute.
- Pascarella E.T., Terenzini P.T. (1991) *How College Affects Students: Findings and Insights from Twenty Years of Research*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Pascarella E.T., Terenzini P.T. (1979) Interaction Effects in Spady and Tinto's Conceptual Models of College Attrition. *Sociology of Education*, vol. 52, no 4, pp. 197–210. <https://doi.org/10.2307/2112401>
- Ribeiro N., Malafaia C., Neves T., Menezes I. (2023) The Impact of Extracurricular Activities on University Students' Academic Success and Employability. *European Journal of Higher Education*. <https://doi.org/10.1080/21568235.2023.2202874>
- Roulin N., Bangerter A. (2013) Students' Use of Extra-Curricular Activities for Positional Advantage in Competitive Job Markets. *Journal of Education and Work*, vol. 26, no 1, pp. 21–47. <https://doi.org/10.1080/13639080.2011.623122>
- Sagitov E.B., Shmeleva E.D. (2022) How Are Pedagogical Practices Associated with Cheating among Students of Russian Universities. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 1, pp. 138–159 (In Russian). <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2022-1-138-159>
- Shcheglova I.A. (2019) Can Student Engagement in Extracurricular Activities Facilitate the Development of Their Soft Skills? *Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes*, no 6, pp. 111–121 (In Russian). <https://doi.org/10.14515/monitoring.2019.6.07>
- Shcheglova I.A., Dremova O.V. (2022) Extracurricular Engagement as a Factor of Academic Success of Students. Moscow: HSE (In Russian). <http://dx.doi.org/10.17323/978-5-7598-2671-2>
- Shmeleva E.D., Semenova T.V. (2019) Academic Dishonesty among College Students: Academic Motivation vs Contextual Factors. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 3, pp. 101–129 (In Russian). <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2019-3-101-129>
- Smith J.S., Wertlieb E.C. (2005) Do First-Year College Students' Expectations Align with Their First-Year Experiences? *NASPA Journal*, vol. 42, no 2, pp. 153–174. <https://doi.org/10.2202/1949-6605.1470>
- Tinto V. (1997) Classrooms as Communities: Exploring the Educational Character of Student Persistence. *The Journal of Higher Education*, vol. 68, no 6, pp. 599–623. <https://doi.org/10.1080/00221546.1997.11779003>
- Tinto V. (1993) *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*. Chicago, IL: The University of Chicago.
- Wulf C. (2019) "From Teaching to Learning": Characteristics and Challenges of a Student-Centered Learning Culture. *Inquiry-Based Learning—Undergraduate Research: The German Multidisciplinary Experience* (ed. H.A. Mieg), Cham, Switzerland: Springer, pp. 47–55.

Исследование действием как способ трансформации представлений педагогов о применении цифровых сервисов на уроке

Александра Михайлова

- Статья поступила в редакцию в январе 2023 г. **Михайлова Александра Михайловна** — научный сотрудник Лаборатории проектирования содержания образования Института образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». Адрес: 101000 Москва, Потаповский пер., 16, стр. 10. Email: amikhailova@hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9750-6280>
- Аннотация Учителя трех общеобразовательных школ участвовали в проекте, целью которого было оценить возможности исследования действием — «изучения, как что-то делать, делая это» — как способа изменить их представления и профессиональные практики. После продолжительного курса обучения учителя самостоятельно проектировали и проводили уроки по своему предмету с использованием цифровых инструментов для стимулирования активного учения. В ходе этой работы они получали постоянную поддержку наставника — автора статьи, а также проходили входное, промежуточные и итоговое интервью. Эти интервью дали возможность проследить, как меняется отношение учителя к цифровым инструментам, как он воспринимает деятельность учащихся в условиях применения этих инструментов, как оценивает собственную работу по проектированию и проведению урока. Установлено, что представления учителей трансформируются таким образом, что предпочтительной формой организации урока становится обучение, центрированное на ученике. Учителя отметили, что самостоятельно проведенное ими исследование на собственном классе помогло им принять предлагаемые инструменты и формы работы. Изменилось отношение учителей к цифровым сервисам: они стали рассматриваться как инструмент не только для себя, но и для учеников. Новые способы применения цифровых инструментов изменили характер урока, спровоцировали переход от фронтального обучения к активным формам работы. При этом работа с цифровым инструментом стала для учителей более осознанной и осмысленной.
- Ключевые слова исследование действием, профессиональное развитие учителей, представления учителей, практика преподавания, цифровые инструменты, активное учение
- Для цитирования Михайлова А.М. (2024) Исследование действием как способ трансформации представлений педагогов о применении цифровых сервисов на уроке. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 2, сс. 139–169. <https://doi.org/10/17323/vo-2024-16663>

Action Research as a Way to Transform Teachers' Beliefs about the Usage of Digital Tools in the Classroom

Aleksandra Mikhailova

Aleksandra M. Mikhailova — Research Fellow, Laboratory for Curriculum Design, Institute of Education, HSE University. Address: Bld. 10, 16 Potapovsky Ln, 101000 Moscow, Russian Federation. Email: a.mikhailova@hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9750-6280>

Abstract Action research — that is “learning how to do something by doing it” — is a way to change teachers' beliefs through practice. 15 teachers from three primary and secondary schools conducted their own action research. After a preliminary training, teachers independently designed and conducted lessons using digital tools to stimulate students' active learning. During this work, teachers received the constant support of a mentor — the author of the article. Also, the entrance, intermediate and final interviews were collected. These interviews provided an opportunity to track how the teacher's beliefs towards digital tools are changing. It was found that teachers' beliefs transformed in a way that student-centered learning activities became the preferred form of lesson organization for them. The teachers also noted that their self-conducted action research helped them to accept digital tools. Teachers started to see digital services as being used not only by themselves, but also by students. New ways of using digital tools have changed the nature of the lesson, provoked a transition from traditional learning to active ways of work. At the same time, working with a digital tool has become more conscious and meaningful for teachers.

Keywords action research, teacher professional development, teachers' beliefs, digital tools, classroom practice, active learning

For citing Mikhailova A.M. (2024) Action Research as a Way to Transform Teachers' Beliefs about the Usage of Digital Tools in the Classroom. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 2, pp. 139–169 (In Russian). <https://doi.org/10.17323/voprosy-obrazovaniya-2024-16663>

Цифровые технологии стали, пожалуй, одним из самых сильных факторов, формирующих сегодня образовательный ландшафт. Возможностям, которые приобретают учащиеся и учитель, используя цифровые инструменты на школьном уроке, посвящено множество исследований. Технологии в данном случае рассматриваются как способ изменения формы и содержания урока с целью сделать деятельность учеников более активной [World Economic Forum, 2022].

Несмотря на очевидную для многих актуальность применения как цифровых инструментов, так и современных способов организации урока (в том числе зафиксированных во ФГОС), существует разрыв между заявленными результатами образования и практикой преподавания в школе [Уваров, 2022]. Отсутствие изменений в регулярной учебной практике становится барьером в осуществлении масштабных инноваций [Cuban, 2003].

Для того чтобы меры, предпринимаемые в целях профессионального развития учителей, приводили к реальным изменениям в практике преподавания, учителям необходима поддержка в осуществлении этих изменений. Она должна быть выстроена таким образом, чтобы профессиональное обучение помогало учителям присвоить новое и внедрить в собственную практику [Авдеенко, 2021]. Один из способов изменения и профессиональных практик, и представлений учителей состоит в создании для них возможности самостоятельно провести исследование собственной педагогической практики на рабочем месте.

В данном исследовании в фокусе внимания находится применение цифровых инструментов на уроке, выстроенном в логике активного учения. 15 школьных учителей осуществляли исследование действием при проектировании и проведении уроков по своему предмету с использованием цифровых инструментов для активного учения. Автор работы отслеживал динамику и характер изменения представлений учителей, если таковые наблюдались.

Целью работы является поиск ответов на следующие исследовательские вопросы.

1. Как учителя воспринимают собственный процесс обучения, выстроенный в рамках практикоориентированного подхода?
2. Как меняются, если меняются, их представления о собственной педагогической практике и используемых цифровых инструментах в процессе исследования действием?
3. Какие аспекты этой практики они выделяют для себя как значимые?

1. Исследование действием

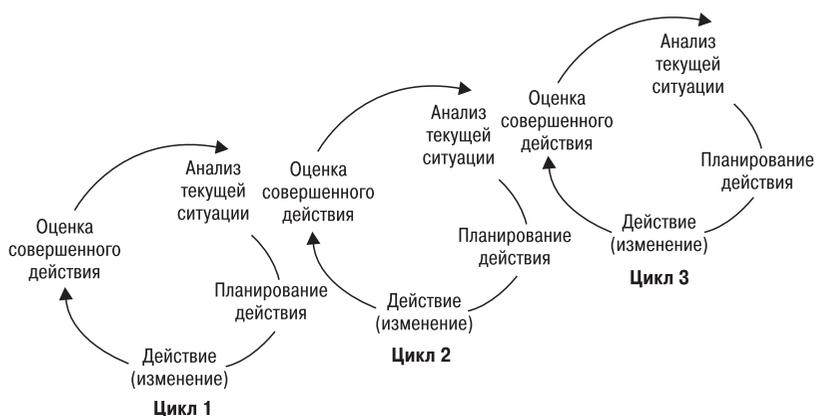
Для обучения учителей использованию цифровых инструментов на уроке мы организовали полевой эксперимент по методу исследования действием (*action research*) [Lewin, 1947]. Один из основоположников этого метода П. Фрейре определял его как «изучение, как что-то делать, делая это» [Freire, 1982]. Метод, с одной стороны, предполагает решение реальной проблемы в конкретной организации, а с другой — является «способом накопления информации» о контексте и исследуемой реальности [Coghlan, Brannick, 2005. P. 9]. Проблема, которую нужно решить, может касаться любой организации, в том числе и образовательной, а исследование действием может проводиться как коллективно, так и индивидуально при помощи наставника или эксперта, например через сотрудничество с университетом [Reason, Bradbury, 2013].

Исследование действием реализуется в несколько этапов (рис. 1):

- 1) анализ текущей ситуации (Какие проблемы существуют в организации? В каком контексте они проявляются? Что хочется изменить и почему?);

- 2) планирование изменения (Что участники могут сделать для решения проблемы?);
- 3) действие и наблюдение за процессом и последствиями изменения;
- 4) рефлексия относительно процесса и его последствий (Верно ли была определена проблема? Подходило ли выбранное решение для данной проблемы? Верно ли было реализовано решение? Что сделать в следующий раз?);
- 5) повторное планирование.

Рис. 1. Спираль исследования действием [Coghlan, Brannick, 2005]



При этом методология исследования действием предполагает не линейное движение от анализа к рефлексии, а итеративный, циклически повторяющийся процесс, включающий описанные этапы. Исследователи отмечают, что при использовании данного метода в практике важно не столько неукоснительное следование выделенным этапам, сколько «ощущение участником собственного развития и изменения собственной практики, понимание собственной практики и ситуации, в которой эта практика происходит» [Atweh, Kemmis, Weeks, 2002. P. 21].

В отечественной традиции к методологии исследования действием близок формирующий эксперимент, основанный на теории развивающего обучения В.В. Давыдова. «В нем одновременно сочетаются и задачи исследования, и задачи формирования изучаемого свойства, т.е. оно исследуется в ходе собственного формирования в естественной ситуации выполнения деятельности» [Загвязинский, Атаханов, 2005. С. 111]. Это описание задач формирующего эксперимента в точности совпадает с задачами исследования действием. В формирующем эксперименте выделяются те же этапы, что и в исследовании действием: определение проблемы или вопроса, постановка целей, поиск решений, реализация, оценка эффективности достижения результата. Од-

нако формирующий эксперимент, в состав которого входит и статистический анализ, распространяется на школу в целом, включая всех учащихся и педагогический штат [Орлов, 1981]. В ином случае речь идет об обучающем эксперименте — именно к этой категории принадлежит наша работа, предполагающая индивидуальное исследование действием, которое учитель проводит под руководством наставника из университета (автора статьи).

2. Связь метода исследования действием с профессиональным развитием

Исследование действием — это одна из форм профессионального развития учителей, включающая рефлексивные практики (*reflective research-based activities*). Такую форму обучения исследователи считают максимально приближенной к способу мышления учителей, так как она является максимально практичной. «Знания практикующего педагога напрямую связаны с действием и могут быть озвучены только в размышлении над этим действием» (*reflection-upon-action*). [Sato, Rogers, 2010. P. 596]. Таким образом, выбранный метод исследования гармонично вписывается в практику профессионального развития учителей, он соответствует задачам и контексту работы учителя, которую можно назвать практикоориентированной [Murata, 2010]. С одной стороны, исследование действием в образовании фокусируется на изменении реальной практики обучения. С другой стороны, исследование действием — это рефлексивная практика [Ponte, 2010], т.е. в процессе исследования акторы постоянно задаются вопросами относительно собственной деятельности. Рефлексия помогает корректировать дальнейшие действия и впоследствии делать практику более осмысленной для учителей [Jay, Johnson, 2002]. Такое сочетание действия и исследования не только позволяет изменить представления и практику, но и делает возможным ее укрепление в дальнейшем [Lewin, 1997]. «Обучение через метод исследования действием может быть рассмотрено как способ профессиональной социализации, а именно постепенное присвоение набора профессиональных норм и ценностей» [Ponte, 2010. P. 546]. Поскольку в результате проведенного исследования действием происходит усвоение новых профессиональных норм, мы рассчитываем, что этот метод станет эффективным способом трансформации представлений педагогов.

3. Представления учителей о цифровых инструментах

Частота, полнота и эффективность использования на уроках цифровых технологий в значительной степени зависит от сложившихся у учителя представлений об этих инструментах, об их целях и доступности. При этом представления учителей о цифровых инструментах, их принятие или отрицание связаны с практикой преподавания в классе [Thompson, 2019; Van Zoest, Bohl, 2005]. Пред-

ставления могут быть противоречивыми или фрагментарными, и эти их характеристики отражаются в практике преподавания. В метаанализе исследований, посвященных связи педагогических убеждений учителей с применяемыми ими на практике технологиями обучения, показано, что учителя внедряют в классе новые технологии обучения, только если они убеждены в важности этих технологий для решения их учебных задач [Tondeur et al., 2016]. Наша гипотеза состоит в том, что представления учителей могут быть модифицированы в ходе использования учителями исследования действием на их уроках.

Динамику учительских представлений принято оценивать по шкале с двумя полюсами: один полюс — восприятие учебного процесса как централизованного на учителе, другой — восприятие учебного процесса как центрованного на учащемся (*teacher-centred learning vs student-centred*) [Richards, Gallo, Renpandya, 2001]. Эта шкала отражает принципиальное различие между традиционным подходом к обучению и подходами, применяемыми для развития, например, компетенций XXI в. — критического мышления и креативности. Такие компетенции могут быть сформированы, только если учитель рассматривает в качестве отправной точки при проектировании урока действия ученика, если действия учителя направлены на поиск возможностей предоставить ученику выбор и побудить его к конструированию знаний на собственном опыте.

4. Использование цифровых инструментов на уроке: от инструмента для учителя к инструменту для ученика

Применение цифровых технологий в процессе обучения — одно из основных направлений современной трансформации образования [Дворецкая, 2021]. В основе многих моделей применения цифровых инструментов в преподавании, в частности в созданных UNESCO и компанией *Nesta*, в действующей на платформе *DigCompOrg*, лежит конструктивистский подход. Фундаментом конструктивистской педагогики являются работы Л.С. Выготского, Ж.-Ж. Пиаже, а также Дж. Дьюи. На уроке, построенном в конструктивистской парадигме, в фокусе внимания находятся не действия учителя, а деятельность учащегося. Действие, опирающееся на опыт и полученную информацию, первично при построении нового знания. В рамках конструктивистского подхода предполагается применение активных и интерактивных форм обучения, при которых учащийся занимает субъектную позицию в собственном обучении: ставит цели, имеет возможность выбирать стратегии решения задачи, самостоятельно ищет ответ на вопрос. Задачи и проблемы, которые решают на уроке ученики, обычно приближены к реальному контексту их жизни, они не имеют единственно верного ответа или допускают разные способы решения. Конструктивистская парадигма используется в таких

образовательных подходах, как активное учение (*active learning*), учение, центрированное на ученике (*student-centered learning*), проблемно ориентированное обучение (подробнее см. [Михайлова, 2021]). В данном случае мы разделяем термины «учение» (*learning*) и «обучение», или «преподавание» (*teaching*): в первом случае акцент делается на деятельности учащегося, во втором — на действиях преподавателя. Активное учение противопоставляется исключительно фронтальному, или «традиционному», обучению и предполагает использование цифровых инструментов не только учителем, но и учащимися [Michael, Modell, 2003].

Применение цифровых инструментов само по себе не является универсальным средством решения сложных учебных задач, но эти инструменты становятся «инструментом мышления» (*mindtool*) для учащихся [Wegerif, 2002]. С помощью различных цифровых сервисов, используемых учеником, запускается работа размышления над содержанием задачи, и в ней задействуются когнитивные процессы высокого порядка, так как появляется возможность выбора собственной учебной стратегии [Luckin et al., 2012; Mochizuki et al., 2019; Уваров, 2018]. Все эти модели предполагают активное использование цифровых сервисов именно учащимися, а не только учителями для фронтальной или индивидуальной работы.

Так, согласно описанию преподавания и учебной деятельности учащихся в европейской модели цифрового обновления *Dig-CompOrg*, цифровые инструменты должны применяться в групповой работе, использоваться в целях развития креативности и социально-эмоциональных умений, создавать возможность новых форм работы в классе, предполагающих более активную роль учеников. При этом цифровые методы и технологии предлагается использовать в связке с преподаванием, центрированным на ученике, с тем чтобы технологии либо дополняли, либо улучшали существующие методики: обучение через создание нового, обучение через действие, обучение через игру, обучение через открытие и т.д. Например, креативность или социально-эмоциональные умения можно развивать, предоставляя цифровые сервисы как площадку для реализации идей или применения заявленных навыков. Групповая работа в ряде случаев может быть организована через онлайн-сервисы [Devine, Punie, Kampylis, 2015].

5. Методология

Для подготовки к участию в эксперименте, в котором используется метод исследования действием, учителя проходили длительный курс обучения (около полугода) с сопровождением, обменом практиками и апробацией новых подходов. Автор работы собирал и интерпретировал данные интервью и наблюдений, был организатором процесса обучения, экспертом и преподавателем по ме-

тодике активного учения и использования цифровых инструментов. Учителя проводили исследование действием индивидуально в рамках школы, получая при этом поддержку от автора исследования. Представления учителей замерялись в ходе входных, итоговых и промежуточных интервью, которые включали как общие вопросы относительно цели обучения, так и рефлексию конкретных действий (*reflection upon action*).

В отличие от других методов исследования, где внешний наблюдатель записывает все, что видит в поле, исследование действием, во-первых, предполагает способность всех участников исследовательского процесса быть его активными участниками, а во-вторых, направлено на изменение собственной практики самими участниками исследования [Kemmis, McTaggart, Nixon, 2014].

В течение 2018–2020 гг. в эксперименте приняли участие 15 учителей, 13 из них — женщины. Все учителя работали в школах Москвы и Московской области: 7 человек в московских школах, 7 — в областном центре Московской области (население 19 тыс. человек) и один — в дачном поселке недалеко от Москвы (население 18 тыс. человек). Средний возраст участников — 34 года (минимум — 21 год, максимум — 52 года), средний стаж работы на начало исследования — 8 лет (минимум — 2 месяца, максимум — 31 год). В выборке были представлены практикующие учителя биологии, истории, права, экономики, иностранных языков, физики, которые преподавали в начальной, основной и старшей школе.

Задача участников состояла в том, чтобы самостоятельно спроектировать и провести в течение полугода 8 уроков по своему предмету в логике активного учения с использованием цифровых инструментов и сервисов. Обучение для учителей состояло из двух трехдневных очных семинаров в течение полугода, которые также строились в логике активного учения и экспериментирования и достижения понимания через собственный опыт и рефлексию по циклу Колба [Kolb, 2014], при этом учителям демонстрировались возможности различных цифровых инструментов. Для получения сертификата о повышении квалификации учителям было необходимо провести 8 уроков и обсудить каждый из них с ведущим курса до и после проведения.

Вход в поле осуществлялся через магистерскую программу по педагогике и заинтересованные школы в регионах. Студенты педагогической магистерской программы по итогам исследования защищали курсовые или выпускные квалификационные работы по разработке своих уроков. Учителя из Московской области получали удостоверение о повышении квалификации. Каждый учитель самостоятельно выбирал класс и даты проведения уроков в течение учебного года. Обычно они проходили два раза в месяц.

До старта исследования и по окончании цикла уроков с учителями проводились полуструктурированные интервью. Гайд входных интервью содержал следующие блоки: использование цифровых инструментов на уроке, развитие критического мышления и креативности на уроке, формы работы на уроке и активность учащихся, мотивация участия в исследовании. В итоговом интервью информанты отвечали на вопросы об опыте разработки и проведения уроков, об активности учащихся на уроках в зависимости от формы работы и используемых цифровых инструментов, о своих впечатлениях от представленной формы профессионального развития.

Кроме того, учителя обсуждали с автором исследования все свои уроки до и после проведения. В обсуждении до урока выяснялось, что планирует сделать учитель на уроке, какие сервисы и зачем будет использовать. Обсуждение после урока имело целью сравнить впечатления от урока, а именно от использованных цифровых инструментов и от работы учащихся, у учителя, у учащихся и у автора исследования и скорректировать программу дальнейших уроков. Все вопросы повторяли этапы анализа, планирования и рефлексии в рамках цикла исследования действием.

Промежуточные интервью проводились с целью отследить ход воздействия, скорректировать при необходимости процесс обучения учителей и проведение исследования действием, поддерживать контакт с информантами для оказания экспертной поддержки, стимулировать рефлексию учителя относительно происходящего на уроке и тем самым помочь ему адаптировать используемые технологии и определить свое отношение к ним («размышление над действием») [Richards, Gallo, Renandya, 2001].

Таким образом, учителя разрабатывали и проводили уроки в собственных классах (действие), анализировали каждый урок до и после проведения с точки зрения собственной роли, работы учащихся, активного учения и используемых инструментов для планирования следующего этапа (исследование). Цикличность процесса и его повторяемость в течение всех проводимых уроков позволяет квалифицировать его как исследование действием.

Всего проведено более ста уроков. Учителям предлагалось использовать любые цифровые сервисы, которые могут сделать урок более активным для учеников, и они применяли такие цифровые инструменты и сервисы, как *Tricider*, *Mentimetr*, *Kahoot*, *Google Slides*, *Canva*, *Nearpod*, *Timeline*, *Plickers* и др. Автор исследования наблюдал уроки очно, в записи или через систему видеоконференции в интернете.

В ходе исследования учителям предстояло трансформировать свою практику, рефлексировав над собственными действиями. Рефлексия актора над конкретным совершенным действием, тем более в итеративной логике, дает возможность тщательно

корректировать последующие шаги и в то же время пробовать новое, свободно экспериментируя с методами, методиками, техниками. Рефлексия помогает адаптировать методики к конкретному классу, предмету, стилю учителя, учебным задачам и контексту школы в целом [Sato, Rogers, 2010].

Обработка материалов интервью включала открытое осевое кодирование категорий, выявленных в ходе тематического анализа. В результате такой обработки мы рассчитывали проследить изменение отношения учителей к проектированию уроков в логике активного учения, к проведению таких уроков, к использованию цифровых инструментов на уроке учителями и учащимися. Анализ уроков предполагал соотнесение используемых во время урока цифровых инструментов с учебными задачами, для решения которых их использовали учителя и учащиеся.

6. Результаты Для системного представления результатов проведенного эксперимента, а именно изменений в представлениях учителей, произошедших в ходе исследования действием, использована модель Д. Киркпатрика по оценке образовательных программ [Kirkpatrick, Kirkpatrick, 2006]. Изначально модель разработана для оценки результатов любого обучения взрослых, в той или иной мере связанного с применением знаний и умений в рабочем контексте. Затем она была адаптирована другими исследователями для образовательной сферы [Stes et al., 2010]. В одном из последних отчетов ОЭСР по развитию критического мышления и креативности модель упоминается в качестве возможного средства оценки обучения преподавателей и учителей, которые планируют формировать критическое мышление и креативность на занятиях [Sarojan, 2022]. При этом в адаптированной модели выделены подпункты, не только напрямую касающиеся темы данного исследования — представлений учителей, но и связанные с характером обучения, или воздействия: обучение на рабочем месте, затрагивающее не только представления, но и практику учителя, поведение учащихся и распространение методики в коллективе. Модель соответствует практикоориентированному подходу, реализуемому в исследовании действием, так как предполагает перенос умений в реальную среду и изменение практики преподавания на рабочем месте (в нашем случае — в конкретном классе). То есть в данном исследовании модель Д. Киркпатрика по оценке образовательных программ применяется для оценки личного опыта учителя по итогам проведенного индивидуального исследования действием, которое педагог осуществляет в своем классе под руководством наставника — автора исследования.

В модели выделяются четыре уровня результатов обучения (здесь и далее используется адаптированная версия [Stes et al., 2009]):

- реакция обучаемых на само обучение. Оценка учителями прошедшего обучения, тематики, метода обучения, материала и качества преподавания в целом;
- представления учителей: изменение отношения к преподаваемому предмету, к учению и обучению в целом. Понимание, принятие изучаемых тем, концептов, инструментов; появление новых умений;
- изменение поведения на рабочем месте;
- влияние на школу:
 - изменения в среде коллег: распространение новой практики среди других учителей;
 - изменения у учащихся: восприятие учебы в целом, стратегии обучения и поведения на уроке, образовательные результаты.

На основании материалов интервью с учителями и наблюдений на уроках оценим результаты проведенного эксперимента с точки зрения восприятия учителями опыта исследования действием как спланированного и специально спроектированного для них формата обучения.

6.1. Реакция учителей на формат обучения

Итак, первый уровень результатов — это непосредственная реакция участников на обучение. Оно было выстроено в форме практикоориентированного индивидуального исследования действием под руководством наставника (автора исследования). Учителям нужно было провести собственные уроки в логике активного учения, подбирая и пробуя новые цифровые инструменты. Индивидуальное исследование действием было дополнено несколькими очными семинарами и организацией рефлексии до и после уроков в промежуточных интервью.

В итоговом интервью участники отвечали на вопрос, как они воспринимают предложенную им форму повышения квалификации или обучения в целом. При этом они оценивали не столько обучающие семинары, которые занимали немного времени, сколько проведенное ими исследование действием: включение цифровых инструментов в урок для стимулирования активной учебной деятельности учащихся в собственном классе.

В реакциях учителей ярко прослеживается и оценка действия, т.е. практикоориентированность, и исследовательская линия. Все учителя отмечали, что им была важна связь исследования действием с собственной практикой. Применение цифровых инструментов на реальном уроке для решения конкретных учебных задач, выделенное как отдельное требование для участия в исследовании, было одной из главных причин, по которым учителя предпринимали усилия к тому, чтобы провести исследова-

ние действием до конца. При этом некоторые учителя испытывали сопротивление в начале исследования.

Сначала мы, конечно, шли как на заклание (*смеется*). Потом нам было очень интересно <...> и мы все это попробовали, и увидели, и использовать научились, и уроки провели. В принципе мне это очень понравилось. Потому что обычно наши курсы — это просто куча информации, которая вся та же самая в интернете, и ничего мы там особо не услышали, и все там сидят, зевают, умирают от скуки. Потом надо чего-то сидеть, ужасно нудное писать, составлять какой-то отчет или контрольную работу <...> А здесь, когда мы уже на практике все применили, это очень интересно. Если у нас будут еще такие курсы, я думаю, что мы пойдем все (*смеется*) (учитель начальных классов, У12¹).

В приведенном фрагменте интервью видна положительная оценка учителем скорее практикоориентированного обучения как такового, чем собственных действий в классе. Однако опыт, получаемый учителями в процессе обучения, не просто положительный: важно, что он радикально отличается от привычных для них способов обучаться. Практикоориентированность как необходимая характеристика профессионального развития сотрудников на рабочем месте соответствует активной учебной деятельности учащихся, спроектировать которую на собственном уроке мы предлагали учителям в данном исследовании. Далее рассмотрим реакцию учителей на собственные действия.

В рамках обсуждения и анализа уроков до и после их проведения учителя отмечали необходимость в рефлексии проведенного действия и высоко оценивали возможность получить поддержку со стороны.

Мне на самом деле понравился процесс. Даже не столько... (*пауза*) процесс самих уроков, сколько вся... работа вокруг. Когда ты не один сидишь со своими демонами и своими задачами во тьме, а когда ты можешь прийти к кому-то рассказать, и в итоге из этого получится не просто какой-то урок, а еще получится какой-то элемент понимания, как на это другие люди смотрят (учитель биологии, основная и старшая школа, У1).

Учителя отмечали, что иногда им нужно, чтобы кто-то просто послушал их задумки по уроку:

Я, когда все проговариваю кому-то, сама лучше понимаю, где и что мне доработать (учитель географии, 10-й класс, У3).

¹ Все кейсы обозначены номерами для соблюдения анонимности данных (У1, У2, У3 и т.д.).

Кому-то было важно получить комментарии по поводу замысла урока или услышать вопросы, над которыми они не думали, например о вариантах использования инструментов, о формах классной работы, о цели урока.

Например, в интервью до урока:

Интервьюер: Ты сказала, что они будут работать в группах. А какое задание они будут выполнять?

Респондент: Хороший вопрос, я не думала еще об этом (учитель русского языка и литературы, 6-й класс, У6).

В интервью после урока:

Респондент: Мне кажется, урок прошел ужасно и ничего не получилось! У меня не сработал сервис, дети шумели, полный провал.

Интервьюер: А как работали учащиеся? Что происходило на уроке?

Респондент: Они работали весь урок в группах над заданием, которое по итогам урока презентовали. Вообще, в конце они сказали, что им очень понравился такой урок, и они хотели бы еще. Но шум был ужасный (учитель биологии, 7-й класс, У9).

Может показаться, что реализованное в данном исследовании «размышление над действием», т.е. выстраивание рефлексии на основе конкретного действия, совершенного учителем, — это естественная и обычная рефлексия учителя над каждым своим уроком. Однако это не так. В ходе интервью учителя не раз говорили, что такой разбор урока и деятельности учащихся для них непривычен, что они никогда не размышляли таким образом над результатами проведенного урока, в том числе и потому, что такой анализ занимает много времени, а его всегда не хватает. Учительская рефлексия в данном случае была структурирована и направлена именно на анализ текущей ситуации, на подробный разбор проведенного урока и выработку конкретных дальнейших шагов на следующем уроке, и такая рефлексия — неотъемлемая часть исследования действием.

Для некоторых учителей сложной оказалась сама разработка уроков. По их отзывам, она занимает время, и «сложно придумать, чтобы дети делали сами, а не только я рассказывала у доски» (учитель английского, 2-й класс, У4). При этом все учителя отказались брать готовые примеры уроков, «потому что интереснее самой» (учитель биологии, 7-й класс, У9) и «примеры уроков не подошли под мои задачи на текущий момент» (учитель истории, экономики и права, 10-й класс, У5).

6.2. Изменения представлений учителей

6.2.1. Отношение к собственному преподаванию и учебной деятельности учащихся

Наиболее важным для учителей результатом эксперимента, полученным ими в ходе собственного исследования действием, стало изменение их представлений о преподавании в целом и их восприятия процесса обучения в школе (*teaching and learning*) — того, как они преподают, и того, как учатся учащиеся.

Многочисленные высказывания учителей в ходе промежуточных и итоговых интервью свидетельствуют о том, что после проведения исследования действием их профессиональные позиции изменились: они оценили преимущества обучения, ориентированного на ученике.

Я наконец-то поняла, что уроки должны вовлекать учащихся и должны быть интересны им! (учитель английского языка, 8-й класс, У7).

Я увидел, что, если им [ученикам] интересно и понятно задание, они вообще работают без меня, сами на уроке (учитель английского языка, 7-й класс, У8).

Мои ученики сказали, что теперь они любят школу, представляют! А раньше чем они занимались! Эта фраза детей — для меня самое важное в этом проекте (учитель начальной школы, У12).

Ученики по итогу подошли и поблагодарили за урок, потому что они наконец-то смогли друг с другом нормально и поработать, и познакомиться — так как класс слили, им это было важно (учитель истории, экономики и права, 10-й класс, У5).

В приведенных цитатах из интервью очевидно внимание, сосредоточенность учителя на действиях учащихся, акцент на интересах детей. Такое изменение позиции учителя является самоценным результатом исследования действием. Поэтому при кодировании такие высказывания расценивались как ассоциированные с концепцией обучения, ориентированного на ученике. Высказывания респондентов о том, что ученики полюбили школу, могут показаться очевидными или даже социально желательными. Однако при их оценивании важно иметь в виду, во-первых, что эти реплики неожиданны для автора исследования: мы не предполагали увидеть такого рода изменения в позиции учащихся. Во-вторых, реплики информантов, представленные выше, были ответами на вопросы, не подразумевающие ясных, однозначных ответов: например, «Как для вас прошел урок? Что было самым важным?». В-третьих, важна не столько констатация, что учащимся интересно на уроках, сколько удивление учителей в ситуации, когда они наблюдали активность и вовлеченность учащихся на спроектированных ими уроках, особенно тех, кто обычно не проявлял себя таким образом.

В итоговых интервью коды, ассоциированные с обучением, центрированным на ученике, стали намного насыщеннее: таких высказываний стало больше, и они были длиннее. В промежуточных интервью внимание учителя на обучении, центрированном на ученике, проявилось в подробном проектировании урока в логике активной учебной деятельности учащегося и в подборе цифровых инструментов под эти задачи.

Интервьюер: Может, ему какое-то дополнительное задание давать, если он быстро справляется? Назначить экспертом или капитаном, например?

Респондент: Он зачастую быстро справляется потому, что первый попавшийся ответ предлагает, хотелось бы его не переключать на другое, а как-то углубить в одно задание.

Интервьюер: Согласна, да. Но вот если капитаном команды назначить, думаете, не включится?

Респондент: Но про капитана хорошая идея, он активный, ему бы еще подошли задания, где надо обсудить или даже оспорить идеи другой команды (учитель биологии, 7-й класс, У9, промежуточное интервью).

В приведенном фрагменте интервью прослеживается линия индивидуального исследования учителя: подбор форм работы под конкретного ученика и построение гипотез относительно его включенности в задание.

Полученные данные не дают оснований говорить о кардинальной смене позиции учителей: от абсолютно традиционной с фокусом на деятельности учителя к более конструктивистской, центрированной на деятельности ученика. Учителя, которые прошли цикл обучения до конца, уже во входных интервью не заявляли традиционной позиции. Скорее, их позиция была неопределенной.

6.2.2. Восприятие изучаемых педагогических инструментов

В процессе исследования действием меняются представления учителей о цифровых инструментах: об их роли на уроке, об их значимости в деятельности учителя и в учебной работе учащихся. В большинстве кейсов сравнение входных интервью с итоговыми позволяет проследить очень яркую динамику. Во входном интервью учителя часто обнаруживали непонимание целей применения цифровых инструментов: для большинства из них эти инструменты — прежде всего средства подготовки презентаций, и к использованию цифровых инструментов учащимися учителя в основном относятся отрицательно. В результате проведенного исследования действием отношение учителей к использованию цифровых инструментов изменилось, так как, по их словам, они

увидели, что цифровые инструменты вовлекают учеников в работу на уроке и при этом способствуют достижению важных для учителя образовательных целей.

Изменения, происходящие в системе представлений и убеждений учителей, многообразны и носят комплексный характер. Во-первых, учителя начинают рассматривать цифровые инструменты как то, что могут использовать не только они сами, но и ученики. Во-вторых, новые способы работы с этими инструментами меняют характер урока, провоцируют переход от фронтального преподавания к активным формам обучения. В-третьих, работа с инструментом становится более осознанной и осмысленной для учителей. Они начинают аргументировать выбор того или иного инструмента с точки зрения особенностей учебных задач и уровня вовлеченности ученика. Рассмотрим подробно каждое из направлений происходящих изменений.

Во входном интервью информанты упоминают цифровые инструменты только в качестве средства презентации учителем материала «для визуализации», не подразумевающей активного включения учащихся. В итоговом интервью многие учителя подчеркивали, что цифровые сервисы, используемые именно учащимися, могут стимулировать критическое мышление или спровоцировать нужную дискуссию. Вот как учитель описывает задачи урока, на котором ученикам предлагалось оценить статью из интернет-источника вместе с реальными комментариями пользователей:

Ученики читают статью, дочитывают до комментариев и начинают у меня спрашивать: «А вот этот комментарий — вы с ним согласны или нет? А почему?». А дальше я могу сама их спросить: «А вы-то с ним согласны? Что бы вы хотели уточнить?». И им этот формат просто ближе, чем текст учебника. Они же выходят в интернет, читают статьи, читают к ним комментарии. Кажется, что это просто история, но опять же, это история про то, как на самом деле, как в жизни (учитель биологии, старшая школа, У1).

В следующем интервью учитель описывает привычные формы работы с цифровыми инструментами: возможно, и разнообразные, но предполагающие использование их только самим учителем:

Мы раньше показывали презентацию, мы могли сделать какие-то свои «видюшки» или, например, камеру подключить. Но именно вот с такими программами мы никогда не работали. И мне было интересно, и детям было очень интересно (учитель начальных классов, У12).

Учителя, которые во входном интервью категорически отрицали возможность использования учащимися портативных устройств

на уроке, в результате проведенного исследования действием приходят к согласию на их использование «по делу»:

Интервьюер: Получается, что цифровые инструменты помогают дать время чему-то другому.

Респондент: Да. Во-первых, и интересней урок, и разнообразней. И с некоторыми заданиями, да, времени остается довольно-таки много [на другие задачи]. Потому что на «самостоятельную» [без использования цифрового сервиса] я бы потратила минут двадцать, не меньше, особенно если с проверкой... А тут... все быстро и хорошо (смеется) (учитель начальной школы, У12).

Отвечая в итоговых интервью на вопрос, в каких целях можно использовать тот или иной инструмент, учителя готовы привести гораздо больше вариантов, чем во входном. В частности, они перечисляют следующие учебные задачи, в которых можно задействовать цифровые инструменты: поиск информации при ответе на вопрос, создание собственного продукта, анализ информации из открытых источников, сбор обратной связи, вовлечение учеников. То есть учителя воспринимают цифровые инструменты как помощь, которую ученики могут использовать при решении учебных задач, требующих активного когнитивного усилия, а не только как способ визуализации информации, передаваемой учителем ученикам при фронтальной форме работы.

До этого [проекта] я не различал функции цифровых инструментов. Мне казалось, что просто поставить ноутбук на парту уже являлось ИКТ. Я совсем не думал, что те или иные приложения или сайты можно использовать более осмысленно. Это было интересно (учитель английского, основная школа, У8).

6.2.3. Прирост знаний об изучаемых инструментах

Чтобы начать применять цифровые инструменты в классе, учителям необходимы знания о технических особенностях тех или иных сервисов. Несмотря на то что участники имели возможность познакомиться с инструментами на очных семинарах, их использование при разработке собственных уроков у некоторых учителей вызывало трудности. Иногда много времени занимал поиск конкретных цифровых решений под ту или иную задачу. В таких случаях учителя получали индивидуальные консультации.

Второй урок, мы как раз пользовались картами, Plikers'ом, у нас наконец-то получилось! (смеется). Да, мы смогли наконец-то это освоить и осилить. Я думала, что у меня больше займет времени вот этот опрос. Там у меня было восемь вопросов, и, прям я не знаю, заняло, ну, меньше минуты, наверно, даже (учитель начальных классов, У12).

6.2.4. Прирост в умениях Применяя разные цифровые инструменты на уроках, учителя приобретали определенный опыт, на который они опирались при дальнейшем выборе. Так, несколько учителей отмечали, что ряд сервисов можно дублировать бумажными аналогами, например составление комиксов по научной статье или шкалы времени на уроках биологии.

В ряде случаев отмечено изменение запланированной учителем связи учебных задач под влиянием сделанного выбора цифровых инструментов. Определенный цифровой инструмент становился носителем определенной формы работы для учителя. Такой способ планирования урока отличается от выбора инструмента для помощи учителю в реализации избранной формы урока, даже спланированной в рамках активного учения. Например, учитель решает провести на уроке дебаты и выбирает цифровой инструмент, структурирующий и визуализирующий аргументацию сторон (*Tricider*). В некоторых случаях такой цифровой инструмент не только менял форму урока (цифровая/аналоговая), но и вводил новые учебные задачи для самого учителя. Наиболее характерно такое влияние для инструментов сбора обратной связи (*Plickers*, *Nearpod*, *Mentimeter* и т.д.). Учителя пробовали применить инструмент в классе, убеждались в том, что сбор и моментальная визуализация обратной связи от учеников важна как для самих учеников, так и для учителя. Такие учителя подчеркивали значимость обратной связи в промежуточных и итоговых интервью в процессе обсуждения конкретных цифровых инструментов — при том что во входных интервью они не упоминали эту составляющую урока. Таким образом, при применении цифровых инструментов меняются представления учителей о тех или иных конкретных педагогических решениях.

И мне очень понравилось именно то, что можно услышать каждого человека при помощи них, то есть это сбор обратной связи (учитель географии, 10-й класс, УЗ).

Ну, во-первых, это все было, конечно, в какой-то мере ново. Ребята не привыкли работать в таком формате. До этого использовалась обычная фронтальная система. Понятно, что были показы презентаций, просмотр видеороликов. То есть цифра как бы и присутствовала. Но я бы сказал, что такая [новая] форма проведения занятия добавила занятиям такую живость, если можно так сказать. То есть в первую очередь детям интересно. У меня сложилось такое впечатление, что они лучше таким образом воспринимают материал на самом деле (учитель информатики, основная школа, У15).

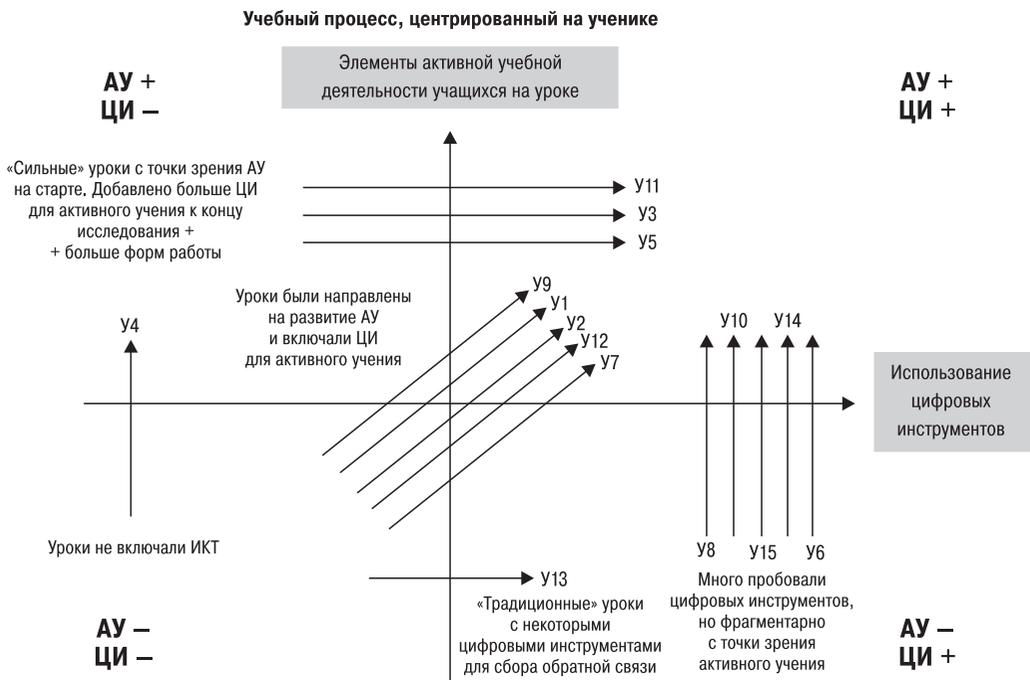
В данном случае значимым результатом становится не только расширение набора применяемого учителем цифрового инструмен-

тария в целом, но и достигнутое понимание, под какие задачи он может быть использован («знаю как»). Собственный опыт исследования действием мог способствовать появлению рефлексии относительно применения цифровых инструментов в рабочем контексте.

6.3. Изменение практики

На основе наблюдений на уроках составлена схема изменения практики («действия») учителей в классе с точки зрения использования цифровых инструментов для активного учения (рис. 2). Описание этого процесса делает возможной более обоснованную интерпретацию динамики представлений учителей.

Рис. 2. Изменение практики и представлений учителей в ходе исследования



На рис. 2 представлен ход изменений практики учителей в процессе проведения 8 уроков. Вертикальная ось отражает увеличение количества элементов урока, рассчитанных на активную учебную деятельность учащихся (AU), горизонтальная — использование цифровых инструментов (ЦИ). Таким образом, описываемая практика учителя делится на четыре «квадранта»: уроки, выстроенные в логике активного учения без использования цифровых инструментов, использование цифровых инструментов для задач активного учения, использование цифровых инструментов в рамках фронтального урока, фронтальный урок и отсутствие цифровых инструментов.

Трансформация практики учителя на рисунке соотнесена со шкалой восприятия учителем учебного процесса как централизованного на учителе (снизу) или на ученике (сверху). То есть нарастание в практике учителя количества элементов активной учебной деятельности учащихся сопровождается усилением его ориентации на организацию учебного процесса как централизованного на ученике.

Стрелки изображают изменение практики преподавания, и количество стрелок означает число соответствующих кейсов. На схеме приведена также характеристика уроков.

В ходе исследования наблюдались пять траекторий изменения практики в рамках изменения представлений.

1. Движение от «традиционного» урока к активному без использования цифровых инструментов (кейс У4). В рамках исследования действием учитель не стал использовать цифровые инструменты, так как они не решали текущих учебных задач.
2. Сохранение формата фронтального урока с индивидуальной работой учащихся, но с использованием цифровых инструментов для получения учителем обратной связи. Изменений представлений не выявлено (кейс У13). Сбор обратной связи — существенное изменение практики, но в данном случае цифровые инструменты внедрялись для автоматизированной проверки контрольных работ.
3. Использование цифровых инструментов под учебные задачи активного учения вместо исключительно фронтальных уроков с цифровыми инструментами (кейсы У10, У14, У8, У15, У6). До проведения исследования действием учителя применяли большое количество цифровых инструментов (видео, презентации, аудио). В рамках исследования действием цифровые инструменты стали использоваться учащимися, и соответственно произошло изменение учебных задач.
4. Продвижение от «традиционных» уроков без цифровых инструментов к активным урокам с использованием цифровых инструментов для задач такого формата вместо фронтального (кейсы У9, У1, У2, У12, У7). Описание конкретных цифровых инструментов представлено ниже.
5. Урок до исследования уже был активным для ученика. Представления учителей уже характеризовались предпочтением учебного процесса, централизованного на ученике. На занятиях часто использовалась групповая работа как форма проведения мини-исследований или выполнения небольших проектных заданий с презентацией группами своих результатов всему классу. Задания для учащихся часто не предполагали единого правильного ответа или мог-

ли быть решены разными способами. В ходе исследования педагоги добавили в практику цифровые инструменты для учебных задач активного урока (кейсы У11, У3, У5).

На рис. 2 видно, что большая часть учителей движется в направлении проектирования уроков в логике активной учебной деятельности учащихся с использованием цифровых инструментов, однако траектории этого движения выстраиваются по-разному. Они зависят от первоначального опыта проектирования, представлений и других факторов. При этом изменение восприятия учебного процесса как централизованного на учителя или на ученике наблюдалось не во всех кейсах.

Уроки, которые учителя проводили в своих классах, были для них учебной площадкой. Исследование действием не предполагало переноса вновь приобретенных умений с учебной площадки в пространство практической деятельности. Поэтому мы будем говорить не о переносе, а о том, что учителя сочли ценным для своей практики и собирались использовать в дальнейшем. При этом готовность учителей использовать новые инструменты и способы работы с ними мы анализируем в связи с данными об инструментах и стратегиях, которые они практиковали в ходе 8 экспериментальных уроков. Их выбор опирается на опыт, приобретенный в рамках исследования действием.

Учителя использовали формы организации учебной деятельности, соответствующие логике активного учения: организовывали урок в виде мини-исследования или мини-проекта, который учащиеся выполняли командами. Это могло быть составление карты понятий по пройденной теме, дебаты по спорному вопросу в биологии, презентация политической позиции вымышленного кандидата, проведение экскурсии по месту, где ты никогда не был, составление бизнес-плана и т.д. Более подробно подход и уроки, проводимые учителями, описаны в статье и методических рекомендациях для учителей [Vincent-Lancrin et al., 2019; Пинская, Михайлова, 2019; Михайлова, 2021].

В ходе интервью удалось выделить несколько групп цифровых инструментов, которые учителя, опробовав их в ходе исследования действием, сочли перспективными для дальнейшего использования в практической деятельности:

- цифровые инструменты, используемые для формирования навыков высокого порядка, например критического мышления и креативности: сервисы для работы с аргументами (*Tricider*), для создания коллажей по итогу работы (*Canva*), использование интерактивной линии времени (*Timeline JS*);
- цифровые инструменты для сбора обратной связи. Учителя использовали такие сервисы, как *Nearpod*, *Plickers*, *Mentimeter* для предоставления моментальной обратной связи ученикам;

- цифровые инструменты для доступа к информации, эксплораторная функция: использование интернета для поиска идей, сайты с виртуальными экскурсиями по известным музеям, *Google Earth* для оценки рельефа местности, онлайн-переводчики, сервисы для поиска отелей при разработке тура, поиск картинок для иллюстрации в ленте времени;
- цифровые инструменты для обмена идеями между учениками в ходе урока: чаты, *googledocs* для совместной работы над документом и комментирования чужих работ, *jamboard* для сотрудничества учащихся при поиске ответа на вопрос учителя.

Итак, собственное исследование действием, проведенное учителями, способствовало не только получению ими опыта применения инструментов, но и его присвоению. Свидетельством такого присвоения является их рефлексия относительно того, насколько новые инструменты подходят для решения определенных учебных задач, относящихся к тому или иному предмету, в конкретном классе. Привычка к такой рефлексии помогает учителям более тщательно подбирать педагогические инструменты [Donnelly, McGarr, O'Reilly, 2011].

Мне очень понравился *Tricider* <...> Я взял это приложение для использования в других целях — для подготовки к ЕГЭ с моими учениками. Это просто суперская штука. *Nearpod* я тоже пробовал. У меня был месяц увлечения *Nearpod*'ом, когда я для всех классов делал разные *Nearpod*'ы. В нем действительно некоторые штуки лучше сделаны, чем, например, в *Kahoot* (учитель английского, основная школа, У8).

Интервьюер: Использовала ли ты эти цифровые инструменты на других уроках, не для этих классов, а на других, больше, чем обычно?

Респондент: Да, причем обычно те же самые (*смеется*). Я брала свой же разработанный в этом сервисе тест и давала его 10-му классу, а не 9-му. Удобно, когда уже все готово (учитель биологии, основная и старшая школа, У1).

6.4. Изменения на уровне школы

6.4.1. Распространение практики в среде коллег

В модели Киркпатрика распространение усвоенных практик среди коллег рассматривается как один из эффектов профессионального обучения. В данном исследовании участвовали учителя трех школ. Исследование действием каждый из них проводил самостоятельно с индивидуальной поддержкой наставника. В итоговых интервью учителя одной школы рассказали о том, что стали делиться вновь усвоенными практиками со всем педагогическим коллективом — об этом их попросил директор.

Я считаю, что это большой плюс — вот это попробовать рассказать другим. Те, кто услышат, увидят, они придут, посмотрят и сами попробуют сделать (учитель начальных классов, У11).

6.4.2. Изменения в среде учащихся
6.4.2.2. Изменение стратегий обучения и поведения на уроке

Каждый проведенный урок учитель обсуждал с наставником, и в ходе этого обсуждения обязательно анализировалась деятельность на уроке и учеников, и учителя («размышление над действием»). Реакция учащихся на предложенные им задания рассматривалась как составная часть их поведения на уроке.

Учащиеся были вовлечены в активные формы обучения. Они работали в группах, выполняли мини-проекты или мини-исследования, искали информацию в разных источниках, проверяли гипотезы, сравнивали результаты между группами. Часто такие задания не предусматривали единственно правильного ответа. Судя по отзывам учителей, на уроках, организованных с применением активных форм обучения, учащиеся ведут себя в целом более инициативно, чем на «традиционных» уроках. При этом работают и те ученики, кто раньше был пассивен и имеет плохие оценки по предмету. Такие учащиеся даже выходили к доске отвечать за всю команду, распределяли задания внутри группы, координировали работу, искали ответы на вопросы задачи, предлагали много идей для ее решения. Очевидное усиление вовлеченности учеников, как оказалось, очень значимо и ценно для учителей. Именно интерес и вовлеченность учащихся они фиксируют в интервью как один из самых важных итогов, как наиболее существенное знание, полученное ими в ходе собственного исследования действием.

[Самым важным для меня было] когда ты им даешь такую интересную задачу, для них новую и вообще прям «вау», и они подходят потом и спрашивают: «А мы еще так будем делать? У нас еще будет что-то подобное?». И ты думаешь: да, это действительно зашло. Раз зашло, зайдет и другим классам (учитель английского, 8-й класс, У7).

Например, ученики, которые кажутся слабыми на обычных уроках, на [этих] уроках [ведут себя иначе]. Одна девочка приходит и говорит: «Так, значит мы сейчас работаем в команде. Ты делаешь это, а ты делаешь это. Поехали». И в этот момент она не думает, что у нее плохо получается говорить по-английски, а она обычно говорит: «Я вообще не умею писать, я не знаю ни одного слова». Но тут она начинает работать (учитель английского, 7-й класс, У8).

7. Выводы

Исследование действием — это инструмент, который помогает изменить как социальную практику при командной работе профессионалов и общества в целом [Freire, 1982], так и индивиду-

альную практику педагога. При этом оно не просто одновременно меняет практику, но и помогает учителям через рефлексию применять любой инструмент или технологию более осмысленно, накапливая информацию о том, как этот инструмент работает.

Полученные результаты согласуются с выводами других авторов [Richards, Gallo, Renandya, 2001; Opre, 2022; Авдеенко, 2021]. В нашем исследовании изменение позиции учителя в пользу учебного процесса, centered на ученике, провоцировалось новыми формами использования цифровых инструментов, которые снижали уровень учительского контроля над процессом обучения, позволяли передать ответственность ученику.

Форма и содержание обучения учителей, выстроенного по циклу Колба, как и модель исследования действием, близки к принципам конструктивистской педагогики. Через исследование действием достигается максимальная практикоориентированность обучения учителей. В сочетании со стимулированием профессиональной рефлексии такое обучение дает учителям возможность присвоить новые инструменты, связать их с важными для себя целями обучения и происходящим в классе [Ponte, 2010]. В результате такого обучения меняются представления учителей о собственной практике и преподавании в целом [Lewin, 1997]. Самостоятельная разработка уроков вместо использования готовых материалов повышает эффект принятия цифровых инструментов [Koehler, Mishra, 2005].

Результатом исследования действием и его обсуждения с наставником стало усилившееся внимание учителей к действиям учеников. В промежуточных и итоговых интервью учителя чаще говорили о том, что для них оказалось важным сделать урок интересным и полезным для учеников, и использование новых цифровых инструментов помогало им в этом. Исследование действием повлекло за собой изменения в представлениях учителя о собственной деятельности (*teaching*) и о возможностях организации более эффективной деятельности учащихся (*learning*). Таким образом, исследование действием, с одной стороны, ставит учителя в более активную позицию [Biesta, Priestley, Robinson, 2015], а с другой — меняет опыт, получаемый учеником.

8. Обсуждение результатов

Актуальность проведенного исследования, посвященного использованию цифровых инструментов для активного учения как новой практики для учителей, обусловлена тем, что цифровая трансформация — это современный тренд развития школы в целом. Так, известная модель школьной трансформации SAMR (*Substitution, Augmentation, Modification, Redefinition*) на третьем и четвертом уровнях внедрения (*modification, redefinition*) предполагает использование цифровых инструментов для решения новых

педагогических задач, и новые технологии играют определяющую роль в происходящих изменениях [Уваров и др., 2021].

При этом изменение представлений учителей и их педагогических практик на уроках зависит от множества разных факторов, влияние которых накладывается друг на друга [Levin, Nevo, 2009]. В частности, от личных характеристик учителя, особенностей построения среды обучения и контекста применения цифровых инструментов [Smith, Gillespie, 2007]. Среди личных факторов стоит отметить мотивацию к участию в инициативах внутри школы, воспринимаемую ценность обучения, изначальный уровень рефлексии и открытости новому, стаж и самоэффективность учителя как уровень убежденности в том, что он лично может что-то изменить на уроке и в процессе обучения в целом [Klassen, Tze, 2014]. Мы не ставили задачу оценить влияние этих факторов, что можно считать ограничением данной работы и перспективным направлением дальнейших исследований.

Продолжая изучение влияния информационных технологий в школе, целесообразно отследить динамику изменений не только представлений учителей, но и их педагогических практик. На тех данных, которые положены в основу данного исследования, сложно определить, в каком случае представления и практики учителей изменились именно из-за конкретной технологии, а где смена произошла из-за того, что в ходе экспериментирования учитель пришел к пониманию преимуществ активной формы урока перед фронтальной. Для точной квалификации причин происходящих изменений необходим измерительный инструмент, с помощью которого можно оценивать практики использования цифровых технологий в связке с учебными задачами [Дворецкая, 2021].

Еще одним ограничением, которое следует иметь в виду при использовании результатов данного исследования, является возможная социальная желательность ответов информантов в ходе интервью. Часть учителей отказались участвовать в исследовании после входного интервью или после прохождения первого обучения. Эти кейсы не вошли в анализ. Возможно, нам удалось увидеть существенные изменения в представлениях учителей именно потому, что те, кто согласился принять участие в исследовании, были изначально более центрированы на действиях учащихся, чем отказавшиеся от участия в самом начале или в середине процесса. Целесообразно провести дополнительное исследование того, как учителя принимают решение об обучении методом исследования действием, почему отказываются от него и как это решение связано с их педагогическими практиками и представлениями. Также для валидации и повышения надежности результатов имело бы смысл организовать фокус-группы или интервью с учащимися для отслеживания изменений в организации уроков. В данной работе интервью учителей дополнялось наблюдениями на уроках для контроля данных.

Учитель проводил свое исследование действием индивидуально с поддержкой наставника из университета. Такая модель работает, если цель исследования состоит в изучении личных представлений учителя, но не дает возможности отследить изменения, которые происходят в школе, если учителя меняют свои педагогические практики. Еще одним многообещающим направлением развития данного исследования является применение модели совместного исследования действием для оценки внедрения какой-либо новой практики на уровне всей школы.

Благодарности Автор благодарит М.А. Пинскую за помощь в подготовке текста.

Литература

1. Авдеенко Н.А. (2021) Представления учителей о креативности и ее развитии в школе. *Образование и саморазвитие*, т. 16, № 2, сс. 124–138. <https://doi.org/10.26907/esd.16.2.08>
2. Дворецкая И.В. (2021) Модель *digcomporg* и ее значение для разработки многоаспектной процессной модели цифрового обновления школы. Материалы IV Международной научной конференции «Информатизация образования и методика электронного обучения: цифровые технологии в образовании» (Красноярск, 2020, 6–9 октября), в 2-х ч., ч. 2, сс. 484–487.
3. Загвязинский В.И., Атаханов Р. (2005) *Методология и методы психолого-педагогического исследования*. М.: Академия.
4. Михайлова А.М. (2021) Развитие критического и креативного мышления на уроках с использованием ИКТ: теоретические основания и практические примеры. *Информатика и образование*, № 6, сс. 43–50. <https://doi.org/10.32517/0234-0453-2021-36-6-43-50>
5. Орлов А.Б. (1981) Основные исследовательские методы возрастной и педагогической психологии. *Вопросы психологии*, № 1, сс. 147–155.
6. Пинская М.А., Михайлова А.М. (сост.) (2019) *Компетенции «4К»: формирование и оценка на уроке. Практические рекомендации*. М.: Российский учебник.
7. Уваров А.Ю. (2022) О дефицитах исследований и разработок для цифровой трансформации отечественной школы. Материалы VI Международной научной конференции «Информатизация образования и методика электронного обучения: цифровые технологии в образовании» (Красноярск, 2022, 20–23 сентября), ч. 2, сс. 343–348.
8. Уваров А.Ю. (2018) Цифровая трансформация учения и обучения. Материалы Международной конференции «Современное образование: векторы развития. Цифровизация экономики и общества: вызовы для системы образования» (Москва, 2018, 24–25 апреля), сс. 189–228.
9. Уваров А.Ю., Вихрев В.В., Водопьян Г.М., Дворецкая И.В., Кочак Э., Левин И. (2021) Школы в развивающейся цифровой среде: цифровое обновление и его зрелость. *Информатика и образование*, № 7, сс. 5–28. <https://doi.org/10.32517/0234-0453-2021-36-7-5-28>
10. Atweh B., Kemmis S., Weeks P. (eds) (2002) *Action Research in Practice: Partnership for Social Justice in Education*. London; New York: Routledge.
11. Biesta G., Priestley M., Robinson S. (2015) The Role of Beliefs in Teacher Agency. *Teachers and Teaching*, vol. 21, no 6, pp. 624–640. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044325>
12. Coghlan D., Brannick T. (2005) *Doing Action Research in Your Own Organization*. London; Thousand Oaks: Sage.

13. Cuban L. (2003) *Oversold and Underused: Computers in the Classroom*. Cambridge, MA: Harvard University. <https://doi.org/10.2307/j.ctvk12qnrw>
14. Devine J., Punie Y., Kampylis P. (2015) *Promoting Effective Digital-Age Learning: A European Framework for Digitally-Competent Educational Organisations*. <https://doi.org/10.2791/54070>
15. Donnelly D., McGarr O., O'Reilly J. (2011) A Framework for Teachers' Integration of ICT into Their Classroom Practice. *Computers & Education*, vol. 57, no 2, pp. 1469–1483. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.02.014>
16. Freire P. (1982) Creating Alternative Research Methods. Learning to Do It by Doing It. *Creating Knowledge: A Monopoly* (eds B. Hall, A. Gillette, R. Tandon), New Delhi: Society for Participatory Research in Asia, pp. 29–37.
17. Jay J.K., Johnson K.L. (2002) Capturing Complexity: A Typology of Reflective Practice for Teacher Education. *Teaching and Teacher Education*, vol. 18, no 1, pp. 73–85. [https://doi.org/10.1016/s0742-051x\(01\)00051-8](https://doi.org/10.1016/s0742-051x(01)00051-8)
18. Kemmis S., McTaggart R., Nixon R. (2014) *The Action Research Planner: Doing Critical Participatory Action Research*. Singapore; Heidelberg; New York; Dordrecht; London: Springer Science & Business Media. <https://doi.org/10.1007/978-981-4560-67-2>
19. Kirkpatrick D.L., Kirkpatrick J.D. (2006) *Evaluating Training Programs: The Four Levels*. San Francisco, CA: Berrett-Koehler.
20. Klassen R.M., Tze V.M. (2014) Teachers' Self-Efficacy, Personality, and Teaching Effectiveness: A Meta-Analysis. *Educational Research Review*, vol. 12, June, pp. 59–76. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.06.001>
21. Koehler M.J., Mishra P. (2005) Teachers Learning Technology by Design. *Journal of Computing in Teacher Education*, vol. 21, no 3, pp. 94–102.
22. Kolb D.A. (2014) *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. New Jersey: FT.
23. Levin T., Nevo Y. (2009) Exploring Teachers' Views on Learning and Teaching in the Context of a Trans-Disciplinary Curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, vol. 41, no 4, pp. 439–465. <https://doi.org/10.1080/00220270802210453>
24. Lewin K. (1997) Conduct, Knowledge and the Acceptance of New Values. *Resolving Social Conflicts: Selected Papers on Group Dynamics* (ed. G. Lewin), Washington, DC: American Psychological Association, pp. 48–55.
25. Lewin K. (1947) Frontiers in Group Dynamics: Concept, Method and Reality in Social Science; Social Equilibria and Social Change. *Human Relations*, vol. 1, no 1, pp. 5–41. <https://doi.org/10.1177/001872674700100103>
26. Luckin R., Bligh B., Manches A., Ainsworth S., Crook C., Noss R. (2012) *Decoding Learning: The Proof, Promise and Potential of Digital Education*. London: Nesta.
27. Michael J.A., Modell H.I. (2003) *Active Learning in Secondary and College Science Classrooms: A Working Model for Helping the Learner to Learn*. New York, NY: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781410609212>
28. Mochizuki Y., Santillan-Rosas I.M., Gudino S., Hazard R. (2019) *Rethinking Pedagogy: Exploring the Potential of Digital Technology in Achieving Quality Education*. New Delhi: UNESCO, MGIEP.
29. Murata A. (2010) Teacher Learning with Lesson Study. *International Encyclopedia of Education* (eds P. Peterson, E. Baker, B. McGaw), Elsevier, pp. 575–581. <https://doi.org/10.1016/b978-0-08-044894-7.00659-x>
30. Opre D. (2022) Teachers' Pedagogical Beliefs and Technology Integration. Proceedings of 9th International Conference "Education, Reflection, Development" (ERD 2021) (Cluj-Napoca, Romania, 2021, 25 June), vol. 2, pp. 112–118. <https://doi.org/10.15405/epes.22032.10>
31. Ponte P. (2010) Action Research as a Tool for Teachers' Professional Development. *International Encyclopedia of Education* (eds P. Peterson, E. Baker,

- B. McGaw), Elsevier, pp. 540–547. <https://doi.org/10.1016/b978-0-08-044894-7.00658-8>
32. Reason P., Bradbury H. (eds) (2013) *The SAGE Handbook of Action Research: Participative Inquiry and Practice*. London; Thousand Oaks, CA; New Delhi; Singapore: Sage.
 33. Richards J.C., Gallo P.B., Renandya W.A. (2001) Exploring Teachers' Beliefs and the Processes of Change. *PAC journal*, vol. 1, no 1, pp. 41–58.
 34. Saroyan A. (2022) *Fostering Creativity and Critical Thinking in University Teaching and Learning: Considerations for Academics and Their Professional Learning*. *OECD Education Working Papers no 280*. Paris: OECD. <https://doi.org/10.1787/09b1cb3b-en>
 35. Sato M., Rogers C. (2010) Case Methods in Teacher Education. *International Encyclopedia of Education* (eds P. Peterson, E. Baker, B. McGaw), Elsevier, pp. 592–597. <https://doi.org/10.1016/b978-0-08-044894-7.00662-x>
 36. Smith C., Gillespie M. (2007) Research on Professional Development and Teacher Change: Implications for Adult Basic Education. *Review of Adult Learning and Literacy*, vol. 7, no 7, pp. 205–244. <https://doi.org/10.4324/9781003417996-7>
 37. Stes A., Min-Leliveld M., Gijbels D., Van Petegem P. (2010) The Impact of Instructional Development in Higher Education: The State-of-the-Art of the Research. *Educational Research Review*, vol. 5, no 1, pp. 25–49. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2009.07.001>
 38. Thompson A.G. (2019) Teachers' Beliefs and Conceptions: A Synthesis of the Research. *Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning: A Project of the National Council of Teachers of Mathematics* (ed. D.A. Grouws), New York, NY: Macmillan, pp. 127–146.
 39. Tondeur J., Van Braak J., Ertmer P.A., Ottenbreit-Leftwich A. (2016) Understanding the Relationship between Teachers' Pedagogical Beliefs and Technology Use in Education: A Systematic Review of Qualitative Evidence. *Educational Technology Research and Development*, vol. 65, no 3, pp. 555–575. <https://doi.org/10.1007/s11423-016-9481-2>
 40. Van Zoest L., Bohl J. (2005) Mathematics Teacher Identity: A Framework for Understanding Secondary School Mathematics Teachers' Learning through Practice. *Teacher Development*, vol. 9, no 3, pp. 315–346. <https://doi.org/10.1080/136645305000200271>
 41. Vincent-Lancrin S., González-Sancho C., Bouckaert M., de Luca F., Fernández-Barrera M., Jacotin G., Urgel J., Vidal Q. (2019) *Fostering Students' Creativity and Critical Thinking: What It Means in School*. *Educational Research and Innovation*. Paris: OECD. <https://doi.org/10.1787/62212c37-en>
 42. Wegerif R. (2002) *Literature Review in Thinking Skills, Technology and Learning*. Futurelab report no 2. Available at: <https://www.uio.no/studier/emner/matnat/ifi/nedlagte-emner/TOOL5100/v08/leseliste/F6/Wegerif-2002.pdf> (accessed 20 January 2024).
 43. World Economic Forum (2022). *Catalysing Education 4.0. Investing in the Future of Learning for a Human-Centric Recovery*. Insight Report. Available at: https://www3.weforum.org/docs/WEF_Catalysing_Education_4.0_2022.pdf (accessed 2 June 2024).

References

- Avdeenko N.A. (2021) Teachers' Beliefs about Creativity and Its Nurture at School. *The Journal of Education and Self Development*, vol. 16, no 2, pp. 124–138 (In Russian). <https://doi.org/10.26907/esd.16.2.08>
- Atweh B., Kemmis S., Weeks P. (eds) (2002) *Action Research in Practice: Partnership for Social Justice in Education*. London; New York: Routledge.

- Biesta G., Priestley M., Robinson S. (2015) The Role of Beliefs in Teacher Agency. *Teachers and Teaching*, vol. 21, no 6, pp. 624–640. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044325>
- Coghlan D., Brannick T. (2005) *Doing Action Research in Your Own Organization*. London; Thousand Oaks: Sage.
- Cuban L. (2003) *Oversold and Underused: Computers in the Classroom*. Cambridge, MA: Harvard University. <https://doi.org/10.2307/j.ctvk12qnw>
- Devine J., Punie Y., Kampylis P. (2015) *Promoting Effective Digital-Age Learning: A European Framework for Digitally-Competent Educational Organisations*. <https://doi.org/10.2791/54070>
- Donnelly D., McGarr O., O'Reilly J. (2011) A Framework for Teachers' Integration of ICT into Their Classroom Practice. *Computers & Education*, vol. 57, no 2, pp. 1469–1483. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.02.014>
- Dvoretzkaya I.V. (2021) Digcomporg for Developing a Multi-Aspect Model of Schools' Digital Renewal Process. Proceedings of the IV International Scientific Conference "Informatization of Education and e-Learning Methodology: Digital Technologies in Education" (Krasnoyarsk, 2020, 6–9 October), in 2 parts, part 2, pp. 484–487 (In Russian).
- Freire P. (1982) Creating Alternative Research Methods. Learning to Do It by Doing It. *Creating Knowledge: A Monopoly* (eds B. Hall, A. Gillette, R. Tandon), New Delhi: Society for Participatory Research in Asia, pp. 29–37.
- Jay J.K., Johnson K.L. (2002) Capturing Complexity: A Typology of Reflective Practice for Teacher Education. *Teaching and Teacher Education*, vol. 18, no 1, pp. 73–85. [https://doi.org/10.1016/s0742-051x\(01\)00051-8](https://doi.org/10.1016/s0742-051x(01)00051-8)
- Kemmis S., McTaggart R., Nixon R. (2014) *The Action Research Planner: Doing Critical Participatory Action Research*. Singapore; Heidelberg; New York; Dordrecht; London: Springer Science & Business Media. <https://doi.org/10.1007/978-981-4560-67-2>
- Kirkpatrick D.L., Kirkpatrick J.D. (2006) *Evaluating Training Programs: The Four Levels*. San Francisco, CA: Berrett-Koehler.
- Klassen R.M., Tze V.M. (2014) Teachers' Self-Efficacy, Personality, and Teaching Effectiveness: A Meta-Analysis. *Educational Research Review*, vol. 12, June, pp. 59–76. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.06.001>
- Koehler M.J., Mishra P. (2005) Teachers Learning Technology by Design. *Journal of Computing in Teacher Education*, vol. 21, no 3, pp. 94–102.
- Kolb D.A. (2014) *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. New Jersey: FT.
- Levin T., Nevo Y. (2009) Exploring Teachers' Views on Learning and Teaching in the Context of a Trans-Disciplinary Curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, vol. 41, no 4, pp. 439–465. <https://doi.org/10.1080/00220270802210453>
- Lewin K. (1997) Conduct, Knowledge and the Acceptance of New Values. *Resolving Social Conflicts: Selected Papers on Group Dynamics* (ed. G. Lewin), Washington, DC: American Psychological Association, pp. 48–55.
- Lewin K. (1947) Frontiers in Group Dynamics: Concept, Method and Reality in Social Science; Social Equilibria and Social Change. *Human Relations*, vol. 1, no 1, pp. 5–41. <https://doi.org/10.1177/001872674700100103>
- Luckin R., Bligh B., Manches A., Ainsworth S., Crook C., Noss R. (2012) *Decoding Learning: The Proof, Promise and Potential of Digital Education*. London: Nesta.
- Michael J.A., Modell H.I. (2003) *Active Learning in Secondary and College Science Classrooms: A Working Model for Helping the Learner to Learn*. New York, NY: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781410609212>
- Mikhailova A.M. (2021) Fostering Creativity and Critical Thinking with the Use of ICT: Theoretical Foundations and Empirical Examples. *Informatics and Education*, no 6, pp. 43–50 (In Russian). <https://doi.org/10.32517/0234-0453-2021-36-6-43-50>
- Mochizuki Y., Santillan-Rosas I.M., Gudino S., Hazard R. (2019) *Rethinking Pedagogy: Exploring the Potential of Digital Technology in Achieving Quality Education*. New Delhi: UNESCO, MGIEP.

- Murata A. (2010) Teacher Learning with Lesson Study. *International Encyclopedia of Education* (eds P. Peterson, E. Baker, B. McGaw), Elsevier, pp. 575–581. <https://doi.org/10.1016/b978-0-08-044894-7.00659-x>
- Opre D. (2022) Teachers' Pedagogical Beliefs and Technology Integration. *Proceedings of 9th International Conference "Education, Reflection, Development" (ERD 2021) (Cluj-Napoca, Romania, 2021, 25 June)*, vol. 2, pp. 112–118. <https://doi.org/10.15405/epes.22032.10>
- Orlov A.B. (1981) Basic Research Methods of Age and Pedagogical Psychology. *Voprosy psichologii*, no 1, pp. 147–155 (In Russian).
- Pinskaya M.A., Mikhailova A.M. (2019) "4K" Competencies: Formation and Assessment in the Lesson. *Practical Recommendations*. Moscow: Rossijskiy uchebnyk (In Russian).
- Ponte P. (2010) Action Research as a Tool for Teachers' Professional Development. *International Encyclopedia of Education* (eds P. Peterson, E. Baker, B. McGaw), Elsevier, pp. 540–547. <https://doi.org/10.1016/b978-0-08-044894-7.00658-8>
- Reason P., Bradbury H. (eds) (2013) *The SAGE Handbook of Action Research: Participative Inquiry and Practice*. London; Thousand Oaks, CA; New Delhi; Singapore: Sage. ф
- Richards J.C., Gallo P.B., Renandya W.A. (2001) Exploring Teachers' Beliefs and the Processes of Change. *PAC journal*, vol. 1, no 1, pp. 41–58.
- Saroyan A. (2022) *Fostering Creativity and Critical Thinking in University Teaching and Learning: Considerations for Academics and Their Professional Learning*. *OECD Education Working Papers no 280*. Paris: OECD. <https://doi.org/10.1787/09b1cb3b-en>
- Sato M., Rogers C. (2010) Case Methods in Teacher Education. *International Encyclopedia of Education* (eds P. Peterson, E. Baker, B. McGaw), Elsevier, pp. 592–597. <https://doi.org/10.1016/b978-0-08-044894-7.00662-x>
- Smith C., Gillespie M. (2007) Research on Professional Development and Teacher Change: Implications for Adult Basic Education. *Review of Adult Learning and Literacy*, vol. 7, no 7, pp. 205–244. <https://doi.org/10.4324/9781003417996-7>
- Stes A., Min-Leliveld M., Gijbels D., Van Petegem P. (2010) The Impact of Instructional Development in Higher Education: The State-of-the-Art of the Research. *Educational Research Review*, vol. 5, no 1, pp. 25–49. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2009.07.001>
- Thompson A.G. (2019) Teachers' Beliefs and Conceptions: A Synthesis of the Research. *Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning: A Project of the National Council of Teachers of Mathematics* (ed. D. A. Grouws), New York, NY: Macmillan, pp. 127–146.
- Tondeur J., Van Braak J., Ertmer P.A., Ottenbreit-Leftwich A. (2016) Understanding the Relationship between Teachers' Pedagogical Beliefs and Technology Use in Education: A Systematic Review of Qualitative Evidence. *Educational Technology Research and Development*, vol. 65, no 3, pp. 555–575. <https://doi.org/10.1007/s11423-016-9481-2>
- Uvarov A.Yu. (2022) On the Deficits of Research and Development for the Digital Transformation of the National School. *Proceedings of the VI International Scientific Conference "Informatization of Education and e-Learning Methods: Digital Technologies in Education" (Krasnoyarsk, 2022, 20–23 September)*, part 2, pp. 343–348 (In Russian).
- Uvarov A.Yu. (2018) Digital Transformation of Teaching and Learning. *Proceedings of the International Conference "Modern Education: Vectors of Development. Digitalization of the Economy and Society: Challenges for the Education System (Moscow, 2018, 24–25 April)*, pp. 189–228 (In Russian).
- Uvarov A.Yu., Vikhrev V.V., Vodopian G.M., Dvoretzkaya I.V., Coceak E., Levin I. (2021) Schools in a Evolving Digital Environment: Digital Renewal and Its Maturity]. *Informatics and Education*, no 7, pp. 5–28 (In Russian). <https://doi.org/10.32517/0234-0453-2021-36-7-5-28>

- Van Zoest L., Bohl J. (2005) Mathematics Teacher Identity: A Framework for Understanding Secondary School Mathematics Teachers' Learning through Practice. *Teacher Development*, vol. 9, no 3, pp. 315–346. <https://doi.org/10.1080/13664530500p200271>
- Vincent-Lancrin S., González-Sancho C., Bouckaert M., de Luca F., Fernández-Barrera M., Jacotin G., Urgel J., Vidal Q. (2019) *Fostering Students' Creativity and Critical Thinking: What It Means in School*. *Educational Research and Innovation*. Paris: OECD. <https://doi.org/10.1787/62212c37-en>
- Wegerif R. (2002) *Literature Review in Thinking Skills, Technology and Learning*. Futurelab report no 2. Available at: <https://www.uio.no/studier/emner/matnat/ifi/nedlagte-emner/TOOL5100/v08/leseliste/F6/Wegerif-2002.pdf> (accessed 20 January 2024).
- World Economic Forum (2022). *Catalysing Education 4.0. Investing in the Future of Learning for a Human-Centric Recovery*. Insight Report. Available at: https://www3.weforum.org/docs/WEF_Catalysing_Education_4.0_2022.pdf (accessed 2 June 2024).
- Zagvyazinskiy V.I., Atakhanov R. (2005) *Methodology and Methods of Psychological and Pedagogical Research*. Moscow: Academy (In Russian).

Трудные жизненные ситуации обучающейся молодежи

Софья Нартова-Бочавер, Василий Бардадымов,
Виктория Ерофеева, Милана Хачатурова, Нарине
Хачатрян

Статья поступила
в редакцию
в мае 2023 г.

Нартова-Бочавер Софья Кимовна — доктор психологических наук, профессор департамента психологии, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». Адрес: 101000 Москва, Армянский пер., 4, стр. 2. E-mail: snartovabochaver@hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8061-4154> (контактное лицо для переписки)

Бардадымов Василий Анатольевич — кандидат психологических наук, исполнительный директор, благотворительный фонд «Школы мира». E-mail: v.bardadymov@uwcnc.org. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0662-0203>

Ерофеева Виктория Георгиевна — стажер-исследователь, аспирантка департамента психологии, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». E-mail: yerofeyeva.victoria@yandex.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1077-6737>

Хачатурова Милана Радионовна — кандидат психологических наук, доцент департамента психологии, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». E-mail: mhachaturova@hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2392-2975>

Хачатрян Нарине Гагиковна — кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии личности факультета философии и психологии, Ереванский государственный университет. E-mail: n_khachatryan@ysu.am. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3590-7131>

Аннотация

Обучающаяся молодежь представляет собой особую социально-возрастную группу, имеющую специфическую траекторию развития, которую называют «становящаяся взрослость». У студентов тайминг задач развития, свойственных возрасту, отличается от того, который свойственен необучающейся молодежи, и подчиняется основной цели — приобретению профессии через долгое обучение. Как результат, эта группа подвержена высоким стрессам, психологически неустойчива и нуждается в поддержке социальных и психологических служб. Теоретическую рамку исследования составляют идеи психологии становящейся взрослости, концепция психологического благополучия и событийно-ситуационный подход. Проведены два эмпирических исследования с участием обучающихся в колледже, бакалавриате, магистратуре и аспирантуре. В первом исследовании участвовали 337 респондентов, из них 243 девушки. Средний возраст — 20,9 года, $SD_{\text{возраст}} = 3,0$. Проведен опрос, в котором использовались открытые вопросы о трудностях, переживаемых студентами в университете, с последующим структурным табличным тематическим анализом данных. Составлен чек-лист «Трудные жизненные ситуации студентов», включающий 49 трудно-

стей. Во втором исследовании участвовал 751 респондент, из них 613 девушек. Средний возраст — 19,0 лет, $SD_{\text{возраст}} = 4,3$. В этой выборке 301 респондент переехал для обучения в другой город, из них 23 сменили страну, 416 человек обучаются в том же городе, в котором родились. Для упорядочивания выделенных трудностей использовался метод кластеризации данных. Выделены восемь кластеров: Адаптация к техническим условиям обучения, Адаптация к новой ступени обучения, Недостаток физических и психологических ресурсов, Организация занятий учебным заведением, Социальные условия обучения, Текущие жизненные задачи, Адаптация к новому месту, Потери и страх потерь. Проанализированы самые частые и самые редкие трудности, количество и конфигурация которых различаются в зависимости от пола, ступени образования и факта переезда (трудностей больше у девушек, у студентов бакалавриата и у тех, кто сменил место жительства во время учебы). Полученные результаты позволяют сделать работу психологических служб вузов более эффективной.

Ключевые слова обучение, становящаяся взрослость, трудные жизненные ситуации, стресс, адаптация, степень образования

Для цитирования Нартова-Бочавер С.К., Бардадымов В.А., Ерофеева В.Г., Хачатурова М.Р., Хачатрян Н.Г. (2024) Трудные жизненные ситуации обучающейся молодежи. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 2, сс. 170–202. <https://doi.org/10.17323/vo-2024-17187>

Difficult Life Situations of Modern Learning Youth

Sofya Nartova-Bochaver, Vasily Bardadymov, Victoria Yerofeeva, Milana Khachaturova, Narine Khachatryan

Sofya K. Nartova-Bochaver — Doctor of Sciences in Psychology, Professor, Department of Psychology, HSE University. Address: 4/2 Armyansky Lane, Moscow 101000, Russian Federation. E-mail: snartovabochover@hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8061-4154> (corresponding author)

Vasily A. Bardadymov — PhD in Psychology, CEO, “Scholae Mundi Russia” Charity Foundation. E-mail: v.bardadymov@uwcnc.org. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0662-0203>

Victoria G. Yerofeeva — Fellow Researcher, PhD Student, Department of Psychology, HSE University. E-mail: yerofeyeva.victoria@yandex.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1077-6737>

Milana R. Khachaturova — PhD in Psychology, Associate Professor, Department of Psychology, HSE University. E-mail: mhachaturova@hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2392-2975>

Narine G. Khachatryan — PhD in Psychology, Associate Professor, Chair of Personality psychology, Department of Philosophy and Psychology, Yerevan State University. E-mail: n_khachatryan@ysu.am. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3590-7131>

Abstract The difficult life situations (DLS) of modern learning youth are considered. The young people who are studying represent a special socio-age group that has a specific trajectory of development, called “emerging adulthood”. Its specifics is that the development tasks have a different timing, obeying the main goal — the acquisition of a profession through long training. As a result, this group is subject to high stress, is

psychologically unstable and needs the support of social and psychological services. The theoretical framework included the ideas of development in emerging adulthood, research of psychological well-being and event-situational approach. Two empirical studies were conducted with participating the college, bachelor's, master's and postgraduate students. The study 1 involved 337 respondents, $M_{age} = 20.9$, $SD_{age} = 3.0$, 243 female. We used open-ended questions concerning the difficulties experienced by students at the university, followed by a structural tabular thematic analysis. The checklist "Difficult life situations of students, DLS-stud" has been compiled, including 49 difficulties. 751 respondents participated in study 2, $M_{age} = 19.0$, $SD_{age} = 4.3$, 613 female. 301 people have moved to study (23 have changed their country), 416 were studying in the same city where they were born. The data clustering method was used to organize the selected difficulties. Eight clusters were identified: Adaptation to the technical conditions of studying, Adaptation to a new stage of studying, Lack of physical and psychological resources, Organization of classes at an educational office, Social conditions of studying, Current life tasks, Adaptation to a new place and Loss and fear of loss. The most frequent and rare difficulties are analyzed, the number and configuration of which vary depending on gender, level of education, and the fact of moving (more for girls, undergraduate students and those who changed their place of residence during their studies). The results obtained can make the work of university psychological services more effective.

Keywords learning, emerging adulthood, difficult life situations, stress, adaptation, education level

For citing Nartova-Bochaver S.K., Bardadymov V.A., Yerofeeva V.G., Khachaturova M.R., Khachatryan N.G. (2024) Difficult Life Situations of Modern Learning Youth. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 2, pp. 170–202 (In Russian). <https://doi.org/10.17323/vo-2024-17187>

1. Постановка проблемы

Статья посвящена идентификации трудных ситуаций в жизни современной обучающейся молодежи. Эта социально-возрастная группа — субъект решений, которые будут определять развитие политики, экономики и культуры нашей страны, и потому исключительно важно прикладывать все возможные усилия для укрепления их душевной устойчивости и повышения личностной зрелости. Актуальной задачей является разработка инструментов диагностики и средств воздействия, способствующих сохранению психического здоровья молодежи, особенно интеллектуалов, поскольку это основа безопасного существования всей популяции.

С тех пор как эволюция сделала ставку на развитие интеллекта, траектория развития человечества существенно изменилась [Дольник, 1994]. Демографически это выразилось в том, что современные профессии требуют более долгого времени обучения: фактически оно продолжается на всех стадиях профессиогенеза, а детство как фаза подготовки к взрослению стало удлиняться, отодвигая наступление субъективной и объективной зрелости, с ее правами и обязанностями, на более поздний период жизни. Изменение тайминга включения во взрослую жизнь и социальных ожиданий от взрослеющего человека (*social clock*) было обуслов-

лено также четырьмя революциями, которые происходили во второй половине XX в.: технологической, сексуальной, движениями за права женщин и за права молодежи [Arnett, 2000; Neugarten, 1968]. Эти изменения не протекают поступательно и гармонично: в частности, интеллектуально сильная молодежь иногда остается инфантильной в некоторых сферах жизни. Процесс обучения, достаточно сложного в силу увеличивающегося потока информации, сопровождается напряжением, имеющим разные источники.

Одновременно с изменением тайминга вступления во взрослую жизнь произошла и другая социальная трансформация: образование, в том числе и высшее, утратило свой элитарный характер, стало более многообразным и демократичным. По данным МИРЭА, примерно треть российского населения в возрасте от 25 до 64 лет имеет высшее образование¹. И если средневековые университеты и учебные заведения Нового времени были достаточно закрытыми организациями, ориентированными на «штучных» выпускников, к индивидуальным особенностям которых было легко приспособиться, то с увеличением доступности и массовости образования в университетах стали обучаться люди с более вариативным спектром индивидуальных особенностей, в том числе и сильно различающиеся по резистентности к стрессу. «У молодого человека, поступившего в вуз, часто полностью меняется образ жизни, начиная от переезда на новое место жительства и самостоятельного решения вопросов финансового самообеспечения и заканчивая необходимостью успешно адаптироваться в новом коллективе и справляться с возросшими академическими нагрузками» [Басюк, Малых, Тихомирова, 2022. С. 3]. Изменившиеся социальные условия взросления и ставшие в условиях массовизации высшего образования значимыми для большого числа молодых людей проблемы адаптации к обучению в вузе делают проблему психологического благополучия обучающейся молодежи чрезвычайно актуальной. Исследования последних десятилетий свидетельствуют о том, что молодые люди все реже справляются с психическим напряжением без помощи профессионалов [Горбунова, 2018; Груздев, Горбунова, Фрумин, 2013].

Прогрессивные вузы открывают собственные психологические службы, для того чтобы поддерживать студентов в моменты перегрузок, выгорания, экзаменационного и других специфических стрессов, причем работа в этих службах уже стала одной из наиболее востребованных сфер деятельности современных психологов². Однако психологические службы — это скорая помощь;

¹ МИРЭА (2022) Информационно-аналитические материалы по результатам проведения мониторинга деятельности образовательных организаций высшего образования: <https://monitoring.miccedu.ru/?m=vpo>

² Минобрнауки России (2022) Концепция развития сети психологических служб в образовательных организациях высшего образования в Российской Федерации: <https://legalacts.ru/doc/kontseptsiya-razvitiya-seti-psikhologicheskikh-sluzhb-v-obrazovatelnykh-organizatsijakh-vysshego/>

они имеют дело с симптомами неблагополучия, но не изучают систематически его причины. Между тем причины эти могут иметь разную природу, быть эндогенными (внутренними, связанными с состоянием или индивидуальными особенностями студента) или внешними, обусловленными организацией учебного процесса, тоской по дому, трудностями адаптации к большому городу, университетской жизни и проч. Нельзя недооценивать и роль образовательной микросреды, которая может усиливать или ослаблять макросредовые воздействия [Басюк, Малых, Тихомирова, 2022]. Нередко проблем удается избежать путем целенаправленного изменения образа жизни студентов и с помощью сервисных служб вуза, занятых организацией учебного процесса и досуга молодежи, в том числе в общежитиях. Некоторые трудности легко преодолимы при сравнительно небольших усилиях специалистов. Например, психологическую несовместимость соседей по общежитию сравнительно просто устранить, оценив циркадианные ритмы («совы» — «жаворонки») и другие легко диагностируемые индивидуальные особенности для оптимизации взаимодействия проживающих вместе студентов.

В обоснование актуальности нашего исследования можно привести следующие социальные, практические и научные аргументы.

Во-первых, необходимо не просто снижать психологическое напряжение, связанное с процессом обучения, а вырабатывать у молодежи навыки подготовки к нормативным и неизбежным жизненным трудностям, адаптации и совладания с ними.

Во-вторых, важно повышать эффективность высшего образования: примерно 21% российских студентов выбывают, не завершив обучение [Груздев, Горбунова, Фрумин, 2013]. В условиях массового бесплатного образования, когда на бюджете обучаются более 90% студентов, такой отсев становится не только психологической, но и экономической проблемой.

В-третьих, для спецификации стрессоров требуется провести экологически валидное исследование, отражающее состояние дел в России, без механического переноса опыта других стран³ [Горбунова, Кондратьева, 2013].

2. Обучающаяся молодежь как представители становящейся взрослости

Расширение границ условного «детства», связанное с необходимостью долгого обучения, привело к изменению акцентов в траектории взросления [Arnett, 2000]. Двадцать лет назад была предложена концепция становящейся взрослости (*emerging adulthood*), описывающая особенности современной обучающейся молодежи [Arnett, 2000; 2014; Wood et al., 2018]. Согласно эмпирическим

³ Мониторинг студенческой жизни / Центр внутреннего мониторинга НИУ ВШЭ. М., 2012: <https://cim.hse.ru/student>

данным, полученным преимущественно в США, обучающаяся молодежь составляет особую когорту, которая включает людей в возрасте примерно от 18 до 29 лет. Эти возрастные рамки, однако, не являются жесткими, и главный критерий отнесения человека к когорте *emerging adulthood* — факт включенности в учебную деятельность. Таким образом, становящаяся взрослость — это не просто возрастная категория, а особая траектория ее проживания, обусловленная образом жизни обучающегося человека.

Дж. Арнетт описал «пятизвездие» признаков становящейся взрослости, которые и составляют особенности этого периода [Arnett, Mitra, 2020]. Представители этой группы фокусируются на исследовании собственной идентичности, находя новые эмпирические ответы на вопрос «Кто я?». Они нестабильны в эмоциях и поведении, у них часто меняется не только настроение, но также цели и привычки. Они сосредоточены на себе и несколько эгоцентричны. Еще одна особенность этой когорты — переживание *in-between*: состояние перехода из подростков в зрелость, в силу чего обучающаяся молодежь сохраняет некоторые инфантильные черты, но уже устремлена в будущее. И наконец, несмотря на видимую противоречивость психологических изменений внутри данной траектории развития, они парадоксально оптимистичны в отношении своих возможностей в будущем. Этот оптимизм нередко имеет иллюзорный характер, и в действительности представители данной группы психологически очень уязвимы и хрупки.

Специфика рассматриваемой когорты населения имеет под собой вполне объективные основания. Третье десятилетие жизни человека отмечено множеством дестабилизирующих факторов внутренней и внешней природы [Kessler et al., 2005; Robinson, 2020]. Так, особенности нейрогормональной организации в этот период жизни предрасполагают к высокой импульсивности, ослаблению самоконтроля и повышенной сексуальности, и эти побуждения вступают в противоречие с задачей развития, ориентированной на самоконтроль и усердие. Кроме того, образовательные цели побуждают молодых людей к путешествиям в другие страны, что нередко добавляет стресса и напряжения от необходимости приспособляться к новому жизненному укладу [Nartova-Bochaver et al., 2024]. Период *emerging adulthood* обрамлен двумя возрастными кризисами — кризисом семнадцати лет и кризисом первой четверти жизни (*first-quarter crisis*), которые проживаются с разной успешностью. Нейрогормональная активность, закономерные переломные периоды развития, связанная с началом обучения в вузе смена образа жизни — все эти факторы, вместе взятые, обуславливают падение психологической устойчивости, проявляющееся в разных формах. В рассматриваемый возрастной период отмечается всплеск криминального поведения, именно на этот возраст часто приходится первые эпизоды шизофрении и других дисгар-

моничных проявлений развития: тревожных расстройств, биполярного расстройства, химической зависимости [Kessler et al., 2005; Neugarten, 1968; Robinson, 2020]. Усиливаются и непатологические, но рискованные виды поведения: потребительство, вытесняющее высшие потребности, сексуальная либерализация, замещающая романтическую привязанность с обязательствами, склонность к бездомному образу жизни и др. [Smith et al., 2011].

В результате этих неблагоприятных явлений задерживается решение традиционных задач развития [Havighurst, 1954]. Так, молодые люди позже сепарируются от родителей, вступают в романтические отношения и заводят собственную семью. У обучающейся молодежи траектории, по которым происходит социальная рецентрация — смена круга значимых других с родительской семьи на тех, кого выбирают сами, — отличаются от тех, кто не учится [Seiffge-Krenke, 2016; Tanner, 2006]. Дж. Арнетт высказывает предположение, что в странах менее экономически устойчивых и более коллективистских по преобладающей культуре маркеры «пятизвездия» могут быть менее выраженными. В России культурно специфические проявления становящейся взрослости только начинают изучаться, и к настоящему моменту мы не можем быть уверены, что отмеченные признаки становящейся взрослости имеют универсальный характер. Тем не менее некоторые из этих признаков вполне согласуются с данными, полученными в России [Клементьева, 2023; Маленова, Потапова, 2018; Маленова, Маленов, Федотова, 2019; Харламенкова, 2017; Yerofeyeva et al., 2024].

Итак, проблема психологического благополучия учащейся молодежи обоснованно привлекает внимание все большего числа исследователей и практиков, фокусирующихся и на состоянии личности, и на содержании самого процесса адаптации к обучению на следующей, отличной от школы, образовательной ступени. В подавляющем большинстве работ, однако, используется диспозиционный подход, т.е. разные показатели психологического благополучия (устойчивость, удовлетворенность жизнью и др.) рассматриваются как устойчивые черты личности [Нартова-Бочавер, 2023; Germani et al., 2021; Nartova-Bochaver, Korneev, Bochaver, 2021]. Соответственно усилия психоразвивающих программ направлены в первую очередь на развитие и укрепление этих черт, что достаточно проблематично, учитывая высокую наследуемость структуры личности [Нартова-Бочавер, 2023; Nartova-Bochaver, Korneev, Bochaver, 2021; Germani et al., 2021]. Другое ограничение диспозиционного подхода — это абстрагирование от событий и обстоятельств, которые служили триггером или причиной дезадаптивного состояния человека, т.е. игнорирование контекста проявлений дезадаптации или даже болезни.

На наш взгляд, для целей идентификации, профилактики и снижения рисков благополучия больше подходит событий-

но-ситуационный подход, учитывающий помимо индивидуальных качеств свойства ситуаций, в которых оказался человек [Blum, Schmitt, 2017; Rauthmann, Sherman, 2018]. Именно события и ситуации во многом определяют тот эмоциональный или поведенческий ответ, который будет получен [Тарабрина и др., 2017]. События и ситуации — это феномены прижизненного опыта, в отличие от черт личности, и потому лучше поддаются корректировке. Собственно говоря, именно события и ситуации задают пространство психологического воздействия.

Ситуационный подход развивается в рамках психологии повседневности, и это чрезвычайно важно применительно к студенческой жизни, которая, к счастью, чаще отмечена не экстремальными событиями, а устойчивым повседневным стрессом. Повседневный стресс представляет собой особый вид давления со стороны среды: он не всегда вызывает реакцию мобилизации, часто проходит незаметно для сознания, однако обладает накопительным эффектом, который и приводит в некоторый момент к дезадаптации [Нартова-Бочавер, 2019]. Согласно средовой концепции стресса [Анцыферова, 1994; Битюцкая, 2020; Harrison, 1985], он берет начало в рассогласовании между требованиями извне и способностями субъекта соответствовать этим требованиям, в несовпадении образа среды (в нашем случае — университетской) с самооценкой студента [Hamaideh, 2011]. Иначе говоря, если индивидуальные качества, ожидания и, конечно же, способности не отвечают требованиям университетской жизни, и в первую очередь учебным задачам, возникает внутриличностное напряжение, затем стресс и, возможно, болезнь.

Итак, студенческая жизнь может не только переживаться как романтическое время полета и процветания, но и видеться чередой вызовов и трудностей, через которые приходится пробираться будущему интеллектуалу [Маленова, Маленов, Федотова, 2019]. Изучая разные стороны адаптации или дезадаптации к студенческой жизни, исследователи отмечают, что наиболее сложным является первый год обучения [Claborn, Kane, 2012; Ferrara, 2022; Pownall, Harris, Blundell-Birtill, 2022]. Студенческая жизнь радикально отличается от школьной: изменяется способ организации учебы — контролируется результат, а не процесс, возникает конкуренция, многим студентам приходится сменить место жительства, и они испытывают сильную тоску по дому. Весь жизненный уклад студента не похож на тот, к которому он привык в школьные годы. На других ступенях обучения, например в аспирантуре, тоже возникают специфические трудности, связанные с решением более «взрослых» задач — с необходимостью совмещать учебу, работу и семью, искать перспективное с точки зрения продолжения карьеры место работы [Dericks et al., 2019].

За рубежом уже предпринимались попытки анализировать студенческую жизнь с точки зрения насыщенности экстремальны-

ми или стрессовыми событиями. С этой целью, в частности, разработан Опросник студенческих стрессов (*Undergraduate Stress Questionnaire*), в котором выделяются источники напряжения широкого спектра, от больших несчастий — пережить смерть родителей или стать жертвой преступления — до простых неприятностей, таких как оказаться в скучном коллективе, потерять зачетку, неудачно подстричься или нарушить режим дня [Crandall, Preisler, Aussprung, 1992]. В Опроснике стрессов студенческой жизни (*Student-Life Stress Inventory*) [Gadzella, 1994] идентифицированы не только стрессоры, но и субъективные реакции на них, и разделяются фрустрации, конфликты, давление, жизненные изменения, динамика образа Я, учебные, социальные, личные жизненные события, а также реакции на физиологические, эмоциональные, поведенческие и когнитивные стрессоры. Шкала жизненных событий студентов (*The Life Events Scale for Students*) [Clements, Turpin, 1996] также представляет собой перечень травматичных событий разного уровня значимости, от смерти близких до нехватки карманных денег. Еще одна типология включает только два типа студенческих стрессоров: это академические перегрузки и финансовые затруднения [Salamonson et al., 2011], на ее основе создана Шкала академических стрессоров (*The Stressors in Students Scale*). Один из наиболее свежих инструментов — Опросник академической адаптированности для студентов университета (*Academic Adjustment Questionnaire for the University Students*) [Clinciu, Cazan, 2014]. В основе перечисленных опросников лежат разные теоретические подходы к пониманию процесса адаптации к вузу и совладания со стрессами: в одних представлены перечни событий и ситуаций, в других — психологические реакции студентов на эти стрессоры [Holmes, Rahe, 1967]. Неодинаковы и способы оценки: фиксируется частотность тех или иных событий в течение определенного промежутка времени, или используется шкала Ликерта для оценки степени согласия с утверждениями, или применяется дихотомическое оценивание. Перечисленные методы были созданы как исследовательские инструменты, хотя и ориентированные на практическое использование, в силу чего они проходили достаточно строгую психометрическую подготовку.

Однако использовать сегодня в России эти интересные подходы по ряду причин не представляется возможным. Во-первых, они создавались несколько десятилетий назад, и многие характеристики студенческого образа жизни с тех пор изменились: стала выше информационная нагрузка, в условиях глобализации обучение чаще стало предполагать адаптацию к чужой культуре и расставание с домом, университеты прошли испытание эпидемией COVID-19. Во-вторых, обучение в российских вузах имеет культурную специфику. Есть у рассмотренных инструментов и методологические недостатки: как правило, не разделены трудные жиз-

ненные ситуации, возникающие в учебе, и события личной жизни студентов, а также источники стрессов и ответы на них. Некоторые исследователи вообще считают стандартизированные методы слишком грубым инструментом для оценки как силы стрессора, так и стратегии совладания с ним [Битюцкая, 2020]. Но без идентификации и оценки стрессора невозможно организовать управляемое воздействие с целью преодоления его последствий [Битюцкая, Корнеев, 2021].

В отечественной психологии событийно-ситуационный подход считается авторитетным и перспективным. В социальной практике используется очень эвристичное определение трудной жизненной ситуации (ТЖС), закрепленное в ст. 3 Федерального закона № 195 РФ: это ситуация, «объективно нарушающая жизнедеятельность гражданина (инвалидность, неспособность к самообслуживанию в связи с преклонным возрастом, болезнью, сиротство, безнадзорность, малообеспеченность, безработица, отсутствие определенного места жительства, конфликты и жестокое обращение в семье, одиночество и тому подобное), которую он не может преодолеть самостоятельно»⁴. Перечень трудных обстоятельств представляет собой список повседневных или травматических стрессоров, которые государство считает неподвластными отдельному человеку, настолько сильными, что совладание с ними становится делом общества. В психологии трудная жизненная ситуация — это значимая негативная ситуация, сопровождающаяся беспокойством, повышенными затратами ресурсов, неподконтрольностью, неопределенностью, необходимостью быстрого реагирования, затруднениями в прогнозировании, трудностями принятия решения и признанием собственной некомпетентности в ее разрешении [Анцыферова, 1994; Битюцкая, 2020].

Что влияет на выраженность дезадаптаций в период становящейся взрослости? Эмпирические данные о гендерных различиях в составе факторов, вызывающих стресс, выглядят парадоксальными: несмотря на устойчивые гендерные различия в психологическом благополучии, различия в перечне событийных и ситуационных стрессоров между юношами и девушками нестабильны либо вообще не обнаруживаются. Так, К. Крендалл с соавторами не нашли различий в оценке масштаба стрессовых ситуаций между юношами и девушками — студентами колледжа [Crandall, Preisler, Aussprung, 1992], а Б. Гадзелла отметила у девушек более сильный стресс, вызванный жизненными переменами и давлением, что сказывается на физиологических, эмоциональных и поведенческих реакциях [Gadzella, 1994]. Юноши больше девушек

⁴ Федеральный закон от 10.12.1995 № 195-ФЗ (ред. от 21.07.2014) «Об основах социального обслуживания населения в Российской Федерации»: <https://legalacts.ru/doc/federalnyi-zakon-ot-10121995-n-195-fz-ob/>

склонны когнитивно оценивать трудные ситуации, и такая оценка уберегает их от чрезмерно разрушительного воздействия стресса. Э. Безек [Bezek, 2010] констатировала, что юноши и девушки одни и те же события переживают как факторы риска или поддержки. М. Матуд с соавторами [Matud, Ibáñez et al., 2023], напротив, обнаружили, что у девушек стресс чаще вызван конфликтами с членами семьи или романтическими партнерами, в то время как у юношей — событиями академической жизни. В другом исследовании М. Матуд с соавторами показали, что другими значимыми предикторами психологического благополучия в молодости являются более высокий уровень образования, а также у девушек — недостаточная социальная поддержка и у юношей — более молодой возраст [Matud, del Pino et al., 2023]. Что касается травмирующего воздействия тех или иных жизненных событий, наиболее последовательное подтверждение такого воздействия получено в отношении переезда в другой город и отселения от родителей при поступлении в университет, а также перехода от школьного обучения к другим образовательным ступеням [Басюк, Малых, Тихомирова, 2022; Маленова, Маленов, Федотова, 2019; Seiffge-Krenke, 2016].

Недавнее российское исследование, проведенное на репрезентативной выборке учащихся разных образовательных ступеней из разных регионов России, показало, что каждый пятый первокурсник имеет психологические трудности: эмоциональные проблемы (повышенную возбудимость, склонность к депрессивным состояниям, частые смены настроения и тревожность), а у каждого десятого отмечаются нарушения поведения и проблемы во взаимодействии с однокурсниками и преподавателями [Басюк, Малых, Тихомирова, 2022]. Кроме того, в период эпидемии COVID-19 — очевидно, под влиянием и самой болезни, и резких изменений технологий образовательного процесса — у студентов и школьников участились и стали более интенсивными эпизоды ненормативного поведения, причем эти дезадаптивные проявления сохранились спустя значительное время после окончания эпидемии.

Наше исследование носит межпредметный характер, его теоретическая основа представлена несколькими научными областями. Мы опирались на новейшие исследования юношеского возраста и молодости [Кон, 1979; Нартова-Бочавер, Терюшкова, 2016; Arnett, 2001], на работы, посвященные психологическому благополучию [Головей и др., 2018; Нартова-Бочавер, 2019; Хачатурова, Ерофеева, Бардадымов, 2022; Шамионов, 2018; Connor, Davidson, 2003; Diener, Seligman, 2004], на концепцию психологии повседневности [Анцыферова, 1994; Harrison, 1985; Little, 2000; Thomae, 1996] и событийно-ситуационный подход в психологии [Битюцкая, 2020; Битюцкая, Корнеев, 2021; Дементий, Маленова, 2004; Маленова, 2007; Blum, Schmitt, 2017; Mischel, Shoda, 1999]. Наша

работа посвящена поиску ответов на следующие исследовательские вопросы.

1. Каково содержание трудных жизненных ситуаций, переживаемых обучающейся молодежью?
2. Различается ли содержание ТЖС у студентов разного пола и разных образовательных ступеней?

С этой целью проведены два эмпирических исследования на двух группах респондентов, собранных при помощи метода доступной выборки (*convenience sampling*). Участие было добровольным; от участников получено информированное согласие на анонимный анализ и возможную публикацию данных. Исследование одобрено Комиссией по этической оценке эмпирических исследовательских проектов департамента психологии факультета социальных наук НИУ ВШЭ. Все данные собраны посредством сервиса 1ka.si.

3. Исследование 1. Идентификация трудных жизненных ситуаций обучающейся молодежи

Поставив цель идентифицировать жизненные ситуации, которые оцениваются и переживаются современной обучающейся молодежью как трудные, мы не имели в виду проверить ту или иную теоретическую модель, но планировали получить достоверный срез актуальных ТЖС, извлекая информацию из свободных высказываний самих студентов. Таким образом, исследование носит эксплораторный характер. Мы также не стремились создать строгий психометрически обоснованный инструмент со шкальным оцениванием; нам достаточно было получить перечень типичных трудностей.

3.1. Выборка

В исследовании участвовали 337 обучающихся разных ступеней образования: студенты колледжей ($n = 82$), бакалавриата, 1–2-х курсов вузов ($n = 47$), магистратуры ($n = 131$), аспиранты ($n = 76$). Среди них 243 девушки. Средний возраст участников — 20,9 года ($SD_{\text{возраст}} = 3,0$). Студенты и аспиранты обучались в московских вузах разной профессиональной направленности; младшие участники исследования — в международном колледже. Условия обучения в колледже и университетах были по возможности уравнены: все образовательные организации высокоселективные и предъявляют к учащимся высокие требования, подавляющее большинство студентов живут не в своем родном городе. Мы стремились диверсифицировать выборку, чтобы собрать избыточный пул ответов, гарантирующий, что существенных пропусков не будет. Эта необходимость была продиктована отсутствием обобщенной теоретической модели, на которую мы могли бы опереться. Данные собирались в 2020–2021 гг.

3.2. Метод Для идентификации ТЖС использовались открытые вопросы о трудностях, которые студенты и аспиранты пережили в университете. Метод выбран в силу его очевидных преимуществ для начального этапа работы в отсутствие теоретической модели: ответы относятся к опытам и событиям, которые произошли совсем недавно или продолжаются. Объем выборки более чем достаточен для использования открытых вопросов и их качественного анализа [Robinson, 2022].

Два первых вопроса носили маскирующий характер (хотя в будущем могут быть также проанализированы), третий вопрос основной.

1. Хотелось ли вам уехать в университет из своего дома?
2. Кто принял решение отправить вас в университет?
3. Пожалуйста, опишите, с какими трудностями вы на самом деле столкнулись во время учебы: академическими, эмоциональными, социальными, организационными, другими.

Студенты давали ответы в свободной форме, они отличались большим разнообразием. Примеры ответов: «разлука с домом и родными, чувство одиночества, чувство беспомощности в большом незнакомом городе, страх не быть “идеальной” в учебе»; «...я часто нервничаю по пустякам, поэтому иногда мне стоит больших усилий отвечать на предметах, особенно, если не спрашивают, как в школе, в которой я инициатором собственного ответа была редко, да и на экзаменах могу перенервничать»; «...низкий уровень преподаваемых знаний, отсутствие мотивации к изучению своей специальности, довольно скорая потеря интереса к своей специальности и процессу обучения»; «слишком сложно учиться на гуманитарной специальности, когда у тебя не очень хорошая память; трудно учиться в системе, построенной на рейтингах и соревновательности; трудно учиться из-за проблем со здоровьем — это, скорее, организационное; трудно было начать заниматься научными исследованиями без поддержки со стороны преподавателей».

Для обработки данных использовался структурный табличный тематический анализ (ST-TA) — метод промежуточный между тематическим анализом и нарративным анализом маленьких историй [Robinson, 2022]. В отличие от традиционного контент-анализа, ST-TA предполагает передачу смысла и контекста качественных тем с дословными примерами, взятыми из данных. Работа происходила следующим образом. Четыре эксперта — в этом качестве выступали авторы исследования — независимо друг от друга кодировали ответы первых случайно выбранных тридцати респондентов, используя индуктивно-дедуктивный метод (теоретически ожидаемые категории плюс выделенные из эмпи-

рического материала). Каждый эксперт заносил категории и темы в таблицу. Затем результаты обсуждались до достижения полного согласия экспертов. В ходе обсуждения текст перечитывался несколько раз, а категории и темы корректировались. Полученная кодировочная таблица стала основой для оценки высказываний всех респондентов; по ходу обработки материалов некоторые категории слегка изменялись и были также добавлены новые, которые не встречались у первых тридцати респондентов.

3.3. Результаты Результатом обсуждения стал список из 49 ТЖС, предварительно распределенных по шести темам, которые эксперты сочли наиболее точно отражающими содержание ответов респондентов: адаптация к условиям обучения (17 категорий), социальные трудности (8 категорий), эмоциональные трудности (2 категории), переезд (3 категории), организационные трудности (9 категорий), образ «Я» (3 категории) и стрессовые, чрезвычайные, экстремальные события вне учебы (7 категорий). Распределение ТЖС по темам и их насыщенность вполне ожидаемы с учетом периода сбора данных (во время пандемии, но до начала СВО) и отражают в основном повседневные стрессы. В ходе дальнейшего анализа, впрочем, выделены другие кластеры, так что это распределение, имеющее ориентировочный характер, далее не использовалось.

Полученный нами перечень представляет собой предварительный список ТЖС, переживаемых обучающимися разных ступеней образования (см. Приложение). Дальнейшая работа была направлена на упорядочивание утверждений этого списка и превращение его в исследовательский и диагностический метод.

4. Исследование 2. Кластеризация трудных жизненных ситуаций и их паттерны в зависимости от пола и образовательной ступени Во втором исследовании упорядочена структура предварительного перечня ТЖС и проанализирована частота ТЖС, типичных для юношей и девушек и для студентов разных ступеней образования.

Первоначально собраны данные 751 респондента; в ходе предварительного анализа ответов 34 из них исключены из выборки по причине отсутствия ответов на один или более вопросов. Таким образом, во втором исследовании участвовали 717 обучающихся разных ступеней образования: студенты колледжа ($n = 138$), бакалавриата ($n = 492$), магистратуры ($n = 55$), аспирантуры ($n = 30$), а также два вольнослушателя. Средний возраст — 19,0 ($SD_{\text{возраст}} = 4,3$). В выборке 613 респондентов женского пола, 301 человек переехал для обучения, при этом 23 обучающихся сменили страну, 416 человек обучаются в том же городе, в котором родились. Респонденты приглашены к участию из тех же вузов и колледжа, что и в первом исследовании.

4.1. Выборка

4.2. Метод Поскольку мы не ставили перед собой задачу создать психометрически точный исследовательский инструмент, для упорядочивания ТЖС проведен кластерный анализ. Распределение полученных результатов по кластерам проверялось с помощью *SPSS Statistics 26.0*. Мы использовали метод кластеризации данных через внутригрупповую связанность на основе квадратичного евклидова расстояния и стандартизации категорий по Z-значениям.

Исходя из целей данного исследования, необходимо выбрать максимальное количество кластеров, которые, с одной стороны, позволяли бы описать как можно более детально разные группы ТЖС, влияющих на обучение, а с другой — не ограничивались бы одной категорией. Для дальнейшего анализа использовались проверка надежности созданных кластеров и подсчет различий выраженности ТЖС в каждой из анализируемых групп.

4.3. Результаты Сравнение состава кластеров показало, что при девяти кластерах один вопрос («Много времени, затрачиваемого на дорогу в университет») выпадает из кластера. Визуальный анализ дендрограммы показал возможность формирования 6–9 кластеров (рис. 1). На этом основании принято решение о формировании 8 кластеров, наполнение которых отличается от выделенного первоначально эмпирически посредством анализа ответов респондентов на открытые вопросы. Полученным кластерам даны названия в соответствии с их содержанием. Кластер 1 *Адаптация к техническим условиям обучения* включает ответы респондентов, относящиеся к усталости и раздражению от необходимости использовать новые или избыточно технические средства обучения. Кластер 2 *Адаптация к новой ступени обучения* фиксирует сложности при переходе к новым формам контроля и самоорганизации, отличающимся от привычных. Кластер 3 *Недостаток физических и психологических ресурсов* отражает ощущение нехватки жизненных сил и навыков в связи с неспособностью поддерживать здоровый образ жизни. Кластер 4 *Организация занятий учебным заведением* включает дискомфорт и напряжение от неудобного режима обучения, предлагаемого учебными офисами. Кластер 5 *Социальные условия обучения* отражает сложности взаимодействия и психологическую несовместимость студента с однокурсниками, преподавателями, соседями по общежитию. Кластер 6 *Текущие жизненные задачи* относится к трудностям, вызванным таймингом студенческой жизни и необходимостью сочетать учебные и семейные обязанности. Кластер 7 *Адаптация к новому месту* показывает напряжение от необходимости адаптироваться к новому месту жительства, городу, культуре. Наконец, кластер 8 *Потери и страх потерь* объединяет внеучебные стрессы, неизбежно возникающие в повседневной жизни.

Поскольку кластеры на основе проведенного анализа содержали неравное количество вопросов, для расчета числовых показателей выраженности каждого кластера рассчитаны средние значения согласия с пунктами, входящими в кластер. Таким образом, каждый кластер представляет собой агрегированную переменную с ответами, распределенными в промежутке от 0 до 1.

Мы проанализировали частоту встречаемости каждой из ТЖС, т.е. долю респондентов, без разделения на группы, отметивших ее наличие. Наиболее частыми оказались:

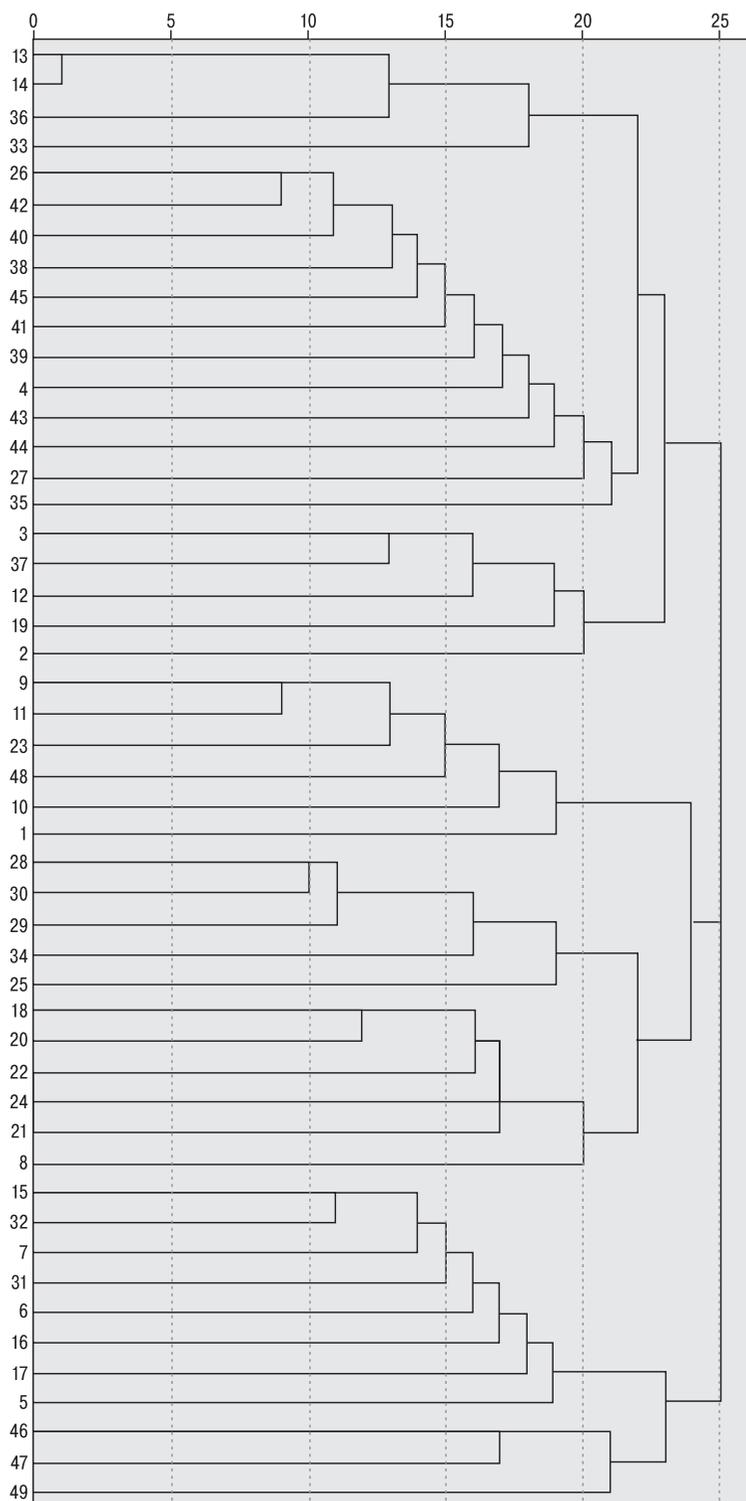
- тревога из-за успеваемости, экзаменов, подготовки публикаций; страх неудачи на экзамене и отчисления (81%);
- академическая перегрузка: большое количество занятий, экзаменов, учебного материала (79%);
- необходимость сохранять эмоциональную устойчивость (78%);
- нехватка свободного времени (77%);
- нарушения сна и нехватка времени на сон (75%);
- проблемы с тайм-менеджментом: дедлайны, прокрастинация, многозадачность, неумение планировать свою жизнь (73%);
- ослабление или утрата мотивации к учению и специальности, выгорание (69%);
- нездоровый образ жизни: малоподвижность, неправильное питание (66%);
- опасения в отношении собственной компетентности: синдром самозванца, низкая самооценка (65%);
- страх не найти достойную работу после обучения, отсутствие перспектив, невостребованность специальности (63%).

Эти трудности имеют массовый характер и потому, безусловно, требуют первоочередного внимания со стороны учебных офисов и психологических служб университетов.

Наиболее редкими оказались следующие трудности:

- война, вооруженные конфликты (8%);
- адаптация к обучению в многокультурной среде (12%);
- напряжение и конфликты с однокурсниками и соседями по общежитию (14%);
- трудности привыкания к самостоятельности в быту: стирать, поддерживать порядок в комнате и др. (16%);
- токсичная студенческая среда: отверженность, социальный остракизм, буллинг (16%);
- конфликты с преподавателями или научным руководителем (18%);
- болезнь и состояние здоровья близкого человека (20%);
- немотивированная отмена занятий и неявка преподавателей (20%).

Рис. 1. Распределение ТЖС по кластерам



Трудности, в которыми сталкивалась относительно небольшая часть выборки, очевидно, на момент проведения исследования следует считать не массовыми, а обусловленными индивидуальными особенностями или личными обстоятельствами того или иного студента. И тем не менее они заслуживают пристального внимания. Так, например, тот факт, что почти каждый пятый студент имел конфликт с преподавателем или научным руководителем, а каждый шестой жаловался на токсичную студенческую среду, безусловно, требует вмешательства и организации поддерживающих программ, направленных на развитие необходимых социальных компетенций. Эти вмешательства могут быть организованы психологическими службами или предложены как программы дополнительного образования, причем не только для студентов, но и для преподавателей и менеджерских служб университета.

В табл. 1 представлены результаты первичной статистической обработки полученных данных. Несмотря на то что некоторые ТЖС оказались содержательно не вполне однородными внутри кластеров, в которых они оказались, показатели согласованности везде значимы. Общий показатель альфа чек-листа при восьми показателях равен 0,736, на стандартизированных значениях — 0,738, а внутриклассовая корреляция по средним значениям равна 0,736, что значимо при $p < 0,01$. В средних значениях учитывалось количество пунктов в каждом кластере.

Таблица 1. **Дескриптивная статистика и надежность по выделенным кластерам**

№	Кол-во утверждений	Кластер	Среднее значение	SD	α	α	Внутриклассовая корреляция по средним значениям
1	6	Адаптация к техническим условиям обучения	0,44	0,29	0,63	0,63	0,63**
2	4	Адаптация к новой ступени обучения	0,67	0,26	0,51	0,52	0,51**
3	12	Недостаток физических и психологических ресурсов	0,60	0,23	0,74	0,74	0,74**
4	8	Организация занятий учебным заведением	0,33	0,25	0,69	0,69	0,66**
5	6	Социальные условия обучения	0,29	0,25	0,59	0,61	0,60**
6	4	Текущие жизненные задачи	0,43	0,32	0,58	0,58	0,58**
7	5	Адаптация к новому месту	0,23	0,26	0,61	0,61	0,61**
8	3	Потери и страх потерь	0,14	0,23	0,40	0,42	0,40**

** $p < 0,01$.

На следующем этапе анализа проведено сравнение показателей кластеров по полу, возрасту, опыту переезда для обучения и ступеням образования (табл. 2). Числовые показатели каждого кластера рассчитаны как средние значения согласия с пунктами, входящими в кластер.

Таблица 2. Различия по кластерам ТЖС в разных группах (критерии *H* Крускала – Уоллиса и *U* Манна – Уитни)

Группы / кластеры	Адаптация к техническим условиям обучения	Адаптация к новой ступени / обучения	Недостаток физических и психологических ресурсов	Организация занятий учебным заведением	Социальные условия обучения	Текущие жизненные задачи	Адаптация к новому месту	Потери и страх потерь
Мужчины	0,39	0,55	0,49	0,29	0,23	0,39	0,23	0,12
Женщины	0,45	0,69	0,62	0,34	0,30	0,44	0,23	0,15
<i>U</i> Манна – Уитни	28 084,00*	22 496,00**	21 551,00**	29 127,50	26 728,00**	29 619,00	31 739,50	30 123,00
Колледж	0,32	0,58	0,49	0,40	0,23	0,28	0,18	0,15
Бакалавриат	0,47	0,71	0,64	0,32	0,31	0,44	0,24	0,14
Магистратура	0,48	0,62	0,55	0,28	0,28	0,58	0,24	0,16
Аспирантура	0,45	0,59	0,54	0,28	0,29	0,62	0,25	0,16
<i>H</i> Крускала – Уоллиса	33,92**	40,43**	44,53**	16,28**	17,64**	67,92**	9,93*	2,32
Был переезд	0,47	0,67	0,62	0,30	0,33	0,45	0,34	0,14
Не было переезда	0,42	0,67	0,58	0,35	0,26	0,42	0,15	0,14
<i>U</i> Манна – Уитни	56 907,50*	62 600,00	57 824,00	56 758,00*	52 578,50**	58 917,50	35 870,50**	62 574,00

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$.

По всем кластерам, кроме кластера «Потери и страх потерь», получены значимые различия в зависимости от пола, ступени образования и факта переезда. И количество, и конфигурация ТЖС зависят от пола (трудностей больше у девушек), ступени образования (трудностей больше в бакалавриате) и факта переезда в другой город (больше у переехавших). У девушек значимо больше трудностей, связанных с адаптацией к техническим условиям обучения, к переходу на новую ступень, они чаще переживают недостаток физических и психологических ресурсов и чувствуют себя истощенными. Если сравнивать между собой представителей четырех образовательных ступеней, оказывается, что субъективно наиболее труден переход от колледжа к бакалавриату. Именно в бакалавриате отмечается наибольшее количество ТЖС, к которым позже студенты, видимо, могут адаптироваться.

Для каждой образовательной ступени характерна своя конфигурация трудностей. Рассмотрим ТЖС, занимающие в каждом случае первые три рейтинговые позиции. Студенты колледжа в первую очередь отмечают трудности адаптации к новой ступени, которая по многим параметрам отличается от школы, а также жалуются на нехватку физических и психологических ресурсов и несовершенство организации учебного процесса. Очевидно, что юноши и девушки переживают много изменений в образе жизни и легко истощаются, что связано и с продолжающимся физиоло-

гическим взрослением. В бакалавриате первые ранговые места также заняты трудностями адаптации к новой ступени и истощение, но на третьем месте находятся трудности от переизбытка технических средств обучения — возможно, потому что сбор данных происходил во время пандемии, когда очная система обучения резко перестраивалась на заочную.

В магистратуре от колледжа тоже отличается только третья позиция: наряду с адаптацией к новой ступени и нехваткой ресурсов студенты отмечают сложности текущих жизненных задач. Возможно, учебные требования становятся более строгими, а личная или семейная жизнь также начинает наполняться обязательствами. У аспирантов текущие жизненные задачи, к которым относится совмещение работы, учебы и семьи, выходят на первый план и занимают первую строчку рейтинга, а за ними следуют все те же трудности адаптации к данной ступени образования и жалобы на усталость. Влияние фактора переезда проявилось в том, что у студентов, которые обучались в чужом городе, все трудности были более выраженными, кроме адаптации к новой ступени и истощения, — по-видимому, студенты, приехавшие преимущественно в столичные вузы, обладают большей осведомленностью о форме обучения или большей мотивированностью.

5. Обсуждение общих результатов

Итак, нами предложен новый подход к пониманию психологического благополучия и адаптации обучающейся молодежи, сочетающий в себе конструктивные идеи исследований становящейся взрослости, психологии повседневности и ситуационно-событийного подхода к пониманию личностной резистентности. Эта методологическая основа делает исследование, на наш взгляд, экологически валидным, поскольку фокусируется на конкретной реальности, не вырванной из естественного контекста. В то же время наши результаты не могут быть сопоставлены напрямую с данными других исследователей, поскольку в такой теоретической рамке, насколько нам известно, исследование проводилось впервые.

Используя структурный табличный тематический анализ, мы выделили 49 ТЖС, типичных для всей обследованной группы, репрезентативной в перспективе использования качественного метода. Затем была осуществлена кластеризация ТЖС, в результате чего выделены восемь кластеров разного содержания. Полученный список трудностей представлен как чек-лист с дихотомическими оценками (да/нет), названный «Трудные жизненные ситуации студентов» и предназначенный для сортировки этих трудностей и определения наиболее частых в группе или типичных для отдельного индивида. Легко заметить, что кластеры отличаются локусом и возможностью контроля тех или иных труд-

ностей: так, если организовать учебный процесс при внимании к этому вопросу со стороны учебных офисов относительно легко, равно как и наделить студента необходимыми навыками учебной деятельности, которые не встречались на прежних ступенях обучения, то вопросы мира и войны, болезни и смерти не поддаются контролю отдельных людей и даже организаций. Остальные кластеры предполагают возможность совершенствования психологических навыков студентов и потому относятся к компетенции самого обучающегося или психологических служб [Басюк, Малых, Тихомирова, 2022].

Очевидно, что частота конкретных ТЖС обусловлена моментом сбора данных: в нашем исследовании опросы проводились в начале эпидемии COVID-19, когда образовательные организации переживали серьезный стресс, связанный с необходимостью вводить новые технологические решения для дистанционного обучения. В то же время студенты не отмечали большого беспокойства, связанного с экстремальными жизненными поворотами. Поэтому самыми типичными трудностями оказались те, что были связаны с повседневным напряжением от академического оценивания и стресса, вызванного учебными перегрузками. Травматичные события во внеучебной жизни отмечались на тот момент реже всех остальных. Возникает закономерный вопрос: насколько высока ценность этих данных с учетом существенного изменения социальной ситуации в последующий период? На наш взгляд, она сохраняется, потому что содержание ТЖС выявлено посредством достоверных надежных процедур, а их конфигурация, разумеется, может меняться в зависимости от места (вуза, региона) и момента времени (исторического периода).

Сравнение ТЖС у юношей и девушек, у обучающихся на разных ступенях системы образования, у переехавших для учебы в другой город и не совершавших переезда показало, что о наибольшем количестве ТЖС сообщают бакалавры и студенты, переехавшие для учебы в другой город или другую страну. Эти данные согласуются с результатами других исследований, в которых также выявлена наибольшая уязвимость тех молодых людей, которые переезжали в другой город и адаптировались к новой степени обучения, т.е. учащихся колледжа и первокурсников бакалавриата [Басюк, Малых, Тихомирова, 2022; Маленова, Маленов, Федотова, 2019; Claborn, Kane, 2012; Ferrara, 2022; Seiffge-Krenke, 2016; Pownall, Harris, Blundell-Birtill, 2022]. Первые ранговые места в списках ТЖС практически во всех группах занимали трудности, связанные с адаптацией к новой ступени образования, и переживание физического и психологического истощения. В нашей выборке у обучающихся женского пола обнаружилось больше ТЖС, чем у студентов мужского пола. Имеющиеся на этот счет сведения довольно противоречивы: с результатами некоторых ис-

следований наши данные не согласуются [Crandall, Preisler, Ausgrung, 19924; Gadzella 1994], но они соответствует результатам М. Матуд с соавторами [Matud, del Pino et al., 2023; Matud, Ibáñez et al., 2023], которые обнаружили, что стрессы у юношей и девушек вызваны разными жизненными событиями. Таким образом, девушки-бакалавры с опытом переезда представляют собой приоритетную группу при организации работы психологической службы. Паттерн ТЖС у аспирантов сильно отличается от паттернов других обучающихся, что неудивительно, учитывая специфику их жизненного периода, когда появляется семья и дети, что существенно расширяет зону личной ответственности и увеличивает нагрузки. Однако эти данные следует интерпретировать с осторожностью, учитывая малый объем выборки.

Анализ частот ТЖС позволил выделить массовые, практически нормативные для обучающихся тяжелые жизненные ситуации, которые требуют наиболее пристального внимания: страх неудачи и академическая тревога, перегрузка, нехватка свободного времени и времени на сон, проблемы с тайм-менеджментом, боязнь профессиональной невостребованности. Даже самый поверхностный взгляд на этот перечень позволяет увидеть возможные перспективы совладания с этими трудностями. Так, очевидно, что их можно преодолеть посредством тренинга достижений, оптимизации учебного плана и организации разного рода профессиональных практик и стажировок, способствующих ориентации будущих специалистов в актуальных запросах рынка труда. Практически каждая ТЖС может быть сглажена или предотвращена при слаженном взаимодействии учебных офисов, психологических и социальных служб вузов и, разумеется, при повышении психологической грамотности самого студента.

Заключая, мы можем констатировать, что исследовательские вопросы, поставленные в нашем исследовании, обрели ответы.

6. Ограничения исследования и перспективы его развития

Как и любое другое, наше исследование не свободно от недостатков, которые одновременно открывают перспективы продолжения исследования. Первое ограничение связано с условиями быстро меняющейся жизни и появлением новых стрессоров: если в момент сбора наших данных доминантой была эпидемия COVID-19, то сейчас социальную повестку формируют другие экстремальные события. Второе ограничение заключается в несбалансированности выборки по полу и ступеням образования. Однако в целом пропорция участников исследования отражает реальную ситуацию: студентов бакалавриата всегда больше, чем аспирантов.

Третье ограничение состоит в том, что, в силу неполной на текущий момент психометрической подготовки чек-листа «Трудные

жизненные ситуации студентов» он может пока рассматриваться либо как предварительный исследовательский инструмент, либо как прикладной метод. Мощные статистические приемы обработки недоступны в силу логики создания метода, однако в этом нет острой необходимости, поскольку наше исследование имеет выраженный практикоориентированный характер. Мы предполагаем продолжать апробацию чек-листа в новых условиях жизни и с привлечением более вариативной выборки, в частности студентов региональных вузов (в настоящем исследовании принимали участие преимущественно московские студенты). Мы планируем также оценить инвариантность выделенных кластеров на другой культуре: в соответствии с направлением нашего проекта — в Армении. Продолжение исследования предполагает возвращение к поиску ответов на вопросы, которые мы пока не предлагали респондентам. Например, какие трудности вам удалось преодолеть? Кто или что помогло вам в этом процессе? Кто или что препятствовало преодолению этих трудностей? Еще одна перспектива развития исследования состоит в использовании опробованного исследовательского алгоритма для идентификации полученной студентами помощи или способов самопомощи в преодолении выявленных трудностей.

Благодарности Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (научный проект № 20-513-05014) и Комитета по науке Министерства образования, науки, культуры и спорта Республики Армения (проект № SCS 20RF-164).

Авторы выражают признательность за помощь в сборе данных начальнику Психологической службы РАНХиГС Кириллу Даниловичу Хломову.

Приложение
Бланк чек-листа
«Трудные
жизненные
ситуации
студентов»

Инструкция

Дорогой друг!

В наше время невозможно прожить без хорошего образования, однако его получение — это долгий и напряженный период, в ходе которого люди преодолевают многочисленные трудности и стрессы. Ниже приведен перечень подобных ситуаций.

Пожалуйста, отметьте те из них, которые присутствуют в вашей жизни во время учебы в колледже/университете/аспирантуре.

Большое спасибо за участие в опросе!

№		Да	Нет
1	Когнитивные трудности, сложности с изучением некоторых предметов; обучение на чужом языке		
2	Адаптация к новому формату обучения и переходу на следующую ступень образования		
3	Академическая перегрузка (большое количество занятий, экзаменов, учебного материала)		
4	Проблемы с тайм-менеджментом (дедлайны, прокрастинация, многозадачность, умение планировать свою жизнь)		
5	Жесткие требования к уровню знаний/квалификации студентов		
6	Неясность критериев оценивания (явных и/или неявных) и несправедливость оценок		
7	Конфликты с преподавателями или научным руководителем		
8	Чрезмерная личная ответственность за профессиональное развитие и траекторию обучения		
9	Образование в онлайн-среде как форма обучения		
10	Сложности в освоении образовательных платформ обучения преподавателями и студентами		
11	Необходимость слишком часто использовать гаджеты в обучении		
12	Тревога из-за успеваемости, экзаменов, подготовки публикаций; страх неудачи на экзамене и отчисления		
13	Трудности исследовательской работы (курсовой/ выпускной/диссертационной), написания курсовой/выпускной/диссертационной работы		
14	Трудности защиты курсовой/выпускной/диссертационной работы, в том числе подготовка публикаций		
15	Слабое преподавание, некомпетентные преподаватели		
16	Расхождение собственных представлений о профессии с требованиями учебного заведения		
17	Немотивированная отмена занятий и неявка преподавателей		
18	Сложность взаимодействия с однокурсниками в ходе групповой и проектной работы		
19	Высококонкурентная студенческая среда		
20	Одиночество и трудности в поиске друзей		
21	Напряжение и конфликты с однокурсниками и соседями по общежитию		
22	Трудности в общении с друзьями, своим(ей) молодым человеком/девушкой		
23	Недостаток непосредственного межличностного общения в связи с онлайн-обучением		
24	Токсичная студенческая среда (отверженность, социальный остракизм, буллинг)		
25	Жизнь в многокультурном сообществе		
26	Ослабление или утрата мотивации к учению и специальности, выгорание		
27	Поддержание эмоциональной устойчивости		
28	Разлука с близкими и тоска по дому		
29	Трудности привыкания к самостоятельности в быту (стирать, поддерживать порядок в комнате и др.)		
30	Адаптация к новому месту/городу/людям (выход из зоны комфорта)		
31	Плохая организация учебного процесса (неудобное расписание; занятия в разных корпусах)		
32	Нехватка занятий, или недоступность материалов, или плохое техническое оснащение		
33	Финансовые и/или жилищные проблемы		
34	Бюрократические сложности в оформлении документов (социальной карты, регистрации и проч.)		
35	Много времени, затрачиваемого на дорогу в университет		
36	Сложность совмещения обучения с работой/семьей		
37	Нехватка свободного времени		
38	Неправильный образ жизни (малоподвижный, неправильное питание)		
39	Нарушения сна и нехватка времени на сон		
40	Опасения в отношении собственной компетентности (синдром самозванца, низкая самооценка)		

Окончание табл.

№		Да	Нет
41	Страх не найти (достойную) работу после обучения, отсутствие перспектив, невостребованность специальности		
42	Экзистенциальные конфликты (разочарование в профессии, измена себе, ощущение, что жизнь проходит мимо, и проч.).		
43	Напряжение и проблемы в родительской семье (в том числе развод родителей)		
44	Давление со стороны родителей и необходимость соответствовать их ожиданиям		
45	Болезнь и состояние своего здоровья, в том числе психического		
46	Болезнь и состояние здоровья близкого человека		
47	Смерть близких		
48	Пандемия, карантин и связанные с этим изменения жизни (кроме учебных)		
49	Война/вооруженные конфликты		

Обработка результатов⁵

Для получения показателя выраженности кластера трудных жизненных ситуаций необходимо подсчитать среднее арифметическое по оценкам каждой трудности, входящей в кластер.

Адаптация к техническим условиям обучения: 1, 12, 19, 27, 45, 47

Адаптация к новой ступени обучения: 4, 9, 10, 41, 24

Недостаток физических и психологических ресурсов: 7, 11, 13, 14, 15, 21, 25, 28, 29, 30, 33, 36

Организация занятий учебным заведением: 2, 8, 23, 32, 35, 38, 39, 48

Социальные условия обучения: 3, 5, 40, 42, 43, 44

Текущие жизненные задачи: 18, 22, 26, 27

Адаптация к новому месту: 6, 16, 17, 20, 31

Потери и страх потерь: 34, 46, 49

Литература

1. Анцыферова Л.И. (1994) Личность в трудных жизненных условиях: переосмысливание, преобразование ситуаций и психологическая защита. *Психологический журнал*, т. 15, № 1, сс. 3–18.
2. Басюк В.С., Малых С.Б., Тихомирова Т.Н. (2022) Федеральная сеть психологических служб образовательных организаций высшего образования: концепция, приоритеты и ресурсы развития. *Психологическая наука и образование*, т. 27, № 6, сс. 4–18. <https://doi.org/10.17759/pse.2022270601>
3. Битюцкая Е.В. (2020) Структура и динамика образа трудной жизненной ситуации. *Вопросы психологии*, т. 66, № 3, сс. 116–131.
4. Битюцкая Е.В., Корнеев А.А. (2021) Субъективное оценивание трудной жизненной ситуации: диагностика и структура. *Вопросы психологии*, № 4, сс. 100–113.
5. Головей Л.А., Петраш М.Д., Стрижцкая О.Ю., Савенышева С.С., Муртазина И.Р. (2018) Роль психологического благополучия и удовлетворенности жизнью в восприятии повседневных стрессоров. *Консультативная психология и психотерапия*, т. 26, № 4, сс. 8–26. <https://doi.org/10.17759/cpp.2018260402>

⁵ Для получения электронного ключа можно обратиться к авторам.

6. Горбунова Е.В. (2018) Выбытия студентов из вузов: исследования в России и США. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 1, сс. 110–131. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2018-1-110-131>
7. Горбунова Е.В., Кондратьева О.С. (2013) Анализ гендерных различий в выбытии из вуза российских и американских студентов программ бакалавриата. *Universitas*, т. 1, № 3, сс. 48–69.
8. Груздев И.А., Горбунова Е.В., Фрумин И.Д. (2013) Студенческий отсев в российских вузах: к постановке проблемы. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 2, сс. 67–81. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2013-2-67-81>
9. Дементий Л.И., Маленова А.Ю. (2004) Трудности адаптации студентов к условиям обучения в вузе и способы их преодоления: результаты исследования. *Вестник Омского университета. (Психология)*, № 4, сс. 54–72.
10. Дольник В.Р. (1994) *Непослушное дитя биосферы*. М.: Педагогика-пресс.
11. Клементьева М.В. (2023) Российская версия шкалы оценки формирующейся взрослости (IDEA-R): особенности развития студентов. *Вестник Санкт-Петербургского университета. (Психология)*, т. 13, № 2, сс. 164–182. <https://doi.org/10.21638/spbu16.2023.203>
12. Кон И.С. (1979) *Психология юношеского возраста: проблемы формирования личности*. М.: Просвещение.
13. Маленова А.Ю. (2019) *Психология экзамена: ресурсный подход*. Омск: Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского.
14. Маленова А.Ю. (2007) Особенности представления о копинг-поведении и выбора копинг-стратегий студентами в ситуации экзамена. *Вестник Омского университета. (Психология)*, № 1, сс. 12–19.
15. Маленова А.Ю., Маленов А.А., Федотова Е.Е. (2019) Структура субъективного благополучия и ее гендерные особенности у студенческой молодежи. *Вестник Омского университета. (Психология)*, № 3, сс. 22–33. <https://doi.org/10.25513/2410-6364.2019.3.22-33>
16. Маленова А.Ю., Потапова Ю.В. (2018) Эмоциональное благополучие студентов и их родителей в ситуации сепарации. *Клиническая и специальная психология*, т. 7, № 2, сс. 83–96. <https://doi.org/10.17759/cpse.2018070206>
17. Нартова-Бочавер С.К. (2023) *Психология личности и индивидуальных различий*. СПб.: Питер.
18. Нартова-Бочавер С.К., Терюшкова Ю.Ю. (2016) Образ будущего у людей с разным прошлым (лонгитюдное исследование проживания кризиса юности). *Принцип развития в современной психологии* (ред. А.Л. Журавлев, Е.А. Сергиенко), М.: Институт психологии РАН, сс. 439–457.
19. Тарабрина Н.В., Журавлев А.Л., Сергиенко Е.А., Харламенкова Н.Е. (2017) Повседневный и травматический стресс: современные направления исследований. *Фундаментальные и прикладные исследования современной психологии: результаты и перспективы развития* (ред. А.Л. Журавлев, В.А. Кольцова), М.: Институт психологии РАН, сс. 1468–1475.
20. Харламенкова Н.Е. (2017) Интенсивные стрессоры и психологические последствия их переживания в молодости и ранней взрослости. *Вестник Костромского государственного университета. (Педагогика. Психология. Социокинетика)*, т. 23, № 4, сс. 26–30.
21. Хачатурова М.Р., Ерофеева В.Г., Бардадымов В.А. (2022). Образ мышления и субъективное благополучие обучающихся в период «становящейся взрослости». *Психологическая наука и образование*, т. 27, № 10, сс. 121–135. <https://doi.org/10.17759/pse.2022270110>
22. Шамионов Р.М. (2015) Критерии субъективного благополучия личности: социокультурная детерминация. *Известия Саратовского университета. (Акмеология образования. Психология развития)*, т. 4, № 3, сс. 213–219. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2015-4-3-213-218>

23. Arnett J.J. (2014) *The Oxford Handbook of Emerging Adulthood*. New York, NY: Oxford University. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199795574.001.0001>
24. Arnett J.J. (2001) Conceptions of the Transition to Adulthood: Perspectives from Adolescence through Midlife. *Journal of Adult Development*, vol. 8, no 2, pp. 133–143. <https://doi.org/10.1023/A:1026450103225>
25. Arnett J.J. (2000) Emerging Adulthood: A Theory of Development from the Late Teens through the Twenties. *American Psychologist*, vol. 55, no 5, pp. 469–480. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.5.469>
26. Arnett J.J., Mitra D. (2020) Are the Features of Emerging Adulthood Developmentally Distinctive? A Comparison of Ages 18–60 in the United States. *Emerging Adulthood*, vol. 8, no 5, pp. 412–419. <https://doi.org/10.1177/2167696818810073>
27. Bezek E. (2010) *Gender Differences in Resilience in the Emerging Adulthood Population* (Thesis). Rochester. Rochester Institute of Technology. Available at: <http://scholarworks.rit.edu/theses> (accessed 20 May 2024).
28. Bityutskaya E.V., Korneev A.A. (2021) Subjective Appraisal and Orientations in Difficult Life Situations as Predictors of Coping Strategies. *Psychology in Russia: State of the Art*, vol. 14, no 3, pp. 180–199. <https://doi.org/10.11621/pir.2021.0312>
29. Blum G., Schmitt M. (2017) The Nonlinear Interaction of Person and Situation (NIPS) Model and Its Values for a Psychology of Situations. *The Oxford Handbook of Psychological Situations* (eds J.F. Rauthmann, R.A. Sherman, D.C. Funder), New York, NY: Oxford University, pp. 1–17.
30. Claborn R.D., Kane S.T. (2012) First-Year College Students' Homesickness and Separation Anxiety: Implications for Orientation, Retention, and Social Integration. *Journal of College Orientation, Transition, and Retention*, vol. 19, no 2, pp. 7–17. <https://doi.org/10.24926/jcotr.v19i2.2795>
31. Clements K., Turpin G. (1996) The Life Events Scale for Students: Validation for Use with British Samples. *Personality and Individual Differences*, vol. 20, no 6, pp. 747–751. [https://doi.org/10.1016/0191-8869\(96\)00005-0](https://doi.org/10.1016/0191-8869(96)00005-0)
32. Clinciu A.I., Cazan A.M. (2014) Academic Adjustment Questionnaire for the University Students. *Procedia—Social and Behavioral Sciences*, vol. 127, April, pp. 655–660. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.330>
33. Connor K.M., Davidson J.R.T. (2003) Development of a New Resilience Scale: The Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC). *Depression and Anxiety*, no 18, pp. 76–82. <https://doi.org/10.1002/da.10113>
34. Crandall C.S., Preisler J.J., Aussprung J. (1992) Measuring Life Event Stress in the Lives of College Students: The Undergraduate Stress Questionnaire (USQ). *Journal of Behavioral Medicine*, vol. 15, December, pp. 627–662. <https://doi.org/10.1007/BF00844860>
35. Dericks G., Thompson E., Roberts M., Phua F. (2019) Determinants of PhD Student Satisfaction: The Roles of Supervisor, Department, and Peer Qualities. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, vol. 44, no 7, pp. 1053–1068. <https://doi.org/10.1080/02602938.2019.1570484>
36. Diener E., Seligman M.E. P. (2004) Beyond Money: Toward an Economy of Well-Being. *Psychological Science in the Public Interest*, vol. 5, no 1, pp. 1–31. <https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2004.00501001.x>
37. Ferrara T.S. (2022) *Understanding the Homesick Experience Through the Narratives of First-Year College Residential Students* (PhD Thesis). New York: Molloy College.
38. Gadzella B.M. (1994) Student-Life Stress Inventory: Identification of and Reactions to Stressors. *Psychological Reports*, vol. 74, no 2, pp. 395–402. <https://doi.org/10.2466/pr0.1994.74.2.395>
39. Germani A., Delvecchio E., Li J.B., Lis A., Nartova-Bochaver S.K., Vazsonyi A.T., Mazzeschi C. (2021) The Link between Individualism-Collectivism and Life Satisfaction among Emerging Adults from Four Countries. *Applied Psycholo-*

- gy: *Health and Well-Being*, vol. 13, no 2, pp. 437–453. <https://doi.org/10.1111/aphw.12259>
40. Hamaideh S.H. (2011) Stressors and Reactions to Stressors among University Students. *International Journal of Social Psychiatry*, vol. 57, no 1, pp. 69–80. <https://doi.org/10.1177/0020764009348442>
 41. Harrison R.V. (1985) The Person-Environment Fit Model and the Study of Job Stress. *Human Stress and Cognition in Organizations* (eds T.A. Beehr, R.S. Bhagat), New York, NY: Wiley, pp. 23–55.
 42. Havighurst R.J. (1956) Research on the Developmental-Task Concept. *The School Review*, vol. 64, no 5, pp. 215–223. <https://doi.org/10.1086/442319>
 43. Holmes T.H., Rahe R.H. (1967) The Social Readjustment Rating Scale. *Journal of Psychosomatic Research*, vol. 11, no 2, pp. 213–218. [https://doi.org/10.1016/0022-3999\(67\)90010-4](https://doi.org/10.1016/0022-3999(67)90010-4)
 44. Kessler R.C., Berglund P., Demler O., Jin R., Merikangas K.R., Walters E.E. (2005) Lifetime Prevalence and Age-of-Onset Distributions of DSM-IV Disorders in the National Comorbidity Survey Replication. *Archives of General Psychiatry*, vol. 62, no 6, pp. 593–602. <https://doi.org/10.1001/archpsyc.62.6.593>
 45. Little B.R. (2000) Free Traits and Personal Contexts: Expanding a Social Ecological Model of Well-Being. *Person-Environment Psychology: New Directions and Perspectives* (eds W.B. Walsh, K.H. Craik, R.H. Price), Mahwah, NJ: L. Erlbaum, pp. 87–116.
 46. Matud M.P., del Pino M.J., Bethencourt J.M., Lorenzo E.D. (2023) Stressful Events, Psychological Distress and Well-Being during the Second Wave of COVID-19 Pandemic in Spain: A Gender Analysis. *Applied Research in Quality of Life*, vol. 18, no 3, pp. 1291–1319. <https://doi.org/10.1007/s11482-022-10140-1>
 47. Matud M.P., Ibáñez I., Hernández-Lorenzo D.E., Bethencourt J.M. (2023) Gender, Life Events, and Mental Well-Being in Emerging Adulthood. *International Journal of Social Psychiatry*, vol. 69, no 6, pp. 1432–1443. <https://doi.org/10.1177/00207640231164012>
 48. Mischel W., Shoda Y. (1999) Integrating Dispositions and Processing Dynamics within a Unified Theory of Personality: The Cognitive-Affective Personality System. *Handbook of Personality: Theory and Research* (eds L.A. Pervin, O.P. John), New York, NY: Guilford, pp. 197–218.
 49. Nartova-Bochaver S., Korneev A., Bochaver K. (2021) Validation of the 10-Item Connor-Davidson Resilience Scale: The Case of Russian Youth. *Frontiers in Psychiatry*, no 12, Article no 611026. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2021.611026>
 50. Nartova-Bochaver S., Reznichenko S., Ochoa Padilla A., Zulkarnain Zulkarnain (2024) Measurement Invariance of the Modified Utrecht Homesickness Scale: A Case of University Students from Four Countries. *Current Psychology*. <https://doi.org/10.1007/s12144-024-06075-5>
 51. Neugarten B.L. (1968) *Middle Age and Aging: A Reader in Social Psychology*. Chicago, IL: University of Chicago.
 52. Pownall M., Harris R., Blundell-Birtill P. (2022) Supporting Students during the Transition to University in COVID-19: Five Key Considerations and Recommendations for Educators. *Psychology Learning & Teaching*, vol. 21, no 1, pp. 3–18. <https://doi.org/10.1177/14757257211032486>
 53. Rauthmann J.F., Sherman R.A. (2018) The Description of Situations: Towards Replicable Domains of Psychological Situation Characteristics. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 114, no 3, pp. 482–488. <https://doi.org/10.1037/pssp0000162>
 54. Robinson O.C. (2022) Conducting Thematic Analysis on Brief Texts: The Structured Tabular Approach. *Qualitative Psychology*, vol. 9, no 2, pp. 194–208. <https://doi.org/10.1037/qup0000189>
 55. Robinson O. (2020) *Development through Adulthood*. London: Bloomsbury Academic.

56. Salamonson Y., Andrew S., Watson R., Teo S.T., Deary I.J. (2011) The Stressors in Students (SIS) Scale: Development, Reliability, and Validity. *Journal of Clinical Nursing*, vol. 20, no 13–14, pp. 2078–2080. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2702.2010.03678.x>
57. Seiffge-Krenke I. (2016) Leaving Home: Antecedents, Consequences, and Cultural Patterns. *The Oxford Handbook of Emerging Adulthood* (ed. J.J. Arnett), New York, NY: Oxford University, pp. 177–189.
58. Smith C., Christoffersen K., Davidson H., Herzog P.S. (2011) *Lost in Transition: The Dark Side of Emerging Adulthood*. New York, NY: Oxford University. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199828029.001.0001>
59. Tanner J.L. (2006) Recentering during Emerging Adulthood: A Critical Turning Point in Life Span Human Development. *Emerging Adults in America: Coming of Age in the 21st Century* (eds J.J. Arnett, J.L. Tanner), Washington, DC: American Psychological Association, pp. 21–55. <https://doi.org/10.1037/11381-002>
60. Thomae H. (1996) *Das Individuum und seine Welt*. Gottingen: Hogrefe.
61. Wood D., Crapnell T., Lau L., Bennett A., Lotstein D., Ferris M., Kuo A. (2018) Emerging Adulthood as a Critical Stage in the Life Course. *Handbook of Life Course Health Development* (eds N. Halfon, C. Forrest, R. Lerner, E. Faustman), New York, NY: Springer, pp. 123–143. https://doi.org/10.1007/978-3-319-47143-3_7
62. Yerofeyeva V.G., Wang P., Yang Y., Serobyana A.K., Grigoryan A.K., Nartova-Bochaver S.K. (2024) Shimmering Emerging Adulthood: In Search of the Invariant IDEA Model for Collectivistic Countries. *Frontiers in Psychology*, vol. 15, April, Article no 1349375. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1349375>

References

- Antsyferova L.I. (1994). Personality in Difficult Life Conditions: Rethinking, Transformation of Situations and Psychological Protection. *Psychological Journal*, vol. 15, no 1, pp. 3–18 (In Russian).
- Arnett J.J. (2014) *The Oxford Handbook of Emerging Adulthood*. New York, NY: Oxford University. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199795574.001.0001>
- Arnett J.J. (2001) Conceptions of the Transition to Adulthood: Perspectives from Adolescence through Midlife. *Journal of Adult Development*, vol. 8, no 2, pp. 133–143. <https://doi.org/10.1023/A:1026450103225>
- Arnett J.J. (2000) Emerging Adulthood: A Theory of Development from the Late Teens through the Twenties. *American Psychologist*, vol. 55, no 5, pp. 469–480. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.5.469>
- Arnett J.J., Mitra D. (2020) Are the Features of Emerging Adulthood Developmentally Distinctive? A Comparison of Ages 18–60 in the United States. *Emerging Adulthood*, vol. 8, no 5, pp. 412–419. <https://doi.org/10.1177/2167696818810073>
- Basyuk V.S., Malyh S.B., Tikhomirova T.N. (2022) Federal Network of Psychological Services of Educational Institutions of Higher Education: Concept, Priorities and Development Resources. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie / Psychological Science and Education*, vol. 27, no 6, p. 4–18 (In Russian). <https://doi.org/10.17759/pse.2022270601>
- Bezek E. (2010) *Gender Differences in Resilience in the Emerging Adulthood Population* (Thesis), Rochester: Rochester Institute of Technology. Available at: <http://scholarworks.rit.edu/theses> (accessed 20 May 2024).
- Blum G., Schmitt M. (2017) The Nonlinear Interaction of Person and Situation (NIPS) Model and Its Values for a Psychology of Situations. *The Oxford Handbook of Psychological Situations* (eds J.F. Rauthmann, R.A. Sherman, D.C. Funder), New York, NY: Oxford University, pp. 1–17.
- Bityutskaya E.V. (2020) Structure and Dynamics of the Image of a Difficult Life Situation]. *Voprosy psihologii*, vol. 66, no 3, pp. 116–131 (In Russian).
- Bityutskaya E.V., Korneev A.A. (2021) Subjective Appraisal and Orientations in Difficult Life Situations as Predictors of Coping Strategies. *Psychology in Russia: State of the Art*, vol. 14, no 3, pp. 180–199. <https://doi.org/10.11621/pir.2021.0312>

- Bityutskaya E.V., Korneev A.A. (2021) Subjective Assessment of a Difficult Life Situation: Diagnosis and Structure. *Voprosy psichologii*, vol. 67, no 4, pp. 100–113 (in Russian).
- Claborn R.D., Kane S.T. (2012) First-Year College Students' Homesickness and Separation Anxiety: Implications for Orientation, Retention, and Social Integration. *Journal of College Orientation, Transition, and Retention*, vol. 19, no 2, pp. 7–17. <https://doi.org/10.24926/jcotr.v19i2.2795>
- Clements K., Turpin G. (1996) The Life Events Scale for Students: Validation for Use with British Samples. *Personality and Individual Differences*, vol. 20, no 6, pp. 747–751. [https://doi.org/10.1016/0191-8869\(96\)00005-0](https://doi.org/10.1016/0191-8869(96)00005-0)
- Clinciu A.I., Cazan A.M. (2014) Academic Adjustment Questionnaire for the University Students. *Procedia—Social and Behavioral Sciences*, vol. 127, April, pp. 655–660. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.330>
- Connor K.M., Davidson J.R.T. (2003) Development of a New Resilience Scale: The Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC). *Depression and Anxiety*, vol. 18, pp. 76–82. <https://doi.org/10.1002/da.10113>
- Crandall C.S., Preisler J.J., Ausprung J. (1992) Measuring Life Event Stress in the Lives of College Students: The Undergraduate Stress Questionnaire (USQ). *Journal of Behavioral Medicine*, vol. 15, December, pp. 627–662. <https://doi.org/10.1007/BF00844860>
- Dementij L.I., Malenova A.Ju. (2004) Difficulties in Adapting Students to the Conditions of Study at the University and Ways to Overcome Them: Results of the Study. *Herald of Omsk University. (Psychology)*, no 4, pp. 54–72 (In Russian).
- Dericks G., Thompson E., Roberts M., Phua F. (2019) Determinants of PhD Student Satisfaction: The Roles of Supervisor, Department, and Peer Qualities. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, vol. 44, no 7, pp. 1053–1068. <https://doi.org/10.1080/02602938.2019.1570484>
- Diener E., Seligman M.E.P. (2004) Beyond Money: Toward an Economy of Well-Being. *Psychological Science in the Public Interest*, vol. 5, no 1, pp. 1–31. <https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2004.00501001.x>
- Dol'nik V.R. (1994) *Naughty Child of the Biosphere*. Moscow: Pedagogika-press (In Russian).
- Ferrara T.S. (2022) *Understanding the Homesick Experience Through the Narratives of First-Year College Residential Students* (PhD Thesis). New York: Mollo College.
- Gadzella B.M. (1994) Student-Life Stress Inventory: Identification of and Reactions to Stressors. *Psychological Reports*, vol. 74, no 2, pp. 395–402. <https://doi.org/10.2466/pr0.1994.74.2.395>
- Germani A., Delvecchio E., Li J.B., Lis A., Nartova-Bochaver S.K., Vazsonyi A.T., Mazzeschi C. (2021) The Link between Individualism-Collectivism and Life Satisfaction among Emerging Adults from Four Countries. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, vol. 13, no 2, pp. 437–453. <https://doi.org/10.1111/aphw.12259>
- Golovey L.A., Petrash M.D., Strizhitskaya O.Ju., Savenysheva S.S., Murtazina I.R. (2018) The Role of Psychological Well-Being and Life Satisfaction in the Perception of Daily Stress. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya / Counseling Psychology and Psychotherapy*, vol. 26, no 4, pp. 8–26. <https://doi.org/10.17759/cpp.2018260402>
- Gorbunova E.V. (2018) Elaboration of Research on Student Withdrawal from Universities in Russia and the United States. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 1, pp. 110–131 (In Russian). <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2018-1-110-131>
- Gorbunova E.V., Kondratjeva O.S. (2013) Analysis of Gender Differences in the Drop-out of Russian and American Undergraduate Students. *Universitas*, vol. 1, no 3, pp. 48–69 (In Russian).
- Gruzdev I.A., Gorbunova E.V., Froumin I.D. (2013) Academic Dismissal in Russian Higher Education Institutions: Defining the Problem. *Voprosy obrazovaniya /*

- Educational Studies Moscow*, no 2, pp. 67–81 (In Russian). <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2013-2-67-81>
- Hamaideh S.H. (2011) Stressors and Reactions to Stressors among University Students. *International Journal of Social Psychiatry*, vol. 57, no 1, pp. 69–80. <https://doi.org/10.1177/0020764009348442>
- Harrison R.V. (1985) The Person-Environment Fit Model and the Study of Job Stress. *Human Stress and Cognition in Organizations* (eds T.A. Beehr, R.S. Bhagat), New York, NY: Wiley, pp. 23–55.
- Havighurst R.J. (1956) Research on the Developmental-Task Concept. *The School Review*, vol. 64, no 5, pp. 215–223. <https://doi.org/10.1086/442319>
- Holmes T.H., Rahe R.H. (1967) The Social Readjustment Rating Scale. *Journal of Psychosomatic Research*, vol. 11, no 2, pp. 213–218. [https://doi.org/10.1016/0022-3999\(67\)90010-4](https://doi.org/10.1016/0022-3999(67)90010-4)
- Kessler R.C., Berglund P., Demler O., Jin R., Merikangas K.R., Walters E.E. (2005) Lifetime Prevalence and Age-of-Onset Distributions of DSM-IV Disorders in the National Comorbidity Survey Replication. *Archives of General Psychiatry*, vol. 62, no 6, pp. 593–602. <https://doi.org/10.1001/archpsyc.62.6.593>
- Khachaturova M.R., Yerofeyeva V.G., Bardadymov V.A. (2022) Students' Mindset and Subjective Well-Being during the Period of "Emerging Adulthood". *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie / Psychological Science and Education*, vol. 27, no 1, pp. 121–135 (In Russian). <https://doi.org/10.17759/pse.2022270110>
- Kharlamenkova N.E. (2017) Intense Stressors and Psychological Consequences of Their Experience in Youth and Early Adulthood. *Vestnik of Kostroma State University. (Pedagogy. Psychology. Sociokinetics)*, vol. 23, no 4, pp. 26–30 (In Russian).
- Klementyeva M. (2023) The Russian Version of Inventory of the Dimensions of Emerging Adulthood (the IDEA-R): Developmental Features of University Students. *Vestnik of Saint Petersburg University. (Psychology)*, vol. 13, no 2, pp. 164–182 (In Russian). <https://doi.org/10.21638/spbu16.2023.203>
- Kon I.S. (1979) *Psychology of Adolescence: Problems of Personality Formation*. Moscow: Prosveshchenie (in Russian).
- Little B.R. (2000) Free Traits and Personal Contexts: Expanding a Social Ecological Model of Well-Being. *Person-Environment Psychology: New Directions and Perspectives* (eds W.B. Walsh, K.H. Craik, R.H. Price), Mahwah, NJ: L. Erlbaum, pp. 87–116.
- Malenova A.Ju. (2019) *Exam Psychology: A Resource Approach*. Omsk: Dostoevsky Omsk State University (In Russian).
- Malenova A.Ju. (2007) Features of the Idea of Coping Behavior and the Choice of Coping Strategies by Students in an Exam Situation. *Herald of Omsk University. (Psychology)*, no 1, pp. 12–19 (In Russian).
- Malenova A.Ju., Malenov A.A., Fedotova E.E. (2019) Structure of Subjective Well-Being and Its Gender Peculiarities in Student Youth. *Herald of Omsk University. (Psychology)*, no 3, pp. 22–33 (In Russian). <https://doi.org/10.25513/2410-6364.2019.3.22-33>
- Malenova A.J., Potapova J.V. (2018) Emotional Well-Being of Students and Their Parents in a Separation Situation. *Klinicheskaya i spetsial'naya psikhologiya / Clinical Psychology and Special Education*, vol. 7, no 2, pp. 83–96 (In Russian). <https://doi.org/10.17759/cpse.2018070206>
- Matud M.P., del Pino M.J., Bethencourt J.M., Lorenzo E.D. (2023) Stressful Events, Psychological Distress and Well-Being during the Second Wave of COVID-19 Pandemic in Spain: A Gender Analysis. *Applied Research in Quality of Life*, vol. 18, no 3, pp. 1291–1319. <https://doi.org/10.1007/s11482-022-10140-1>
- Matud M.P., Ibáñez I., Hernández-Lorenzo D.E., Bethencourt J.M. (2023) Gender, Life Events, and Mental Well-Being in Emerging Adulthood. *International Journal of Social Psychiatry*, vol. 69, no 6, pp. 1432–1443. <https://doi.org/10.1177/00207640231164012>
- Mischel W., Shoda Y. (1999) Integrating Dispositions and Processing Dynamics within a Unified Theory of Personality: The Cognitive-Affective Personality System.

- Handbook of Personality: Theory and Research* (eds L.A. Pervin, O.P. John), New York, NY: Guilford, pp. 197–218.
- Nartova-Bochaver S.K. (2023) *Psychology of Personality and Individual Differences*. Saint-Petersburg: Piter (In Russian).
- Nartova-Bochaver S., Korneev A., Bochaver K. (2021) Validation of the 10-Item Connor-Davidson Resilience Scale: The Case of Russian Youth. *Frontiers in Psychiatry*, no 12, Article no 611026. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2021.611026>
- Nartova-Bochaver S., Reznichenko S., Ochoa Padilla A., Zulkarnain Zulkarnain (2024) Measurement Invariance of the Modified Utrecht Homesickness Scale: A Case of University Students from Four Countries. *Current Psychology*. <https://doi.org/10.1007/s12144-024-06075-5>
- Nartova-Bochaver S.K., Teriushkova Ju.Ju. (2016) The Image of the Future in People with Different Pasts (Longitudinal Study of Youth Crisis Transition). *The Principle of Development in Modern Psychology* (eds A.L. Zhuravlev, E.A. Sergienko). Moscow: Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences, pp. 439–457 (In Russian).
- Neugarten B.L. (1968) *Middle Age and Aging: A Reader in Social Psychology*. Chicago, IL: University of Chicago.
- Pownall M., Harris R., Blundell-Birtill P. (2022) Supporting Students during the Transition to University in COVID-19: Five Key Considerations and Recommendations for Educators. *Psychology Learning & Teaching*, vol. 21, no 1, pp. 3–18. <https://doi.org/10.1177/14757257211032486>
- Rauthmann J.F., Sherman R.A. (2018) The Description of Situations: Towards Replicable Domains of Psychological Situation Characteristics. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 114, no 3, pp. 482–488. <https://doi.org/10.1037/pspp0000162>
- Robinson O.C. (2022) Conducting Thematic Analysis on Brief Texts: The Structured Tabular Approach. *Qualitative Psychology*, vol. 9, no 2, pp. 194–208. <https://doi.org/10.1037/qap0000189>
- Robinson O. (2020). *Development through Adulthood*. London: Bloomsbury Academic.
- Salamonson Y., Andrew S., Watson R., Teo S.T., Deary I.J. (2011) The Stressors in Students (SIS) Scale: Development, Reliability, and Validity. *Journal of Clinical Nursing*, vol. 20, no 13–14, pp. 2078–2080. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2702.2010.03678.x>
- Seiffge-Krenke I. (2016) Leaving Home: Antecedents, Consequences, and Cultural Patterns. *The Oxford Handbook of Emerging Adulthood* (ed. J.J. Arnett), New York, NY: Oxford University, pp. 177–189.
- Smith C., Christoffersen K., Davidson H., Herzog P.S. (2011) *Lost in Transition: The Dark Side of Emerging Adulthood*. New York, NY: Oxford University. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199828029.001.0001>
- Shamionov R.M. (2015) Criteria of Subjective Personal Well-Being: Socio-Cultural Determinancy. *Izvestiya of Saratov University. (Educational Acmeology. Developmental Psychology)*, vol. 4, iss. 3, pp. 213–218 (In Russian). <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2015-4-3-213-218>
- Tarabrina N.V., Zhuravlev A.L., Sergienko E.A., Kharlamenkova N.E. (2017) Everyday and Traumatic Stress: Current Research Directions. *Fundamental and Applied Research in Modern Psychology: Results and Development Prospects* (eds A.L. Zhuravlev, V.A. Kol'tsova), Moscow: Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences, pp. 1468–1475 (In Russian).
- Tanner J.L. (2006) Recentering during Emerging Adulthood: A Critical Turning Point in Life Span Human Development. *Emerging Adults in America: Coming of Age in the 21st Century* (eds J.J. Arnett, J.L. Tanner), Washington, DC: American Psychological Association, pp. 21–55. <https://doi.org/10.1037/11381-002>
- Thomae H. (1996) *Das Individuum und seine Welt*. Gottingen: Hogrefe.
- Wood D., Crapnell T., Lau L., Bennett A., Lotstein D., Ferris M., Kuo A. (2018) Emerging Adulthood as a Critical Stage in the Life Course. *Handbook of Life Course*

Health Development (eds N. Halfon, C. Forrest, R. Lerner, E. Faustman), New York, NY: Springer, pp. 123–143. https://doi.org/10.1007/978-3-319-47143-3_7
Yerofeyeva V.G., Wang P., Yang Y., Serobyana A.K., Grigoryan A.K., Nartova-Bochaver S.K. (2024) Shimmering Emerging Adulthood: In Search of the Invariant IDEA Model for Collectivistic Countries. *Frontiers in Psychology*, vol. 15, April, Article no 1349375. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1349375>

Эффекты участия во внутрироссийской мобильности для молодых ученых и преподавателей

Алена Нефедова, Елизавета Чефанова,
Виктория Слепых, Анастасия Иващенко

Статья поступила
в редакцию
в мае 2023 г.

Нефедова Алена Игоревна — кандидат социологических наук, старший научный сотрудник, доцент Института статистических исследований и экономики знаний, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». Адрес: 101000 Москва, Мясницкая ул., 11. E-mail: anefedova@hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6930-6281> (контактное лицо для переписки)

Чефанова Елизавета Игоревна — стажер-исследователь Института статистических исследований и экономики знаний, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». E-mail: echefanova@hse.ru

Слепых Виктория Игоревна — младший научный сотрудник Международной лаборатории институционального анализа экономических реформ, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». E-mail: vkryachko@hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2510-432X>

Иващенко Анастасия Дмитриевна — стажер-исследователь Института статистических исследований и экономики знаний, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». E-mail: kumogakura1@gmail.com

Аннотация

В условиях радикального сокращения международной мобильности российских ученых возрастает значимость внутрироссийских программ. Проведено исследование с целью оценить масштабы программ внутрироссийской академической мобильности, создать портрет заинтересованных в участии в таких программах и описать результаты такого участия на примере молодых кандидатов наук.

Исследование основано на результатах репрезентативных опросов российских преподавателей, ученых и выпускников аспирантуры, состоявшихся в рамках Мониторинга экономики образования в июне — октябре 2022 г., а также на материалах глубинных интервью с участниками программы российских постдоков, проведенных авторами в июне — сентябре 2022 г.

Установлено, что уровень внутрироссийской мобильности преподавателей и ученых невысок: только 3% из них проходили длительные стажировки внутри страны в 2019–2021 гг. и 3% выпускников аспирантуры участвовали в программах российских постдоков. Невысок и уровень потенциальной мобильности: треть российских преподавателей (30%) не готовы менять место жительства ради нового места работы.

Участники программ российских постдоков отмечают многочисленные положительные эффекты этих программ: существенный рост квалификации, формирование новых компетенций, расширение профессиональных связей. Тем не

менее развитию внутрироссийской академической мобильности препятствует множество институциональных барьеров: закрытость академической среды и настороженное отношение к мобильности, отсутствие поддержки при переезде.

Ключевые слова академическая мобильность, внутрироссийская мобильность, научная карьера, программы российских постдоков, внутрироссийское сотрудничество, эффекты мобильности

Для цитирования Нефедова А.И., Чефанова Е.И., Слепых В.И., Иващенко А.Д. (2024) Эффекты участия во внутрироссийской мобильности для молодых ученых и преподавателей. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 2, сс. 203–225. <https://doi.org/10.17323/vo-2024-17186>

Effects of Participation in Domestic Mobility for Young Researchers and Lecturers

Alena Nefedova, Elizaveta Chefanova, Victoria Slepikh, Anastasia Ivashchenko

Alena I. Nefedova — Candidate of Sciences in Sociology, Senior Research Fellow, Associate Professor at the Institute for Statistical Studies and Economics of Knowledge, HSE University. Address: 11, Myasnitskaya St., 101000 Moscow, Russian Federation. E-mail: anefedova@hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6930-6281> (corresponding author)

Elizaveta I. Chefanova — Research Assistant at the Institute for Statistical Studies and Economics of Knowledge, HSE University. E-mail: echefanova@hse.ru

Victoria I. Slepikh — Junior Researcher at the International Laboratory for Institutional Analysis of Economic Reforms, HSE University. E-mail: vkryachko@hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2510-432X>

Anastasia D. Ivashchenko — Research Assistant at the Institute for Statistical Studies and Economics of Knowledge, HSE University. E-mail: kumogakura1@gmail.com

Abstract In the context of a significant reduction in international mobility for Russian scientists, the importance of domestic programs is increasing. This study aims to assess the scale of domestic academic mobility programs, create a profile of those interested in participating in such programs, and describe the outcomes of such participation using young candidates of sciences as an example. The study is based on the results of representative surveys conducted among Russian teachers, researchers, and graduate students as part of the Monitoring of the Economy of Education in June–October 2022, as well as in-depth interviews conducted with participants of Russian postdoc programs by the authors in June–September 2022.

It was found that the level of domestic mobility for teachers and researchers is low: only 3% of them underwent long-term internships within the country in 2019–2021, and 3% of graduate students participated in Russian postdoc programs. The potential mobility level is also low: one-third of Russian teachers (30%) are not willing to change their place of residence for a new job. Participants of Russian postdoc programs highlight numerous positive effects of these programs, including significant growth in qualifications, acquisition of new competencies, and expansion of professional networks. However, the development of domestic academic mobility is hindered by various institutional barriers such as the closed academic environment and cautious attitude towards mobility, as well as lack of support during relocation.

Keywords academic mobility, domestic mobility, scientific career, Russian postdoc programs, domestic collaboration, mobility effects

For citing Nefedova A.I., Chefanova E.I., Slepikh V.I., Ivashchenko A.D. (2024) Effects of Participation in Domestic Mobility for Young Researchers and Lecturers. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 2, pp. 203–225 (In Russian). <https://doi.org/10.17323/vo-2024-17186>

Академическая мобильность является проверенным и эффективным инструментом профессионального развития научно-педагогических кадров. Результаты многочисленных исследований показывают, что у мобильных ученых и преподавателей расширяются профессиональные связи, появляется доступ к прежде недоступному оборудованию и литературе, растет уровень квалификации, повышается продуктивность (см. метаобзор [Netz, Hampel, Aman, 2020]). Мобильность способствует возникновению новых научных направлений и развитию междисциплинарных проектов [Гохберг, 2003], а также благотворно влияет на креативность и широту мышления научно-педагогических работников [Дежина, 2014]. Однако наличие опыта мобильности не гарантирует исключительно позитивных эффектов для каждого вовлеченного: результаты мобильности сильно зависят от области науки [Jons, 2007], распространенности в стране практик инбридинга (найма университетами собственных выпускников) [Horta, 2022; Macfarlane, Jefferson, 2022], направления и продолжительности мобильности [Kotsemir, Dyachenko, Nefedova, 2022; Iversen, Woolley, 2023], социально-демографических характеристик участников [Morley et al., 2018] и многих других факторов.

При том что на индивидуальном уровне результаты мобильности могут быть разными, ее положительный вклад в развитие национальной инновационной системы и ускорение трансфера знаний признают абсолютное большинство исследователей, оценивающих эффекты мобильности для той или иной страны [Grubel, Scott, 1966; Godfrey, 1970]. В России эффекты академической мобильности для ученых и преподавателей изучены преимущественно на примерах международных программ [Чепуренко и др., 2005; Asheulova, Dushina, 2014; Нефедова и др., 2021; Kotsemir, Dyachenko, Nefedova, 2022], а результаты участия научно-педагогических кадров во внутрироссийских программах пока не подвергались систематическому анализу (за редким исключением, например [Горелова, 2016]).

Академическая мобильность в России имеет ряд особенностей, которые являются производными от структуры российской научно-образовательной системы в целом. Во-первых, российская академическая мобильность характеризуется высоким уровнем централизации¹ [Кузьминов, Юдкевич, 2021]. Согласно

¹ Дьяченко Е., Коцемир М. (2018) Территориальная централизация науки. Экспресс-информация ИСИЭЗ: <https://issek.hse.ru/news/217837831.html> (дата обращения 12.04.2024).

результатам исследования, выполненного на основе данных *Scopus*, 76% всех переездов российских ученых внутри страны за 2007–2016 гг. было связано с Москвой. Вторым город-реципиент — Санкт-Петербург, где наблюдался равномерный приток из других регионов, компенсирующий численность уехавших в столицу. Третий по масштабу кластер составили Новосибирская, Томская и Свердловская области, которые массово принимали исследователей с других территорий [Гуськов, Селиванова, Косяков, 2021].

Перемещения научно-педагогических кадров в России не только ограничены немногими приоритетными географическими направлениями, они также наблюдаются на коротком отрезке жизненного пути ученых. Межрегиональная мобильность в большинстве случаев происходит на этапе получения высшего образования или сразу же после его завершения, в дальнейшем же многие ученые не меняют место работы годами [Волкова, Никишин, 2022]. Частично такая преданность одному месту работы объясняется сильной институциональной инерцией, так как в СССР мобильность кадров сдерживалась самой системой организации науки [Гохберг, 2003].

В России широко распространен академический инбридинг [Сивак, Юдкевич, 2008; Дежина, 2016; Шматко, Волкова, 2017; Слепых, Ловаков, Юдкевич, 2022]. В долгосрочной перспективе показатели продуктивности у инбридов (тех, кто после выпуска остался работать в той же организации, в которой получил образование) оказываются ниже, чем у их мобильных коллег [Lovakov, Yudkevich, Alipova, 2019]. Кроме сохраняющейся практики инбридинга существенным препятствием для распространения внутрироссийской мобильности стала риторика «предательства», которая применяется при обсуждении выбора, который делают мобильные специалисты, и делает их возвращение на прежнее место работы практически невозможным [Дежина, 2014].

1. Программы стимулирования внутрироссийской мобильности

Помимо внешних системных ограничений внутрироссийскую академическую мобильность сдерживает недостаточное количество мер и программ, которые могли бы способствовать перемещениям ученых и преподавателей между научными организациями, между университетами, их переездам из региона в регион.

Среди таких мер следует упомянуть, во-первых, программу российских постдоков, которая запущена в ведущих вузах в рамках проекта «5-100»². Целевой группой программы стали недавно защитившиеся кандидаты наук в возрасте до 39 лет. Ожидалось, что в результате российские организации смогут привлечь к работе молодых ученых, а те, в свою очередь, приобретут возмож-

² <https://rg.ru/2021/04/21/v-rossii-poiavilsia-novyj-format-podderzhki-molodyh-uchenyh.html> (дата обращения 02.05.2023).

ность участия в исследовательских проектах и получают поддержку, которая послужит стимулом к продолжению научной карьеры. По условиям участник должен был сменить основное место работы и в большинстве случаев переехать для этого в другой регион.

Во-вторых, Российский фонд фундаментальных исследований (РФФИ) с 2019 до 2022 г. (до момента слияния с Российским научным фондом)³ проводил конкурс «Перспектива». Отбирая и поддерживая таланты в науке, РФФИ стремился сформировать систему новых взаимосвязей между участниками национальной инновационной системы. Одним из флагманских проектов в этом направлении стал грант «Перспектива». Для его получения кандидаты наук в возрасте до 35 лет должны были вступить в трудовые отношения по срочному контракту в среднем на два года (в некоторых случаях с возможностью продления еще на один год) с организацией, с которой они ранее не сотрудничали. Обязательным условием предоставления финансирования стал запрет на инбридинг. При этом, согласно Положению о конкурсе, молодые ученые должны были и работать над собственным исследовательским проектом, и быть вовлеченными в деятельность организации, на базе которой реализовывался грант⁴.

2. Мобильность после защиты диссертации: риски и возможности

Описанные выше две программы как по организационной логике, так и по содержанию схожи с программами постдокторантуры в зарубежных странах, где этот механизм используется как способ удержания молодых кадров в науке. Необходимость такого рода мер обусловлена существованием дефицита доступных вакансий для только начинающих свою карьеру ученых [Kanamatsu, Takahashi, 2007; Wang, 2015; Andalib, Ghaffarzadegan, Larson, 2018]. Позиция постдока подразумевает краткосрочный рабочий контракт, в рамках которого недавно защитившиеся кандидаты наук (PhD) занимаются преимущественно научно-исследовательской работой с минимальной педагогической нагрузкой.

В мировой практике позиция постдока — важная ступень в карьере ученого, которая обогащает его исследовательский опыт. Участники программ постдокторантуры характеризуют свое положение в академическом пространстве как «пограничное между аспирантами и независимыми учеными» [Nowell, Grant, Mikita, 2019]. При этом они отмечают, что их карьерная позиция вызыва-

³ Конкурс на лучшие проекты фундаментальных научных исследований, выполняемые молодыми учеными — кандидатами наук в научных организациях РФ («Перспектива») — Конкурсы — Портал РФФИ (rfbr.ru) (дата обращения 02.05.2023).

⁴ Положение о конкурсе: Конкурс на лучшие проекты фундаментальных научных исследований, выполняемые молодыми учеными — кандидатами наук в научных организациях РФ («Перспектива») — Конкурсы — Портал РФФИ (rfbr.ru) (дата обращения 02.05.2023).

ет некоторое смятение у коллег, в связи с чем их компетентность часто недооценивают [Chakraverty, 2019; Zerbe, Zhu, Ross et. al., 2021]. Позиция постдока характеризуется очень высокой степенью конкуренции, неопределенности и уязвимости [Vekkaila et al., 2018], и эти обстоятельства во многом определяют принятие решений о дальнейшем карьерном пути: большинство постдоков, которые раздумывают о прекращении академической карьеры, называют в качестве основной причины ухода из науки стрессовые условия работы [Dorenkamp, Weib, 2018].

В ряде европейских стран предпринимались попытки ограничить продолжительность краткосрочных трудовых контрактов, по завершении которых постдоков должны брать на постоянную работу. В Германии, например, этот срок составляет не более шести лет после окончания обучения, однако на практике это ограничение не работает. Во Франции попытки законодательно обеспечить постдокам гарантии стабильного трудоустройства после шести лет работы по краткосрочным договорам привели к тому, что постдокам стали тем менее охотно продлевать контракты, чем меньше оставалось времени до истечения шестилетнего срока работы [Pain, 2015].

Как показывает практика, лишь очень небольшая доля постдоков в итоге становится постоянными сотрудниками: в Великобритании она составляет 3,5% [Powell, 2015], в Бельгии — 3%⁵, а в Германии — меньше 3% [Van der Weijden et al., 2016]. Для решения этой проблемы предлагается, в частности, изменить состав исследовательских лабораторий: сократить долю стажеров (*trainees*) за счет перевода их в статус постоянных сотрудников [Powell, 2015].

С опытом европейского постдока весьма схож опыт участия в длительных программах внутрироссийской мобильности (более трех месяцев), и особенно со сменой основного места работы. Участие в таких программах — мероприятие довольно редкое и рискованное в силу системных ограничивающих факторов: высокой степени централизации науки и образования, распространенности инбридинга, подозрительного отношения академического сообщества к мобильности и отсутствия очевидных стимулов и поддержки. Тем не менее есть преподаватели и исследователи, которые принимают эти риски и участвуют в таких программах.

В данной работе мы задались следующими исследовательскими вопросами: какие группы научно-педагогических работников потенциально готовы к переезду ради нового места работы, а также к участию в длительной внутрироссийской мобильности? Каковы результаты участия в таких программах?

⁵ Sven H. Should I Become a Professor? Success Rate 3%! <https://smartsience-career.com/become-a-professor> (дата обращения 02.05.2023).

Целевой группой исследования стали молодые кандидаты наук — в возрасте до 39 лет. Мы выбрали именно эту возрастную группу, так как, с одной стороны, она показывает самую высокую степень потенциальной мобильности в составе населения⁶, а с другой — для ученых мобильность дает наибольший эффект именно в начале карьеры [Deville et al., 2014].

В отличие от других работ, посвященных внутрироссийской мобильности [Горелова, 2016], в выборку нашего исследования вошли не только преподаватели, но и ученые. Под мобильностью мы имеем в виду только смену основного места работы, связанную с переездом внутри страны, другие виды профессиональной мобильности (переход в другую сферу деятельности, продвижение по карьерной лестнице и т.д.) остались за пределами анализа.

3. Методология исследования и используемые данные

В исследовании реализован разведывательный дизайн [Creswell, 2008; Morgan, 2014] и применялась стратегия смешивания методов (*mix-method research*), т.е. последовательно использовались количественные и качественные методы для разных исследовательских задач (рис. 1).

Рис. 1. Дизайн исследования: вопросы, методы, источники данных



⁶ Как мы оцениваем города своей страны. Остаться или уезжать? Платформа «Центр социального проектирования»: <https://pltf.ru/wp-content/uploads/2023/04/komfortnyj-gorod.-vypusk-2.pdf> (дата обращения 02.05.2023).

Для создания портрета потенциально готовых к переезду и участников программ внутрироссийской мобильности мы использовали результаты нескольких масштабных репрезентативных социологических опросов: опроса российских преподавателей, проведенного в 2022 г. в рамках проекта «Мониторинг экономики образования», опроса кандидатов и докторов наук в рамках проекта «Мониторинг рынка труда научных кадров высшей квалификации», реализованного в 2010–2019 гг. и опроса выпускников аспирантуры, организованного в рамках Мониторинга экономики образования в 2022 г. Кроме того, были проведены 26 глубинных интервью с участниками программ внутрироссийской мобильности.

В опросе преподавателей в рамках проекта «Мониторинг экономики образования» в 2022 г. участвовали штатные сотрудники государственных и частных вузов, включая филиалы. Данные собраны в период с 9 июня по 12 октября 2022 г. методом самозаполнения электронной анкеты (CAWI). Выборка соответствует генеральной совокупности по следующим параметрам: распределение численности по федеральным округам, по форме собственности вуза, по размеру вуза (число студентов-очников). В анализе учитывались только данные преподавателей, имеющих гражданство РФ, и иностранных преподавателей, постоянно проживающих на территории РФ. Изначальную выборку составили 7049 человек, итоговый размер выборки после взвешивания данных — 4816 человек. Почти каждый десятый респондент (13,5%) имеет степень кандидата наук и не старше 39 лет.

Генеральную совокупность исследования в рамках проекта «Мониторинг рынка труда научных кадров высшей квалификации», осуществленного в 2010–2019 гг., составляли лица с ученой степенью кандидата или доктора наук. Опрашивались как экономически активные (работающие на момент опроса), так и неработающие кадры высшей научной квалификации. При проведении опроса применялась многоступенчатая стратифицированная выборка с квотами по ряду признаков: федеральный округ, тип организации, пол и возраст, ученая степень и научная специализация. В разные годы проведения мониторинга размер выборки варьировал от 1631 до 3490 человек. В 2019 г. итоговую выборку составили 1742 человека, из них 463 — в возрасте до 39 лет включительно.

В опросе выпускников аспирантуры в рамках Мониторинга экономики образования в 2022 г. участвовали те, кто проходил обучение в аспирантуре в 2012–2021 гг. в вузах и научных организациях по очной и заочной форме обучения — как получившие, так и не получившие в дальнейшем ученую степень. Опрос проведен в период с 31 мая по 7 сентября 2022 г. методом самозаполнения электронной анкеты (CAWI) по квотной выборке. Выборка соответствует генеральной совокупности по численности

выпускников по федеральным округам, по типу организации (вуз или научная организация), а также укрупненным группам направлений подготовки. Итоговую выборку после взвешивания составили 1532 человека. Среди них 549 человек в возрасте до 39 лет включительно, имеющих степень кандидата наук и работающих в организациях науки и высшего образования.

С участниками программ внутрироссийской мобильности проведены 26 глубинных интервью: 9 с постдоками и 17 — с грантополучателями конкурса «Перспектива». В выборке 19 мужчин и 7 женщин, все кандидаты наук в возрасте до 39 лет. Среди них есть представители всех федеральных округов РФ, а также всех крупных областей науки: естественных, социальных, гуманитарных, общественных, медицинских, сельскохозяйственных наук. Гайд интервью содержал вопросы об образовательном и карьерном пути, мотивах смены места работы, процессе выбора нового места работы и нюансах трудоустройства. Дополнительно фиксировались оценки условий и оплаты труда и требований к результативности, а также карьерные планы на будущее. Средняя продолжительность интервью — 70 минут.

4. Результаты исследования

4.1. Готовность к переезду ради новой работы

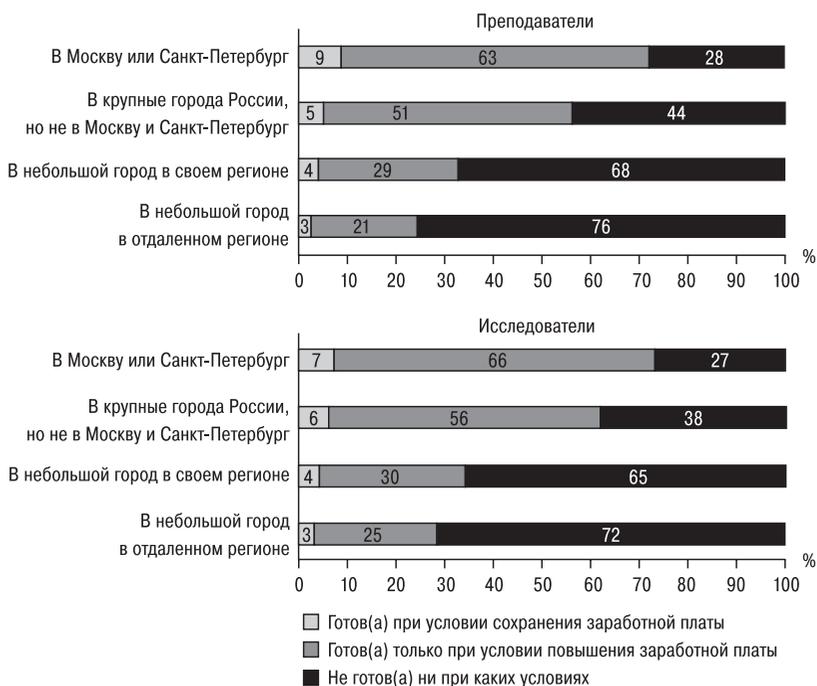
Почти треть опрошенных научно-педагогических работников (27–28%) не готовы переезжать ни при каких условиях. Остальные готовы переезжать в другие города ради работы, то только при условии повышения заработной платы. Две трети респондентов готовы на таких условиях переехать в Москву или Санкт-Петербург (63–66%). Каждый второй (51–56%) опрошенный готов переехать в крупный город (не в столицы), а в небольшой город в своем регионе — лишь каждый третий (29–30%). Еще меньше готовых переехать в небольшой город в отдаленном регионе (от 21 до 25%) (рис. 2).

Научно-педагогические работники в среднем несколько чаще готовы к переезду, чем россияне в целом: так, в совокупной национальной выборке 45% опрошенных предпочитают оставаться в своем городе, 4% затрудняются отвечать на вопрос о переезде⁷. Если же сравнивать с представителями других сфер занятости, то наибольшая доля готовых сменить место жительства отмечается среди работников правоохранительных органов и государственного и муниципального управления — у научно-педагогических работников готовность к переезду несколько ниже [Клячко, 2018].

Готовые переехать в другой город ради работы и участвовать в длительных программах мобильности отличаются от остальных

⁷ Как мы оцениваем города своей страны. Остаться или уезжать? Платформа «Центр социального проектирования»: <https://ptf.ru/wp-content/uploads/2023/04/komfortnyj-gorod.-vypusk-2.pdf> (дата обращения 02.05.2023).

Рис. 2. Готовность исследователей и преподавателей к переезду внутри страны ради нового места работы (% опрошенных)



Источник: Рассчитано авторами по данным Мониторинга экономики образования, 2022 г. и Мониторинга рынка труда кадров высшей квалификации, 2019 г. Данные приведены только по кандидатам наук в возрасте до 39 лет включительно.

опрошенных рядом характеристик: чаще готовы к переезду мужчины и преподаватели, не состоящие в браке, а также представители более молодых возрастных групп (в возрасте до 39 лет). Преподаватели, которые работают в том же вузе, где учились (инбриды), существенно реже готовы менять город, чем их коллеги, покинувшие альма-матер. Те, кто готов к переезду в другие города, в целом чаще остальных выражают желание сотрудничать с другими российскими организациями и в других формах: они больше интересуются длительными стажировками, подготовкой кандидатской или докторской диссертации в другой организации по сравнению с теми, кто не готов переезжать.

Основной мотивацией к переезду может быть не только рост доходов, но и участие в перспективном исследовательском или образовательном проекте: 61,2% опрошенных исследователей в возрасте до 39 лет готовы переехать в другой город при условии участия в проекте, интересном лично для них и важном для страны или мира в целом. Эти данные подтверждаются результатами других опросов, посвященных мотивации труда исследователей⁸.

⁸ Нефедова А., Пермякова В., Шматко Н. (2023) Что ценят в своей работе высокопродуктивные ученые? Экспресс-информация ИСИЭЗ. Доступ-

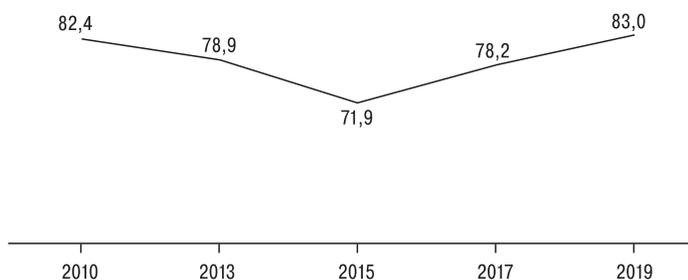
4.2. Наличие опыта смены работы и/или участия в длительных программах мобильности

Согласно результатам опроса 2022 г., 63% преподавателей в возрасте до 39 лет, имеющих степень кандидата наук, работают в той же организации, где учились в аспирантуре, и ни разу за свою карьеру не меняли работодателя (для сравнения: в 2014 г. таких было 56%). Опыт переезда в другой город ради новой работы есть только у 11% опрошенных.

Аналогичные результаты получены и среди опрошенных выпускников аспирантуры: 60% не имеют опыта смены работы за весь период трудовой деятельности.

Академический рынок труда, который и ранее характеризовался высоким уровнем инертности, за период 2010–2019 гг. стал еще стабильнее: доминирующим паттерном занятости кандидатов и докторов наук является работа на одном месте в течение всей жизни. Абсолютное большинство опрошенных не меняли работу за последние 10 лет (рис. 3).

Рис. 3. Доля среди кандидатов и докторов наук лиц, не менявших место работы за последние 10 лет, 2010–2019 гг., %



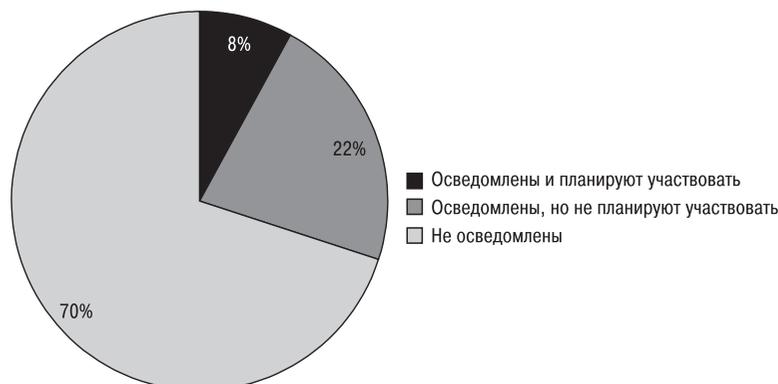
Источники: Мониторинг рынка труда научных кадров высшей квалификации, 2010–2019 гг.; расчеты авторов.

Численность участников длительных программ мобильности крайне мала. Согласно результатам опроса выпускников аспирантур, среди кандидатов наук в возрасте до 39 лет, работающих в организациях науки и высшего образования, только 3% (15 человек из 549) фактически участвовали в программах российских постдоков. Информированность о возможностях участия в таких программах очень низка: большинство опрошенных (70%) не знают о существовании программ российских постдоков. Среди тех, кто знает о таких программах, порядка трети планируют участие в них в будущем (рис. 4).

Данные приведены только по кандидатам наук в возрасте до 39 лет включительно.

по по ссылке: <https://issek.hse.ru/news/829947557.html> (дата обращения 28.08.2023).

Рис. 4. Осведомленность российских постдоков о программах и планы участвовать в них (% опрошенных)



Источник: Рассчитано авторами по данным Мониторинга экономики образования, 2022 г.

Далее посмотрим, какое влияние приобретенный опыт мобильности оказывает на профессиональный и карьерный рост ученых и преподавателей.

4.3. Эффекты от участия во внутрироссийских программах мобильности

4.3.1. Рост квалификации и научной продуктивности

Практически все участники интервью отмечали, что благодаря участию в программах мобильности у них значительно повысилась квалификация, произошел прирост знаний, что позволило им существенно улучшить результаты своей научной деятельности, причем как количественно, так и качественно. Судя по данным интервью, рост продуктивности научной деятельности обусловлен не столько необходимостью выполнять требования, заложенные в программе, сколько повышением личной мотивации, а также сменой обстановки.

Здесь гораздо выше темп производительности <...> Позиция постдока позволяет следовать главному критерию успешной работы — ее продуктивность, выполнение проектных целей, написание статей по заявленной теме (мужчина, химия, Саратов → Москва).

Продуктивность выросла. Я представляю тот объем материала — сколько мне нужно было времени тогда! И здесь — полтора года. Осознание временности позиции очень мотивирует (мужчина, история, Брянск → Москва).

Постдокторантура позволила мне осуществить переход от рутинного квалификационного проекта к свободному полету исследователя. Без нее моя продуктивность в научном плане была в разы ниже, потому что было очень много отвлекающих факторов (женщина, менеджмент, Казань → Пермь).

4.3.2. Развитие «мягких» навыков

Еще один значимый эффект участия в программах мобильности — развитие наряду с профессиональными также и «мягких» (надпрофессиональных) навыков. Если узкоспециализированные профессиональные компетенции (*hard skills*) формируются у исследователей и преподавателей в ходе обучения в достаточном объеме, то самостоятельный опыт реализации исследовательских проектов, предполагающий сотрудничество и взаимодействие с коллегами не только по профессиональным, но и по организационным вопросам, у очень многих молодых ученых отсутствует. Получить подобный опыт начинающие исследователи могли бы, участвуя в грантовых программах, но таких программ очень мало, а после слияния РФФИ с РНФ в 2022 г. закрылись проекты РФФИ «Мой первый грант» и «Аспирант»⁹. Участие же в программах академической мобильности позволяет получить навык самостоятельного планирования научной деятельности, приобрести опыт автономной реализации исследовательского проекта.

До этого момента я делал только узкопрофильные задачи и не вполне понимал, как найти свою тему, приступить к самостоятельному проекту <...> как академические научные работы правильно оформлять. Стыдно признаться, но про то, что при публикации важно смотреть на кватили журнала и т.д., я узнал только здесь (мужчина, историк, Санкт-Петербург).

⁹ Российский фонд фундаментальных исследований (РФФИ) с 2012 г. реализовывал программу «Мой первый грант» для поддержки начинающих исследователей. Она сразу стала крайне востребованной среди молодых ученых. Программа предусматривала предоставление на конкурсной основе грантов сроком до двух лет для фундаментальных и поисковых исследований, выполняемых аспирантами и молодыми учеными без степени. В рамках конкурса ежегодно оказывалась поддержка нескольким тысячам исследовательских проектов. Популярность программе обеспечили два фактора: относительная доступность получения — отсутствие заградительных требований к количеству публикаций и других наукометрических показателей на входе, а также широкий масштаб реализации: грант выдавался каждому победителю только раз в жизни, что способствовало расширению круга участников программы. Кроме того, в 2019 г. был запущен инструмент поддержки для аспирантов: конкурс на лучшие проекты фундаментальных научных исследований под названием «Аспиранты». Ключевой задачей конкурса было «создание условий для подготовки диссертации на соискание ученой степени кандидата наук, содействие в трудоустройстве и закрепление молодых ученых в российских научных организациях». Победителям конкурса выдавался грант на реализацию научного проекта в процессе обучения в аспирантуре. После слияния с Российским научным фондом (РНФ) данные гранты перестали существовать как отдельные инструменты. Вовлечение аспирантов было и остается важной частью KPI большинства грантов, предоставляемых РНФ коллективам ученых, но специальные инструменты, доступные индивидуально для аспирантов и молодых ученых без степени, в существующей линейке отсутствуют.

4.3.3. Знакомство с другой корпоративной культурой В качестве значимого результата участия в программах мобильности ученые отмечали знакомство с другой организационной средой. Российская академическая среда характеризуется высоким уровнем академического инбридинга и, следовательно, закрытостью академического рынка труда, высокой значимостью социальных связей на нем, а также восприятием немобильности как нормы [Юдкевич, Горелова, 2015]. Участие научно-педагогических работников во внутрироссийских программах мобильности способствует позитивным изменениям академической среды: стимулируя трансфер знаний и обмен опытом, эти программы помогают бороться со стагнацией и способствуют развитию наилучших организационных, преподавательских и исследовательских практик. Смена места работы позволяет участникам программ осознать и принять вариативность организационных правил и норм, что позволяет более гибко реагировать на вызовы и быстрее адаптироваться к изменениям в будущем.

Я стопроцентно считаю, что этот этап нужен. Эта практика российская, что люди всю жизнь могут находиться в одном учебном заведении, начиная со студенчества — защищался там, остался работать... Я считаю, что это не очень хорошо. Мне очень многое дало нахождение в разных организациях научных и учебных. Во всем мире это существует. Это полезно для научного кругозора, такой нетворкинг. Ты в своей сфере лучше варишься (мужчина, физическая география, Барнаул → Москва).

4.3.4. Расширение профессиональной сети контактов Многие участники исследования отмечали, что в ходе осуществления программы мобильности смогли найти новый научный коллектив или нового руководителя и получили свежий импульс для выполнения своих научных задач.

Появился научный руководитель, с которым можно общаться, обсуждать какие-то проблемы и вопросы, а также новые коллеги, в компании которых я нашел единомышленников, людей со схожими целями и интересами (мужчина, физика, Тюмень → Томск).

Здесь более молодой коллектив, где люди знают, как правильно делать работу научную. Они, соответственно, помогают тебе. И сам проект пошел быстрее, потому что где-то, возможно, стала автоматизация, расчет анализов полученных данных и так далее. То есть получил новые навыки на новом месте работы. Поэтому я даже стал работать лучше, получать больше, если по-простому (мужчина, геномика, Ростов-на-Дону → Москва).

4.3.5. Удержание кадров в науке Не подлежит сомнению значимость программ мобильности как средств повышения привлекательности академической карьеры. Участие в таких программах нередко предотвращает уход ученых из науки в корпоративный сектор экономики: испытывавшие финансовые трудности научно-педагогические работники смогли вернуться к занятию наукой и сконцентрироваться на исследовательской деятельности.

Мне нужна была зарплата, возможность не отвлекаться на множество работ, а посвятить себя науке. Пользуясь возможностью, доделываю монографию, в конце этого года ее обсудят, в следующем году издадут. Я только могу положительные вещи высказать: я занимался единым делом, которое получается, и получал за это нормальные деньги и не был перегружен работой (мужчина, история, Санкт-Петербург: вуз № 1 → вуз № 2).

Программы мобильности в некоторых случаях позволили молодым ученым перепрофилироваться или сузить свою специализацию, более четко определить направление профессионального развития.

Большинство широких специалистов, как мы, физики, вынуждены сомневаться в выборе конкретной тематики. Преимущество постдокторантуры заключается в возможности определиться с темой. Я всегда занималась физикой, но была в сомнениях, не могла найти ни область, ни команду. Здесь я обрела и то и другое. Мы с руководителем пишем совместные статьи, продуктивно взаимодействуем (женщина, физика, Санкт-Петербург → Черногловка).

4.3.6. Заимствование и перенос опыта Положительный эффект от программ мобильности может получить и «отдающая» организация. Вернувшийся в нее после завершения программы мобильности молодой ученый, перенеся опыт сторонней организации и накопив определенные знания, может внести коррективы в ее деятельность, усовершенствовать рабочие процессы.

Я поехала в ВШЭ за опытом, без планов там остаться. Сейчас я кое-что изменила в наших лабораториях по возвращении, теперь они тоже сильные. Мы постоянно выигрываем различного рода гранты, получаем господдержку (женщина, экономика, Томск → Москва).

4.3.7. Рост нагрузки, эмоциональное выгорание Наряду с положительными результатами участия в программах мобильности участники отмечали и негативные эффекты. У некоторых информантов в принимающих организациях возникали психологические сложности из-за их специфического карьерно-

го положения: новые коллеги воспринимали их как студентов, не учитывали при взаимодействии уровень квалификации и предыдущие достижения. Такое отношение провоцировало усиление «синдрома самозванца» у участников программ.

Кроме того, относительно короткий срок действия программ мобильности (до трех лет) снижает мотивацию принимающей организации к созданию устойчивых долгосрочных связей с мобильными учеными.

Не всегда корректное отношение руководителя, без учета опыта научной деятельности, приводит часто к недопониманию (женщина, менеджмент → социальная история, Казань → Пермь).

Среди причин неудовлетворенности организацией программ мобильности респонденты указывают прежде всего характер взаимодействия с руководителем или куратором в принимающей организации. Вероятно, недостаток готовности сотрудничать с молодыми учеными у кураторов объясняется отсутствием материального вознаграждения за сопровождение участников программ мобильности. Мотивом к выстраиванию с ними тесного сотрудничества для кураторов могли быть только возможности более плотно поработать над какой-то темой или продвинуть свои научные идеи. Если такие ожидания не оправдывались, руководитель или куратор программы часто терял мотивацию к сотрудничеству с мобильным ученым, что влекло за собой разочарование с обеих сторон. Проведение отбора не только для участников программ мобильности, но и для их потенциальных руководителей и кураторов, возможно, позволит скоординировать их ожидания относительно сотрудничества.

Кроме того, мобильным ученым в принимающей организации часто делегируют множество рутинных задач, не связанных напрямую с их научной работой по теме исследования: это может быть контрактное требование преподавать, выполнение внутренних заданий научного подразделения, помощь руководителю по иным проектам, оформление отчетной документации.

Руководство стремится привлекать постдока к дополнительной работе, рабочие задачи навешивают без учета специфики его научных интересов. Кроме собственного проекта вынуждают выполнять задачи других сотрудников (мужчина, геология, Петрозаводск → Санкт-Петербург).

Перегруженность заданиями, не связанными с собственной научной работой, создает трудности в установлении баланса между работой и личной жизнью. Ввиду срочности контракта участ-

ники программ мобильности мотивированы показывать высокие результаты за короткий срок. Чрезмерное повышение продуктивности на коротком промежутке нередко влечет за собой выгорание в долгосрочной перспективе.

5. Заключение и рекомендации для научной политики

На данных, полученных в репрезентативных социологических опросах, и материалах глубинных интервью с молодыми учеными проведено исследование готовности к переезду ради нового места работы среди российских научно-педагогических работников и эффектов участия кандидатов наук в длительных программах внутрироссийской мобильности.

Согласно результатам опросов, уровень мобильности научно-педагогических кадров в России невысок и мало изменился за последние десять лет. Большинство российских преподавателей и ученых ни разу за всю свою профессиональную жизнь не меняли работодателя, около трети научно-педагогических работников ни при каких обстоятельствах не готовы переезжать ни в какой другой город ради новой работы.

Только 3% ученых и преподавателей имеют опыт длительной внутрироссийской академической мобильности. Низкий уровень мобильности объясняется преимущественно институциональными причинами: сильной концентрацией науки и образования в столичных регионах, характерным для российской академической культуры отношением к мобильности не как к естественному и полезному явлению, а как к рискованному событию, чреватому потерей научных кадров, недостатком программ внутрироссийской мобильности и их слабой информационной поддержкой.

Согласно данным интервью, участие в программах внутрироссийской мобильности предоставляет молодым ученым и преподавателям возможность закрепиться в науке, найти новый профессиональный коллектив, получить перспективы карьерного развития, определиться со своими научными интересами, найти новую команду единомышленников для совместной работы и повысить уровень квалификации и экспертизы. Данные эффекты отмечают как ученые, переезжавшие по программам мобильности в столичные города, так и те, кто получил новый опыт в региональных организациях.

Вместе с тем из-за особенностей академического рынка труда в России мобильность несет в себе определенные риски и издержки для ученого. Так, участники интервью отмечали высокую неопределенность в отношении дальнейшего карьерного пути, отсутствие поддержки семьи при переезде, а также рост моральной и эмоциональной нагрузки, которая повышает риск профессионального выгорания и ухода из науки в дальнейшем.

Полученные результаты позволяют предложить ряд рекомендаций для научно-технической политики. Во-первых, исследование показало, что значимая часть научно-педагогических работников все-таки готовы к переезду в другой город ради нового места работы при условии повышения заработной платы, однако им препятствуют многочисленные барьеры. В связи с этим целесообразно разрабатывать программы поддержки и адаптации для семьи при переезде: именно этот барьер наиболее часто упоминали респонденты в интервью. Важно, особенно на первом этапе переезда, предоставить семье служебное жилье, помочь с местами в детском саду или школе для детей и т.д.

Во-вторых, поскольку в России мобильность часто воспринимается как угроза оттока кадров в ведущие организации, имеет смысл сформировать альтернативный вариант реализации программы (дополнительный трек). В условиях приглашения на программу мобильности можно оговорить обязательность возвращения участника после длительной стажировки в отправляющую организацию на некоторое время, с тем чтобы обеспечить трансфер полученного опыта и знаний. Сглаживание межрегиональных различий в тарифной сетке оплаты труда могло бы исключить финансовую заинтересованность участника программы мобильности в закреплении в принимающей организации. Также стоит рассмотреть возможность сохранения двойной аффилиации на период нахождения на программе мобильности.

Во-третьих, важно повышать уровень информированности научно-педагогических работников о существующих программах внутрироссийской мобильности, чтобы привлечь в них большое число потенциальных участников. Особенно актуально расширение круга участников таких программ в условиях сокращения международного сотрудничества и масштабов участия российских ученых в программах международной мобильности. Внутрироссийские программы академической мобильности в ближайшее время будут приобретать все большую значимость как для развития индивидуальных компетенций ученых и преподавателей, так и для повышения кадрового потенциала науки и образования в России в целом.

Благодарности

Статья подготовлена в рамках гранта, предоставленного Министерством науки и высшего образования Российской Федерации (соглашение о предоставлении гранта №075-15-2022-325).

Литература

1. Волкова Г.Л., Никишин Е.А. (2022) Паттерны межрегиональной мобильности российских ученых и готовность к переездам в будущем. *Экономика региона*, т. 18, № 1, сс. 175–192. <https://doi.org/10.17059/ekon.reg.2022-1-13>

2. Горелова О. (2016) Межвузовская мобильность преподавателей российских вузов. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 2, сс. 229–258. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2016-2-229-258>
3. Гохберг Л.М. (2003) *Статистика науки*. М.: ТЕИС. <https://doi.org/10.32609/0042-8736-2003-9-155-157>
4. Гуськов А., Селиванова И., Косяков Д. (2021) Миграция российских исследователей: анализ на основе наукометрического подхода. *Библиосфера*, № 1, сс. 3–15. <https://doi.org/10.20913/1815-3186-2021-1-3-15>
5. Дежина И. (2016) Межсекторальная мобильность исследователей в России и в мире. *Вестник Российского гуманитарного научного фонда*, № 1 (82), сс. 96–110.
6. Дежина И. (2014) Межсекторальная мобильность научных кадров — мировые тенденции и особенности России. *Вопросы государственного и муниципального управления*, № 3, сс. 30–48.
7. Клячко Т.Л. (2018) *Трудоустройство молодежи. Готова ли молодежь менять место проживания ради хорошей работы? (январь — декабрь 2017 г.)*. М.: Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации.
8. Кузьминов Я., Юдкевич М. (2021) *Университеты в России: как это работает*. М.: НИУ ВШЭ. <https://doi.org/10.17323/978-5-7598-2373-5>
9. Нефедова А.И., Волкова Г.Л., Дьяченко Е.Л., Коцемир М.Н., Спирина М.О. (2021) Международная мобильность и публикационная активность молодых ученых: что говорят статистика, библиометрия и сами сотрудники. *Журнал Новой экономической ассоциации*, т. 52, № 4, сс. 98–121. <https://doi.org/10.31737/2221-2264-2021-52-4-4>
10. Сивак Е., Юдкевич М. (2008) «Закрытая» академическая среда и локальные академические конвенции. *Форсайт*, т. 2, № 4, сс. 32–41.
11. Слепых В.И., Ловаков А.В., Юдкевич М.М. (2022) Академическая карьера после защиты кандидатской диссертации на примере четырех отраслей российской науки. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 4, сс. 260–297. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2022-4-260-297>
12. Чепуренко А., Шереги Ф., Шувалова О., Обыденнова Т. (2005) Российская наука в новых условиях: роль зарубежных фондов. *Мир России: Социология. Этнология*, т. 14, № 4, сс. 138–161.
13. Шматко Н.А., Волкова Г.Л. (2017) Мобильность и карьерные перспективы исследователей на рынке труда. *Высшее образование в России*, т. 12, № 1, сс. 35–46.
14. Юдкевич М.М., Горелова О.Ю. (2015) Академический инбридинг: причины и последствия. *Университетское управление: практика и анализ*, № 1, сс. 73–83.
15. Andalib M., Ghaffarzadegan R., Larson N. (2018) The Postdoc Queue: A Labour Force in Waiting. *Systems Research and Behavioral Science*, vol. 35, no 6, pp. 675–686. <http://dx.doi.org/10.1002/sres.2510>
16. Asheulova N., Dushina S. (2014) Research Career Development in Russia: The Role of International Mobility. *(Re)searching Scientific Careers* (eds K. Prpić, I. van der Weijden, N. Asheulova), St. Petersburg: Institute for the History of Science and Technology, pp. 171–196.
17. Chakraverty D. (2019) Impostor Phenomenon in STEM: Occurrence, Attribution, and Identity. *Studies in Graduate and Postdoctoral Education*, vol. 10, no 1, <http://dx.doi.org/10.1108/SGPE-D-18-00014>
18. Creswell J. (2008) *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
19. Deville P., Wang D., Sinatra R., Song C., Blondel V., Barabasi A. (2014) Career on the Move: Geography, Stratification and Scientific Impact. *Scientific Reports*, vol. 4, no 1, Article no 4770. <http://dx.doi.org/10.1038/srep04770>

20. Dorenkamp I., Weib E. (2018) What Makes Them Leave? A Path Model of Post-docs' Intentions to Leave Academia. *Higher Education*, vol. 75, no 3, pp. 747–767. <http://dx.doi.org/10.1007/s10734-017-0164-7>
21. Godfrey E.M. (1970) The Brain Drain from Low-Income Countries. *The Journal of Development Studies*, vol. 6, iss. 3, pp. 235–247. <https://doi.org/10.1080/00220387008421323>
22. Grubel H., Scott A. (1966) The International Flow of Human Capital. *The American Economic Review*, vol. 56, no 1, pp. 268–274.
23. Horta H. (2022) Academic Inbreeding: Academic Oligarchy, Effects, and Barriers to Change. *Minerva*, vol. 60, no 4, pp. 593–613. <http://dx.doi.org/10.1007/s11024-022-09469-6>
24. Iversen E., Woolley R. (2023) International Mobility and Career Progression of European Academics. Proceedings of the 27th International Conference on Science, Technology and Innovation Indicators (STI 2023) (Leiden, Netherlands, 2023, 27–29 September). <http://dx.doi.org/10.55835/64426b96e3a90677102e2622>
25. Jons H. (2007) Transnational Mobility and the Spaces of Knowledge Production: A Comparison of Global Patterns, Motivations and Collaborations in Different Academic Fields. *Social Geography*, vol. 2, no 2, pp. 97–114. <http://dx.doi.org/10.5194/sg-2-97-2007>
26. Kanamatsu Y., Takahashi K. (2007) Employing Japan's Postdocs. *Nature*, no 447 (7147), Article no 1028. <http://dx.doi.org/10.1038/nj7147-1028b>
27. Kotsemir M., Dyachenko E., Nefeldova A. (2022) Mobile Young Researchers and Their Non-Mobile "Twins": Who Is Winning the Academic Race? *Scientometrics*, vol. 127, no 12, pp. 7307–7332. <https://doi.org/10.1007/s11192-022-04488-2>
28. Lovakov A., Yudkevich M., Alipova O. (2019) Inbreds and Non-Inbreds among Russian Academics: Short-Term Similarity and Long-Term Differences in Productivity. *Higher Education Quarterly*, vol. 73, no 4, pp. 445–455. <https://doi.org/10.1111/hequ.12226>
29. Macfarlane B., Jefferson A. (2022) The Closed Academy? Guild Power and Academic Social Class. *Higher Education Quarterly*, vol. 76, no 1, pp. 36–47. <http://dx.doi.org/10.1111/hequ.12305>
30. Morgan D. (2014) *Integrating Qualitative and Quantitative Methods: A Pragmatic Approach*. Thousand Oaks, CA: Sage. <https://doi.org/10.4135/9781544304533>
31. Morley L., Alexiadou N., Garaz S. et al. (2018) Internationalisation and Migrant Academics: The Hidden Narratives of Mobility. *Higher Education*, vol. 76, no 4, pp. 537–554. <https://doi.org/10.1007/s10734-017-0224-z>
32. Netz N., Hampel S., Aman V. (2020) What Effects Does International Mobility Have on Scientists' Careers? A Systematic Review. *Research Evaluation*, vol. 29, no 3, pp. 327–351. <http://dx.doi.org/10.1093/reseval/rvaa007>
33. Nowell L., Grant K., Mikita K. (2019) Postdoctoral Scholars in Academic Development and SoTL: Making Our Way through Collaborative Self-Study. *International Journal for Academic Development*, vol. 24, no 4, pp. 305–316. <http://dx.doi.org/10.1080/1360144X.2019.1623036>
34. Pain E. (2015) A Time Limit on Postdoctoral Contracts: The French Experience. *Science*. <https://doi.org/10.1126/science.caredit.a1500111>
35. Powell K. (2015) The Future of the Postdoc. *Nature*, no 520, pp. 144–147. <http://dx.doi.org/10.1038/520144a>
36. Van der Weijden I., Teelken C., de Boer M., Drost M. (2016) Career Satisfaction of Postdoctoral Researchers in Relation to Their Expectations for the Future. *Higher Education*, vol. 72, no 1, pp. 25–40. <http://dx.doi.org/10.1007/s10734-015-9936-0>
37. Vekkaila J., Virtanen V., Taina J., Pyhalto K. (2018) The Function of Social Support in Engaging and Disengaging Experiences among Post PhD Researchers

in STEM Disciplines. *Studies in Higher Education*, vol. 43, no 8, pp. 1439–1453. <http://dx.doi.org/10.1080/03075079.2016.1259307>

38. Wang L. (2015) The Emerging Postdoc Culture in China. *Cell*, vol. 162, no 1, pp. 9–10. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cell.2015.06.031>
39. Zerbe E., Zhu J., Ross M., Berdanier C. (2021) Highlighting the Barren Landscape of Postdoctoral Resources: A Content Analysis of University Websites. Proceedings of the Conference “Frontiers in Education” (Lincoln, NE, 2021, 13–16 October). <http://dx.doi.org/10.1109/FIE49875.2021.9637276>

References

- Andalib M., Ghaffarzadegan R., Larson N. (2018) The Postdoc Queue: A Labour Force in Waiting. *Systems Research and Behavioral Science*, vol. 35, no 6, pp. 675–686. <http://dx.doi.org/10.1002/sres.2510>
- Asheulova N., Dushina S. (2014) Research Career Development in Russia: The Role of International Mobility. (Re)searching Scientific Careers (eds K. Prpić, I. van der Weijden, N. Asheulova), St. Petersburg: Institute for the History of Science and Technology, pp. 171–196.
- Chakraverty D. (2019) Impostor Phenomenon in STEM: Occurrence, Attribution, and Identity. *Studies in Graduate and Postdoctoral Education*, vol. 10, no 1. <http://dx.doi.org/10.1108/SGPE-D-18-00014>
- Chepurensko A., Sheregi F., Shuvalova O., Obydenнова T. (2005) Russian Science in New Conditions: The Role of Foreign Foundations. *Mir Rossii / Universe of Russia*, vol. 14, no 4, pp. 138–161 (In Russian).
- Creswell J. (2008) *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Deville P., Wang D., Sinatra R., Song C., Blondel V., Barabasi A. (2014) Career on the Move: Geography, Stratification and Scientific Impact. *Scientific Reports*, vol. 4, no 1, Article no 4770. <http://dx.doi.org/10.1038/srep04770>
- Dezhina I.G. (2016) Intersectoral Mobility of Researchers in Russia and in the World. *Bulletin of the Russian Foundation for Humanities*, no 1 (82), pp. 96–110 (In Russian).
- Dezhina I.G. (2014) Intersectoral Mobility of the Scientific Staff—Global Trends and Russian Peculiarities. *Public Administration Issues*, no 3, pp. 30–48 (In Russian).
- Dorenkamp I., Weib E. (2018) What Makes Them Leave? A Path Model of Postdocs’ Intentions to Leave Academia. *Higher Education*, vol. 75, no 3, pp. 747–767. <http://dx.doi.org/10.1007/s10734-017-0164-7>
- Godfrey E.M. (1970) The Brain Drain from Low-Income Countries. *The Journal of Development Studies*, vol. 6, iss. 3, pp. 235–247. <https://doi.org/10.1080/00220387008421323>
- Gokhberg L.M. (2003) *Statistics of Science*. Moscow: TEIS (In Russian). <https://doi.org/10.32609/0042-8736-2003-9-155-157>
- Gorelova O. (2016) Cross-University Mobility of University Teaching Staff in Russia. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 2, pp. 229–258 (In Russian). <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2016-2-229-258>
- Grubel H., Scott A. (1966) The International Flow of Human Capital. *The American Economic Review*, vol. 56, no 1, pp. 268–274.
- Guskov A.E., Selivanova I.V., Kosyakov D.V. (2021) Migration of Russian Researchers: Analysis Based on a Scientometric Approach. *Bibliosphere*, no 1, pp. 3–15 (In Russian). <https://doi.org/10.20913/1815-3186-2021-1-3-15>
- Horta H. (2022) Academic Inbreeding: Academic Oligarchy, Effects, and Barriers to Change. *Minerva*, vol. 60, no 4, pp. 593–613. <http://dx.doi.org/10.1007/s11024-022-09469-6>
- Iversen E., Woolley R. (2023) International Mobility and Career Progression of European Academics. Proceedings of the 27th International Conference on Science, Technology and Innovation Indicators (STI 2023) (Leiden, Netherlands, 2023, 27–29 September). <http://dx.doi.org/10.55835/64426b96e3a90677102e2622>

- Jons H. (2007) Transnational Mobility and the Spaces of Knowledge Production: A Comparison of Global Patterns, Motivations and Collaborations in Different Academic Fields. *Social Geography*, vol. 2, no 2, pp. 97–114. <http://dx.doi.org/10.5194/sg-2-97-2007>
- Kanamatsu Y., Takahashi K. (2007) Employing Japan`s Postdocs. *Nature*, no 447 (7147), Article no 1028. <http://dx.doi.org/10.1038/nj7147-1028b>
- Klyachko T.L. (2018) *Youth Employment. Are Young People Ready to Change Their Place of Residence for a Good Job? (January–December 2017)*. Moscow: Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (In Russian).
- Kotsemir M., Dyachenko E., Nefedova A. (2022) Mobile Young Researchers and Their Non-Mobile ‘Twins’: Who Is Winning the Academic Race? *Scientometrics*, vol. 127, no 12, pp. 7307–7332. <https://doi.org/10.1007/s11192-022-04488-2>
- Kuzminov Ya.I., Yudkevich M.M. (2021) *Russian Universities: How the System Works*. Moscow: HSE (In Russian). <https://doi.org/10.17323/978-5-7598-2373-5>
- Lovakov A., Yudkevich M., Alipova O. (2019) Inbreds and Non-Inbreds among Russian Academics: Short-Term Similarity and Long-Term Differences in Productivity. *Higher Education Quarterly*, vol. 73, no 4, pp. 445–455. <https://doi.org/10.1111/hequ.12226>
- Macfarlane B., Jefferson A. (2022) The Closed Academy? Guild Power and Academic Social Class. *Higher Education Quarterly*, vol. 76, no 1, pp. 36–47. <http://dx.doi.org/10.1111/hequ.12305>
- Morgan D. (2014) *Integrating Qualitative and Quantitative Methods: A Pragmatic Approach*. Thousand Oaks, CA: Sage. <https://doi.org/10.4135/9781544304533>
- Morley L., Alexiadou N., Garaz S. et al. (2018) Internationalisation and Migrant Academics: The Hidden Narratives of Mobility. *Higher Education*, vol. 76, no 4, pp. 537–554. <https://doi.org/10.1007/s10734-017-0224-z>
- Nefedova A.I., Volkova G.L., Dyachenko E.L., Kotsemir M.N., Spirina M.O. (2021) International Mobility and Publication Activity of Early-Career-Researchers: What Do Statistics, Bibliometrics and Scientists Themselves Say? *Zhurnal Novoi Ekonomicheskoiy Assotsiatsii / The Journal of the New Economic Association*, vol. 52, no 4, pp. 98–121 (In Russian). <https://doi.org/10.31737/2221-2264-2021-52-4-4>
- Netz N., Hampel S., Aman V. (2020) What Effects Does International Mobility Have on Scientists` Careers? A Systematic Review. *Research Evaluation*, vol. 29, no 3, pp. 327–351. <http://dx.doi.org/10.1093/reseval/rvaa007>
- Nowell L., Grant K., Mikita K. (2019) Postdoctoral Scholars in Academic Development and SoTL: Making Our Way through Collaborative Self-Study. *International Journal for Academic Development*, vol. 24, no 4, pp. 305–316. <http://dx.doi.org/10.1080/1360144X.2019.1623036>
- Pain E. (2015) A Time Limit on Postdoctoral Contracts: The French Experience. *Science*. <https://doi.org/10.1126/science.caredit.a1500111>
- Powell K. (2015) The Future of the Postdoc. *Nature*, no 520, pp. 144–147. <http://dx.doi.org/10.1038/520144a>
- Shmatko N.A., Volkova G.L. (2017) Mobility and Career Opportunities of Researchers on the Labour Market. *Vysshee obrazovanie v Rossii / Higher Education in Russia*, vol. 12, no 1, pp. 35–46 (In Russian).
- Sivak E.V., Yudkevich M.M. (2008) “Closed” Academic Environment and Local Academic Conventions. *Foresight*, vol. 2, no 4, pp. 32–41 (In Russian).
- Slepykh V., Lovakov A., Yudkevich M. (2022) Research Career after Thesis Defence: The Case of Four Fields of Study in Russia”. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 4, pp. 260–297 (In Russian). <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2022-4-260-297>
- Van der Weijden I., Teelken C., de Boer M., Drost M. (2016) Career Satisfaction of Postdoctoral Researchers in Relation to Their Expectations for the Future. *Higher Education*, vol. 72, no 1, pp. 25–40. <http://dx.doi.org/10.1007/s10734-015-9936-0>

- Vekkaila J., Virtanen V., Taina J., Pyhalto K. (2018) The Function of Social Support in Engaging and Disengaging Experiences among Post PhD Researchers in STEM Disciplines. *Studies in Higher Education*, vol. 43, no 8, pp. 1439–1453. <http://dx.doi.org/10.1080/03075079.2016.1259307>
- Volkova G.L., Nikishin E.A. (2022) Interregional Mobility Patterns of Russian Scientists and Their Willingness to Move in the Future. *Ekonomika regiona / Economy of Regions*, vol. 18, no 1, pp. 175–192 (In Russian). <https://doi.org/10.17059/ekon.reg.2022-1-13>
- Wang L. (2015) The Emerging Postdoc Culture in China. *Cell*, vol. 162, no 1, pp. 9–10. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cell.2015.06.031>
- Yudkevich M.M., Gorelova O.YU. (2015) Academic Inbreeding: Causes and Consequences. *University Management: Practice and Analysis*, no 1, pp. 73–83 (In Russian).
- Zerbe E., Zhu J., Ross M., Berdanier C. (2021) Highlighting the Barren Landscape of Postdoctoral Resources: A Content Analysis of University Websites. Proceedings of the Conference “Frontiers in Education” (Lincoln, NE, 2021, 13–16 October). <http://dx.doi.org/10.1109/FIE49875.2021.9637276>

Формирование критического мышления у взрослых с использованием проблемноориентированного обучения в онлайн-среде

Тарас Пащенко

Статья поступила в редакцию в ноябре 2023 г. **Пащенко Тарас Валерьевич** — заведующий Лабораторией проектирования содержания образования, ведущий эксперт Института образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». Адрес: 101000 Москва, Потаповский пер., 16, стр. 10. E-mail: tpaschenko@hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8412-2077>

Аннотация Анализируются результаты реализации курса «Критическое мышление», разработанного для платформы «Яндекс.Практикум». Курс спроектирован в парадигме проблемноориентированного обучения и представлен в онлайн-формате с синхронной и асинхронной частями, он ориентирован на взрослую аудиторию и включает задания из общепрофессионального контекста. Разработке курса предшествовал обзор исследований формирования критического мышления у взрослых, в результате которого выявлены преимущества и недостатки применения с этой целью проблемноориентированного обучения. Для оценки уровня критического мышления разработан и валидизирован тест на основе методологии *evidence-centered design*.

Исследование проводилось по модели интервенции с претестом и посттестом без контрольной группы. В ходе итогового тестирования ($n = 184$) обнаружены значимые изменения показателей развития компонентов критического мышления у участников, завершивших курс: анализа информации (+0,12), логики (+0,1) и аргументации (+0,17). Полученные данные свидетельствуют в пользу гипотезы о результативности данного курса, для развития критического мышления у взрослых. Дальнейшие исследования с использованием разработанных инструментов позволят уточнить влияние конкретных педагогических инструментов и учебных форматов на развитие критического мышления.

Ключевые слова критическое мышление, проблемноориентированное обучение, образование на протяжении всей жизни, обучение взрослых, оценка критического мышления

Для цитирования Пащенко Т.В. (2024) Формирование критического мышления у взрослых с использованием проблемноориентированного обучения в онлайн-среде. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 2, сс. 226–250. <https://doi.org/10.17323/vo-2024-16699>

Critical Thinking Development in Adult Learners through Problem-Based Learning in an Online Setting

Taras Pashchenko

Taras V. Pashchenko — Head of the Laboratory for Curriculum Design, leading expert at the Institute of Education, HSE University. Address: Bld. 10, 16 Potapovsky Ln, 101000 Moscow, Russian Federation. E-mail: tpaschenko@hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8412-2077>

Abstract This paper analyzes the outcomes of the implementation of the “Critical Thinking” course, developed for the “Yandex.Practicum” platform. The course is designed within the paradigm of problem-based learning and is delivered in an online format, incorporating both synchronous and asynchronous components. It is targeted at an adult audience and includes tasks from a general professional context. The course development was preceded by a review of research on the formation of critical thinking in adults, which identified the advantages and disadvantages of using problem-based learning for this purpose. To assess the level of critical thinking, a test was developed and validated based on the evidence-centered design methodology. The study was conducted using an intervention model with a pretest and posttest, without a control group. During the final testing ($n = 184$), significant changes were observed in the development of critical thinking components among participants who completed the course: information analysis (+0.12), logic (+0.1), and argumentation (+0.17). The data obtained support the hypothesis regarding the effectiveness of this course in developing critical thinking in adults. Further research using the developed tools will help clarify the impact of specific pedagogical tools and learning formats on the development of critical thinking.

Keywords critical thinking, problem-based learning, lifelong education, adult learning, critical thinking assessment

For citing Pashchenko T.V. (2024) Critical Thinking Development in Adult Learners through Problem-Based Learning in an Online Setting. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 2, pp. 226–250 (In Russian). <https://doi.org/10.17323/vo-2024-16699>

Критическое мышление — одна из наиболее востребованных сегодня универсальных компетентностей: об этом свидетельствуют и опросы работодателей [World Economic Forum, 2020; Dondi et al., 2021], и включение критического мышления и его компонентов в образовательные стандарты¹, и результаты исследований [Тарасова, Орел, 2022]. При этом развитие критического мышления не является естественным результатом формального образования [Корешникова, Фрумин, Пашченко, 2021]. Вполне естествен-

¹ Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 18.07.2022 № 568 «О внесении изменений в Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования»; Приказ Министерства образования и науки РФ от 10.01.2018 № 8 «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования — бакалавриат по направлению подготовки «01.03.01 Математика»» (с изменениями и дополнениями). Редакция с изменениями № 1456 от 26.11.2020.

но на российском рынке дополнительного образования возник спрос на продукты, предназначенные для развития критического мышления у взрослых, и появились курсы и программы, прохождение которых обещает пользователям прогресс в умении мыслить критически². Многие курсы реализуются в онлайн- или смешанном формате. Чтобы обоснованно судить об эффективности такого рода курсов и программ, необходимо проанализировать результаты их прохождения с помощью адекватных оценочных процедур. Публикаций, в которых описывались бы такого рода научные исследования, нам обнаружить не удалось.

С другой стороны, развитию критического мышления в формальном образовании посвящено немало исследований, в том числе несколько метаанализов, например, [Abrami et al., 2015]. Получены убедительные подтверждения эффективности отдельных стратегий и педагогических инструментов развития критического мышления в основном или высшем образовании. Чтобы выяснить, будут ли эти стратегии так же эффективны в дополнительном профессиональном образовании, необходимы дополнительные исследования.

Целью данного исследования является поиск ответа на вопрос, может ли курс, построенный на основе проблемноориентированного обучения и реализуемый с использованием онлайн-форматов, приводить к развитию знаний и навыков критического мышления у взрослых. Идея исследования возникла при разработке такого курса, осуществленной в интересах платформы «Яндекс.Практикум» в 2020 г.

Курс проектировался на основе методологии конструктивного согласования [Biggs, Tang, Kennedy, 2022], которая предполагает согласованную разработку образовательных результатов, средств оценивания их достижения, а также учебных действий, направленных на достижение образовательных результатов. Таким образом, разработаны индикаторы проявления критического мышления у взрослых в общепрофессиональном контексте, учебный курс «Критическое мышление» и инструмент оценки критического мышления. Для апробации курса проведено исследование достижения запланированных образовательных результатов.

1. Гипотеза исследования

Проектированию курса предшествовала разработка системы образовательных результатов в виде матрицы компетенций, построенной на основе рамки «Универсальные компетентности и новая грамотность» [Добрякова, Фруммин, 2020]. Данная рамка пред-

² В российском сегменте интернета легко обнаружить подборки как платных, так и бесплатных курсов, например «16 курсов для развития критического мышления»: <https://proity.ru/soft-skills/critical-thinking/>

полагает три группы универсальных компетентностей: «мышление», «взаимодействие с другими» и «взаимодействие с собой». Компетентность рассматривается как «интегрированный набор знаний, навыков и деятельностных установок, которые мобилизуются в определенном контексте для решения определенной задачи» [Там же. С. 38]. Таким образом, критическое мышление как универсальную компетентность можно представить в виде конечных списков знаний, навыков и установок. Анализ источников [Halpern, 1998; Facione, Facione, Sanchez, 1994; Ennis, 2015; Alsaleh, 2020] и экспертные интервью позволили сформировать такие списки и поставить в соответствие каждому компоненту поведенческие индикаторы, релевантные для целевой аудитории курса. Далее из этих списков отобраны те компоненты, которые могут быть, согласно гипотезе разработчиков, развиты и оценены по итогам прохождения курса. Из списка планируемых образовательных результатов сознательно исключались установки и диспозиции критического мышления, поскольку разработчикам не был доступен инструмент их оценки, а проект не предполагал разработки такого инструмента. При этом в ряде исследований обнаружена положительная связь между уровнями сформированности навыков и установок критического мышления [Facione, 2000; Yang, Chou, 2008] и можно сделать аккуратное допущение — оно, безусловно, требует дополнительной проверки, — что развитие навыков и установок происходит совместно.

Итак, образовательными результатами курса являются знания и навыки. В перечень знаний, необходимых для формирования критического мышления, вошли:

- критерии достоверности источников;
- виды когнитивных искажений;
- основные способы правильных рассуждений;
- виды логических ошибок;
- критерии убедительных аргументов;
- виды аргументативных уловок.

Перечень навыков включает умения:

- различать факт и мнение;
- оценивать степень достоверности источника информации;
- рассуждать дедуктивно и индуктивно;
- рассуждать гипотетически;
- оценивать рассуждения;
- создавать аргументы;
- анализировать аргументы;
- распознавать уловки в аргументах;

- выбирать наиболее подходящий вариант решения с учетом условий и ресурсов;
- оценивать применимость решения в разных контекстах.

Таким образом, гипотеза исследования приняла следующий вид: курс, реализуемый с использованием онлайн-форматов, может развивать у взрослых критическое мышление в части представленных выше запланированных образовательных результатов.

2. Обзор литературы

После определения перечня запланированных образовательных результатов проведено исследование образовательных практик, способствующих формированию критического мышления.

Р. Эннис описал четыре стратегии формирования критического мышления: общую, инфузионную, иммерсионную и смешанную [Ennis, 1989]. Общая стратегия предполагает обучение общим принципам критического мышления без использования специального контента, в инфузионной стратегии элементы критического мышления включаются в предметные курсы, иммерсионная стратегия означает обучение предмету с расчетом на формирование элементов критического мышления естественным путем, а смешанная подразумевает одновременное использование нескольких упомянутых подходов. Применительно к разработке онлайн-курса можно сказать, что общая стратегия предполагает курс, направленный на обучение именно критическому мышлению с использованием неспецифического («понятного всем») содержания, инфузионная — курс по формированию профессиональных навыков (например, анализ данных в *Python*), в который включены отдельные задания или формы работы, направленные на формирование критического мышления. Иммерсионная стратегия предполагает традиционный курс, например тот же анализ данных, но уже без специальных элементов, а побочным результатом этого курса может стать развитие критического мышления.

Метаанализ эмпирических исследований [Abrami et al., 2008] показал, что среди четырех выделенных Р. Эннисом стратегий достижению образовательных результатов, связанных с критическим мышлением, в наибольшей степени способствует смешанная стратегия. При этом иммерсионная стратегия наименее эффективна, а общая и инфузионная занимают промежуточное положение между смешанной и иммерсионной.

Целевая аудитория курса, разрабатываемого для платформы «Яндекс.Практикум», не была ограничена какой-либо предметной или профессиональной областью. Слушателями курса могли стать представители любых профессий, занимающие любую должность: от веб-дизайнера, работающего на фрилансе, до руководителя департамента финансового мониторинга в госкорпо-

рации. Стремление выдержать баланс между достижением образовательных результатов и рыночной привлекательностью курса обусловило выбор общей стратегии, т.е. разработку курса, направленного на формирование критического мышления как самостоятельного образовательного результата без привязки к специальному предметному содержанию.

Эмпирически установлено, что для формирования критического мышления у взрослых в онлайн-среде одним из наиболее релевантных подходов является проблемноориентированное обучение [Santos-Meneses, Pashchenko, Mikhailova, 2023] как интегрированный педагогический подход, основанный на систематическом использовании проблем (задач), в том числе слабо структурированных, и других активностей, направленных на развитие навыков решения проблем или иных знаний и навыков [Kek, Huijser, 2011; Kong, 2014; Trullàs et al., 2022]. Проблемноориентированное обучение взрослых обычно строится в контексте профессиональных или повседневных ситуаций, для которых характерны дефицит информации или слабо структурированные задачи, требующие прояснения условий и имеющие более одного правильного ответа [Seibert, 2021]. При всех различиях в способах осуществления проблемноориентированного обучения исследователи и практики солидарны в отношении трех основных принципов данного подхода [Şendağ, Odabaşı, 2009]. Во-первых, в начале обучения перед обучающимися должна стоять проблема (задача), требующая решения. Во-вторых, проблемноориентированное обучение является не отдельной педагогической техникой, а холистическим подходом, и может строиться с использованием разных педагогических инструментов. В-третьих, независимо от избранных педагогических средств обучение выстраивается как студентоцентричное.

Обзор исследований, посвященных применению проблемноориентированного обучения для формирования критического мышления у взрослых, позволил выявить ряд особенностей образовательных продуктов, способствующих и препятствующих достижению запланированных образовательных результатов. Среди позитивных факторов выделяют: использование вопросов для прояснения условий проблемы (задачи), мозговой штурм, активную роль студентов, групповые дискуссии, тщательное планирование курса, рефлексивные практики, работу в мини-группах при ограничении доли лекционных занятий [Yuan, Williams, Fan, 2008]. Способствуют достижению запланированных образовательных результатов также определенные приемы, применяемые преподавателем: ориентация на фасилитацию, помощь через постановку наводящих вопросов, которые не подсказывают правильный ответ, а подталкивают к размышлениям, стимуляция самостоятельного исследования и рефлексии, а также использование сла-

бо структурированных задач [Şendağ, Odabaşı, 2009]. Исследователи подчеркивают необходимость обучения в мини-группах, взаимного предоставления обратной связи, фасилитации групповой работы преподавателем [Kong, 2014]. В качестве ключевых особенностей курсов, построенных на основе проблемноориентированного обучения, авторы указывают предоставление преподавателем обратной связи студентам и поддержку им групповой коммуникации и командной работы при анализе данных, поиске консенсуса, мотивирование студентов и обучение их выбору релевантных источников информации [Seibert, 2021]. Эффективности группового обучения способствуют небольшой размер групп, использование реалистичных сценариев, качественное управление групповой динамикой, институциональная поддержка подготовки тьюторов [Trullàs et al., 2022]. Все перечисленные свойства образовательных продуктов помогают сделать занятия с использованием проблемноориентированного обучения более привлекательными для студентов по сравнению с традиционными лекциями и стимулировать мотивацию к обучению.

Вместе с тем ряд авторов выделяют особенности использования проблемноориентированного обучения, препятствующие достижению запланированных образовательных результатов. Среди них слабые навыки групповой коммуникации, недостаток взаимной поддержки при групповой работе, неэффективный тайм-менеджмент [Azer, 2001; Hung, 2006], недостаточно систематичная разработка учебных задач и непоследовательность при внедрении проблемноориентированного обучения в учебный процесс [Kek, Huijser, 2011]. Стрессогенность проблемноориентированного обучения для студентов и необходимость затрачивать на обучение много времени могут приводить к переутомлению и снижению продуктивности [Caplow et al., 1997; Klunklin et al., 2011]. Дополнительные трудности возникают, если студенты не настроены на самостоятельное обучение, не готовы к нему и не получают достаточной поддержки от преподавателей: они не стимулируют студентов задавать вопросы, прояснять сложные понятия, оценивать аргументы [Yuan, Williams, Fan, 2008]. Существенным препятствием к эффективному использованию проблемноориентированного обучения является недостаточный уровень научной грамотности у студентов, дефициты базовых предметных знаний, отсутствие навыков самостоятельной работы, а также слабая поддержка со стороны преподавателей [Styawan, Arty, 2021]. Среди наиболее значимых негативных факторов, препятствующих достижению запланированных образовательных результатов, исследователи называют малую длительность интервенций с использованием проблемноориентированного обучения [Kong, 2014]. Наконец, исследователи признают методическую сложность использования проблемноориентированного обуче-

ния, в том числе трудности с разъяснением методических рекомендаций, целей обучения и методов оценивания, проблемы с организацией и администрированием занятий, недостаточный опыт участия преподавателей (тьюторов) в подобной работе, недостаточно ясно сформулированные методические рекомендации для тьюторов при их высокой нагрузке, нехватку качественных учебных материалов [Trullàs et al., 2022].

Проведенный теоретический анализ позволил уточнить гипотезу исследования: курс, построенный на основе проблемноориентированного обучения и реализуемый с использованием онлайн-форматов, может развивать критическое мышление у взрослых, если при его конструировании выполняются приведенные ниже требования к дизайну курса, взаимодействию между преподавателем и студентами, а также к квалификации преподавателя.

Дизайн курса:

- курс должен допускать синхронное взаимодействие студентов с преподавателем;
- использование лекционных форматов должно быть сведено к минимуму;
- задания курса должны строиться с использованием слабо структурированных задач, связанных с реальным опытом студентов или известным им контекстом;
- задания курса должны поощрять самостоятельную работу студентов и работу в мини-группах, групповые дискуссии, мозговые штурмы;
- курс должен быть достаточно продолжительным, чтобы обеспечить возможность распределения нагрузки. Разработанный нами курс длится 8 недель с нагрузкой 6–8 часов в неделю.

Преподавание и взаимодействие со студентами:

- студентам должны быть известны запланированные образовательные результаты, условия прохождения курса, правила взаимодействия, оценивания, сроки выполнения заданий;
- запланированные образовательные результаты должны поддерживать у студентов внутреннюю мотивацию и заинтересованность в обучении;
- размер мини-групп и форматы групповой работы должны обеспечивать возможность предоставления персональной обратной связи;
- необходимо использовать инструменты формирующего оценивания;
- групповые сессии должны быть грамотно организованы и эффективно управляться преподавателем;

- преподаватель должен ставить открытые вопросы, не давать готовых решений, подталкивать к поиску информации, исследованию, стимулировать самостоятельное мышление студентов.

Квалификация преподавателя:

- преподаватель должен обладать достаточно высоким уровнем развития навыков и установок критического мышления;
- преподаватель должен знать основы проблемноориентированного обучения как подхода;
- преподаватель должен уметь управлять групповой динамикой, фасилитировать различные формы групповой работы;
- преподаватель должен уметь давать обратную связь и стимулировать студентов к предоставлению друг другу обратной связи.

Результаты обзора литературы помогли разработчикам выбрать дизайн курса, определить его длительность, зафиксировать виды и соотношение синхронных и асинхронных форм взаимодействия студентов и преподавателя, ограничить размеры групп, подобрать форматы заданий и их содержание, а также сформулировать критерии отбора преподавателей для работы на курсе.

3. Описание курса «Критическое мышление»

Курс «Критическое мышление» разрабатывался для использования в формате смешанного обучения на платформе «Яндекс. Практикум»³. В состав курса входят онлайн-учебник (тренажер) для самостоятельного изучения и серия групповых воркшопов под руководством преподавателя.

3.1. Дизайн курса

Курс состоит из четырех модулей, каждый из которых посвящен инструментам мышления, используемым на определенных стадиях процесса решения проблем: это анализ контекста для уточнения проблемы, генерация множества решений, отбор наилучшего решения и убеждение стейкхолдеров в оптимальности отобранного решения. Таким образом, курс позволяет студентам изучить все этапы решения проблемы, кроме имплементации решения, что является естественным ограничением платформы и дизайна курса. С другой стороны, такой дизайн позволяет студентам познакомиться с основными инструментами критического и, частично, креативного⁴ мышления: средствами анализа информации и

³ <https://practicum.yandex.ru/thinking/>

⁴ Включение в курс инструментов креативности обусловлено привязкой модулей к этапам решения проблемы. При этом навыки и установки креативного мышления не измеряются входным и итоговым тестированием —

прояснения проблемы, способами генерации решений, формальной логикой и аргументацией.

Каждый из четырех модулей курса рассчитан на две недели и включает теоретический материал и практические задания для самостоятельного изучения, разделенные на уроки. Материалы уроков расположены на платформе «Яндекс.Практикум» в формате онлайн-тренажера. Количество материала в каждом уроке рассчитано на 60–120 минут изучения.

Модуль 1. Анализ информации

1. Как работает мышление
2. Когда мышление дает сбой
3. Как определить проблему
4. Как анализировать источники информации
5. Как отличить факт от фейка
6. Как проверить достоверность графиков
7. Как учесть неизвестные переменные

Модуль 2. Генерация решений

1. Включаем креативность. Как придумать много идей
2. Метафоры и ассоциации в креативном поиске
3. Структурированный поиск идей
4. Как придумывать в команде

Модуль 3. Отбор решения

1. Дедукция. Логика условных связей
2. Дедукция. Логика классов и категорий
3. Индукция. Оценка фактов и вероятностей
4. Индукция. Вероятность связанных событий
5. Исключающая индукция и каузальный анализ
6. Ошибки каузального анализа
7. Абдукция. Поиск лучшего объяснения
8. Хорошая гипотеза

Модуль 4. Убеждение стейкхолдеров

1. Виды диалога
2. Как устроена эффективная аргументация
3. Что такое хороший тезис и хорошая иллюстрация
4. Что такое хороший аргумент
5. Как выстроить аргументы
6. Как противостоять логическим уловкам

а следовательно, и не могут, строго говоря, считаться образовательными результатами данного курса. В дальнейшем речь пойдет преимущественно о содержании и образовательных результатах модулей критического мышления — об анализе информации, логике и аргументации. Теоретическая рамка инструмента измерения критического мышления проектировалась на основе именно этих компонентов.

3.2. Онлайн-тренажер Каждый урок в онлайн-тренажере оформлен в виде отдельной веб-страницы и строится в логике чат-бота: следующее задание открывается после ответа на предыдущее. Участник читает теоретические блоки, отвечает на вопросы на понимание, выполняет упражнения. Все разделы урока сопровождаются короткими текстовыми подводками, объясняющими связи между заданиями и теоретическими блоками. Они помогают создавать впечатление интерактивности (участник взаимодействует с рассказчиком) и поддерживать включенность и мотивацию для изучения. Вопросы и задания (преимущественно с выбором одного или нескольких верных вариантов ответа) сопровождаются комментариями, которые помогают участнику понять основания для выбора того или иного ответа, при необходимости отсылая к нужным теоретическим разделам.

Для обеспечения внутренней целостности курса теория и задания в онлайн-учебнике связаны общей историей. В ней участнику отведена роль члена команды, занимающейся разработкой стартапа экологической тематики. Данная история не влияет на теоретические основания курса, но помогает участникам удерживать внимание на материале, а также погружает их в контекст решения открытых и слабо структурированных задач. Например, 4-й урок 1-го модуля «Как анализировать источники информации» начинается с описания ситуации, в которой героям истории нужно провести исследование по открытым источникам, после чего участнику предлагается познакомиться с соответствующими инструментами.

3.3. Воркшопы и сопровождение Курс включает 20 воркшопов — интерактивных групповых занятий с преподавателем, проходящих синхронно на основе видеосвязи с использованием интерактивных досок. Один воркшоп длится около 90 минут, участники выполняют индивидуальные и групповые задания, направленные на закрепление понимания теоретического материала и формирование навыков применения представленных инструментов. Сценарии воркшопов включают обращения к изученному ранее материалу, решения задач — индивидуально и в мини-группах, рефлексии. Участники имеют возможность задавать вопросы на понимание, обсуждать между собой особенности применения изученных инструментов, «приземлять» теоретический материал на решение практических задач в знакомом контексте. Во время финального воркшопа каждого модуля участники в группе решают кейс, показывая навыки использования изученных инструментов. Таким образом, воркшопы помогают участникам погружаться в процесс группового решения проблем с применением освоенных инструментов мышления. Например, финальный воркшоп 2-го модуля посвящен поиску гипотез для решения проблемы

выгорания сотрудников небольшого IT-бизнеса с помощью метода шести шляп Э. де Боно [De Bono, 1985].

Важную часть курса составляет система сопровождения учебной деятельности слушателей. За каждым потоком закрепляется куратор, в задачи которого входит помощь с организацией процесса обучения: напоминания о сроках выполнения заданий, помощь с техническими проблемами на воркшопах, информирование о новостях, рассылка заданий для самостоятельной работы перед воркшопами, ответы на организационные вопросы, сбор обратной связи после воркшопов, по завершении модулей и по итогам прохождения всего курса.

Прохождение курса «Критическое мышление» занимает около 60 часов самостоятельной и групповой работы с высоким уровнем вовлеченности в течение восьми недель, что приблизительно соответствует семестровому курсу⁵ в университете.

4. Инструмент оценки критического мышления

Для оценки результатов прохождения курса создан тестовый инструмент на основе систематического подхода к разработке тестов (*evidence-centered design*), позволяющего измерять комплексные конструкты, к которым можно отнести и критическое мышление [Угланова, Брун, Васин, 2018]. Результаты тестирования при этом рассматриваются как показатели выраженности определенных характеристик личности.

Тест разработан в двух вариантах — для использования перед началом и после завершения курса — и содержит задания для оценки знаний и навыков, являющихся образовательными результатами курса. После разработки первого варианта заданий проведено качественное исследование — интервью с представителями целевой группы для выявления проблемных зон инструмента (когнитивные лаборатории) и пилотное исследование ($n = 104$). На основании полученных данных часть заданий теста была скорректирована [Садова и др., 2022]. Итоговая версия первого варианта заданий прошла апробацию ($n = 117$), по результатам которой ее психометрические характеристики можно считать удовлетворительными.

Прохождение одного варианта теста рассчитано на 60 минут, поэтому в нем представлена только часть знаний и навыков критического мышления. Полный охват образовательных результатов привел бы к существенному увеличению времени тестирования, что могло бы негативно сказаться на желании респондентов завершать тестирование и на количестве собранных данных.

⁵ Для сравнения: курс «Критическое мышление», реализующийся в НИУ ВШЭ в рамках майнора «4К: навыки XXI в.», предусматривает 76 академических часов контактной работы. Студенты проходят этот курс в течение семестра — по 4 академических часа в неделю.

В результате теоретическая рамка теста включает два вида индикаторов: знания и навыки, распределенные по трем группам:

- работа с информацией (примеры индикаторов: «называет критерии достоверности источников», «оценивает степень достоверности источников информации», «определяет недостаточность информации для вывода»);
- логичность рассуждений («описывает типы логических ошибок в дедуктивных, индуктивных и вероятностных рассуждениях», «демонстрирует признаки правильных и убедительных рассуждений», «корректно использует дедуктивные, правдоподобные, вероятностные рассуждения»);
- аргументация («называет критерии убедительных аргументов», «находит убедительные аргументы для подкрепления позиции», «находит контраргументы для опровержения позиции», «находит в тексте тезис, аргументы, иллюстрации») [Садова и др., 2022].

Каждый вариант теста состоит из трех блоков заданий, два блока содержат задания типа *performance based assessment*, а третий — классические задания с выбором одного или нескольких вариантов ответа. Задания первого и второго блоков организованы вокруг стимульных текстов общепрофессиональной тематики с вопросами для их анализа. Например, в первом блоке (6 вопросов) к одному из стимульных текстов, состоящему из 12 утверждений на тему «Женщины-руководители», было предложено задание «Найдите утверждения, которые подтверждают мнение, что женщины демонстрируют более высокие результаты на руководящих позициях, чем мужчины. Укажите номера подходящих утверждений» (индикатор «находит убедительные аргументы для подкрепления позиции»). Второй блок (8 вопросов) строится вокруг стимульного текста «Четырехдневная рабочая неделя» (15 утверждений). Пример задания: «Найдите утверждение, в котором обосновывается тезис со ссылкой на то, что большинство придерживается представленной точки зрения. Укажите номер подходящего утверждения» (индикатор «распознает психологические и логические уловки»). Третий блок состоит из пяти заданий классического формата с выбором одного или нескольких вариантов ответа, а также одного задания на соотнесение.

При анализе результатов апробации теста ($n = 117$) получены приемлемые психометрические показатели: INFIT ZSTD = 0,00; OUTFIT ZSTD = 0,03, альфа Кронбаха = 0,74, надежность в IRT = 0,76. Описание разработки и апробации теста, в том числе оценка конвергентной и критериальной валидности, представлены в статье [Садова и др., 2022].

После апробации первого варианта разработан второй вариант заданий. Для этого изменены контексты стимульного мате-

риала (утверждений и ответных опций) в первом и втором блоках теста с сохранением индикаторов и стемов заданий. Новые контексты выбраны по схожей с первым вариантом теста тематике. Для некоторых заданий третьего блока также разработаны клоны. Часть заданий этого блока перенесены во второй вариант без изменений с целью использования в качестве якорных заданий для проведения процедуры выравнивания.

Для второго варианта также проведена серия когнитивных лабораторий и апробация. Судя по итогам апробации, психометрические характеристики второго варианта теста находятся в зоне конвенциональных значений. Так, показатель надежности альфа Кронбаха составил 0,78, надежность в IRT = 0,76. Сравнение заданий двух вариантов по трудности, дискриминативности, среднему баллу за тест показало близкие значения характеристик с учетом ограничений выборки.

5. Методология исследования

Исследование представляло собой интервенцию с претестом и посттестом без контрольной группы. Интервенция длилась 8 недель (около 60 учебных часов). Тестирование было добровольным, и в итоговом тесте участвовала меньшая доля проходивших курс «Критическое мышление», чем в претесте. Выборку исследования составили 468 слушателей курса, 44% из них — женщины. 184 человека (39% выборки) прошли претест и посттест. Средний возраст участников составил 33 года ($SD = 6$). Участники проходили обучение в когортах численностью от 20 до 60 человек, которые набирались один раз в месяц в течение 18 месяцев. Перед началом курса участникам предлагалось заполнить анкеты с вопросами о демографических характеристиках, сфере трудовой занятости, должности. Для анализа использовались анкеты участников, результаты претеста ($n = 468$) и результаты посттеста ($n = 184$).

6. Результаты исследования

Анализ результатов претеста и посттеста проводился с применением T -критерия Уилкоксона. Средние результаты по трем компонентам теста, а именно по показателям «работа с информацией», «логика» и «аргументация», для респондентов, прошедших оба теста, представлены в табл. 1.

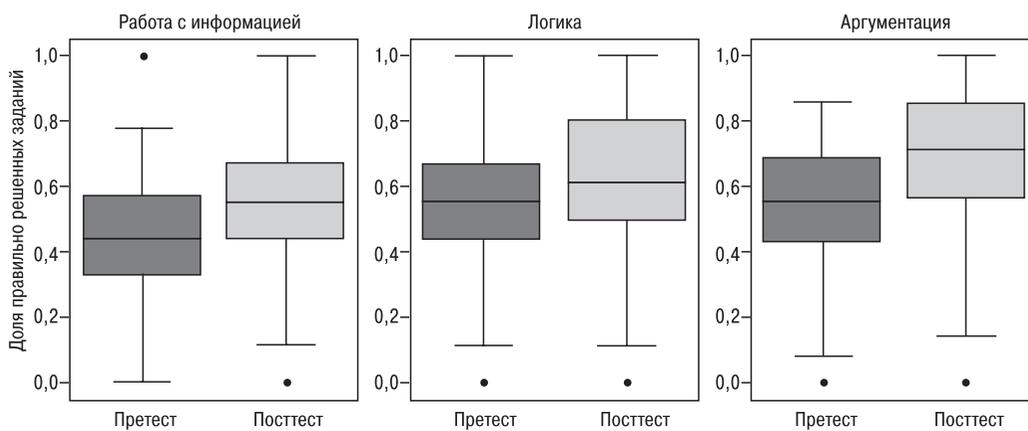
Таблица 1. Средние результаты претеста ($t1$) и посттеста ($t2$) по компонентам теста ($n = 184$), %

	$t1$	$SD t1$	$t2$	$SD t2$	Δ
Работа с информацией	0,47	0,19	0,59	0,20	0,12*
Логика	0,54	0,18	0,64	0,23	0,1*
Аргументация	0,52	0,20	0,69	0,23	0,17*

* $p < 0,01$.

Средняя доля верно выполненных заданий претеста (t_1) для всех респондентов составила 0,47 (работа с информацией), 0,54 (логика) и 0,52 (аргументация). Средняя доля верно выполненных заданий посттеста (t_2) для всех респондентов составила 0,59 (работа с информацией), 0,64 (логика) и 0,69 (аргументация). Таким образом, можно зафиксировать улучшение (Δ) средних результатов на 0,12, 0,09 и 0,17 соответственно. Данные различия являются статистически значимыми на уровне $p < 0,01$. Распределение результатов представлено на рис. 1.

Рис. 1. Распределение результатов претеста и посттеста ($n = 184$)



Для оценки возможных смещений результатов, обусловленных гендерными различиями и возрастом респондентов, проведен дополнительный анализ с помощью критерия Манна — Уитни. Значимых различий между мужчинами и женщинами в изменении результатов теста после прохождения курса не выявлено (табл. 2).

Таблица 2. Различия в изменениях результатов претеста и посттеста между мужчинами и женщинами, %

	Мужчины	Женщины	p -value
Работа с информацией	0,12	0,14	0,57
Логика	0,10	0,10	0,95
Аргументация	0,19	0,16	0,82

При этом корреляционный анализ (коэффициент корреляции Спирмена) не выявил значимой связи между возрастом участников курса и изменениями результатов тестов. Коэффициенты корреляции возраста и прироста правильно решенных заданий составили $-0,005$ (работа с информацией), $0,035$ (логика), $0,103$ (аргументация). Таким образом, различия между результатами претеста и посттеста не связаны с гендерными и возрастными различиями между респондентами.

Более высокие в среднем результаты в тестах после прохождения курса, чем до обучения, могут свидетельствовать о том, что обучение на курсе связано с развитием у респондентов знаний и навыков критического мышления. При этом показатели трех компонентов критического мышления, заложенные в теоретическую рамку исследования, — работа с информацией, логика и аргументация — изменяются неравномерно. В наибольшей степени улучшилось выполнение заданий на аргументацию, в то время как прогресс в заданиях на логику оказался наименьшим. При этом разница показателей «логика» и «аргументация» в претесте была незначительной. На основании этих данных можно предположить, что концепция и дизайн курса, форматы работы и длительность модулей в разной степени способствуют формированию знаний и развитию навыков по анализу информации, логике и аргументации. Проверка данной гипотезы требует дополнительных исследований.

Несмотря на то что размер выборки достаточен для получения статистически значимых результатов, по мере накопления данных видна тенденция к снижению разницы между результатами претеста и посттеста, начиная с 12-й когорты. Если в когортах с 4-й по 12-ю разница результатов составила 0,21 (работа с информацией), 0,16 (логика) и 0,28 (аргументация), то в когортах с 13-й по 21-ю — уже 0,04, 0,04 и 0,10 соответственно (табл. 3).

Таблица 3. Средние результаты претеста ($t1$) и посттеста ($t2$) для двух групп когорт, %

	$t1$, когорты 4–12 ($n = 85$)	$t2$, когорты 4–12 ($n = 85$)	Δ , когор- ты 4–12	$t1$, когорты 13–21 ($n = 99$)	$t2$, когорты 13–21 ($n = 99$)	Δ , когор- ты 13–21
Работа с информацией	0,46	0,67	0,21	0,48	0,52	0,04
Логика	0,57	0,73	0,16	0,53	0,57	0,04
Аргументация	0,53	0,81	0,28	0,50	0,60	0,10

Снижение показателей результативности прохождения курса может быть связано с тем, что студенты 13-й когорты начали обучение в феврале 2022 г. Как и все последующие когорты, они проходили курс в ситуации социально-экономического и политического кризиса, которая могла спровоцировать у них повышенный уровень стресса и вызвать тревожность. Эмпирически установлено, что такие состояния могут влиять на выполнение заданий, требующих применения аналитического и логического мышления [Skurvydas et al., 2022], повышать риск искажений при принятии решений [Morgado, Sousa, Cerqueira, 2015], а также снижать эффективность обучения [Rosenfeld, 1978]. О снижении эффективности обучения может свидетельствовать и тот факт, что результаты претеста, начиная с 13-й когорты, снизились в меньшей степени,

чем результаты посттеста. Вопрос об эффективности обучения в сложных социальных условиях требует дополнительного исследования.

7. Дискуссия и ограничения исследования

В данном исследовании мы сознательно избегали вопросов о диспозициях, связанных с критическим мышлением, поскольку их оценка и развитие изучены в меньшей степени, чем навыки как компонент критического мышления. При этом диспозиции могут играть ключевую роль в применении навыков, и их изучение в контексте образования является довольно перспективным. В частности, представляет интерес выявление возможных связей между диспозициями критического мышления и эпистемическими убеждениями, или персональной эпистемологией, — убеждениями о природе и источниках знания. Согласно ряду теорий, персональная эпистемология развивается от дуализма (деления всех утверждений на истинные и ложные) через релятивизм («сколько людей, столько и мнений») к признанию некоторых точек зрения более обоснованными, чем другие [Hofer, 2004; Zhu, Cox, 2015]. В качестве стандарта обоснования здесь используется рациональная аргументация, навыки которой также признаются ключевыми для критического мышления [Ennis, 2015].

Возвращаясь к дискуссии о стратегиях развития критического мышления — что эффективнее: обучать через отдельный курс или встраивать практики развития критического мышления в другие курсы [Ennis, 1989], — на основании полученных данных можно утверждать, что в контексте неформального образования у взрослых общая стратегия действительно способствует развитию навыков критического мышления. При этом совместное использование общей и инфузионной стратегий, возможно, как и в высшем образовании, даст лучший результат. Но данную гипотезу проверить непросто: потребуется организовать исследование, в котором испытуемые будут одновременно изучать несколько курсов, среди которых курс критического мышления и профессиональные курсы с элементами практик критического мышления. Достижение такого согласования вне рамок формального образования крайне затруднительно, поскольку выбор индивидуальных траекторий в неформальном образовании принципиально более разнообразен, чем в формальном — высшем или общем.

Проблемноориентированное обучение выбрано в качестве рамки курса, поскольку исследования подтвердили его продуктивность для развития критического мышления. Данный подход позволяет привязать содержание курса и образовательные результаты к релевантному реальным задачам студентов контексту, и такая привязка является принципиальным условием успешности обучения взрослых. Согласно андрагогике в версии М. Но-

улза, специфика взрослых студентов состоит в приоритетности внутренней мотивации и необходимости для них знать причины, по которым им требуется изучать тот или иной курс [Merriam, 2018]. Данные особенности взрослых обучающихся можно учесть при разработке курса, не прибегая к проблемноориентированному обучению, которое довольно сложно в реализации. Например, можно применить аутентичное обучение. Этот метод также предполагает использование в обучении релевантных опыту обучающегося примеров и задач [Donovan, Bransford, Pellegrino, 1999]. В этом случае курсы критического мышления нужно делить по профессиональным областям и адаптировать задания и теорию к профессиональному контексту конкретной целевой аудитории. Данное решение экономически нерационально, поскольку увеличит затраты на разработку нескольких курсов вместо одного, построенного на задачах из общепрофессионального контекста, а также сегментирует и сократит целевую аудиторию. Таким образом, использование общей стратегии представляется наиболее целесообразным в рамках неформального образования взрослых.

Применяя полученные нами результаты, необходимо учитывать ряд ограничений проведенного исследования.

Во-первых, нельзя исключить возможность смещения выборки по причине самоотбора респондентов. Прохождение тестов перед началом и после завершения курса не было обязательным. 61% респондентов, прошедших претест, отказались от участия в посттесте. Судя по результатам апробации теста и когнитивных лабораторий, задания теста являются достаточно сложными для респондентов. Возможно, оба теста полностью проходят только те студенты, для которых характерна высокая мотивация к обучению, и такой отбор также может влиять на результаты прохождения курса, хотя данные релевантных исследований неоднозначны [Steinmayr et al., 2019]. Связь мотивации студентов с результатами прохождения курса также требует дополнительных исследований.

Другим возможным объяснением отказа от прохождения посттеста может быть воспринимаемая сложность теста. Если так, то те, кому проще дался претест, с большей вероятностью проходят оба теста. Для оценки значимости различий проведен анализ с применением критерия Манна — Уитни. Значимых различий в доле правильных ответов в претесте между группами респондентов, которые прошли только претест и которые выполнили оба теста, не обнаружено (табл. 4). Таким образом, гипотеза о субъективной сложности теста как причине отказа от прохождения посттеста не подтвердилась.

При сопоставлении заданий претеста и посттеста по трудности получены близкие значения, например средний балл претеста 14, а посттеста — 14,1. Однако объем использованной при апроба-

Таблица 4. Значения претеста для прошедших только претест и прошедших оба теста ($n = 184$), %

Прошли оба теста	Да	Нет	p -value
Работа с информацией	0,47	0,47	0,95
Логика	0,54	0,53	0,48
Аргументация	0,52	0,53	0,87

ции выборки не позволяет однозначно утверждать, что результаты сопоставления статистически значимы. Таким образом, остается возможность объяснения различий в результатах претеста и посттеста различиями в сложности заданий.

Среди иных ограничений исследования стоит отметить длительность интервенции: интервал между когортами составил около четырех недель, между первой и последней когортами — 18 месяцев, а также отсутствие контрольной группы. Несмотря на то что общий дизайн курса и материалы онлайн-учебника не претерпели за этот срок существенных содержательных изменений, незначительные модификации в поведении преподавания и в материалах воркшопов могут постепенно накапливаться, оказывая влияние на эффективность обучения. К сожалению, на данном этапе использование контрольной группы было невозможно в силу особенностей платформы реализации курса и условий обучения, а также процедурных ограничений проекта. Использование контрольной группы в дальнейшем может помочь оценить не только размер эффекта обучения, но и сравнительную эффективность разных педагогических подходов и инструментов.

8. Заключение Критическое мышление необходимо современному человеку для достижения личного благополучия и успеха на рынке труда. При этом ответ на вопрос, что делать, чтобы критическое мышление развивалось, часто сводится к общим рекомендациям и не опирается на надежные эмпирические данные. В данном исследовании мы проверяли предположение, что курс обучения, построенный на основе научно обоснованных рекомендаций, может способствовать развитию критического мышления у взрослых. Полученные данные с учетом описанных ограничений подтверждают эту гипотезу. У студентов, завершивших курс «Критическое мышление», построенный на основе проблемноориентированного обучения и реализуемый с использованием онлайн-форматов, в среднем выявлены более высокие, чем до прохождения курса, показатели критического мышления. Таким образом, с помощью данного формата обучения возможно добиться развития критического мышления как компетентности, по крайней мере в части знаний и навыков. Дальнейшие исследования с использованием

разработанных инструментов на выборках большего размера позволят повысить достоверность полученных результатов и уточнить влияние конкретных педагогических инструментов и учебных форматов на развитие критического мышления у взрослых.

Благодарности Исследование подготовлено в рамках гранта, предоставленного Министерством науки и высшего образования Российской Федерации (соглашение о предоставлении гранта № 075-15-2022-325).

Автор выражает признательность Михаилу Гасинцу, Александре Михайловой, Надежде Авдеенко, команде курса «Критическое мышление для менеджеров» «Яндекс.Практикума» за помощь в подготовке данных и текста, а также анонимным рецензентам журнала «Вопросы образования / Educational Studies Moscow» за конструктивные замечания.

Литература

1. Добрякова М.С., Фрумин И.Д. (ред.) (2020) *Универсальные компетентности и новая грамотность: от лозунгов к реальности*. М.: НИУ ВШЭ. <https://doi.org/10.17323/978-5-7598-2177-9>
2. Корешникова Ю.Н., Фрумин И.Д., Пащенко Т.В. (2021) Организационные и педагогические условия формирования навыка критического мышления у студентов российских вузов. *Университетское управление: практика и анализ*, т. 25, № 1, сс. 5–17. <https://doi.org/10.15826/umpa.2021.01.001>
3. Садова А.Р., Хиль Ю.С., Пащенко Т.В., Тарасова К.В. (2022) Измерение критического мышления взрослых: методология и опыт разработки. *Современная зарубежная психология*, т. 11, № 4, сс. 105–116. <https://doi.org/10.17759/jmfp.2022110409>
4. Тарасова К.В., Орел Е.А. (2022) Измерение критического мышления студентов в открытой онлайн-среде: методология, концептуальная рамка и типология заданий. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 3, сс. 187–212. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2022-3-187-212>
5. Угланова И.Л., Брун И.В., Васин Г.М. (2018) Методология Evidence-Centered Design для измерения комплексных психологических конструктов. *Современная зарубежная психология*, т. 7, № 3, сс. 18–27. <https://doi.org/10.17759/jmfp.2018070302>
6. Abrami P.C., Bernard R.M., Borokhovski E., Waddington D.I., Wade C.A., Persson T. (2015) Strategies for Teaching Students to Think Critically. *Review of Educational Research*, vol. 85, no 2, pp. 275–314. <https://doi.org/10.3102/0034654314551063>
7. Abrami P.C., Bernard R.M., Borokhovski E., Wade A., Surkes M.A., Tamim R., Zhang D. (2008) Instructional Interventions Affecting Critical Thinking Skills and Dispositions: A Stage 1 Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, vol. 78, no 4, pp. 1102–1134. <https://doi.org/10.3102/0034654308326084>
8. Alsaleh N.J. (2020) Teaching Critical Thinking Skills: Literature Review. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, vol. 19, no 1, pp. 21–39.
9. Azer S.A. (2001) Problem-Based Learning. A Critical Review of Its Educational Objectives and the Rationale for Its Use. *Saudi Medical Journal*, vol. 22, no 4, pp. 299–305.
10. Biggs J., Tang C., Kennedy G. (2022) *Teaching for Quality Learning at University*. Open University.

11. Caplow J.A., Donaldson J.F., Kardash C., Hosokawa M. (1997) Learning in a Problem-Based Medical Curriculum: Students' Conceptions. *Medical Education*, vol. 31, no 6, pp. 440–447. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2923.1997.00700.x>
12. De Bono E. (1985) *Six Thinking Hats: An Essential Approach to Business Management*. Boston: Little, Brown, & Company.
13. Dondi M., Klier J., Panier F., Schubert J. (2021) *Defining the Skills Citizens Will Need in the Future World of Work*. Available at: <https://www.mckinsey.com/industries/public-sector/our-insights/defining-the-skills-citizens-will-need-in-the-future-world-of-work#/> (accessed 2 May 2024).
14. Donovan S., Bransford J., Pellegrino J.W. (1999) *How People Learn: Bridging Research and Practice*. Washington, DC: National Academy of Sciences.
15. Ennis R.H. (2015) Critical Thinking: A Streamlined Conception. *The Palgrave Handbook of Critical Thinking in Higher Education* (eds M. Davies, R. Barnett), New York, NY: Palgrave Macmillan, pp. 31–47. https://doi.org/10.1057/9781137378057_2
16. Ennis R.H. (1989) Critical Thinking and Subject Specificity: Clarification and Needed Research. *Educational Researcher*, vol. 18, no 3, pp. 4–10. <https://doi.org/10.3102/0013189X018003004>
17. Facione P.A. (2000) The Disposition toward Critical Thinking: Its Character, Measurement, and Relationship to Critical Thinking Skill. *Informal Logic*, vol. 20, no 1. <https://doi.org/10.22329/il.v20i1.2254>
18. Facione N.C., Facione P.A., Sanchez C.A. (1994) Critical Thinking Disposition as a Measure of Competent Clinical Judgment: The Development of the California Critical Thinking Disposition Inventory. *Journal of Nursing Education*, vol. 33, no 8, pp. 345–350. <http://dx.doi.org/10.3928/0148-4834-19941001-05>
19. Halpern D.F. (1998) Teaching Critical Thinking for Transfer across Domains: Disposition, Skills, Structure Training, and Metacognitive Monitoring. *American Psychologist*, vol. 53, no 4, pp. 449–455. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.53.4.449>
20. Hofer B.K. (2004) Exploring the Dimensions of Personal Epistemology in Differing Classroom Contexts: Student Interpretations during the First Year of College. *Contemporary Educational Psychology*, vol. 29, no 2, pp. 129–163. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2004.01.002>
21. Hung W. (2006) The 3C3R Model: A Conceptual Framework for Designing Problems in PBL. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, vol. 1, no 1, pp. 55–77. <http://dx.doi.org/10.7771/1541-5015.1006>
22. Kek M.Y.C.A., Huijser H. (2011) The Power of Problem-Based Learning in Developing Critical Thinking Skills: Preparing Students for Tomorrow's Digital Futures in Today's Classrooms. *Higher Education Research & Development*, vol. 30, no 3, pp. 329–341. <https://doi.org/10.1080/07294360.2010.501074>
23. Klunklin A., Subpaiboongid P., Keitlertnapha P., Viseskul N., Turale S. (2011) Thai Nursing Students' Adaption to Problem-Based Learning: A Qualitative Study. *Nurse Education in Practice*, vol. 11, no 6, pp. 370–374. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2011.03.011>
24. Kong S.-C. (2014) Developing Information Literacy and Critical Thinking Skills through Domain Knowledge Learning in Digital Classrooms: An Experience of Practicing Flipped Classroom Strategy. *Computers & Education*, vol. 78, September, pp. 160–173. <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2014.05.009>
25. Merriam S.B. (2018) Adult Learning Theory: Evolution and Future Directions. *Contemporary Theories of Learning* (ed. K. Illeris), London: Routledge, pp. 83–96. <https://doi.org/10.4324/9781315147277>
26. Morgado P., Sousa N., Cerqueira J.J. (2015) The Impact of Stress in Decision Making in the Context of Uncertainty. *Journal of Neuroscience Research*, vol. 93, no 6, pp. 839–847. <https://doi.org/10.1002/jnr.23521>

27. Rosenfeld R.A. (1978) Anxiety and Learning. *Teaching Sociology*, vol. 5, no 2, pp. 151–166. <https://doi.org/10.2307/1317061>
28. Santos-Meneses L.F., Pashchenko T., Mikhailova A. (2023) Critical Thinking in the Context of Adult Learning through PBL and E-Learning: A Course Framework. *Thinking Skills and Creativity*, vol. 49, no 2, Article no 101358. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tsc.2023.101358>
29. Seibert S.A. (2021) Problem-Based Learning: A Strategy to Foster Generation Z's Critical Thinking and Perseverance. *Teaching and Learning in Nursing*, vol. 16, no 1, pp. 85–88. <http://dx.doi.org/10.1016/j.teln.2020.09.002>
30. Şendağ S., Odabaşı H.F. (2009) Effects of an Online Problem Based Learning Course on Content Knowledge Acquisition and Critical Thinking Skills. *Computers & Education*, vol. 53, no 1, pp. 132–141. <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2009.01.008>
31. Skurvydas A., Lisinskiene A., Majauskiene D., Valanciene D., Dadeliene R., Fatkulina N., Sarkauskiene A. (2022) Do Physical Activity, BMI, and Wellbeing Affect Logical Thinking? *International Journal of Environmental Research and Public Health*, vol. 19, no 11, Article no 6631. <https://doi.org/10.3390/ijerph19116631>
32. Steinmayr R., Weidinger A.F., Schwinger M., Spinath B. (2019) The Importance of Students' Motivation for Their Academic Achievement—Replicating and Extending Previous Findings. *Frontiers in Psychology*, no 10, Article no 1730. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01730>
33. Styawan A., Arty I.S. (2021) Inquiry-Based Learning and Problem-Based Learning: Which One Has Better Effect on Students Critical Thinking Skills Profile of Thermochemistry? *Journal of Physics: Conference Series*, vol. 1806, no 1, Article no 012177. <http://dx.doi.org/10.1088/1742-6596/1806/1/012177>
34. Trullàs J.C., Blay C., Sarri E., Pujol R. (2022) Effectiveness of Problem-Based Learning Methodology in Undergraduate Medical Education: A Scoping Review. *BMC Medical Education*, vol. 22, no 1, Article no 104. <http://dx.doi.org/10.1186/s12909-022-03154-8>
35. World Economic Forum (2020) *The Future of Jobs Report 2020*. Available at: https://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2020.pdf (accessed 2 May 2024).
36. Yang Y.T.C., Chou H.A. (2008) Beyond Critical Thinking Skills: Investigating the Relationship between Critical Thinking Skills and Dispositions through Different Online Instructional Strategies. *British Journal of Educational Technology*, vol. 39, no 4, pp. 666–684. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8535.2007.00767.x>
37. Yuan H., Williams B.A., Fan L. (2008) A Systematic Review of Selected Evidence on Developing Nursing Students' Critical Thinking through Problem-Based Learning. *Nurse Education Today*, vol. 28, no 6, pp. 657–663. <http://dx.doi.org/10.1016/j.nedt.2007.12.006>
38. Zhu J., Cox M.F. (2015) Epistemological Development Profiles of Chinese Engineering Doctoral Students in US Institutions: An Application of Perry's Theory. *Journal of Engineering Education*, vol. 104, no 3, pp. 345–362. <https://doi.org/10.1002/jee.20080>

References

- Abrami P.C., Bernard R.M., Borokhovski E., Waddington D.I., Wade C.A., Persson T. (2015) Strategies for Teaching Students to Think Critically. *Review of Educational Research*, vol. 85, no 2, pp. 275–314. <https://doi.org/10.3102/0034654314551063>
- Abrami P.C., Bernard R.M., Borokhovski E., Wade A., Surkes M.A., Tamim R., Zhang D. (2008) Instructional Interventions Affecting Critical Thinking Skills and Dispositions: A Stage 1 Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, vol. 78, no 4, pp. 1102–1134. <https://doi.org/10.3102/0034654308326084>
- Alsaleh N.J. (2020) Teaching Critical Thinking Skills: Literature Review. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, vol. 19, no 1, pp. 21–39.

- Azer S.A. (2001) Problem-Based Learning. A Critical Review of Its Educational Objectives and the Rationale for Its Use. *Saudi Medical Journal*, vol. 22, no 4, pp. 299–305.
- Biggs J., Tang C., Kennedy G. (2022) *Teaching for Quality Learning at University*. Open University.
- Caplow J.A., Donaldson J.F., Kardash C., Hosokawa M. (1997) Learning in a Problem-Based Medical Curriculum: Students' Conceptions. *Medical Education*, vol. 31, no 6, pp. 440–447. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2923.1997.00700.x>
- De Bono E. (1985) *Six Thinking Hats: An Essential Approach to Business Management*. Boston: Little, Brown, & Company.
- Dobryakova M.S., Froumin I.D. (2020) *Universal Competencies and New Literacy: From Slogans to Reality*. Moscow: HSE (In Russian). <https://doi.org/10.17323/978-5-7598-2177-9>
- Dondi M., Klier J., Panier F., Schubert J. (2021) *Defining the Skills Citizens Will Need in the Future World of Work*. Available at: <https://www.mckinsey.com/industries/public-sector/our-insights/defining-the-skills-citizens-will-need-in-the-future-world-of-work/#/> (accessed 2 May 2024).
- Donovan S., Bransford J., Pellegrino J.W. (1999) *How People Learn: Bridging Research and Practice*. Washington, DC: National Academy of Sciences.
- Ennis R.H. (2015) Critical Thinking: A Streamlined Conception. *The Palgrave Handbook of Critical Thinking in Higher Education* (eds M. Davies, R. Barnett), New York, NY: Palgrave Macmillan, pp. 31–47. https://doi.org/10.1057/9781137378057_2
- Ennis R.H. (1989) Critical Thinking and Subject Specificity: Clarification and Needed Research. *Educational Researcher*, vol. 18, no 3, pp. 4–10. <https://doi.org/10.3102/0013189X018003004>
- Facione P.A. (2000) The Disposition toward Critical Thinking: Its Character, Measurement, and Relationship to Critical Thinking Skill. *Informal Logic*, vol. 20, no 1. <https://doi.org/10.22329/il.v20i1.2254>
- Facione N.C., Facione P.A., Sanchez C.A. (1994) Critical Thinking Disposition as a Measure of Competent Clinical Judgment: The Development of the California Critical Thinking Disposition Inventory. *Journal of Nursing Education*, vol. 33, no 8, pp. 345–350. <http://dx.doi.org/10.3928/0148-4834-19941001-05>
- Halpern D.F. (1998) Teaching Critical Thinking for Transfer across Domains: Disposition, Skills, Structure Training, and Metacognitive Monitoring. *American Psychologist*, vol. 53, no 4, pp. 449–455. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.53.4.449>
- Hofer B.K. (2004) Exploring the Dimensions of Personal Epistemology in Differing Classroom Contexts: Student Interpretations during the First Year of College. *Contemporary Educational Psychology*, vol. 29, no 2, pp. 129–163. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2004.01.002>
- Hung W. (2006) The 3C3R Model: A Conceptual Framework for Designing Problems in PBL. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, vol. 1, no 1, pp. 55–77. <http://dx.doi.org/10.7771/1541-5015.1006>
- Kek M.Y.C.A., Huijser H. (2011) The Power of Problem-Based Learning in Developing Critical Thinking Skills: Preparing Students for Tomorrow's Digital Futures in Today's Classrooms. *Higher Education Research & Development*, vol. 30, no 3, pp. 329–341. <https://doi.org/10.1080/07294360.2010.501074>
- Klunklin A., Subpaibongid P., Keitlertnapha P., Viseskul N., Turale S. (2011) Thai Nursing Students' Adaption to Problem-Based Learning: A Qualitative Study. *Nurse Education in Practice*, vol. 11, no 6, pp. 370–374. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2011.03.011>
- Kong S.-C. (2014) Developing Information Literacy and Critical Thinking Skills through Domain Knowledge Learning in Digital Classrooms: An Experience of Practicing Flipped Classroom Strategy. *Computers & Education*, vol. 78, September, pp. 160–173. <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2014.05.009>
- Koreshnikova Yu.N., Froumin I.D., Pashchenko T.V. (2021) Organizational and Pedagogical Conditions for the Development of Critical Thinking Skills among Rus-

- sian University Students. *University Management: Practice and Analysis*, vol. 25, no 1, pp. 5–17 (In Russian). <https://doi.org/10.15826/umpa.2021.01.001>
- Merriam S.B. (2018) Adult Learning Theory: Evolution and Future Directions. *Contemporary Theories of Learning* (ed. K. Illeris), London: Routledge, pp. 83–96. <https://doi.org/10.4324/9781315147277>
- Morgado P., Sousa N., Cerqueira J.J. (2015) The Impact of Stress in Decision Making in the Context of Uncertainty. *Journal of Neuroscience Research*, vol. 93, no 6, pp. 839–847. <https://doi.org/10.1002/jnr.23521>
- Rosenfeld R.A. (1978) Anxiety and Learning. *Teaching Sociology*, vol. 5, no 2, pp. 151–166. <https://doi.org/10.2307/1317061>
- Sadova A.R., Khill J.S., Pashchenko N.V., Tarasova K.V. (2022) Critical Thinking Assessment in Adults: Methodology and Development Experience. *Sovremennaiia zarubezhnaia psikhologija / Journal of Modern Foreign Psychology*, vol. 11, no 4, pp. 105–116 (In Russian). <https://doi.org/10.17759/jmfp.2022110409>
- Santos-Meneses L.F., Pashchenko T., Mikhailova A. (2023) Critical Thinking in the Context of Adult Learning through PBL and E-Learning: A Course Framework. *Thinking Skills and Creativity*, vol. 49, no 2, Article no 101358. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tsc.2023.101358>
- Seibert S.A. (2021) Problem-Based Learning: A Strategy to Foster Generation Z's Critical Thinking and Perseverance. *Teaching and Learning in Nursing*, vol. 16, no 1, pp. 85–88. <http://dx.doi.org/10.1016/j.teln.2020.09.002>
- Şendağ S., Odabaşı H.F. (2009) Effects of an Online Problem Based Learning Course on Content Knowledge Acquisition and Critical Thinking Skills. *Computers & Education*, vol. 53, no 1, pp. 132–141. <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2009.01.008>
- Skurvydas A., Lisinskiene A., Majauskiene D., Valanciene D., Dadeliene R., Fatkulina N., Sarkauskiene A. (2022) Do Physical Activity, BMI, and Wellbeing Affect Logical Thinking? *International Journal of Environmental Research and Public Health*, vol. 19, no 11, Article no 6631. <https://doi.org/10.3390/ijerph19116631>
- Steinmayr R., Weidinger A.F., Schwinger M., Spinath B. (2019) The Importance of Students' Motivation for Their Academic Achievement—Replicating and Extending Previous Findings. *Frontiers in Psychology*, no 10, Article no 1730. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01730>
- Styawan A., Arty I.S. (2021) Inquiry-Based Learning and Problem-Based Learning: Which One Has Better Effect on Students Critical Thinking Skills Profile of Thermochemistry? *Journal of Physics: Conference Series*, vol. 1806, no 1, Article no 012177. <http://dx.doi.org/10.1088/1742-6596/1806/1/012177>
- Tarasova K.V., Orel E.A. (2022) Measuring Students' Critical Thinking in Online Environment: Methodology, Conceptual Framework and Tasks Typology. *Voprosy obrazovaniia / Educational Studies Moscow*, no 3, pp. 187–212 (In Russian). <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2022-3-187-212>
- Trullàs J.C., Blay C., Sarri E., Pujol R. (2022) Effectiveness of Problem-Based Learning Methodology in Undergraduate Medical Education: A Scoping Review. *BMC Medical Education*, vol. 22, no 1, Article no 104. <http://dx.doi.org/10.1186/s12909-022-03154-8>
- Uglanova I.L., Brun I.V., Vasin G.M. (2018) Evidence-Centered Design Method for Measuring Complex Psychological Constructs. *Sovremennaiia zarubezhnaia psikhologija / Journal of Modern Foreign Psychology*, vol. 7, no 3, pp. 18–27 (In Russian). <https://doi.org/10.17759/jmfp.2018070302>
- World Economic Forum (2020) *The Future of Jobs Report 2020*. Available at: https://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2020.pdf (accessed 2 May 2024).
- Yang Y.T.C., Chou H.A. (2008) Beyond Critical Thinking Skills: Investigating the Relationship between Critical Thinking Skills and Dispositions through Different Online Instructional Strategies. *British Journal of Educational Technology*, vol. 39, no 4, pp. 666–684. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8535.2007.00767.x>

- Yuan H., Williams B.A., Fan L. (2008) A Systematic Review of Selected Evidence on Developing Nursing Students' Critical Thinking through Problem-Based Learning. *Nurse Education Today*, vol. 28, no 6, pp. 657–663. <http://dx.doi.org/10.1016/j.nedt.2007.12.006>
- Zhu J., Cox M.F. (2015) Epistemological Development Profiles of Chinese Engineering Doctoral Students in US Institutions: An Application of Perry's Theory. *Journal of Engineering Education*, vol. 104, no 3, pp. 345–362. <https://doi.org/10.1002/jee.20080>

Методика аннотирования корпуса устной речи учителей

Елена Риехакайнен, Валентина Браташ, Владислав Зубов, Павел Сергоманов

Статья поступила
в редакцию
в сентябре 2023 г.

Риехакайнен Елена Игоревна — кандидат филологических наук, доцент кафедры общего языкознания им. Л.А. Вербицкой, Санкт-Петербургский государственный университет. Адрес: 199034 Санкт-Петербург, Университетская наб., 11. E-mail: e.riehakajnen@spbu.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4087-1225> (контактное лицо для переписки)

Браташ Валентина Сергеевна — кандидат педагогических наук, младший научный сотрудник Института когнитивных исследований, Санкт-Петербургский государственный университет; ведущий методолог, ООО «СберОбразование». E-mail: v.bratash@sbereducation.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8683-9322>

Зубов Владислав Иванович — младший научный сотрудник филологического факультета, Санкт-Петербургский государственный университет. E-mail: v.zubov@spbu.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8714-7491>

Сергоманов Павел Аркадьевич — кандидат психологических наук, руководитель Академической лаборатории, ООО «СберОбразование». E-mail: p.sergomanov@sbereducation.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0840-0474>

Аннотация

Подробно описаны принципы создания корпуса устной речи учителей, который позволит применять этнографический подход к описанию учительских практик: посредством анализа большого массива записей реальных уроков выявлять лингвистические, психологические и социологические факторы, способствующие повышению результативности преподавания. Корпус включает аудиозаписи уроков в 5–8-х классах общеобразовательных школ трех российских городов. Его аннотирование осуществляется в программе *Praat*. Для определения лингвистических параметров, которые потенциально могут влиять на результативность учителей и должны быть отражены в корпусе, проведен опрос школьников. Учащиеся просили описать, как они представляют себе «идеального» и «плохого» учителя, среди прочего им предлагалось охарактеризовать речь такого учителя. С учетом результатов опроса, анализа лингвистических и педагогических исследований и существующих корпусов устной речи авторы разработали систему аннотирования, которая включает 19 уровней. Часть из них совпадает с теми уровнями, которые в том или ином виде присутствуют в любом корпусе устной речи: орфографическая расшифровка с разбивкой на слова, уровень лексем, частей речи, морфологическая разметка. К уровням, наличие которых обусловлено спецификой корпуса, можно отнести выделение частей урока (организационный этап, введение материала и т.п.), уровень, на котором фрагменты чтения вслух отделяются от остальной речи учителя, четыре уровня для разметки пауз, уровень фонетической расшифровки, разметку громкости, два уровня для разметки ошибок (отдельно фонетических и грамматических), четыре уровня, связанных с лексикой (отмечаются слова с особыми словообразовательными показателями, эмоционально-оценочная лексика, сферы

употребления слов, дискурсивные маркеры). Корпус, снабженный предлагаемой авторами разметкой, открывает перспективы для создания методики для автоматизированной обработки речевого материала учителя и ученика, которая позволит в результате сравнения собранных данных с «эталонными» образцами выдавать рекомендации по совершенствованию речевого поведения учителя.

Ключевые слова учительские практики, педагогический дискурс, этнографические методы в исследовании образования, корпус устной речи

Для цитирования Риехакайнен Е.И., Браташ В.С., Зубов В.И., Сергоманов П.А. (2024) Методика аннотирования корпуса устной речи учителей. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 2, сс. 251–285. <https://doi.org/10.17323/vo-2024-17878>

The Principles of Teachers' Speech Corpus Annotation

Elena Riekhakaynen, Valentina Bratash, Vladislav Zubov, Pavel Sergomanov

Elena I. Riekhakaynen — PhD in Philology, Assistant Professor at Ludmila Verbitskaya Department of General Linguistics, Saint Petersburg State University. Address: Bld. 11, Universitetskaya Emb., Saint Petersburg 199034, Russian Federation. E-mail: e.riehakajnen@spbu.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4087-1225> (corresponding author).

Valentina S. Bratash — PhD in Education, Junior Researcher at Institute for Cognitive Studies, Saint Petersburg State University; Leading Expert, SberEducation. E-mail: v.bratash@sbereducation.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8683-9322>

Vladislav I. Zubov — Junior Researcher at Philological Faculty, Saint Petersburg State University. E-mail: v.zubov@spbu.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8714-7491>

Pavel A. Sergomanov — PhD in Psychology, Head of the Academic Laboratory, SberEducation. E-mail: p.sergomanov@sbereducation.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0840-0474>

Abstract The article describes the principles of creating a corpus of teachers' speech, which enables to apply an ethnographic approach to study teaching practices. Through the analysis of a large dataset of real classroom recordings, this corpus aims to identify linguistic, psychological, and sociological factors contributing to the improvement of teaching effectiveness. The corpus includes audio recordings of lessons in 5–8 grades from several schools in Russia. Annotation of the corpus is conducted using the Praat program. To determine the linguistic parameters that can influence teachers' effectiveness and should be annotated in the corpus, we conducted a survey aimed to find out how students describe an ideal and a poor teacher. Based on the survey results, along with an analysis of existing spoken corpora and papers in linguistics and education, we have developed an annotation system comprising 19 levels. Some of these levels overlap with those found in any spoken corpus (orthographic transcription of words, lemmas, parts of speech, morphological annotation). The following levels are specific to our corpus: the parts of the lesson (organizational stage, introduction of new material, etc.), the level at which fragments of reading are separated from the rest of the teacher's speech, four levels for marking pauses, phonetic transcription level, volume annotation, two levels for error anno-

tation (phonetic and grammatical separately), and four levels related to vocabulary (words with special derivational features, emotionally-evaluative vocabulary, word usage domains, discourse markers). The corpus will allow to provide recommendations for improving teachers' speech behavior.

Keywords teaching practices, classroom discourse, ethnographic methods in education studies, spoken corpus

For citing Riekhakaynen E.I., Bratash V.S., Zubov V.I., Sergomanov P.A. (2024) The Principles of Teachers' Speech Corpus Annotation. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 2, pp. 251–285 (In Russian). <https://doi.org/10.17323/vo-2024-17878>

Одна из ключевых задач исследований в сфере образования состоит в том, чтобы описать результативные стратегии и образцы преподавания (обучения) и объяснить причины их результативности. Мы полагаем, что содержание понятия «результативные практики преподавания» зависит от определения термина «результат преподавания», к которому приводит устойчивая практика. О том, что в школе реализуются результативные практики, позволяют судить устойчивые (не менее трех лет) баллы государственных итоговых аттестаций выше средних значений по региону (субъекту Российской Федерации) и стабильно высокие показатели текущей академической успеваемости. При этом принципиально важно, что эта школа не имеет ни отбора учащихся в любой форме, ни финансовых, материальных или кадровых ресурсов, способных очевидно обеспечить превосходство в практиках преподавания (обучения). Таким образом, речь идет об обычных муниципальных школах, которые, несмотря на такое же, как у других, количество ресурсов, учат детей лучше других [Сергоманов, Бысик, 2022]. Есть все основания полагать, что в этих школах сложились результативные образцы преподавания (обучения), позволяющие достигать и поддерживать высокие академические результаты. В терминах управления это *benchmark practices* [Atkinson et al., 2001].

Основным средством взаимодействия учителя с учениками является речь. Мы полагаем, что ее лингвистические характеристики наряду, например, с социологическими и психологическими, играют важную роль в обучении. Исследуя любую ситуацию обучения, мы используем теоретическую рамку из той дисциплинарной области, в аспекте которой мы производим описание, анализ или объяснение происходящего. В данной статье мы рассматриваем междисциплинарный феномен учительской речи именно с точки зрения лингвистики, понимая равноценность такого ее анализа с применением психологических, социологических и иных моделей.

Мы исходим из того, что результативные практики преподавания [Сергоманов, Бысик, 2022] характеризуются лингвисти-

ческими средствами, обеспечивающими понимание учениками учебных дисциплин (или наоборот: лингвистические средства условно «владеют» речью учителя естественным образом). Кроме того, учителя, реализующие результативные практики преподавания, выработали профессиональные приемы управления социально-психологическим климатом в классе и психологической поддержки отдельных детей, применяют дисциплинарные техники и т.п. Совершенно ясно, что основой такого влияющего поведения учителей, реализующих результативные практики, являются лингвистические средства, «учительский язык», точнее «учительские языки».

Речь и языки учителя рассматриваются нами как культура и средства выполнения определенной деятельности. Таким образом, изучая уроки, мы изучаем очень сложные дискурсивные практики, системы учитель-ученического взаимодействия, воспроизводства языков и культуры через речь.

В педагогической литературе часто встречаются советы и рекомендации, касающиеся различных характеристик речи учителя как формы и средства его действия («влияющего поведения»). Они представлены в работах, которые характеризуются нормативной, или нормоопределяющей, установкой, т.е. не исследуют живую речь, а стараются описать мир «должной», «идеальной» речи [Зуева, 2009; Климова, Каурова, 2018; Хаймович, Курлыгина, 2020]. Развитие речи считается неотъемлемой частью педагогического имиджа [Мурашов 2014; Галицких, 2018], предлагаются практические рекомендации по развитию навыков речи [Чернов, Чернова, 2011; Зотова, Суркова, 2022]. Университетские ресурсы, например *MIT Teaching + Learning Lab* и *Center for Language Studies at Brown University*, содержат материалы об эффективной коммуникации в учебной аудитории. В сравнительном исследовании отечественных и зарубежных методических материалов, регламентирующих речевое поведение учителей, исследователи пришли к выводу, что англоязычные рекомендации «ориентированы в основном не на использование “высокого” литературного варианта, а на “правильную” организацию дискурса урока» [Баранова и др., 2012. С. 353]. В контексте изучения дискурса предлагается рассматривать не только вербальный компонент, но и использование педагогом жестов, мимики [Shanahan, Roof, 2013; Ряпина, Пермякова, Балезина, 2023]. В последние годы широко исследуются возможности применения педагогами на уроке онлайн-тренажеров и инструментов дополненной реальности [Remacle et al., 2021; Remacle, Bouchard, Morsomme, 2023; Dale et al., 2022].

По сравнению с работами, характеризующимися нормоопределяющей установкой, исследования, предполагающие лингвистический анализ речи учителя, менее распространены. Здесь выявляются ведущие функции (виды) речи, например объясни-

тельная речь [Шалина, Чувашева, 2006; Макарова, 2009; Azizah, Suparno, Supriyadi, 2020], обсуждается проблема вариативности и инвариантности речевой культуры учителя [Кочкина, 2008]. Эти исследования, с одной стороны, представляют речь «как есть», а с другой — обращаются к объяснительным моделям существования речи: к ее культуре.

Особая группа исследований посвящена отношению учащихся к речи педагогов в ситуации очной коммуникации [Ивановская, 2015] и при онлайн-обучении [Ряпина, Пермякова, Балезина, 2023]. Большое внимание уделяется взаимосвязи отношения ученика к предмету и качества обратной связи, которую он получает от учителя [Азбель и др., 2022].

Подход, при котором исследователи выдвигают гипотезы о значимости тех или иных характеристик дискурса не заранее, а в ходе анализа конкретных учительских практик, в педагогике называется этнографическим [Lee, 2020; Сергоманов и др., 2023]. Исследования реальных учительских практик в рамках этого подхода проводятся на материале разных языков. Например, фрагменты уроков истории в австралийской школе рассматриваются с точки зрения речевых стратегий, которые использует учитель [Sharpe, 2008]; 15 часов записей уроков английского языка в университетах Ливии проанализированы, чтобы определить, как часто и с какой целью на них используется арабский язык [Adriosh, Razi, 2019]; японские маркеры эпистемической позиции («не так ли?») в речи учителей изучались на основе видеозаписей уроков [Ishino, 2024] и т.д. Д. Ли [Lee, 2020] приводит пример использования записей речи учителей для анализа дискурсивного маркера *you know*: сравнивает частоту его употребления в педагогическом дискурсе и в спонтанной речи носителей английского языка и анализирует функционал этого маркера в процессе обучения английскому. Автор показал, что объединение лексико-грамматического подхода с этнографическим, т.е. анализ реальной речи учителей на уроке, является эффективным средством изучения механизмов включения лингвистических характеристик речи в общую структуру дискурсивных практик.

В лингвистике для изучения функционирования языка в реальных средах и текстах активно применяется корпусный подход, в рамках которого происходят сбор, систематизация, компьютерная обработка и анализ больших массивов устных или письменных текстов — корпусов речи [Tognini-Bonelli, 2001; Захаров, 2016]. В зависимости от целей использования корпуса принципы его разметки могут быть очень разными, однако в конечном итоге любой корпус нацелен на многоаспектное описание речи. Мы предполагаем, что снабженный разметкой корпус устной речи учителей поможет нам выделить лингвистические средства взаимодействия учителя с учениками и описать дискурсивные прак-

тики, реализуемые на уроке. Настоящая статья посвящена описанию принципов создания такого корпуса.

1. Общие принципы создания корпуса речи учителей

Корпус речи, который мы разрабатываем, включает аудиозаписи уроков в 5–8-х классах общеобразовательных школ трех городов России: Нижнего Новгорода, Липецка и Костромы. В орфографии расшифрованы сделанные весной 2022 г. записи 74 уроков от 11 учителей русского языка, математики, литературы, истории, географии, физики, информатики, труда, ОДНКНР, ведется аннотирование на других уровнях. По мере записи и обработки нового речевого материала предполагается пополнять корпус и добавлять уроки, записанные в других городах и регионах России, проведенные в разных классах учителями с разным уровнем результативности. В табл. 1 представлены параметры, которые мы предлагаем включить в описание каждого входящего в корпус урока — в так называемую метаразметку. Эти параметры выделены в соответствии со спецификой корпуса и на основании той информации, которой располагает исследовательская группа на текущий момент.

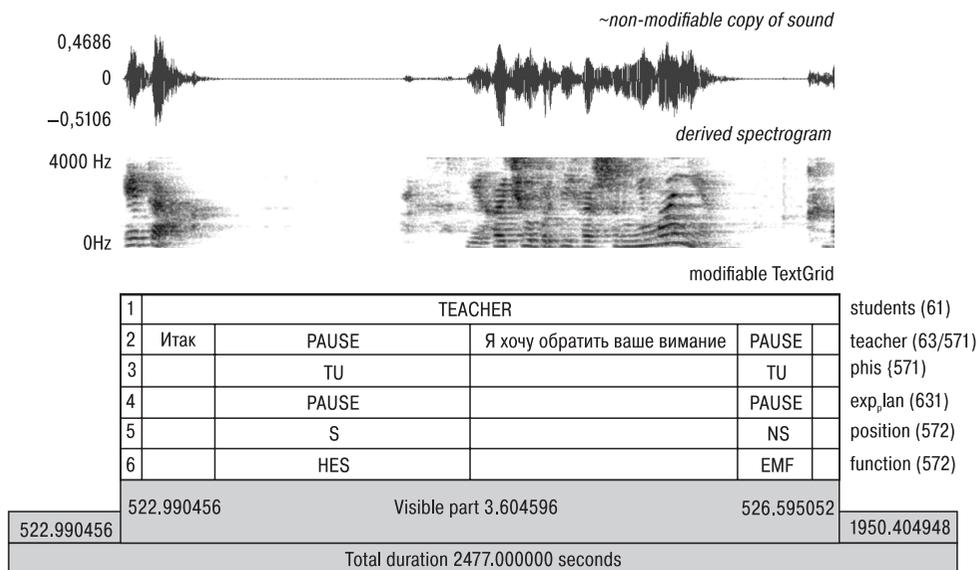
Таблица 1. Перечень параметров для метаразметки корпуса речи учителей

Характеристики учителя	Обстоятельства создания текста	Характеристики текста
Пол	Город	Тема урока
Возраст	Дата	Тип урока (объяснение нового материала, повторение и закрепление, обобщение, контроль, комбинированный урок)
Стаж работы	Класс	
Преподаваемые предметы	Предмет	
Результативность [Сергоманов и др., 2023]		

Чтобы имеющиеся у нас записи стали полноценным корпусом, на основе которого исследователи смогут выдвигать и проверять гипотезы, материал необходимо разметить. Мы аннотируем корпус в программе *Praat*¹, которая широко используется для обработки и анализа речевого сигнала и для создания корпусов, в том числе русскоязычных [Богданова и др., 2009; Riekhakaynen, 2020]. В программе есть возможность создавать в ассоциированном со звуком текстовом файле разные уровни описания, на каждом из них ставить границы внутри звукового сигнала и отмечать, что находится между соседними границами (рис. 1). В зависимости от того, какие именно параметры описываются, аннотирование может осуществляться вручную, автоматически или полуавтоматически.

¹ <https://www.fon.hum.uva.nl/praat/>

Рис. 1. Пример разметки звукового файла в программе *Praat*. На рисунке приведена орфографическая расшифровка всех словоформ и отмечены паузы. Для пауз на отдельных уровнях указаны их физическая природа (TU – незаполненные темпоральные паузы), план выражения (PAUSE – отсутствие звука), позиция по отношению к семантико-синтаксическим границам (S – синтаксическая, NS – не синтаксическая), функция (HES – hesitation, EMF – эмфатическая пауза); здесь приведены только условные обозначения, встретившиеся на рисунке, более подробное описание см. в разделе «Принципы лингвистического описания речи учителя» и в [Виноградова, Прокаева, Риехакайнен, 2023].



Как правило, любой корпус устной речи содержит орфографическую расшифровку (транскрипт) звучащего текста. На данном этапе мы планируем аннотировать только речь учителей, речь же учеников просто отмечается как таковая, но не расшифровывается. Внутри речи учителя также необходимо расставить границы. Поскольку во время урока учитель решает разные задачи и лингвистические характеристики разных частей урока могут различаться, мы предлагаем делить речь учителя на следующие крупные блоки:

- 1) организационный этап (постановка цели и задач);
- 2) актуализация знаний с прошлых занятий (повторение и проверка знаний);
- 3) введение учителем нового материала;
- 4) первичное закрепление нового материала, проверка его понимания;
- 5) назначение домашнего задания и инструктаж по его выполнению;
- 6) рефлексия (подведение итогов, обратная связь) [Бордовская, Реан, 2006. С. 101; Пидкасистый, 2011. С. 194–195].

Что касается дальнейшего деления, то А.А. Кибрик и В.И. Подлесская предлагают делить устный текст на элементарные дискурсивные единицы, или «кванты дискурса», которые выделяются на основании нескольких признаков: тональный рисунок, темп речи, рисунок громкости, пограничные паузы, акцентный центр [Кибрик, Подлесская, 2009. С. 55–61]. На наш взгляд, на начальных этапах описания речи учителей выделение элементарных дискурсивных единиц не является оправданным, поскольку требует предварительного достаточно детального анализа перечисленных выше признаков речи и, как следствие, больших ресурсных и временных затрат на разметку. Мы предполагаем, что можем начать описание педагогического дискурса с разделения на межпаузальные интервалы (см. принципы разметки пауз ниже).

Минимальной единицей сегментации в корпусах обычно оказывается слово (словоупотребление). При создании корпусов письменной речи словом обычно признается единица от пробела до пробела. Такое деление можно осуществить автоматически на основе орфографической расшифровки. Деление на словоупотребления позволяет также автоматически выполнить лемматизацию, т.е. разметку на лексемы (условно: начальные формы для всех словоупотреблений), и морфологическую разметку, т.е. описать грамматические признаки лексем (например, род для существительных, вид для глаголов) и грамматические признаки конкретных словоформ (например, число, падеж), а также отметить грамматически нестандартные формы (куда попадут все случаи отклонения от зафиксированных в словаре норм, т.е. не только собственно неправильные формы, но и, например, диалектные или неологизмы) [Ляшевская, 2016. С. 37–40].

Однако даже при разметке письменных текстов возникает вопрос о статусе некоторых слов и о том, не нужно ли некоторые слова, разделенные пробелами на письме, объединять в одну единицу, например такие единицы, как потому что, то есть². В качестве базового перечня однословных единиц для разметки нашего корпуса мы будем использовать список, предложенный А.В. Венцовым и Е.В. Грудевой [2008] но допускаем, что этот список может быть расширен в ходе анализа конкретного речевого материала. При разметке устных текстов проблема проведения межсловных границ усугубляется тем, что в ряде случаев слова могут произноситься так, что между ними нельзя провести границу: возникают так называемые стяжения [Нигматулина, 2017], некоторые слова могут вовсе выпадать: например, в русской устной речи регулярно выпадает предлог «в» [Насырова, 2022]. Чтобы на данном этапе избежать этой проблемы, мы предлагаем не

² Корпусный словарь однословных лексических единиц (обороты). Доступно по ссылке: <https://ruscorpora.ru/page/obgrams/> (дата обращения 03.09.2023).

разбивать межпаузальные интервалы на словоупотребления и осуществлять орфографическую расшифровку внутри межпаузальных интервалов.

Единицы, выделенные в ходе сегментации, — словоупотребления, неоднословные единицы, межпаузальные интервалы, нуждаются в лингвистическом описании, которое зависит от целей создания корпуса. Поскольку мы нацелены на описание речи как ключевой составляющей дискурсивной практики на уроке, мы должны исследовать и второго коммуниканта — школьника, особенности фокусов восприятия им речи учителя, ее характеристики, создающие отклик или неприятие, вовлеченность или отчуждение. Чтобы составить максимально широкий перечень параметров, которые потенциально могут влиять на результативность учителей и должны быть отражены в корпусе, мы провели опрос школьников, в котором поинтересовались у них, как они представляют себе идеального и плохого учителя.

2. Методика проведения опроса

Выбор опроса как методики описания коммуникативного поведения учителя на предмет особенностей речи, находящихся в фокусе внимания учеников, обусловлен тем, что эта методика, во-первых, не требует длительного сбора и обработки данных как, например, интервью, а во-вторых, продемонстрировала свою эффективность при описании профессионального коммуникативного поведения. В частности, в исследовании профессиональных коммуникативных качеств руководителей использовалась методика идеальной типизации, предполагающая опрос респондентов с целью выявить признаки идеального профессионала, в данном случае руководителя [Лазуренко, 2006]. В нашем исследовании респондентам предлагалось описать не только идеального, но и плохого профессионала. В инструкции к опросу мы просили школьников представить себе идеального или плохого учителя, а затем описать, как выглядит, говорит, ведет себя такой учитель, отвечая на восемь вопросов с открытым ответом.

Представь себе идеального школьного учителя. Это может быть реальный учитель или учительница, которых ты знаешь, либо вымышленный педагог. Ниже перечислено несколько вопросов об этом учителе.

Постарайся на каждый вопрос ответить тремя — пятью словами. Слова перечисли, пожалуйста, через запятую.

1. Какова внешность идеального учителя?
2. Как говорит идеальный учитель?
3. Какие черты характера у идеального учителя?
4. Как общается с учениками идеальный учитель?

Теперь представь плохого школьного учителя. Ниже перечислено несколько вопросов об этом учителе.

Постарайся на каждый вопрос ответить тремя — пятью словами. Слова перечисли, пожалуйста, через запятую.

5. Какова внешность плохого учителя?
6. Как говорит плохой учитель?
7. Какие черты характера у плохого учителя?
8. Как общается с учениками плохой учитель?

Опрос предлагался школьникам на платформе *Google forms*, примерное время на прохождение опроса — 5–10 минут. В опросе приняли участие 132 ученика 7–11-х классов из разных школ России (96 девушек и 36 юношей), выборка формировалась случайным образом. Мы не предлагали опрос ученикам 5–6-х классов, несмотря на то что записи уроков в этих классах есть в нашем материале: мы сочли, что им будет сложно сформулировать не их впечатление об учителе в целом, а ответы на конкретные вопросы об аспектах поведения учителя.

3. Принципы обработки результатов опроса

Нас интересовали в первую очередь ответы на вопросы № 2, 4, 6 и 8, остальные вопросы служили филлерами, чтобы школьники не догадались об истинной цели исследования. В этой статье мы рассмотрим ответы на вопросы № 2 и 6, поскольку именно они напрямую связаны с характеристиками речи. На данном этапе мы не ставили перед собой цель сопоставить описания речи идеального и плохого учителя на основе данных опроса, поскольку для проведения подобного исследования необходима более представительная выборка. При анализе результатов ответы на вопросы № 2 и 6 рассматривались в совокупности, так как мы хотели выявить речевые особенности учительской речи, обращающие на себя внимание школьников вне зависимости от того, положительно или отрицательно учащиеся оценивают ту или иную особенность. Все слова из ответов были автоматически приведены к начальной форме: *спокойным тоном, с чувством юмора => спокойный & тон & с & чувство & юмор; не слишком быстро => не & слишком & быстро* и т.д., а затем был составлен частотный список всех слов. Служебные слова (предлоги, союзы, частицы, вводные слова, связки), местоимения, имена собственные, наречия меры и степени (*слишком, немного, чересчур* и проч.) были вручную исключены из анализа. Исключались также слова, которые не относились к речи, например *класс* (ответ «*чтобы слышал весь класс*»), или называли речь (ответ «*хорошо поставленная речь*») или процессы говорения, например *говорить* («*то кричит, то говорит спокойно*»). Несколько слов, которые описывали одно по-

нятие, объединялись в одну лексему: *грамматически правильно => правильно; слова-паразиты => паразиты; выделяет главное => главное, умеренный темп => темп* и т.д. Лексемы, которые нельзя было однозначно интерпретировать, такие как *загадка* (ответ «говорит **загадками**»), *любой* (ответ «по любому») и т.д., исключались из анализа.

Таким образом получено 313 уникальных лексем (всего 802 единицы, если учитывать повторяющиеся). Все лексемы разделены на четыре группы: внешнее оформление высказывания, содержательная сторона высказывания, субъективная оценка речи и коммуникативное поведение говорящего. Ниже приводится перечень ответов, которые вошли в эти группы, с разбивкой на подгруппы.

Внешнее оформление высказывания:

- 1) громкость речи (120 упоминаний) — *громко, тихо, негромко, кричать, орать, шепот, слышный (чтобы было слышно)*;
- 2) четкость речи (94 упоминания) — *внятно, четко, отчетливо, разборчиво, артикулировать, невнятно, мямлить, бубнить, ясный (голос)*;
- 3) темп речи (75 упоминаний) — *быстро, медленно, интенсивно, размеренно, живо, неторопливо, скорость, тараторить, спешить, торопиться, успевать*;
- 4) мелодика речи (49 упоминаний) — *тон, высокий (тон/голос), однотонный, монотонный, неровный, писклявый, повышенный, робот (как робот, монотонно)*;
- 5) интонация (44 упоминания) — *интонация, спокойно, выразительно, подчеркивать*;
- 6) структура высказывания (25 упоминаний) — *структура, последовательно, непоследовательно, структурированный, несвязно, нестройно, путано, скачок (с темы на тему), синтаксический, скомканный, сумбурный*;
- 7) особенности паузации (23 упоминания) — *отрывисто, расстановка, сбивчиво, запинка, пауза, аканье (имеются в виду паузы-хезитации)*;
- 8) лексика (23 упоминания) — *лексика, богатый (словарный запас), книжный (стиль), паразиты, термины, современный, сленговый, матерный, фраза, цитата*;
- 9) подготовленность речи (17 упоминаний) — *уверенно, неуверенно, выразительно, поставленный (голос), читать*;
- 10) правильность речи (14 упоминаний) — *правильно, грамотно, литературный (произношение), ошибка*;
- 11) тембр (3 упоминания) — *бас, низко*.

Содержательная сторона высказывания:

12) содержание речи (39 упоминаний) — *дело (по делу), тема (по теме), важное (выделять), главное (выделять), деталь (в деталях), аналогия, пустословие* и др.

Субъективная оценка речи:

13) интерес аудитории или говорящего (50 упоминаний) — *интересно, занудно, скучно, мотивированный, увлеченный* и др.;

14) понятность речи (35 упоминаний) — *доносить (хорошо), доступно, доходчиво, понятно, объяснять*;

15) соответствие речи ожиданиям аудитории (14 упоминаний) — *идеально, хорошо, нормально, приемлемо, плохо, ужасно, убедительно*;

16) эстетическая оценка речи слушающим (6 упоминаний) — *красиво, прекрасно, приятно*;

17) сложность речи (4 упоминания) — *легко, просто, сложно*.

Коммуникативное поведение говорящего:

18) вежливость (68 упоминаний) — *уважительно, вежливо, доброта, мягкость, строгость, оскорбительно, презрительно, угроза, высокомерно, заносчиво, агрессивно* и др.;

19) аудитория (48 упоминаний) — *на равных, интерактив, взаимодействие, ребенок (как с ребенком), авторитет, внимание (уделяет), аудитория, заставлять, манипулировать, давать, слышать* и др.;

20) эмоциональность речи (47 упоминаний) — *шутка, юмор, весело, радостно, искренне, возмущенно, безэмоционально, безразлично, агрессивно, резко, грубо* и др.;

21) активность (4 упоминания) — *активно, жестикулируя, энергично, лениво*.

Из приведенного перечня видно, что, несмотря на то что ряд лексем и ответов участников опроса можно трактовать по-разному (например, *кричать* — можно отнести как к категории «громкость речи», так и к эмоциональности речи; *внятно, четко* могут относиться к четкости артикуляции, а также к содержательной стороне речи — внятности и четкости инструкций), характеристики внешней стороны высказывания значимо преобладают в ответах респондентов (около 60% общего количества ответов), что может свидетельствовать о важности собственно лингвистических свойств речи учителя. Далее мы рассмотрим эту группу ответов более подробно.

4. Принципы лингвистического описания речи учителя
4.1. Интонация

Почти в 65% всех ответов, связанных с внешним оформлением речи учителя (315 ответов из 487), упоминается интонация в целом (44 ответа) или какой-либо из ее компонентов: громкость (120), темп (75), изменение высоты голоса, т.е. мелодика (49), наличие или отсутствие пауз (23), тембр (3). Изучению интонационных характеристик речи посвящено огромное количество работ, однако формализация и, как следствие, аннотирование в корпусе большинства компонентов интонации вызывает значительные сложности в силу большого разнообразия интонационных конструкций и параметров, от которых они зависят.

Как правило, во всех корпусах устной речи тем или иным образом отражается наличие и длительность пауз. Для обозначения длительности используются абсолютные значения в миллисекундах, как, например, в Корпусе русской устной речи³, или условные обозначения типов пауз по длительности — например, разное количество точек для кратких, средних и долгих пауз [Кибрик, Подлеская, 2009]. Поскольку по количеству, характеру и месту возникновения пауз можно судить о степени подготовленности речи, выделение пауз в речи учителей представляется необходимым. Мы предлагаем многоуровневую аннотацию пауз, которая объединяет существующие классификации и должна позволить оценить, к какому типу речи — спонтанному или подготовленному — ближе речь конкретного учителя (подробное описание см. в [Виноградова, Прокаева, Риехакайнен, 2023]). Первые два уровня разметки связаны с физической природой пауз: на первом уровне мы выделяем нетемпоральные паузы (перепад основного тона, который воспринимается слушающим как пауза), темпоральные заполненные и темпоральные незаполненные паузы. Незаполненные паузы могут представлять собой просто тишину или вдох. Темпоральные заполненные паузы содержат лексические заполнители (дискурсивные маркеры и т.п.), паралингвистические заполнители (кашель, вздохи, гортанные смывки и т.п.) или речеподобные заполнители (гласно- и согласноподобные звуки — *аааа*, *мммм* и т.п.). На следующем уровне мы классифицируем все паузы как синтаксические или несинтаксические в зависимости от того, находятся они на границах элементарных дискурсивных единиц (подробнее см. [Кибрик, Подлеская, 2009. С. 55–61]) или разрывают сильные синтаксические связи. На четвертом уровне мы делим паузы на следующие группы в зависимости от их функции:

- 1) эмфатические (служат для выделения какого-либо фрагмента, как правило, следующего за такой паузой);
- 2) ритмические (служат для ритмизации речи);

³ Корпус русской устной речи. Доступно по ссылке: <http://russpeech.spbu.ru/> (дата обращения 03.09.2023).

- 3) паузы хезитации (служат для обдумывания и т.п.);
- 4) ситуативные (возникают в некоторых особых коммуникативных ситуациях, часто когда нужно дать слушающему время для чего-либо);
- 5) дыхательные (вдохи, если для них не подходит ни одна из предыдущих функций);
- 6) синтаксические (возникают на границе семантико-грамматических единств и для их характеристики не подходит ни одна из перечисленных выше функций).

Четвертый уровень наиболее сложен для заполнения, поскольку эксперту, который осуществляет расшифровку, не всегда удастся определить функцию каждой конкретной паузы. Мы считаем, что такое сложное многоуровневое описание позволит нам получить представление не только о степени подготовленности речи учителей, но и о том, как они используют средства паузации для решения педагогических задач и выстраивания взаимоотношений с учениками на уроке: для привлечения внимания, выделения важной информации и т.п. В дальнейшем в рамках экспериментов на восприятие речи можно будет выяснить, как разные типы пауз в речи учителя влияют на успешность усвоения материала учениками.

Один из способов разметки интонационного выделения в корпусе устной речи подробно описан в [Кибрик, Подлесская, 2009]. Авторы называют такое выделение акцентом. Символы, кодирующие факт наличия акцента и направление тона в нем — восходящий, нисходящий, ровный и их комбинации, ставятся на уровне орфографического описания непосредственно перед графическим словом, содержащим акцентированный слог [Там же. С. 75–76]. Такая характеристика мелодики оказывается слишком упрощенной, поскольку не позволяет получить полное представление о мелодическом рисунке фразы в целом. Для русского языка существуют классификации интонационных конструкций, которые опираются на фонетические характеристики сигнала [Янко, 2023] и теоретически могли бы быть использованы для аннотирования корпуса. Однако интонограммы ряда фраз, сделанных при создании Корпуса русской устной речи⁴, показывают, что интонационное оформление естественной устной речи характеризуется большим разнообразием, которое не удастся свести к конечному списку интонационных конструкций. В корпусе «Один речевой день»⁵ минимальное описание мелодических характе-

⁴ Венцов А.В., Нигматулина Ю.О., Раева О.В., Риехакайнен Е.И., Слепокурова Н.А. (2015) Альбом мелодических контуров «расчлененных» и «нерасчлененных» дискурсивных единиц, выделенных из спонтанной речи. Доступно по ссылке: <http://russpeech.spbu.ru/pub.htm> (дата обращения 21.04.2024).

⁵ Корпус «Один речевой день». Доступно по ссылке: <https://ord.spbu.ru/> (дата обращения 03.09.2023).

ристик включает маркирование конца реплик с помощью одного из следующих пяти символов: / (конец синтагмы, т.е. части фразы), // (конец повествовательного предложения), ? (вопросительное предложение), ! (восклицательное предложение), ... (незаконченная фраза, обрыв) [Шерстинова, Рыко, Степанова, 2009], другие знаки препинания на уровне орфографической разметки не ставятся. На наш взгляд, с точки зрения интонационного оформления наиболее однозначно удастся отделить вопрос от всех остальных типов конструкций, поэтому мы предлагаем на данном этапе на уровне орфографической записи использовать этот знак препинания, а также многоточие для обозначения обрывов фраз (но они, как правило, определяются в первую очередь лексико-грамматическими характеристиками, а не интонационными), а остальные параметры мелодики не маркировать. Разметка вопросительных конструкций обоснована не только соображениями технического удобства их выделения, но и тем, что именно вопросно-ответные конструкции часто становятся предметом дискурсивных исследований. По ним можно судить о том, как происходит взаимодействие между участниками дискурса, составляющее критически важный элемент полноценного описания учительских практик на уроке.

Громкость — это субъективная характеристика восприятия интенсивности звука, которая зависит в том числе от частотных параметров сигнала. Этому параметру часто уделяется внимание в исследованиях, связанных с диагностикой слуха. Вводится понятие комфортного уровня восприятия (комфортной интенсивности звука) [Петров, 2003; Бобошко, Риехакайнен, 2019. С. 36]: он является индивидуальной характеристикой каждого человека и может меняться в зависимости от условий восприятия, а также с возрастом. Поэтому последовательная разметка громкости в корпусе вряд ли возможна, а отражение только интенсивности звука представляется бесполезным, поскольку, как уже было сказано выше, восприятие интенсивности зависит также и от частоты звука. Предпринималась попытка разработать методику измерения уровня громкости звука голоса педагога [Уткина, 2012], но, во-первых, эта методика предполагает предварительное определение позитивного и негативного уровня громкости педагога с помощью опроса учащихся, а во-вторых, нет данных об апробации этой методики на реальном речевом материале. Мы считаем, что при аннотировании корпуса устной речи учителей возможно маркирование крайних полюсов речи по громкости, а именно шепота и крика. При этом, конечно, характеристика речи как крика будет носить субъективный характер и зависеть от конкретного эксперта.

Описанию того, как можно измерять темп речи, в фонетической литературе уделяется немало внимания, поскольку темп, с одной стороны, может влиять на другие фонетические харак-

теристики, например на полноту сегментного состава речи, а с другой — может служить указанием на изменения при планировании высказывания: например, замедление темпа может свидетельствовать о том, что говорящему сложно подобрать языковые средства для выражения мысли. Кроме того, от темпа речи может зависеть классификация других характеристик ее внешнего оформления: в частности, пауза одной и той же длительности в более быстрой и более медленной речи будет восприниматься неодинаково. Темп можно измерять в разных единицах, часто в фонетических исследованиях он определяется как количество слогов в секунду. При этом слоги, как правило, считаются по орфографической расшифровке. На наш взгляд, такой способ измерения некорректен, поскольку в естественной устной речи встречаются случаи выпадения гласных, что приводит к сокращению количества слогов (могут встречаться и единичные случаи добавления слогов). Поэтому для объективного определения темпа речи необходимо сначала осуществить акустико-фонетическую расшифровку, что также планируется сделать в нашем корпусе (см. раздел, посвященный четкости речи).

Другим важным вопросом при вычислении темпа является определение тех отрезков речи, для которых возможно и необходимо вычислять темп. В корпусном исследовании устного русского дискурса [Кибрик, Подлесская, 2009] вычислялся базовый темп для каждого из рассказов, которые вошли в корпус, а также темп отдельных фрагментов рассказа длительностью от двух фонетических слов для определения отрезков замедления или ускорения темпа. Поскольку во время урока речь учителя чаще всего чередуется с речью учеников, определение среднего темпа по всему объему речи учителя на уроке не представляется осмысленным. Мы предлагаем вычислять и отмечать в корпусе средний темп для относительно продолжительных фрагментов монологической речи учителя, например для фрагментов объяснения нового материала. Такая разметка позволит сопоставлять темп разных фрагментов монологической речи учителя в рамках одного урока (например, во время объяснения нового материала и во время разбора домашнего задания), а также темп речи разных учителей при решении одной и той же педагогической задачи.

В литературе упоминается теоретическая возможность аннотирования тембров в корпусах устной речи [Там же. С. 49], однако на практике этот параметр в корпусах обычно не размечается.

Таким образом, при аннотировании корпуса речи учителей на начальном этапе мы предлагаем наиболее детально аннотировать паузы, отмечать обрывы и вопросы, а также указывать темп для фрагментов монологической речи учителя. Более детальное описание интонации может включать также уровень описания акцентного выделения во фразе.

4.2. Четкость Следующей по количеству ответов, полученных от школьников при описании речи учителей, стала подгруппа лексем, в которую вошли слова *четкость*, *понятность*, *разборчивость*, *ясность*, *артикуляция*. В отличие от предыдущей группы, эти ответы, на наш взгляд, связаны с оценкой сегментной стороны речи, т.е. качества и количества тех единиц, из которых непосредственно состоит речевой сигнал. Четкость речи не обязательно связана с темпом речи: речь может быть четкой даже при достаточно высоком темпе [Krause, Braid, 2002]. Считается, что речь говорящего является четкой (*clear*), когда говорящий корректирует свою привычную речь так, чтобы сделать ее максимально разборчивой (*intelligible*) для слушающего [Lam, Tjaden, Wilding, 2012]. Детальное исследование фонетических характеристик четкой речи обычно подразумевает описание того, как именно произносятся отдельные звуки [Bond, Moore, 2004]. Однако мы не планируем выполнять такие описания на данном этапе исследования, в том числе из-за невысокого качества доступных нам записей уроков: они не всегда позволяют однозначно определить качество гласного. При этом однозначная идентификация безударных гласных в естественной речи нередко оказывается затруднительной даже в записях хорошего качества [Венцов, Слепокурова, 2013]. Под четкостью в нашем корпусе мы будем понимать полноту сегментного состава речи, т.е. отсутствие выпадений звуков. Для отображения и оценки этого параметра в корпусе необходимо осуществить фонетическую транскрипцию. При транскрибировании мы будем отмечать качество всех согласных и ударных гласных, а также специальным знаком * — наличие безударных гласных.

В лингвистической литературе оценка четкости речи (*clearness of speech*), как правило, связана с сопоставлением подготовленной и спонтанной (разговорной) речи: есть данные, что диктора можно натренировать говорить четко и получить таким образом речь, форму которой диктор контролирует — пытается говорить более разборчиво, хотя степень четкости может быть разной в зависимости от инструкций, которые получает диктор [Lam, Tjaden, Wilding, 2012]. Максимальной четкостью, по всей видимости, характеризуется полный тип произнесения, при котором говорящий отчетливо артикулирует все звуки. В естественных условиях такой тип произнесения практически не реализуется [Щерба, 1957. С. 22–23]. В ряде ответов, полученных в ходе опроса школьников, на наш взгляд, есть указание на важность не только четкости, но и подготовленности речи учителя.

4.3. Подготовленность В 16 ответах упоминаются уверенность, поставленность, слаженность речи. В лингвистической литературе эти параметры обычно связываются с подготовленностью речи. Речь может быть в боль-

шей или меньшей степени подготовленной по форме и по содержанию [Богданова, 2001. С. 14–17; Фролова, 2004. С. 148; Риехакайнен, 2016. С. 58–64]. Наиболее подготовленной разновидностью устной речи является подготовленное чтение. Далее степень подготовленности может снижаться в зависимости от того, насколько речь зависит от характеристик некоторого исходного (первичного) текста и, как следствие, насколько говорящий может импровизировать в процессе порождения речи [Богданова, 2001. С. 14–17]. Н.В. Богданова-Бегларян [2021] предлагает отделять чтение в любом его проявлении, в том числе чтение наизусть, от собственно подготовленной речи, к которой она относит пересказ текста, описание зрительного ряда, например рассказ по серии картинок, и лекцию (доклад). Большая часть уроков, на наш взгляд, представляет собой подготовленную речь в этом понимании. При этом во время уроков могут встречаться как фрагменты чтения, так и фрагменты неподготовленной речи, например спонтанная реакция учителя на опоздание или какую-либо реплику ученика.

Сопоставлению чтения и менее подготовленной речи посвящена обширная литература на материале разных языков [Howell, Kadi-Hanifi, 1991; Nakamura, Iwano, Furui, 2008; Trouvain, Werner, Möbius, 2020 и др.]. Выделяются некоторые лингвистические характеристики, по которым эти типы речи могут различаться: например, по количеству и специфике расстановки пауз [Blaauw, 1994; Венцов, Слепокурова, Снюгина, 2011; Баева, 2018]. При разметке мы отмечали фрагменты чтения на уроке, чтобы в дальнейшем можно было сопоставить их с речевым поведением учителя, когда он не читает. Поскольку подготовленность не сводится просто к различию между ситуациями, когда человек читает и когда говорит более спонтанно, мы будем называть данный уровень разметки в корпусе не «подготовленность», а «мотивированность первичным текстом».

- 4.4. Правильность** Описывая речь идеального и плохого учителя, школьники редко упоминали характеристики, связанные с языковой нормой в речи: говорит ли учитель грамматически правильно, с литературным произношением. Указание на правильность встретилось лишь в 14 ответах на вопрос «Как говорит идеальный учитель?», а в ответах на вопрос о речи плохого учителя не упоминалось ни разу. При этом в интерактивном опросе к Петербургскому образовательному форуму 2016 г. «Портрет учителя глазами ученика» 73,6% участников ($N = 749$) на вопрос о том, что должно учитываться в первую очередь при оценке мастерства учителя, выбрали одним из вариантов ответа грамотную речь⁶.

⁶ Илюшин Л.С., Азбель А.А. (2016) Интерактивный опрос к Петербургскому образовательному форуму 2016 «Портрет учителя глазами ученика». Доступно

В лингвистических исследованиях и в методике преподавания языков, в том числе русского языка как иностранного, разработаны классификации ошибок по разным критериям [Залевская, 2007. С. 370–381]. Поскольку в ответах участников опроса речь идет прежде всего о правильности и грамотности речи, в корпусе имеет смысл фиксировать отклонения от нормы, а не оценивать, например, коммуникативную значимость ошибок, как это делается в некоторых классификациях, применяемых в тестированиях на знание иностранного языка.

Априорно невозможно перечислить все виды отклонений, которые могут встретиться в материале. По всей видимости, в этой части разметки необходимо, имея общее представление о возможных типах ошибок, сначала просто отмечать все случаи отклонения от нормы, а затем провести отдельное исследование для классификации зафиксированных нарушений.

Основываясь на наших предыдущих исследованиях, мы предполагаем, что в материале встретятся ошибки произнесения: ошибки в ударении; ошибки, связанные с наличием лишнего звука или с заменой звуков; отклонения в произнесении отдельных звуков, например, картавость, шепелявость. Мы предлагаем ввести отдельный уровень, на котором будут маркироваться такие ошибки. На этом уровне аннотирования стоит отмечать отклонения фонетического облика всего слова от литературной нормы из-за выпадения и замен одного или нескольких звуков (например, *че* вместо *что*, *жизь* вместо *жизнь*). В Национальном корпусе русского языка, даже в разметке устного корпуса, такие варианты помечены как «нестандартная запись», в старой версии этого корпуса они отмечались как искаженные формы — такой вариант мы считаем более удачным применительно к описанию устной речи. Введение отдельной пометы на этом уровне позволит, в частности, автоматически извлекать из корпуса все редуцированные единицы, в которых пропущен как минимум один звук (см. выше).

Другую большую группу ошибок составляют отклонения на морфологическом и синтаксическом уровнях, т.е. грамматические ошибки. Для них также целесообразно запланировать отдельный уровень разметки. Существуют типологии морфологических и синтаксических отклонений, встречающихся в русской устной речи [Горбова и др., 2006]. В частности, на синтаксическом уровне традиционно выделяют различные виды нарушения грамматического согласования, неоправданный пропуск слов или конструкций (эллипсис), незаконченные высказывания и т.п. С точки зрения инвентаря таких ошибок в корпусе необходимо лишь определиться с тем, насколько подробно нужно классифицировать эти отклонения. Вместе с тем при маркировании данного

по ссылке: https://www.school619.ru/assets/images/innovations/Uchitel_glazami_uchenika.pdf (дата обращения 03.09.2023).

типа ошибок возникает технический вопрос: какую единицу отмечать как содержащую это отклонение. Ошибки произнесения и морфологические ошибки могут быть маркированы на уровне отдельных слов. В случае же синтаксических ошибок, по всей видимости, нужно считать ошибочным словосочетание, простое предложение или часть сложного предложения. Таким образом, единицей разметки на уровне грамматических ошибок может быть как отдельное слово, так и более крупный фрагмент речи.

Особым образом следует упомянуть самоисправления, которые являются реакцией говорящего на неправильности в его речи. В Корпусном исследовании устного русского дискурса [Кибрик, Подлесская, 2009. С. 201–208] описаны самоисправления разных видов (повторы, квазиповторы, модификации, отмены) и вводятся принципы разметки коррекций при транскрибировании устной речи. Мы предлагаем отмечать в корпусе речи учителей лишь наличие самоисправлений в виде отрезков речи, в которые входят «забракованный» и откорректированный фрагменты, с целью количественного анализа самоисправлений в речи учителей. В дальнейших исследованиях эти фрагменты могут быть изучены на предмет более подробной классификации коррекций, а также для описания организации построения высказывания на уроке.

К лексическим ошибкам в устной речи, как правило, относят употребление сленга и жаргонизмов, лексические повторы, так называемые слова-паразиты и т.п. Все эти явления мы предлагаем отмечать на лексическом уровне, о котором пойдет речь ниже.

4.5. Лексика В ответах школьников встречаются упоминания богатого словарного запаса в целом, а также отдельных групп лексики: слов-паразитов, терминов, современной, сленговой лексики, матерных слов.

Лексическое разнообразие обычно фиксируется с помощью семантической разметки. Такая разметка может быть дополнением и продолжением морфологической, поскольку при семантической разметке составители корпусов сталкиваются с рядом трудностей технического характера (сложный принцип организации многоуровневой разметки) и лингвистической природы (например, наличие омонимии или семантической неоднозначности) [Рахилина и др., 2009]. Возможна, например, такая классификация семантических признаков в корпусе:

- 1) признаки, выраженные в словообразовательных показателях: диминутивы и аугментативы (*тетрадоочка, листочек или красотища, талантище*), гипокористики (*Саша* или *Шура* вместо *Александр*) и т.п.;
- 2) признаки, соответствующие лексико-грамматическим разрядам: предметные и неперекладные существительные, имена собственные, разряды прилагательных и т.п.;

- 3) собственно семантические признаки: оценочные значения (положительная/отрицательная/нейтральная оценка), таксономический класс, каузативность и т.п. [Кустова и др., 2005].

Разметка таксономических классов (например, распределение предметов на группы «лица», «животные», «растения», «инструменты» и проч.) на данном этапе исследования выглядит избыточной для описания речи учителей, однако добавление словообразовательных, лексико-грамматических и оценочных помет может быть перспективным, поскольку производится автоматически с опорой на имеющиеся базы данных [Карпова и др., 2010; Лукашевич, Левчик, 2016] и дает возможность комплексно описать речевые стратегии: например, изучить использование диминутивов и гипокористик для интимизации повествования. Кроме того, разметка признаков, соответствующих лексико-грамматическим разрядам, позволит, например, оценить соотношение имен собственных и всех остальных имен в речи учителя или рассчитать индекс абстрактности речи.

Поскольку урок зачастую наполнен специфической лексикой ограниченного употребления, предполагается указывать эту характеристику на отдельном уровне разметки в корпусе. Этот уровень может включать дифференциацию словоформ, основанную на традиционно применяемом в лексикологии принципе деления лексики на общеупотребительные слова и слова ограниченного употребления [Крысин, 2013. С. 141–149]. В последнюю группу попадает не только профессиональная лексика — в речи учителей это в первую очередь термины, но и диалектные слова и жаргонные слова (сленг).

Показателями лексического богатства текста могут служить лексическая плотность (*lexical density*), т.е. доли существительных, прилагательных, глаголов, некоторых наречий относительно всех слов текста, и лексическое разнообразие (*lexical diversity*), определяемое количеством разных слов в тексте [Johansson, 2008]. В дальнейшем можно вычислить индекс читабельности, который основан на формальных признаках текста и ассоциируется с объективным показателем сложности текста. Для русского языка разработано несколько индексов для оценки читабельности письменного текста, которые учитывают количество знаков, количество букв, число слов, число предложений и др.⁷ Разработка аналогичных индексов для устных текстов представляется перспективной задачей будущих исследований.

⁷ Беггин И.В. (2014) Что такое «Понятный русский язык» с точки зрения технологий. Доступно по ссылке: <https://habr.com/ru/company/infoculture/blog/238875/> (дата обращения 03.09.2023).

4.6. Структура высказывания

Ряд ответов участников опроса указывает на важность не только лексического разнообразия речи учителя, но и того, как она организована. Упомянуты такие характеристики, как *структура, последовательность, непоследовательность, структурированность, несвязность, нестройность, путанность, скачки с темы на тему*.

О структурированности и стройности речи может, на наш взгляд, свидетельствовать совпадение границ синтактико-семантических и интонационных единиц. Эту информацию мы сможем получить в ходе многоуровневой разметки пауз. Наличие морфологической разметки, а также разметки синтаксических ошибок позволит провести исследование синтаксической связности.

Одним из способов организации дискурса служат слова или конструкции, которые в лингвистической литературе называют дискурсивными маркерами [Maschler, Schiffrin, 2015]: *на самом деле, я имею в виду, скажем так* и т.д. Описанию дискурсивных единиц русского языка посвящена обширная литература [Баранов, Плунгян, Рахилина, 1993; Малов, Горбова, 2007; Ерофеева, Юшкова, 2021], представлены разные способы классификации таких единиц, однако единого подхода к описанию дискурсивных маркеров не выработано в связи с их многозначностью, многофункциональностью и вариативностью.

Возможность при поиске задавать порядок следования единиц позволяет искать конструкции, а также автоматически получать частотные списки слов и их последовательностей (биграммы, триграммы и т.д.) для выявления частотных паттернов речи, в том числе и наиболее частотных дискурсивных маркеров. Зачастую исследования дискурсивных слов основаны как раз на анализе наиболее частотных сочетаний с использованием морфологической разметки [Кобозева, 2007; Шаронов, 2016]. Наиболее частотные сочетания могут быть выявлены как для учительской речи в целом, так и для определенной учительской практики, определенного предмета или даже конкретного учителя. Например, предварительный анализ нашего материала показал, что наиболее частотным сочетанием оказалась фраза *обратить внимание*, призванная акцентировать внимание на определенном речевом сегменте; для одного из учителей удалось выявить особенность — называние себя в третьем лице (иллеизм) [Mamaev, Khokhlova, Dayter, 2024]. Таким образом, совместное использование такого поиска и метаразметки позволит описывать как дискурсивные маркеры учительской речи, так и идиостилистические маркеры, т.е. те самые «учительские фразочки», слова-паразиты, которые характерны для речи конкретного педагога или для предметной области и могут рассматриваться как составляющие техники работы учителя.

Что же касается непосредственной разметки дискурсивных маркеров в корпусе, перспективной выглядит разметка прагматических маркеров — неосознанно употребляемых единиц спон-

танной устной речи, которые служат для организации дискурса, маркируют начало или конец реплики, смену темы, указывают на чужую речь и т.п. Классификация прагматических маркеров разработана Н.В. Богдановой-Бегларян на материале речевых корпусов «Один речевой день» и «Сбалансированная аннотированная текстотека». К таким маркерам относят хезитативы (служат для заполнения паузы при коммуникативных затруднениях), рефлексивы (выражают реакцию на собственное речевое поведение), разграничители (помогают говорящему структурировать устный текст), дейктические маркеры (указывают на что-либо), метакоммуникативы (помогают устанавливать и поддерживать контакт), маркеры самокоррекции (помогают совершить замену или исправить ошибку), ксенопоказатели (вводят чужую речь), ритмообразующие маркеры (создают гармонию ритма в речевом потоке), аппроксиматоры (показывают неуверенность говорящего в своих словах), заместители (употребляются взамен чужой речи) [Богданова-Бегларян, 2021]. Обращение к подобной классификации реализуемо в рамках корпусного подхода, поскольку, в отличие от дискурсивных маркеров, существует перечень 60 базовых прагматических маркеров и вариантов их реализаций. Наличие количественных данных об использовании прагматических маркеров в спонтанной устной речи [Богданова-Бегларян и др., 2021] и словарных статей с описанием функций прагматических маркеров позволит сопоставить эти единицы в речи учителей со спонтанной устной речью и выявить особенности их употребления в педагогическом дискурсе.

5. Заключение Предложенная авторским коллективом под руководством А.А. Кибрика и В.И. Подлесской [2009] система аннотирования устной речи «стремится к однослойному представлению», что, по мнению авторов, должно способствовать созданию интегрального представления о структуре дискурса. В большинстве же других корпусов устной речи, таких как «Один речевой день», «Корпус русской устной речи», используется многоуровневая разметка, которая, на наш взгляд, обладает рядом преимуществ перед одноуровневой. К техническим достоинствам такого аннотирования можно отнести следующее:

- 1) многоуровневая разметка позволяет добавлять новые уровни независимо от существующих и исключать некоторые уровни из анализа или поиска, что дает исследователям гораздо большую свободу в адаптации разметки под конкретные цели и задачи;
- 2) на ряде уровней разметку можно осуществить автоматически с использованием специализированных инструментов и алгоритмов, упрощая и ускоряя процесс аннотирования;

- 3) многоуровневая разметка позволяет разным экспертам работать над разными аспектами речи, после чего результаты могут быть интегрированы, обеспечивая более полное описание структуры речи.

В данной статье мы описываем методику многоуровневого аннотирования корпуса устной речи учителей. По мере расшифровки записей уроков и пополнения корпуса технические принципы аннотации могут корректироваться. Так, в ходе предварительного анализа речевого материала был уточнен набор функций, которые могут выполнять паузы в речи учителей [Виноградова, Прокаева, Риехакайнен, 2023].

На данный момент мы разработали систему аннотации устной речи учителей, состоящую из 19 уровней (см. Приложение). Часть из них совпадает с теми уровнями, которые в том или ином виде присутствуют в любом корпусе устной речи (орфографическая расшифровка с разбивкой на слова, уровень лексем, частей речи, морфологическая разметка). К уровням, наличие которых обусловлено спецификой корпуса, можно отнести выделение частей урока (организационный этап, введение материала и т.п.), уровень, на котором фрагменты чтения вслух отделяются от всей остальной речи учителя, четыре уровня для разметки пауз, уровень фонетической расшифровки, разметку громкости, два уровня для разметки ошибок (отдельно фонетических и грамматических), уровень, на котором отмечаются самоисправления, четыре уровня, связанные с лексикой (отмечаются слова с особыми словообразовательными показателями, эмоционально-оценочная лексика, сферы употребления слов, дискурсивные маркеры).

С содержательной точки зрения многоуровневая разметка позволяет получать данные о том, какой вклад вносят разные лингвистические уровни в реализацию тех или иных коммуникативных намерений говорящего. При сочетании информации с разных уровней разметки появляется возможность изучать коммуникативное поведение учителя в целом, а также основные стратегии и речевые тактики педагога, дискурсивные практики [Lee, 2020]. Отдельными направлениями исследований могут быть описание лингвистической вежливости (подробнее см. [Руднева, 2016]) или анализ языковых средств выражения эмоций [Апресян, 2010].

Корпус учительской речи может служить материалом для экспериментальных исследований. В проведенном нами опросе школьники часто давали субъективную оценку речи учителя: *красивая/некрасивая, понятная/непонятная, убедительная/неубедительная* и т.п. Поскольку такие характеристики речи трудно представить в виде объективного лингвистического описания, необходимы экспериментальные исследования, целью которых будет выявление наиболее успешных и эффективных речевых

практик. При таком подходе часто возникает проблема отбора стимульного материала, который зачастую разрабатывается специально под исследовательский вопрос и, следовательно, не является естественным. Можно надеяться, что наличие репрезентативного корпуса речи учителей позволит решить эту проблему.

Наконец, наличие размеченного корпуса учительской речи открывает перспективы создания методики для автоматизированной обработки речевого материала учителя и ученика, которая позволит в результате сравнения собранных данных с «эталонными» образцами выдавать рекомендации по совершенствованию речевого поведения учителя.

Благодарности Исследование выполняется в рамках проекта СПбГУ (ID 101747352) и договора между СПбГУ и ООО «СберОбразование» № 230712-107-ЮЛ.

Мы благодарим анонимных рецензентов журнала «Вопросы образования / Educational Studies Moscow» за их комментарии и рекомендации по улучшению статьи. Мы выражаем особую благодарность нашей коллеге А.Б. Макаровой (Упсальский университет) за ценные замечания, высказанные при обсуждении статьи.

Приложение Перечень уровней для разметки корпуса устной речи учителей

№	Название уровня	Способ разметки и единицы анализа	Перечень помет / как реализован уровень
0	Аудиосигнал	–	–
1	Уровень слов в орфографии	Автоматическая разбивка по словам между пробелами в рамках межпаузального интервала с последующей ручной корректировкой	Словоформы в орфографии
2	Уровень лексем	Автоматическая лемматизация	Лексемы (начальные формы слов)
3	Частеречная разметка	Автоматическая разметка словоформ	Наименования всех частей речи
4	Морфологическая разметка	Автоматическая разметка словоформ	1. Имена – род, число, падеж и т.д. 2. Глаголы – вид, время, форма, лицо, число и т.д. и т.п.
5	Часть урока	Разметка вручную, большие блоки, включающие несколько межпаузальных интервалов	1. Организационный этап (постановка цели и задач) 2. Актуализация знаний с прошлых занятий (повторение и проверка знаний) 3. Введение учителем нового материала 4. Первичное закрепление нового материала, проверка его понимания 5. Назначение домашнего задания и инструктаж по его выполнению 6. Рефлексия (подведение итогов, обратная связь)

№	Название уровня	Способ разметки и единицы анализа	Перечень помет / как реализован уровень
6	Мотивированность первичным текстом	Разметка вручную, фрагменты, включающие несколько межаузальных интервалов	1. Чтение 2. Не чтение
7	Паузы: физическая природа	Все размечается вручную, единица анализа – отрезки отсутствия речевого сигнала	1. Нетемпоральные 2. Темпоральные незаполненные 3. Темпоральные заполненные
8	Паузы: план выражения		1. Вдохи 2. Артикуляционные паузы 3. Перерывы фонации 4. Лексические заполнители 5. Паралингвистические заполнители 6. Речеподобные заполнители
9	Паузы: позиция по отношению к грамматико-смысловой структуре высказывания		1. Синтаксические 2. Несинтаксические
10	Паузы: функция		1. Эмфатические 2. Ритмические 3. Хезитации 4. Ситуативные 5. Дыхательные 6. Синтаксические
11	Уровень слов в фонетической расшивке	Выполненная вручную фонетическая транскрипция с обязательным указанием качества согласных и ударных гласных, а также наличия всех гласных	1. Транскрипция всех словоформ, за исключением неразборчивых фрагментов 2. Фрагменты с пометой «неразборчиво»
12	Громкость	Разметка вручную, фрагменты разного размера, включающие от одной словоформы до нескольких межаузальных интервалов	1. Крик 2. Шепот 3. Нейтральная речь
13	Отклонения на фонетическом уровне	Разметка вручную, единица анализа – отдельное слово (или его аналог)	1. Ошибки произнесения (неправильное ударение, замены и перестановки звуков, искаженное произнесение звуков) 2. Редуцированные слова 3. Нормативная речь
14	Грамматические ошибки	Разметка вручную, единицы анализа – слова или конструкции	1. Грамматические ошибки 2. Нормативная речь
15	Самоисправления	Разметка вручную, единицы анализа – от слова до высказывания	1. Самоисправления 2. Остальная речь
16	Слова с особыми словообразовательными показателями	Автоматическая разметка лексем	Диминутивы (<i>тетрабочка, листочек</i>), аугментативы (<i>силица, талантище</i>), гипокористики (<i>Саша, Сашенька</i>) и др.
17	Сфера употребления лексики	Разметка вручную отдельных слов (возможен последующий переход к автоматической разметке, если будут более или менее исчерпывающие списки единиц)	1. Специальные слова (термины) 2. Жаргонные слова (сленг) 3. Диалектные и региональные слова 4. Общеупотребительные слова
18	Эмоционально-оценочная лексика	Автоматическая разметка слов и их комбинаций	1. Положительная 2. Отрицательная 3. Нейтральная
19	Дискурсивные маркеры	Ручная разметка слов и их комбинаций по классификации Н.В. Богдановой-Бегларян	60 прагматических маркеров + их варианты

Литература

1. Азбель А.А., Илюшин Л.С., Казакова Е.И., Морозова П.А. (2022) Отношение учеников и учителей к обратной связи: противоречия и тенденции развития. *Образование и наука*, т. 24, № 7, сс. 76–109. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2022-7-76-109>
2. Апресян В.Ю. (2010) Речевые стратегии выражения эмоций в русском языке. *Русский язык в научном освещении*, т. 20, № 2, сс. 26–56.
3. Баева Е.М. (2018) Хезитационные явления в устных монологах низкой степени спонтанности. *Коммуникативные исследования*, т. 15, № 1, сс. 75–84. <https://doi.org/10.25513/2413-6182.2018.1.75-84>
4. Баранов А.Н., Плунгян В.А., Рахилина Е.В. (1993) *Путеводитель по дискурсивным словам русского языка*. М.: Помовский и партнеры.
5. Баранова В.В., Панова Е.А., Гаврилова Т.О., Федорова К.С. (2012) *Язык, общество и школа*. М.: Новое литературное обозрение.
6. Бобошко М.Ю., Риехакайнен Е.И. (2019) *Речевая аудиометрия в клинической практике*. СПб.: Диалог.
7. Богданова Н.В. (2001) *Живые фонетические процессы русской речи*. СПб.: СПбГУ.
8. Богданова Н.В., Асиновский А.С., Рыко А.И., Степанова С.Б., Шерстинова Т.Ю. (2009) Звуковой корпус как способ мониторинга и фиксации разных форм естественного языка. *Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии: по материалам ежегодной международной конференции «Диалог 2009» (Бекасово, 2009, 27–31 мая)*, М.: РГГУ, вып. 8. сс. 38–44.
9. Богданова-Бегларян Н.В. (ред.) (2021) *Прагматические маркеры русской повседневной речи: словарь-монография*. СПб.: Нестор-История.
10. Богданова-Бегларян Н.В., Блинова О.В., Шерстинова Т.Ю., Троценкова Е.В., Горбунова Д.А., Зайдес К.Д., Попова Т.И., Сулимова Т.С. (2021) Прагматические маркеры русской повседневной речи: количественные данные. *Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии: по материалам ежегодной международной конференции «Диалог»*, М.: РГГУ, вып. 20, сс. 119–126. <https://doi.org/10.28995/2075-7182-2021-20-119-126>
11. Бордовская Н.В., Реан А.А. (2006) *Педагогика*. СПб.: Питер.
12. Венцов А.В., Грудева Е.В. (2008) *Частотный словарь словоформ русского языка (проект)*. Череповец: Изд-во ЧГУ.
13. Венцов А.В., Слепокурова Н.А. (2013) Фонетическое транскрибирование речевых корпусов: проблемы и решения. *Актуальные вопросы теоретической и прикладной фонетики. Сборник статей к юбилею О.Ф. Кривновой* (ред. А.В. Архипов, И.М. Кобозева, К.П. Семенова). М.: Буки Веди, сс. 33–42.
14. Венцов А.В., Слепокурова Н.А., Снюгина Е.А. (2011) Особенности паузации спонтанного и прочитанного текстов. *Труды пятого междисциплинарного семинара «Анализ разговорной русской речи» (Санкт-Петербург, 2011, 25–26 августа)*, сс. 27–32.
15. Виноградова Ю.С., Прокаева В.О., Риехакайнен Е.И. (2023) Паузы бывают разные: многомерная классификация пауз для разметки корпусов русской устной речи. *Русская речь*, № 6, сс. 7–23. <https://doi.org/10.31857/S013161170029350-4>
16. Галицких Е.О. (2018) Публичная речь учителя как «час ученичества». *Педагогический ИМИДЖ*, т. 39, № 2, сс. 20–28.
17. Горбова Е.В., Слепокурова Н.А., Черниговская Т.В., Комовкина Е.П., Матвеева Т.В., Риехакайнен Е.И., Романова А.С. (2006) Предварительные результаты мониторинга современной русской устной спонтанной речи. *Современная русская речь: состояние и функционирование. Сборник аналитических материалов*. СПб: Филологический факультет СПбГУ, т. 2, сс. 7–30.
18. Ерофеева Е.В., Юшкова С.Е. (2021) Дискурсивные слова в устной спонтанной речи: социальное, индивидуальное и тематическое варьирование. *Социо- и психолингвистические исследования*, вып. 9, сс. 15–26.

19. Залевская А.А. (2007) *Введение в психолингвистику*. М.: РГГУ.
20. Захаров В.П. (2016) Прологомены к корпусной лингвистике. *Вопросы психолингвистики*, т. 28, № 2, сс. 150–161.
21. Зотова Т.Ю., Суркова А.П. (2022) Тактики речевого воздействия в аспекте изучения коммуникативного поведения педагога. *Проблемы современного педагогического образования*, т. 74, № 4, сс. 78–82.
22. Зуева Д.А. (2009) Культура математической речи учителя: основные качества и условия их развития. *Известия РГПУ им. А.И. Герцена*, № 112, сс. 134–139.
23. Ивановская О.Г. (2015) Семантический резонанс у учащихся на речь учителя как текст культуры. *Нижегородское образование*, № 1, сс. 126–130.
24. Карпова О.С., Резникова Т.И., Архангельский Т.А., Кюсева М.В., Рахилина Е.В., Рыжова Д.А., Тагабилева М.Г. (2010) База данных по многозначным качественным прилагательным и наречиям русского языка. *Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии: по материалам ежегодной международной конференции «Диалог»*, М.: РГГУ, т. 9, сс. 163–168.
25. Кибрик А.А., Подлеская В.И. (ред.) (2009) *Рассказы о сновидениях. Корпусное исследование устного русского дискурса*. М.: ЯСК.
26. Климова А.В., Каурова А.Н. (2018) Речь педагога и требования, предъявляемые к ней. *Экономические и гуманитарные исследования регионов*, № 2, сс. 20–25.
27. Кобозева И.М. (2007) Полисемия дискурсивных слов и возможности ее разрешения в контексте предложения (на примере слова *вот*). *Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии: по материалам ежегодной международной конференции «Диалог»*, М.: РГГУ, вып. 7, сс. 250–255.
28. Кочкина Н.Л. (2008) *Формирование речевой культуры будущего педагога в образовательном процессе вуза*: дис. ... канд. пед. наук. Воронеж: Воронежский государственный университет.
29. Крысин Л.П. (2013) *Современный русский язык. Лексическая семантика. Лексикология. Фразеология. Лексикография*. М.: Академия.
30. Кустова Г.И., Ляшевская О.Н., Падучева Е.В., Рахилина Е.В. (2005) Семантическая разметка лексики в Национальном корпусе русского языка: принципы, проблемы, перспективы. *Национальный корпус русского языка 2003–2005. Результаты и перспективы*. М.: Индрик, сс. 155–174.
31. Лазуренко Е.Ю. (2006) *Профессиональное коммуникативное поведение: экспериментальное исследование*: дис. ... канд. филол. наук. Воронеж: Воронежский государственный университет.
32. Лукашевич Н.В., Левчик А.В. (2016) Создание лексикона оценочных слов русского языка РуСентиЛекс. *Открытые семантические технологии проектирования интеллектуальных систем*, т. 6, сс. 377–382.
33. Ляшевская О.Н. (2016) *Корпусные инструменты в грамматических исследованиях русского языка*. М.: ЯСК.
34. Макарова Д.В. (2009) *Речевое поведение учителя в структуре педагогического дискурса*: дис. ... канд. пед. наук. М.: МПГУ.
35. Малов Е.М., Горбова Е.В. (2007) Дискурсивные слова в русской разговорной речи (на материале анализа спонтанной разговорной речи). *Анализ разговорной русской речи: Труды первого междисциплинарного семинара (Санкт-Петербург, 2007, 29 августа)*, сс. 31–36.
36. Мурашов А.А. (2014) Речь учителя и его профессиональный имидж. *Народное образование*, № 1, сс. 241–244.
37. Насырова Е.В. (2022) Редукция предлога «в» в русской устной речи. *Фонетический лицей* (ред. Т.В. Качковская, А.А. Портнова), вып. 7, сс. 78–82.
38. Нигматулина Ю.О. (2017) Стяжение звуков на стыке словоформ в звучащей речи (на материале русского языка). *Вестник Санкт-Петербургско-*

- го университета. *Язык и литература*, т. 14, № 1, сс. 76–88. <https://doi.org/10.21638/11701/spbu09.2017.107>
39. Петров С.М. (2003) Уровень комфортной громкости и разборчивость спектрально депривированного речевого сигнала. *Физиология человека*, т. 29, № 4, сс. 45–48.
40. Пидкасистый П.И. (2011) *Педагогика*. М.: Юрайт.
41. Рахилина Е.В., Кустова Г.И., Ляшевская О.Н., Резникова Т.И., Шеманева О.Ю. (2009) Задачи и принципы семантической разметки лексиксы в НКРЯ. *Национальный корпус русского языка: 2006–2008. Новые результаты и перспективы*. СПб.: Нестор-История, сс. 215–239.
42. Риехакайнен Е.И. (2016) *Восприятие русской устной речи: контекст + частотность*. СПб.: СПбГУ.
43. Руднева Е.А. (2016) Антропология вежливости: общекультурные и локальные нормы взаимодействия. *Антропологический форум*, № 30, сс. 215–242.
44. Ряпина Н.Е., Пермьякова Т.М. Балезина Е.А. (2023) Апробация инструментов измерения педагогической коммуникации при онлайн-обучении в российских вузах. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 2, сс. 161–186. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2023-2-161-186>
45. Сергоманов П.А., Бысик Н.В. (2022) Учительские практики: исследования и их платформизация в цифровую эпоху. *Образовательная политика*, т. 89, № 1, сс. 54–65. <https://doi.org/10.22394/2078-838X-2022-1-54-65>
46. Сергоманов П.А., Мальцев М.А., Бысик Н.В., Бекетов В.Ю., Байбурин Р.Ф. (2023) Социология урока: дискурсивная организация результативных учительских практик. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 1, сс. 191–218. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2023-1-191-218>
47. Уткина О.Н. (2012) Методика измерения уровня громкости звука голоса педагога. *Вестник Сургутского государственного педагогического университета*, № 3, сс. 215–221.
48. Фролова О.Е. (2004) Спонтанный текст: структура и типология. Материалы *Международной конференции «Теория и практика речевой коммуникации» (Москва, 2004, 7–9 сентября)*, сс. 145–148.
49. Хаймович Л.В., Курлыгина О.Е. (2020) Формирование оценочного компонента профессиональной речи учителя. *Нижегородское образование*, № 1, сс. 66–73.
50. Чернов Д.Е., Чернова Л.В. (2011) Голос и речь учителя — важнейший элемент профессионального мастерства. *Педагогическое образование в России*, № 5, сс. 218–222.
51. Шалина И.В., Чувашева Н.Л. (2006) Объяснительная речь учителя: лингвориторический аспект. *Филологический класс*, т. 16, № 2, сс. 45–49.
52. Шаронов И.А. (2016) Дискурсивные слова и коммуникативы. *Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии: по материалам ежегодной международной конференции «Диалог»*, М.: РГГУ, вып. 15, сс. 605–615.
53. Шерстинова Т.Ю., Рыко А.И., Степанова С.Б. (2009) Система аннотирования в звуковом корпусе русского языка «Один речевой день». *Материалы XXXVIII Международной филологической конференции (Санкт-Петербург, 2009, 16–20 марта)*, сс. 66–75.
54. Щерба Л.В. (1957) О разных стилях произношения и об идеальном фонетическом составе слов. *Избранные работы по русскому языку* (ред. М.И. Матусевич). М.: Учпедгиз, сс. 21–26.
55. Янко Т.Е. (2023) Интонация. *Материалы для проекта корпусного описания русской грамматики*. Доступно по ссылке: <http://rusgram.ru> (дата обращения 21.04.2024).
56. Adriosh M., Razi Ö. (2019) Teacher’s Code Switching in EFL Undergraduate Classrooms in Libya: Functions and Perceptions. *SAGE Open*, vol. 9, no 2, pp. 1–11. <https://doi.org/10.1177/2158244019846214>

57. Atkinson A.A., Kaplan R.S., Young S.M., Banker R.D., Banker P.D. (2005) *Management Accounting*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
58. Azizah A.N., Suparno S., Supriyadi S. (2020) Indonesian in Service Teacher's Production of Directive Speech Acts and Students' Responses. *Randwick International of Education and Linguistics Science Journal*, vol. 1, no 3, pp. 449–461. <https://doi.org/10.47175/rielsj.v1i3.158>
59. Blaauw E. (1994) The Contribution of Prosodic Boundary Markers to the Perceptual Difference between Read and Spontaneous Speech. *Speech Communication*, vol. 14, no 4, pp. 359–375. [https://doi.org/10.1016/0167-6393\(94\)90028-0](https://doi.org/10.1016/0167-6393(94)90028-0)
60. Bond Z., Moore T.J. (1994) A Note on the Acoustic-Phonetic Characteristics of Inadvertently Clear Speech. *Speech Communication*, vol. 14, no 4, pp. 325–337. [https://doi.org/10.1016/0167-6393\(94\)90026-4](https://doi.org/10.1016/0167-6393(94)90026-4)
61. Dale M.E., Godley A.J., Capello S.A., Donnelly P.J., D'Mello S.K., Kelly S.P. (2022) Toward the Automated Analysis of Teacher Talk in Secondary ELA Classrooms. *Teaching and Teacher Education*, vol. 110, no 3, Article no 103584. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103584>
62. Howell P., Kadi-Hanifi K. (1991) Comparison of Prosodic Properties between Read and Spontaneous Speech Material. *Speech Communication*, vol. 10, no 2, pp. 163–169. [https://doi.org/10.1016/0167-6393\(91\)90039-v](https://doi.org/10.1016/0167-6393(91)90039-v)
63. Ishino M. (2024) Inclusive Third-Turn Repeats: Managing or Constraining Students' Epistemic Status? *Classroom Discourse*, vol. 15, no 1, pp. 24–61. <https://doi.org/10.1080/19463014.2023.2190033>
64. Johansson V. (2008) Lexical Diversity and Lexical Density in Speech and Writing. A Developmental Perspective. *Lund University, Department of Linguistics and Phonetics: Working Papers*, vol. 53, pp. 61–79.
65. Krause J.C., Braid L.D. (2002) Investigating Alternative Forms of Clear Speech: The Effects of Speaking Rate and Speaking Mode on Intelligibility. *The Journal of the Acoustical Society of America*, vol. 112, no 5, pp. 2165–2172. <https://doi.org/10.1121/1.1509432>
66. Lam J., Tjaden K., Wilding G. (2012) Acoustics of Clear Speech: Effect of Instruction. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, vol. 55, no 6, pp. 1807–1821. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2012/11-0154](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2012/11-0154)
67. Lee J.J. (2020) Spoken Classroom Discourse. *The Routledge Handbook of Corpus Approaches to Discourse Analysis* (eds E. Friginal, J.A. Hardy), Abingdon: Routledge, pp. 82–97. <https://doi.org/10.4324/9780429259982-6>
68. Mamaev I., Khokhlova M., Dayter M. (2024). Lessons of Secondary School Teachers: From Automatic Speech Analysis to the Markers of Effective Teaching Practices. *Education and Self Development*, vol. 19, no 1, pp. 27–37. <https://doi.org/10.26907/esd.19.1.03>
69. Maschler Y., Schiffrin D. (2015) Discourse Markers. Language, Meaning, and Context. *The Handbook of Discourse Analysis* (eds D. Tannen, H.E. Hamilton, D. Schiffrin), Chichester: John Wiley & Sons, pp. 189–221. <https://doi.org/10.1002/9781118584194.ch9>
70. Nakamura M., Iwano K., Furui S. (2008) Differences between Acoustic Characteristics of Spontaneous and Read Speech and Their Effects on Speech Recognition Performance. *Computer Speech & Language*, vol. 22, no 2, pp. 171–184. <https://doi.org/10.1016/j.csl.2007.07.003>
71. Remacle A., Bouchard S., Etienne A.M. et al. (2021) A Virtual Classroom Can Elicit Teachers' Speech Characteristics: Evidence from Acoustic Measurements During in Vivo and in Virtuo Lessons, Compared to a Free Speech Control Situation. *Virtual Reality*, vol. 25, pp. 935–944. <https://doi.org/10.1007/s10055-020-00491-1>
72. Remacle A., Bouchard S., Morsomme D. (2023) Can Teaching Simulations in a Virtual Classroom Help Trainee Teachers to Develop Oral Communication Skills

- and Self-Efficacy? A Randomized Controlled Trial. *Computers & Education*, vol. 200, July, Article no 104808. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2023.104808>
73. Riekhakaynen E.I. (2020) Corpora of Russian Spontaneous Speech as a Tool for Modelling Natural Speech Production and Recognition. Proceedings of the *Annual Computing and Communication Workshop and Conference, CCWC 2020 (Las Vegas, 2020, 6–8 January)*, pp. 406–411. <https://doi.org/10.1109/ccwc47524.2020.9031251>
74. Shanahan L.E., Roof L.M. (2013) Developing Strategic Readers: A Multimodal Analysis of a Primary School Teacher's Use of Speech, Gesture and Artefacts. *Literacy*, vol. 47, no 2, pp. 157–164. <https://doi.org/10.1111/lit.12002>
75. Sharpe T. (2008) How Can Teacher Talk Support Learning? *Linguistics and Education*, vol. 19, no 2, pp. 132–148. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2008.05.001>
76. Tognini-Bonelli E. (2001) *Corpus Linguistics at Work*. Amsterdam: John Benjamins.
77. Trouvain J., Werner R., Möbius B. (2020) An Acoustic Analysis of Inbreath Noises in Read and Spontaneous Speech. Proceedings of the *10th International Conference on Speech Prosody (online, 2020, 25 May – 31 August)*, pp. 789–793. <https://doi.org/10.21437/speechprosody.2020-161>

References

- Adriosh M., Razi Ö. (2019) Teacher's Code Switching in EFL Undergraduate Classrooms in Libya: Functions and Perceptions. *SAGE Open*, vol. 9, no 2, pp. 1–11. <https://doi.org/10.1177/2158244019846214>
- Atkinson A.A., Kaplan R.S., Young S.M., Banker R.D., Banker P.D. (2005) *Management Accounting*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Apresjan V.Yu. (2010) Speech Strategies for Expressing Emotions in Russian. *Russian Language and Linguistic Theory*, vol. 20, no 2, pp. 26–56 (In Russian).
- Azbel A.A., Ilyushin L.S., Kazakova E.I., Morozova P.A. (2022) Teachers' and Students' Attitudes Towards Feedback: Contradictions and Development Trends. *The Education and Science Journal*, vol. 24, no 7, pp. 76–109 (In Russian). <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2022-7-76-109>
- Azizah A.N., Suparno S., Supriyadi S. (2020) Indonesian in Service Teacher's Production of Directive Speech Acts and Students' Responses. *Randwick International of Education and Linguistics Science Journal*, vol. 1, no 3, pp. 449–461. <https://doi.org/10.47175/rielsj.v1i3.158>
- Baeva E.M. (2018) Hesitation Phenomena in Spoken Russian Speech of Low Spontaneity. *Communication Studies*, vol. 15, no 1, pp. 75–84 (In Russian). <https://doi.org/10.25513/2413-6182.2018.1.75-84>
- Baranov A.N., Plungian V.A., Rakhilina E.V. (1993) *A Guidebook to Discourse Words of the Russian Language*. Moscow: Pomovski and partners (In Russian).
- Baranova V.V., Panova E.A., GavriloVA T.O., Fedorova K.S. (2012) *Language, Society, School*. Moscow: Novoe Literaturnoe Obozrenie (In Russian).
- Blaauw E. (1994) The Contribution of Prosodic Boundary Markers to the Perceptual Difference between Read and Spontaneous Speech. *Speech Communication*, vol. 14, no 4, pp. 359–375. [https://doi.org/10.1016/0167-6393\(94\)90028-0](https://doi.org/10.1016/0167-6393(94)90028-0)
- Boboshko M.Yu., Riekhakaynen E.I. (2019) *Speech Audiometry in Clinical Practice*. Saint Petersburg: Dialog (In Russian).
- Bogdanova N.V. (2001) *Live Phonetic Processes in Russian Speech*. Saint Petersburg: Saint Petersburg State University (In Russian).
- Bogdanova N.V., Asinovsky A.S., Rusakova M.V., Ryko A.I., Stepanova S.B., Sherstinova T.Ju. (2009) A Speech Corpus as a Tool for Monitoring and Fixation of Various Forms of Natural Language. *Computational Linguistics and Intellectual Technologies. Proceedings of the the Annual International Conference "Dialogue" (Bekasovo, 2009, 27–31 May)*, vol. 8, Moscow: Russian State University for the Humanities, vol. 8, pp. 33–48 (In Russian).

- Bogdanova-Beglarian N.V. (ed.) (2021) *Pragmatic Markers of Russian Everyday Speech: Dictionary-Monograph*. Saint Petersburg: Nestor-Istoriya (In Russian).
- Bogdanova-Beglarian N.V., Blinova O.V., Sherstinova T.Ju., Troshchenkova E.V., Gorbunova D.A., Zajdes K.D., Popova T.I., Sulimova T.S. (2021) Pragmatic Markers of Russian Everyday Speech: Quantitative Data. *Computational Linguistics and Intellectual Technologies. Papers from the Annual International Conference "Dialogue"*, Moscow: Russian State University for the Humanities, iss. 20, pp. 119–126 (In Russian). <https://doi.org/10.28995/2075-7182-2021-20-119-126>
- Bond Z., Moore T.J. (1994) A Note on the Acoustic-Phonetic Characteristics of Inadvertently Clear Speech. *Speech Communication*, vol. 14, no 4, pp. 325–337. [https://doi.org/10.1016/0167-6393\(94\)90026-4](https://doi.org/10.1016/0167-6393(94)90026-4)
- Bordovskaya N.V., Rean A.A. (2006) *Pedagogy*. Saint Petersburg: Piter (In Russian).
- Chernov D.E., Chernova L.V. (2011) Voice and Speech of a Teacher as a Major Element of Professional Skill. *Pedagogical Education in Russia*, no 5, pp. 218–222 (In Russian).
- Dale M.E., Godley A.J., Capello S.A., Donnelly P.J., D'Mello S.K., Kelly S.P. (2022) Toward the Automated Analysis of Teacher Talk in Secondary ELA Classrooms. *Teaching and Teacher Education*, vol. 110, no 3, Article no 103584. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103584>.
- Erofeeva E.V., Yushkova S.V. (2021) Discursive Words in Oral Spontaneous Speech: Social, Individual and Thematic Variation. *Socio- and Psycholinguistic Studies*, iss. 10, pp. 15–26 (In Russian).
- Frolova O.E. (2004) Spontaneous Text: Structure and Typology. Proceedings of the Conference "Theory and Practice of Speech Communication" (Moscow, 2004, 7–9 September), pp. 145–148 (In Russian).
- Galitskikh E.O. (2018) Teacher's Public Speech as a Time of Apprenticeship. *Pedagogical IMAGE*, vol. 39, no 2, pp. 20–28 (In Russian).
- Gorbova E.V., Slepokurova N.A., Chernigovskaya T.V., Komovkina E.P., Matveeva T.V., Riekhakaynen E.I., Romanova A.S. (2006) Preliminary Results of Monitoring Modern Russian Spoken Spontaneous Speech. *Modern Russian Speech: State and Functioning. Collection of Analytical Materials*. Saint Petersburg: Faculty of Philology, Saint Petersburg State University, vol. 2, pp. 7–30 (In Russian).
- Howell P., Kadi-Hanifi K. (1991) Comparison of Prosodic Properties between Read and Spontaneous Speech Material. *Speech Communication*, vol. 10, no 2, pp. 163–169. [https://doi.org/10.1016/0167-6393\(91\)90039-v](https://doi.org/10.1016/0167-6393(91)90039-v)
- Ishino M. (2024) Inclusive Third-Turn Repeats: Managing or Constraining Students' Epistemic Status? *Classroom Discourse*, vol. 15, no 1, pp. 24–61. <https://doi.org/10.1080/19463014.2023.2190033>
- Ivanovskaja O.G. (2015) The Semantic Resonance at Pupils on the Speech of a Teacher as the Text of Culture. *Nizhny Novgorod Education*, no 1, pp. 126–130 (In Russian).
- Johansson V. (2008) Lexical Diversity and Lexical Density in Speech and Writing. A Developmental Perspective. *Lund University, Department of Linguistics and Phonetics: Working Papers*, vol. 53, pp. 61–79.
- Karpova O.S., Reznikova T.I., Arkhangelskiy T.A., Kyuseva M.V., Rakhilina E.V., Ryzhova D.A., Tagabileva M.G. (2010) The Database on Russian Polysemous Adjectives and Adverbs. *Computational Linguistics and Intellectual Technologies. Papers from the Annual International Conference "Dialogue"*, Moscow: Russian State University for the Humanities, vol. 9, pp. 163–168 (In Russian).
- Khaymovich L.V., Kurlygina O.E. (2020) Formation of an Evaluation Component of a Teacher's Professional Speech. *Nizhny Novgorod Education*, no 1, pp. 66–73 (In Russian).
- Kibrik A.A., Podlesskaya V.I. (eds) (2009) *Night Dream Stories: A Corpus Study of Spoken Russian Discourse*. Moscow: Languages of Slavonic Culture (In Russian).
- Klimova A.V. Kaurova A.N. (2018) Teacher's Speech and Requirements to Speech. *Ekonomicheskie i gumanitarnye issledovaniya regionov*, no 2, pp. 20–25 (In Russian).

- Kobozeva I.M. (2007) Ambiguity of Discourse Markers—Can It Be Resolved in Clausal Context? (the Case of *vot*). *Computational Linguistics and Intellectual Technologies. Papers from the Annual International Conference "Dialogue"*, Moscow: Russian State University for the Humanities, iss. 7, pp. 250–255 (In Russian).
- Kochkina N.L. (2008) *Formation of the Speech Culture of the Future Teacher in the Educational Process of the University* (PhD Thesis). Voronezh: Voronezh State University (In Russian).
- Krause J.C., Braida L.D. (2002) Investigating Alternative Forms of Clear Speech: The Effects of Speaking Rate and Speaking Mode on Intelligibility. *The Journal of the Acoustical Society of America*, vol. 112, no 5, pp. 2165–2172. <https://doi.org/10.1121/1.1509432>
- Krysin L.P. (2013) *Modern Russian Language. Lexical Semantics. Lexicology. Phraseology. Lexicography*. Moscow: Akademiya (In Russian).
- Kustova G.I., Lyashevskaya O.N., Paducheva E.V., Rakhilina E.V. (2005) Semantic Marking in the Dictionary of the National Corpus of Russian Language: Principles, Problems, and Prospects. *National Corpus of Russian Language Results and Prospects*. Moscow: Indrik, pp. 155–174 (In Russian).
- Lam J., Tjaden K., Wilding G. (2012) Acoustics of Clear Speech: Effect of Instruction. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, vol. 55, no 6, pp. 1807–1821. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2012/11-0154](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2012/11-0154)
- Lazurenko E.Iu. (2006) *Professional Communication Behavior: An Experimental Study* (PhD Thesis). Voronezh: Voronezh State University (In Russian).
- Lee J.J. (2020) Spoken Classroom Discourse. *The Routledge Handbook of Corpus Approaches to Discourse Analysis* (eds E. Friginal, J.A. Hardy), Abingdon: Routledge, pp. 82–97. <https://doi.org/10.4324/9780429259982-6>
- Loukachevitch N.V. Levchik A.V. (2016) Creating Russian Sentiment Lexicon. *Open Semantic Technologies for Intelligent System*, vol. 6, pp. 377–382 (In Russian).
- Lyashevskaya O.N. (2016) *Corpus Instruments for Russian Grammar Studies*. Moscow: Languages of Slavonic Culture (In Russian).
- Makarova D.V. (2009) *Teacher's Speech Behavior in the Structure of Pedagogical Discourse* (PhD Thesis). Moscow: Moscow Pedagogical State University (In Russian).
- Malov E.M., Gorbova E.V. (2007) Discursive Words in Russian Colloquial Speech (Based on the Analysis of Spontaneous Colloquial Speech). *Proceedings of the First Interdisciplinary Workshop "Analysis of the Russian Colloquial Speech" (Saint Petersburg, 2007, 29 August)*, pp. 31–36 (In Russian).
- Mamaev I., Khokhlova M., Dayter M. (2024) Lessons of Secondary School Teachers: From Automatic Speech Analysis to the Markers of Effective Teaching Practices. *Education and Self Development*, vol. 19, no 1, pp. 27–37. <https://doi.org/10.26907/esd.19.1.03>
- Maschler Y., Schiffrin D. (2015) Discourse Markers. Language, Meaning, and Context. *The Handbook of Discourse Analysis* (eds D. Tannen, H.E. Hamilton, D. Schiffrin), Chichester: John Wiley & Sons, pp. 189–221. <https://doi.org/10.1002/9781118584194.ch9>
- Murashov A.A. (2014) The Teacher's Speech and His Professional Image. *School Technologies*, no 1, pp. 241–244 (In Russian).
- Nakamura M., Iwano K., Furui S. (2008) Differences between Acoustic Characteristics of Spontaneous and Read Speech and Their Effects on Speech Recognition Performance. *Computer Speech & Language*, vol. 22, no 2, pp. 171–184. <https://doi.org/10.1016/j.csl.2007.07.003>
- Nasyrova E.V. (2022) Reduction of Preposition "v" in Russian Spoken Speech. *Phonetic Lyceum* (eds T. V. Kachkovskaya, A.A. Portnova), iss. 7, pp. 78–82 (In Russian).
- Nigmatulina Yu.O. (2017) Sound Contraction at Word Boundaries in Spontaneous and Read Aloud Speech: Evidence from Russian. *Vestnik SPbSU. Language and Literature*, vol. 14, no 1, pp. 76–88 (In Russian). <https://doi.org/10.21638/11701/spbu09.2017.107>

- Petrov S.M. (2003) Loudness Level and Phrase Intelligibility of Spectrally Transformed Speech. *Human Physiology*, vol. 29, no 4, pp. 45–48 (In Russian).
- Pidkasisty P.I. (2011) *Pedagogy*. Moscow: Jurait (In Russian).
- Rakhilina E.V., Kustova G.I., Lyashevskaya O.N., Reznikova T.I., Shemanaeva O.Ju. (2009) Tasks and Principles of Semantic Markup of Vocabulary in RNC. *Russian National Corpus: 2006–2008. New Results and Prospects*. Saint Petersburg: Nestor-Istoriya, pp. 215–239 (In Russian).
- Remacle A., Bouchard S., Etienne A.M. et al. (2021) A Virtual Classroom Can Elicit Teachers' Speech Characteristics: Evidence from Acoustic Measurements During in Vivo and in Virtuo Lessons, Compared to a Free Speech Control Situation. *Virtual Reality*, vol. 25, pp. 935–944. <https://doi.org/10.1007/s10055-020-00491-1>
- Remacle A., Bouchard S., Morsomme D. (2023) Can Teaching Simulations in a Virtual Classroom Help Trainee Teachers to Develop Oral Communication Skills and Self-Efficacy? A Randomized Controlled Trial. *Computers & Education*, vol. 200, July, Article no 104808. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2023.104808>
- Riapina N.E., Permyakova T.M., Balezina E.A. (2023) Approbation of Pedagogical Communication Scales for Educational Online Interaction in Russian Universities. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 2, pp. 161–186 (In Russian). <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2023-2-161-186>
- Riekhakaynen E.I. (2020) Corpora of Russian Spontaneous Speech as a Tool for Modelling Natural Speech Production and Recognition. *Proceedings of the Annual Computing and Communication Workshop and Conference, CCWC 2020 (Las Vegas, 2020, 6–8 January)*, pp. 406–411. <https://doi.org/10.1109/ccwc47524.2020.9031251>
- Riekhakaynen E.I. (2016) *Perception of Russian Oral Speech: Context + Frequency*. Saint Petersburg: Saint Petersburg State University (In Russian).
- Rudneva E.A. (2016) Anthropology of Politeness: Cultural and Local Interaction Norms. *Forum for Anthropology and Culture*, vol. 30, pp. 215–242 (In Russian).
- Sergomanov P.A., Bysik N.V. (2022) Teaching Practices: Research and Its Platformization in the Digital Age. *The Educational Policy*, vol. 89, no 1, pp. 54–65 (In Russian). <https://doi.org/10.22394/2078-838X-2022-1-54-65>
- Sergomanov P.A., Maltsev M.A., Bysik N.V., Beketov V.Yu., Baiburin R.F. (2023) Sociology of the Lesson: Discourse Organization of Successful Teaching Practices. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 1, pp. 191–218 (In Russian). <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2023-1-191-218>
- Shalina I.V., Chuvashva N.L. (2006) Teacher's Explanatory Speech: Linguorhetorical Aspect. *Philological Class*, vol. 16, no 2, pp. 45–49 (In Russian).
- Shanahan L.E., Roof L.M. (2013) Developing Strategic Readers: A Multimodal Analysis of a Primary School Teacher's Use of Speech, Gesture and Artefacts. *Literacy*, vol. 47, no 2, pp. 157–164. <https://doi.org/10.1111/lit.12002>
- Sharonov I.A. (2016) Discursive Words and Communicatives. *Computational Linguistics and Intellectual Technologies. Proceedings of the Annual International Conference "Dialogue"*, Moscow: Russian State University for the Humanities, iss. 15, pp. 605–615 (In Russian).
- Sharpe T. (2008) How Can Teacher Talk Support Learning? *Linguistics and Education*, vol. 19, no 2, pp. 132–148. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2008.05.001>
- Shcherba L.V. (1957) On Different Pronunciation Styles and Ideal Phonetic Word Composition. *Selected Works of Russian Language* (ed. M.I. Matusevich), Moscow: Uchpedgiz, pp. 21–26 (In Russian).
- Sherstinova T.Ju., Ryko A.I., Stepanova S.B. (2009) Annotation System in the ORD Speech Corpus. *Proceedings of the XXXVIII International Philological Conference (Saint Petersburg, 2009, 16–20 March)*, pp. 66–75 (In Russian).
- Tognini-Bonelli E. (2001) *Corpus Linguistics at Work*. Amsterdam: John Benjamins.
- Trouvain J., Werner R., Möbius B. (2020) An Acoustic Analysis of Inbreath Noises in Read and Spontaneous Speech. *Proceedings of the 10th International Conference on Speech Prosody (online, 2020, 25 May – 31 August)*, pp. 789–793. <https://doi.org/10.21437/speechprosody.2020-161>

- Utkina O.N. (2012) Technique of Measurement of a Loudness Level Voices of the Teacher. *Bulletin of Surgut State Pedagogical University*, no 3. pp. 215–221 (In Russian).
- Ventsov A.V., Grudeva E.V. (2008) *Frequency dictionary of Russian language word forms (project)*. Cherepovets: ChSU..
- Ventsov A.V., Slepokurova N.A. (2013) Phonetic Transcription of Speech Corpora: Problems and Solutions. *Topical Issues of Theoretical and Applied Phonetics. Collection of Articles for the Anniversary of O.F. Krivnova* (eds A.V. Arkhipov, I.M. Kobozeva, K.P. Semenova), Moscow: Buki Vedi, pp. 33–42 (In Russian).
- Ventsov A.V., Slepokurova N.A., Snyugina E.A. (2011) Pause Features of Spontaneous and Read Texts. Proceedings of the *Fifth Interdisciplinary Workshop "Analysis of the Russian Colloquial Speech" (Saint Petersburg, 2011, 25–26 August)*, pp. 27–32 (In Russian).
- Vinogradova Iu.S., Prokaeva V.O., Riekhakaynen E.I. (2023) Not All Pauses Are the Same: Multidimensional Classification of Pauses for the Annotation of Russian Spoken Corpora. *Russian Speech*, no 6, pp. 7–23 (In Russian). <https://doi.org/10.31857/S013161170029350-4>
- Yanko T.E. (2023) Intonation. *Materials for the Corpora Description Project of the Russian Grammar* (In Russian). Available at: <http://rusgram.ru/> (accessed 21 April 2024).
- Zakharov V.P. (2016) Prolegomena to Corpus Linguistics. *Journal of Psycholinguistics*, vol. 28, no 2, pp. 150–161 (In Russian).
- Zalevskaya A.A. (2007) *Introduction to Psycholinguistics*. Moscow: Russian State University for the Humanities (In Russian).
- Zotova T.Ju., Surkova A.P. (2022) Tactics of Speech Influence in the Aspect of Studying the Communicative Behavior of the Teacher. *Problems of Modern Pedagogical Education*, vol. 74, no 4, pp. 78–82 (In Russian).
- Zuyeva D.A. (2009) Mathematical Speech Standards of a Teacher: Basic Qualities and Conditions for Their Development. *Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences*, no 112, pp. 134–139 (In Russian).

От совмещения учебы с работой к совмещению работы с учебой? Изменение модели российского высшего образования

Ксения Рожкова, Сергей Рошин, Павел Травкин

Статья поступила
в редакцию
в апреле 2023 г.

Рожкова Ксения Викторовна — младший научный сотрудник Лаборатории исследований рынка труда, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». E-mail: krozhkova@hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1497-5733>

Рошин Сергей Юрьевич — кандидат экономических наук, заведующий Лабораторией исследований рынка труда, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». E-mail: sroshchin@hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2396-6911>

Травкин Павел Викторович — кандидат экономических наук, старший научный сотрудник Лаборатории исследований рынка труда, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». Адрес: 109028 Москва, Покровский б-р, 11. E-mail: ptravkin@hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8346-6628> (контактное лицо для переписки)

Аннотация

Совмещение учебы в вузе с работой приобрело в России массовый характер. По данным Мониторинга трудоустройства выпускников, около 53% студентов бакалавриата и специалитета очной формы обучения работали хотя бы один месяц на протяжении срока обучения в вузе. В статье представлены комплексный анализ характеристик совмещения учебы с работой и оценка их вклада в индивидуальные зарплаты и вероятность занятости через год после выпуска из вуза. Установлено, что регулярная трудовая занятость во время академического года по частоте распространения преобладает над временной работой в летние месяцы. В среднем факт совмещения учебы с работой увеличивает вероятность занятости через год после выпуска на 16–19% и приносит выпускникам зарплатную премию в размере 14%. При этом существует значительная дифференциация в размере отдачи от совмещения в зависимости от характеристик занятости и образовательных факторов. Чем ближе курс совмещения к выходу на рынок труда, тем выше вклад совмещения и в заработные платы, и в трудоустройство, хотя и опыт работы на начальных курсах продолжает приносить небольшую отдачу после выпуска. Имеются значимые перекрестные эффекты между совмещением учебы с работой, направлениями подготовки и уровнем селективности оконченного университета. Наблюдаемые закономерности позволяют судить о сформировавшейся в России особой модели перехода от учебы к работе, в которой процесс трудоустройства и входа в профессиональную сферу предваряет получение диплома. Результаты исследования свидетельствуют о наличии сильной комплементарности между образованием и совмещением учебы с работой. При этом без качественного образования совмещение учебы с работой не дает высокой отдачи, успех на рынке труда обеспечивает сочетание разных образовательных факторов и их взаимодействие.

Ключевые слова совмещение учебы и работы, студенческая занятость, рынок труда выпускников, старт карьеры, трудоустройство выпускников, отдача от образования, рынок труда, заработная плата

Для цитирования Рожкова К.В., Рошин С.Ю., Травкин П.В. (2024) От совмещения учебы с работой к совмещению работы с учебой? Изменение модели российского высшего образования. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 2, сс. 286–322. <https://doi.org/10.17323/vo-2024-17242>

From Combining Study and Work to Combining Work and Study? The Changing Model of Russian Higher Education

Ksenia Rozhkova, Sergey Roshchin, Pavel Travkin

Ksenia V. Rozhkova — Junior Research Fellow, Laboratory for Labor Market Studies, Faculty of Economic Sciences, HSE University. E-mail: krozhkova@hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1497-5733>

Sergey Yu. Roshchin — Candidate of Sciences in Economics, Head of the Laboratory for Labor Market Studies, Faculty of Economic Sciences, HSE University. E-mail: sroshchin@hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2396-6911>

Pavel V. Travkin — Candidate of Sciences in Economics, Senior Research Fellow, Laboratory for Labor Market Studies, Faculty of Economic Sciences, HSE University. Address: 11 Pokrovsky Blvd, 109028 Moscow, Russian Federation. E-mail: ptravkin@hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8346-6628> (corresponding author)

Abstract Combining study and work has become a widespread phenomenon in Russia. According to the national monitoring of graduate employment, about 53% of full-time bachelor and specialist degree holders worked for at least one month during their studies. The article presents a comprehensive analysis of the characteristics of combining study and work and an assessment of their contribution to individual wages and the probability of employment one year after graduation. The results suggest that regular employment during the academic year is more common than temporary employment during the summer break. On average, combining study and work increases the probability of employment one year after graduation by 16-19% and brings a wage premium of 14%. However, there are significant differences in the size of the effect depending on the characteristics of student employment and educational factors. The combination of studying and working in the final years of university has a larger effect on wages and the probability of employment. There are significant cross effects between the fact of combining study and work with fields of study and the degree of university selectivity. The observed effects suggest that a special model of transition from study to work has emerged in Russia, in which professional career entry precedes graduation. Moreover, the results of the study show that there is a strong complementarity between education and combining study with work. Combining study and work does not yield significant returns when the quality of education is low, while success in the labour market is achieved through a combination of different educational factors and not solely work experience.

Keywords combining study and work, student employment, graduate labour market, early career, graduate employability, returns to education, starting wages

For citing Rozhkova K.V., Roshchin S.Yu., Travkin P.V. (2024) From Combining Study and Work to Combining Work and Study? The Changing Model of Russian Higher Education. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 2, pp. 286–322 (In Russian). <https://doi.org/10.17323/vo-2024-17242>

В последние десятилетия ощутимо выросли масштабы и интенсивность совмещения учебы с работой среди российских студентов. До 65% старшекурсников, обучающихся по программам бакалавриата, специалитета и магистратуры, имеют опыт трудовой занятости [Roshchin, Rudakov, 2017]. Так было не всегда: в начале 2000-х доля студентов старших курсов с опытом работы составляла менее 40% [Вознесенская, Константиновский, Чередниченко, 2001]. Первоначальный рост вовлеченности студентов в трудовую деятельность объяснялся финансовыми мотивами — стремлением заработать средства на бытовые расходы и на оплату дорожающего обучения, а также желанием познакомиться с рынком труда, параллельно получив дополнительные сигналы продуктивности, освоив прикладные профессиональные компетенции и «мягкие» навыки. Исследователи отмечали, что рост вовлеченности студентов в трудовую занятость привел к формированию модели «сглаженного» перехода от учебы к работе, предполагающей фокус на учебе на младших курсах, совмещение учебы с работой на старших и полноценный выход на рынок труда после защиты диплома [Рошин, Рудаков, 2014]. Однако сегодня, в ситуации тотального совмещения статусов студента и работника (среди магистров доля занятых уже превышает 80% [Рожкова и др., 2021]), можно говорить о сложившемся принципиально новом формате перехода от учебы к работе. Если раньше для большинства студентов вход в профессиональную деятельность начинался с момента получения диплома и завершался обретением постоянного места работы после периода проб и ошибок, содержанием которого было выявление собственных рабочих предпочтений и поиск подходящих предложений на рынке, то теперь процесс трудоустройства предваряет окончание вуза, а работа приобретает комплементарный характер по отношению к образованию.

Несмотря на массовость явления и продолжающиеся не первый год дискуссии в профессиональном сообществе о пользе и вреде совмещения учебы с работой и его последствиях для традиционного университетского образования, до сих пор в масштабах страны не получено развернутого ответа на вопрос, приносит ли опыт студенческой занятости зарплатную премию после выпуска из вуза. С одной стороны, студенческая занятость неоднократно становилась объектом исследовательского внимания. На протяжении почти двух десятилетий для российского рынка труда фиксируется положительный эффект опыта совмещения учебы с работой с точки зрения трудовых показателей, что позволяет го-

ворить о стратегии совмещения как о «страховке» от безработицы и низкой зарплаты на начальном этапе карьеры [Роцин, 2006; Dudyrev, Romanova, Travkin, 2020]. С другой стороны, наличие зарплатной отдачи для выпускников с опытом работы в период обучения в вузе показано лишь эпизодически на примере отдельных вузов: например, для выпускников одного из лидирующих российских университетов зарплатная отдача от совмещения учебы с работой составляет 30% [Rudakov, Roshchin, 2019]. В среднем уровень заработных плат выпускников, имеющих опыт совмещения учебы с работой, превышает аналогичный показатель для выпускников без опыта на 17% среди бакалавров и специалистов и на 34% среди магистров, однако эти оценки имеют исключительно дескриптивный характер [Емелина и др., 2022]. Полноценный анализ отдачи от совмещения учебы с работой, при котором осуществлялся бы контроль других важных параметров, таких как регион работы, академическая успеваемость или направление подготовки, для российского рынка труда пока не проведен — во многом из-за нехватки панельных данных, которые охватили бы весь рынок труда. Кроме того, в литературе практически нет описания характеристик совмещения учебы в вузе с работой. По данным Мониторинга экономики образования НИУ ВШЭ, около 60% студентов из числа совместителей работают постоянно [Роцин, Рудаков, 2014]. При этом мало известно о различиях между работой студентов в летний период и в течение академического года, о том, насколько квалифицированные рабочие места они занимают и близка ли их работа по содержанию к получаемой специальности.

В данной статье представлен систематический анализ совмещения учебы с работой как массового явления в российском высшем образовании и впервые приводятся данные о дифференциации рыночной отдачи от студенческого трудового опыта в зависимости от курса обучения, периода занятости, направления обучения и уровня селективности вуза. Эмпирическая оценка отдачи от совмещения учебы с работой на раннем этапе карьеры покажет, является предпочитаемая большинством студентов стратегия перехода от учебы к работе ошибочной или совмещение учебы с работой — это рациональный выбор, способствующий скорой и безболезненной адаптации молодых профессионалов на рынке труда.

1. Обзор литературы

1.1. Теоретический подход

С теоретической точки зрения объяснение эффекта совмещения учебы с работой базируется на двух основаниях — теории человеческого капитала [Becker, 1962] и теории сигналов [Spence, 1973]. В рамках теории человеческого капитала умеренное по интенсивности и продолжительности совмещение учебы с работой может

рассматриваться как уникальный опыт, который дает возможность приобрести новые навыки, повышает индивидуальную производительность соискателя и способствует получению им более высокой зарплаты после выпуска из университета. Предполагается, что эффект накопленного человеческого капитала должен быть долгосрочным, поэтому положительная отдача от совмещения будет сохраняться после выхода на рынок труда. Однако возможен и обратный эффект: чрезмерное фокусирование на работе в ущерб учебе может провоцировать недоинвестирование в человеческий капитал, нанести урон продуктивности и затормозить профессиональное развитие. Особенно опасно отдавать много сил и времени работе во время обучения на младших курсах, когда закладываются базовые представления о профессиональной области и соответствующие компетенции.

Исходя из теории сигналов факт работы во время учебы можно рассматривать как сигнал работодателю о ценных личных качествах выпускника, в том числе о высоком уровне способностей, которые позволяли ему эффективно совмещать учебу с работой. Исследования показывают, что академически успешные студенты в целом начинают работать раньше [Апокин, Юдкевич, 2008], а учеба в ведущем вузе и обучение на бюджетном месте положительно коррелируют с вероятностью совмещения учебы с работой [Роцин, Рудаков, 2014]. С другой стороны, приоритет, отдаваемый работе, особенно если она не связана с профилем получаемого образования, может свидетельствовать о низкой академической мотивации [Bachmann et al., 2011; Buscha et al., 2012]. Для работодателя любой опыт работы в студенчестве служит признаком ответственности и зрелости претендента, но только работу по специальности можно считать сигналом более высокого уровня человеческого капитала [Van Belle et al., 2020]. Согласно теории сигналов положительный эффект от совмещения является краткосрочным: он проявляется на начальных этапах карьеры и затухает по мере накопления трудового стажа.

1.2. Совмещение учебы и работы в мире

Массовое совмещение учебы с работой в период получения высшего образования не является сугубо российской реальностью. В среднем в европейских странах доля работающих студентов оценивается в 47%, хотя разброс показателей весьма широк: 40% во Франции, 60% в Германии и Швейцарии, 80% в Нидерландах [Sanchez-Gelabert, Figueroa, Elias, 2017]. В США этот показатель составляет 49% [Beerkens, Mägi, Lill, 2011]. Вместе с долей работающих студентов растет и количество часов, которые они посвящают работе [Darmody, Smith 2008]. По разным оценкам, средняя по миру продолжительность рабочей недели студентов составляет от 12 [James et al., 2007] до 20 часов [Beerkens, Mägi,

Lill, 2011]. В Германии при высокой доле среди студентов тех, кто совмещает учебу с работой, трудовая занятость больше 20 часов в неделю для учащихся считается излишне напряженной и встречается крайне редко [Jacob, Gerth, Weiss, 2018]. В России же значительная доля работающих студентов трудятся с высокой интенсивностью: по разным оценкам продолжительность средней рабочей недели студентов составляет от 21 [Апокин, Юдкевич, 2008] до 26 часов [Roshchin, Rudakov, 2017]. Эмпирически установлено, что интенсивная вовлеченность студентов в трудовую деятельность в течение 20 часов в неделю может крайне негативно сказаться на академической успеваемости [Neyt et al., 2019] и повышает вероятность отчисления [Béduwé, Giret, 2021]. Оптимальной стратегией занятости для студентов, не оказывающей негативного влияния на успеваемость, следует считать работу по специальности неполную неделю [Янбарисова, 2014].

Наличие отдачи от совмещения учебы с работой во многом зависит от локального рынка труда, поэтому в разных странах эффективность такой образовательной стратегии будет разной. В ряде исследований зафиксирован положительный эффект опыта работы для дальнейшего карьерного продвижения выпускника [Häkkinen, 2006; Weiss, Klein, Grauenhorst, 2014]. В Швейцарии количество месяцев, отработанных в период обучения в вузе, оказалось положительно связано с вероятностью трудоустройства, уровнем заработной платы и должностью выпускника через год и через пять лет после окончания университета, однако выигрыш от совмещения реализуют только те выпускники, кто в студенчестве работал по приобретаемой специальности [Geel, Backes-Gellner, 2012]. В большинстве случаев положительный эффект от совмещения учебы с работой носит временный характер и затухает по мере накопления другого рабочего опыта [Häkkinen, 2006; Weiss, Klein, Grauenhorst, 2014]. Проведенное в Дании исследование, построенное на административных данных, показывает, что через год после выпуска наличие дополнительного года работы в период студенчества на квалифицированной позиции приносит выпускникам вузов зарплатную премию в размере 20–25%, которая начинает стремительно сокращаться в первые годы после выпуска [Joensen, Mattana, 2022]. Долгосрочный положительный эффект факта совмещения учебы с работой тоже присутствует: вероятность занятости увеличивается только в краткосрочном периоде, но в будущем опыт совмещения сокращает вероятность несоответствия навыков с требованиями рабочего места [Passaretta, Triventi, 2015].

Величина отдачи зависит от характеристик студенческой занятости. Если работа предполагает использование технических навыков высокого порядка и ассоциирована с интеллектуальным трудом, то в большинстве случаев она дает положительный эф-

фект с точки зрения стартовых карьерных результатов. В ряде исследований отмечается, что работающие студенты в дальнейшем ничего не выигрывают от совмещения учебы с трудовой деятельностью, которая не была связана с их направлением подготовки [Robert, Saar, 2012; Weiss, Klein, Grauenhorst, 2014; Brennan et al., 2002; Geel, Backes-Gellner, 2012; Jewell, 2014; Passaretta, Triventi, 2015] или составляла обязательную часть образовательной программы [Allen, Pavlin, van der Velden, 2011; Klein, Weiss, 2011; Robert, Saar, 2012; Weiss, Klein, Grauenhorst, 2014]. Напротив, трудовая занятость, соответствующая профилю обучения, сокращает продолжительность поиска работы после окончания вуза [Robert, Saar, 2012; Geel, Backes-Gellner, 2012] и снижает вероятность безработицы через 4–5 лет после выпуска [Passaretta, Triventi, 2015]. Эти данные свидетельствуют о важности накопления специфических профессиональных навыков [Di Paolo, Matano, 2022]. Негативный эффект несовпадения профиля студенческой работы и образования наиболее силен в странах с сильной массовизацией высшего образования и на зарегулированных рынках труда [Robert, Saar, 2012]. Значимым фактором является также период занятости студентов. Летнее трудоустройство, в отличие от занятости в течение академического года, не мешает учебе и теоретически не должно оказывать негативного влияния на процесс накопления человеческого капитала. Однако в части исследований обнаружено, что положительное влияние на дальнейшие трудовые результаты оказывает только занятость в течение учебного года [Baert et al., 2016].

2. Данные и методология

2.1. Данные

В основе исследования лежат данные Мониторинга трудоустройства выпускников — проекта, реализуемого Министерством труда и социальной защиты РФ и Федеральной службой по труду и занятости (Роструд). Мониторинг трудоустройства выпускников создан как инструмент доказательной политики в сфере занятости и образования, нацеленный на анализ ранних карьерных результатов и дальнейших образовательных траекторий выпускников разных уровней образования (от школы до университета) и программ повышения квалификации. База данных проекта формируется из административных источников. Информация о выданных дипломах поступает из Федерального реестра документов об образовании (ФИС ФРДО) Рособнадзора и включает уровень оконченной программы, год начала и окончания обучения, наименование и код направления подготовки, название образовательной организации, форму обучения и тип финансирования места. Благодаря наличию индивидуального кода СНИЛС эти данные обогащаются сведениями Социального фонда России, которые включают как характеристики трудоустройства (регион работы, ОКВЭД, раз-

мер организации-работодателя, ежемесячная заработная плата), так и социально-демографические параметры (пол, год рождения, наличие социальных выплат по рождению и уходу за ребенком и др.)¹. Итоговый массив данных полностью анонимизирован.

2.2. Выборка Выборку исследования составили выпускники бакалавриата и специалитета 2021 г., окончившие вуз в нормативный срок: за 4 года для бакалавров (с 2017 г.) и за 5 лет для специалистов (с 2016 г.). Бакалавриат и специалитет рассматриваются вместе в качестве первой ступени высшего образования в России. Оценить влияние студенческой занятости на академические показатели, в том числе на вероятность не окончить вуз в нормативный срок или быть отчисленным, безусловно, важно для понимания комплексного влияния совмещения учебы с работой на социальное и экономическое благополучие выпускников, но мы оставляем эту тему за пределами анализа (обзор исследований см. в [Neyt et al., 2019]). Мы фокусируемся только на выпускниках очной формы обучения из-за специфики образовательного процесса (в частности, его интенсивности) и значимых отличий данного контингента учащихся от студентов заочной и очно-заочной формы обучения. Для обеспечения однородности выборки дополнительно вводится ограничение на возраст выпускников: в выборку не включались те бакалавры и специалисты, которые на момент выпуска были старше 29 лет. В итоговую выборку вошли чуть больше 252 тыс. наблюдений, 15% из них — выпускники программ специалитета. Средний возраст на момент выпуска из вуза — 22 года. Подробное описание состава выборки представлено в табл. 1.

Таблица 1. Состав выборки

	Mean	SD	Min	Max
Совмещал учебу и работу (1 = да)	0,531	0,499	0	1
Специалитет (1 = да, 0 = бакалавриат)	0,153	0,360	0	1
<i>Академические характеристики</i>				
Красный диплом (1 = да)	0,220	0,414	0	1
<i>Направление подготовки</i>				
Математика и компьютерные науки	0,022	0,148	0	1
Естественные науки	0,042	0,201	0	1
Инженерное дело	0,306	0,461	0	1
Здравоохранение и медицинские науки	0,034	0,182	0	1
Сельское хозяйство	0,043	0,203	0	1
Экономика и управление	0,195	0,396	0	1
Юриспруденция	0,112	0,315	0	1

¹ Подробнее о механизме сбора данных см. в [Емелина и др., 2022].

Продолжение табл. 1

	Mean	SD	Min	Max
Другие науки об обществе	0,092	0,288	0	1
Образование и педагогические науки	0,051	0,221	0	1
Гуманитарные науки	0,064	0,245	0	1
Искусство и культура	0,038	0,190	0	1
<i>Селективность университета</i>				
<60 баллов	0,119	0,324	0	1
60–69 баллов	0,502	0,500	0	1
70–79 баллов	0,301	0,459	0	1
80+ баллов	0,078	0,267	0	1
Поступил на новую программу обучения в 2021 г. (1 = да)	0,353	0,478	0	1
Бюджетное место (1 = да)	0,599	0,490	0	1
<i>Социально-демографические характеристики</i>				
Мужчина (1 = да)	0,432	0,495	0	1
Возраст на момент выпуска	22,34	1,050	18	29
<i>Федеральный округ получения образования</i>				
Москва	0,214	0,410	0	1
Центральный (кроме Москвы)	0,120	0,325	0	1
Северо-Западный	0,122	0,328	0	1
Южный	0,105	0,307	0	1
Северо-Кавказский	0,038	0,192	0	1
Приволжский	0,192	0,394	0	1
Уральский	0,067	0,251	0	1
Сибирский	0,098	0,298	0	1
Дальневосточный	0,042	0,200	0	1
<i>Характеристики занятости после выпуска</i>				
Работал хотя бы месяц в январе – июне 2022 г.	0,698	0,459	0	1
Средняя ежемесячная зарплата за январь – июнь 2022 г. (тыс. рублей)	43,06	49,3	1,0	849,7
<i>ОКВЭД отрасли трудоустройства</i>				
Сельское, лесное хозяйство, охота, рыболовство и рыбоводство	0,013	0,114	0	1
Добыча полезных ископаемых	0,011	0,106	0	1
Обрабатывающие производства	0,090	0,286	0	1
Обеспечение электрической энергией, газом и паром; кондиционирование воздуха; водоснабжение	0,019	0,137	0	1
Строительство	0,029	0,167	0	1
Торговля оптовая и розничная; ремонт автотранспортных средств и мотоциклов	0,137	0,344	0	1
Транспортировка и хранение	0,036	0,186	0	1
Деятельность гостиниц и предприятий общественного питания	0,031	0,174	0	1
Деятельность в области информации и связи	0,118	0,323	0	1
Деятельность финансовая и страховая	0,056	0,230	0	1
Деятельность по операциям с недвижимым имуществом	0,012	0,109	0	1
Деятельность профессиональная, научная и техническая	0,134	0,340	0	1

Окончание табл. 1

	Mean	SD	Min	Max
Деятельность административная и сопутствующие дополнительные услуги	0,029	0,167	0	1
Государственное управление и обеспечение военной безопасности; социальное обеспечение	0,080	0,271	0	1
Образование	0,119	0,324	0	1
Деятельность в области здравоохранения и социальных услуг	0,043	0,203	0	1
Деятельность в области культуры, спорта, организации досуга и развлечений	0,034	0,180	0	1
Предоставление прочих видов услуг	0,009	0,095	0	1
<i>Федеральный округ региона работы после выпуска</i>				
Москва	0,293	0,455	0	1
Центральный (кроме Москвы)	0,125	0,331	0	1
Северо-Западный	0,126	0,332	0	1
Южный	0,080	0,271	0	1
Северо-Кавказский	0,024	0,154	0	1
Приволжский	0,156	0,363	0	1
Уральский	0,070	0,255	0	1
Сибирский	0,085	0,279	0	1
Дальневосточный	0,040	0,195	0	1
<i>N</i> всех выпускников	252 449			
<i>N</i> занятых выпускников	175 576			

2.3. Метод Первую часть исследования составил дескриптивный анализ характеристик студенческой занятости, а также их изменения в зависимости от курса обучения. Во второй части оценивается вклад совмещения учебы с работой в трудовые результаты через год после выпуска из вуза: в вероятность занятости и уровень средних заработных плат. Для оценки вероятности занятости используется набор пробит-регрессий, где в качестве зависимой переменной выступает вероятность занятости выпускника в июне 2022 г., т.е. ровно через год после получения диплома об образовании. В качестве контрольных и объясняющих используются три группы переменных:

- демографические характеристики выпускника: пол и возраст (с квадратом) на момент выпуска;
- набор образовательных характеристик: направление подготовки (математика и компьютерные науки, естественные науки, инженерное дело и технические науки, здравоохранение и медицинские науки, сельское хозяйство, экономика и управление, юриспруденция, другие науки об обществе, образование и педагогические науки, гуманитарные науки, искусство и культура), тип финансирования (бюджетное или коммерче-

ское место), уровень селективности оконченного вуза², наличие диплома с отличием и регион обучения для контроля региональной социально-экономической неоднородности;

- блок индикаторов, отражающих характеристики совмещения учебы и работы: наличие опыта совмещения в целом, наличие опыта совмещения в летние месяцы, наличие опыта совмещения в течение академического года, количество отработанных месяцев, курс совмещения учебы с работой.

Для оценки вклада совмещения учебы с работой в уровень заработной платы используется традиционное зарплатное уравнение Минцера следующего вида:

$$\ln W_i = \beta_0 + \beta_1 X_{i1} + \beta_2 X_{i2} + \beta_3 X_{i3} + \varepsilon_i \quad (1)$$

где в качестве зависимой переменной рассматривается логарифм среднемесячной заработной платы выпускников, полученной в период с января по июнь 2022 г., после уплаты налогов. Набор контрольных и объясняющих переменных прежний: X_1 — демографические характеристики выпускника; X_2 — образовательные характеристики; X_3 — характеристики совмещения учебы с работой; ε — ошибка; i — показатель индивида. В регрессиях используются стандартные робастные ошибки для корректировки проблемы гетероскедастичности. Дополнительно оцениваются модели с перекрестными эффектами между совмещением учебы с работой, направлением подготовки, красным дипломом и уровнем селективности вуза, что позволяет говорить о существующей дифференциации отдачи в зависимости от набора параметров.

2.4. Ограничения Использованный массив данных и избранный эмпирический подход обуславливают несколько ограничений, которые следует учитывать при интерпретации результатов. Во-первых, не исключена проблема эндогенности: невозможно в полной мере разделить эффект индивидуальных способностей и мотивации, с одной стороны, и непосредственную отдачу от опыта работы в студенчестве — с другой. Ограниченный перечень индивидуальных пе-

² Селективность вуза определяется на основе среднего балла ЕГЭ за один экзамен у студентов, зачисленных в данный вуз на бюджетные и платные места в 2021 г. Селективность является совокупной мерой, отражающей репутацию, статус и качество образовательной организации. По уровню селективности вузы делятся на 4 группы: низкий уровень (< 60 баллов за экзамен), уровень ниже среднего (от 60 до 69 баллов за экзамен), уровень выше среднего (от 70 до 79 баллов за экзамен), высокоселективные вузы (от 80 баллов за экзамен). Средний балл ЕГЭ студентов, зачисленных в вуз, получен на основе данных проекта «Мониторинг качества приема в вузы» НИУ ВШЭ: <https://ege.hse.ru/publ>

ременных в базе данных (например, отсутствие характеристик семьи, измерения IQ, баллов ЕГЭ) не позволяет найти удовлетворительные прокси для способностей или инструментальные переменные. Если совмещение учебы с работой (при условии успешной защиты диплома) — это удел более одаренных студентов, то полученные оценки будут смещены в сторону увеличения и могут рассматриваться как верхняя граница отдачи. Во-вторых, мы не рассматриваем студентов, выпавших из системы образования, т.е. ограничиваемся «историями успеха», когда студенту удалось получить диплом об образовании, несмотря на плотный рабочий график. Однако в ряде случаев совмещение учебы с интенсивной работой может приводить к негативным академическим результатам вплоть до отчисления, и эти случаи мы не учитываем. В-третьих, в использованном массиве данных отсутствует информация о часах работы, что не позволяет оценить различия в результатах между работающими студентами с разной продолжительностью трудовой недели. Единственное доступное нам измерение длительности работы — это количество отработанных месяцев в течение академического года и летних каникул. В-четвертых, мы рассматриваем выпускников, часть обучения которых (2019/2020 и 2020/2021 учебные годы, т.е. старшие курсы) пришлась на пандемию коронавируса. Эпидемиологические ограничения и распространение онлайн-обучения могли внести коррективы в характеристики совмещения учебы с работой. Наконец, мы не контролируем, менял бакалавр или специалист место работы после выпуска или текущее место работы совпадает с последним местом студенческой занятости. Несмотря на все ограничения, данное исследование — одна из первых работ, охватывающих весь рынок труда выпускников и дающих представление о дифференциации рыночной отдачи от студенческой занятости в зависимости от ее характеристик.

3. Результаты

3.1. Deskриптивный анализ

Около 53% выпускников бакалавриата и специалитета очной формы обучения работали хотя бы месяц на протяжении студенчества (табл. 1). Среди специалистов доля совместителей несколько выше, чем среди бакалавров (58% против 52%), что может объясняться большей продолжительностью их обучения. Чуть выше доля совместителей среди мужчин, хотя их отличие от женской подвыборки незначительно (54% у мужчин против 53% у женщин). Совмещение учебы с работой чаще встречается в экономически развитых регионах, где спрос на квалифицированный труд выше (Москва, Санкт-Петербург, регионы Северо-Западного федерального округа), однако в целом по России доля выпускников, имеющих опыт совмещения учебы с работой, стабильно держится на уровне 50–60% (за исключением регионов Северо-Кавказского федерального округа) (табл. 2).

Таблица 2. Доля выпускников вузов, имеющих опыт совмещения учебы и работы, по образовательным, социально-демографическим и трудовым характеристикам, %

	В общем	Совмещение в течение учебного года	Занятость летом
<i>Академические характеристики</i>			
Красный диплом	54,7	51,3	34,0
Синий диплом	52,7	49,1	35,5
Бакалавры	52,2		
Специалисты	58,1		
<i>Направление подготовки</i>			
Математика и компьютерные науки	57,9	55,1	36,7
Естественные науки	51,7	49,0	31,7
Инженерное дело	55,2	50,8	37,4
Здравоохранение и медицинские науки	52,0	50,3	33,6
Сельское хозяйство	55,8	52,4	37,8
Экономика и управление	56,2	53,4	37,4
Юриспруденция	41,9	38,7	27,5
Другие науки об обществе	53,5	50,4	34,4
Образование и педагогические науки	57,1	52,0	39,5
Гуманитарные науки	46,9	43,0	31,0
Искусство и культура	54,4	51,6	33,3
<i>Селективность университета</i>			
<60 баллов	52,7	49,3	36,5
60–69 баллов	50,1	46,4	33,3
70–79 баллов	55,7	52,0	36,6
80+ баллов	58,5	55,9	35,7
Бюджетное место	54,7	50,9	35,7
Платное место	50,7	47,6	34,4
<i>Социально-демографические характеристики</i>			
Мужчина	53,6	49,8	36,9
Женщины	52,7	49,4	33,9
<i>Федеральный округ получения образования</i>			
Москва	59,5	56,8	38,3
Центральный (кроме Москвы)	52,8	49,7	33,5
Северо-Западный	56,4	52,5	38,8
Южный	49,0	46,0	32,5
Северо-Кавказский	37,2	35,6	22,0
Приволжский	52,0	48,2	35,5
Уральский	54,4	50,3	38,0
Сибирский	48,8	43,9	32,9
Дальневосточный	49,8	44,9	31,9
<i>Характеристики занятости после выпуска</i>			
Работал в январе – июне 2022 г.	62,1	58,6	20,7
Не работал в январе – июне 2022 г.	32,4	28,8	41,5

Если на первом курсе доля студентов, отработавших хотя бы месяц за время обучения, в среднем не превышает 18% среди бакалавров и 14% среди специалистов, то к выпускному курсу она возрастает до 35% среди бакалавров и 40% среди специалистов. То есть доля студентов, совмещающих учебу с работой, растет по мере адаптации к учебному процессу (табл. 3). Вопреки расхожему мнению, основанному, видимо, на представлениях о студенческой жизни в советское время, совмещение работы с учебой на протяжении учебного года — стратегия более распространенная, чем летняя занятость: хотя бы месяц во время академического года работали 49% бакалавров и 55% специалистов, в то время как хотя бы один летний месяц отработали всего 34% бакалавров и 41% специалистов.

Таблица 3. Доля работающих в зависимости от курса обучения, %

Бакалавры		Специалисты	
Год до поступления (2016/2017)	10,15	1-й курс (2016/2017)	13,81
1-й курс (2017/2018)	17,74	2-й курс (2017/2018)	20,92
2-й курс (2018/2019)	25,66	3-й курс (2018/2019)	29,25
3-й курс (2019/2020)	29,98	4-й курс (2019/2020)	33,86
4-й курс (2020/2021)	35,08	5-й курс (2020/2021)	39,63
Общее число выпускников	213 703	Общее число выпускников	38 746

На первых курсах студенты в среднем отработывают 4 месяца (в период с сентября по июнь), а на выпускном курсе — 6 месяцев (табл. 4). Рост продолжительности трудовой занятости в течение учебного года может свидетельствовать о том, что совмещение учебы с работой становится для студентов не только источником заработка, но и элементом входа в профессиональную деятельность, предполагающим полноценное погружение в рабочий процесс.

Таблица 4. Продолжительность совмещения учебы с работой по курсам обучения (месяцы)

	Общая продолжительность совмещения	Продолжительность совмещения в течение учебного года	Продолжительность совмещения в течение лета
2016/2017 учебный год (только специалисты)	3,88	4,03	1,68
2017/2018 учебный год	3,94	3,91	1,66
2018/2019 учебный год	4,91	4,75	1,71
2019/2020 учебный год	5,89	5,58	1,77
2020/2021 учебный год	6,14	6,14	–

3.1.1. Образовательные характеристики выпускников, совмещавших учебу с работой

В целом полученные данные дают основания утверждать, что в совмещение учебы с работой в большей степени вовлечены наиболее способные студенты (см. табл. 2). Доля совместителей чуть выше среди выпускников, окончивших университет с красным дипломом (55% против 53% среди выпускников с синим дипломом). В лидерах также студенты наиболее селективных вузов: доля совместителей в них составляет 59% (против 50% в группе университетов с уровнем селективности ниже среднего). Селективные вузы — это высококонкурентная среда, в них благодаря входному фильтру отбираются наиболее производительные студенты, кому успешное совмещение учебы с работой дается проще в силу личных качеств. Кроме того, в селективных вузах на институциональном уровне более эффективно выстроено взаимодействие с потенциальными работодателями и тем самым упрощен поиск подходящих вакансий для студентов уже во время учебы. Предыдущие исследования на российских данных [Апокин, Юдкевич, 2008] также показывают большую вовлеченность в трудовую деятельность в период учебы именно способных студентов. Чаще работают студенты-бюджетники (55% по сравнению с 51% среди коммерческих студентов), для которых может быть значима финансовая мотивация. Чаще других учебу с работой совмещают студенты направлений «Математика и компьютерные науки» и «Образование» (58%). В первом случае широкие возможности удаленной занятости для работников с цифровыми компетенциями упрощают совмещение учебы с работой, а специалисты данного направления востребованы уже на ранних этапах карьеры. В лидерах также студенты, получающие подготовку по направлениям «Экономика и управление» (56%), «Сельское хозяйство» (56%) и «Инженерное дело» (55%). Самые низкие доли совместителей наблюдаются среди студентов направления «Юриспруденция» (42%) и «Гуманитарные науки» (47%).

Старшекурсники в среднем совмещают учебу с работой значительно чаще первокурсников, но динамика доли совместителей в разных группах студентов различается (табл. 1А в Приложении). При относительно низкой доле совместителей на первом курсе некоторые категории студентов к выпускным курсам оказываются вовлечены в трудовую деятельность значительно сильнее других. Так, например, происходит с отличниками (на первых курсах будущие красnodипломники совмещают учебу с работой немного реже остальных, но опережают всех на выпускном курсе) и со студентами селективных вузов: среди них отмечен рост доли совместителей с 10 до 44%. Для сравнения: в наименее селективных университетах доля студентов, совмещающих учебу с работой, увеличивается с 15 до 35%. Резкий рост доли студентов, совмещающих учебу с работой, происходит на образовательных направлениях «Математика и компьютерные науки» (с 12% на

первом курсе до 46% на выпускном) и «Здравоохранение и медицинские науки» (с 10 до 42%). Для сравнения: на направлениях с наибольшей долей совместителей на начальных курсах («Другие науки об обществе», «Искусство и культура») рост происходит не так стремительно. Полученные данные свидетельствуют в пользу первостепенной значимости накопления человеческого капитала в форме образования для приобретения дальнейшей возможности профессиональной интеграции.

3.1.2. Отраслевое распределение

В начале учебы значительная доля работающих студентов занята в торговле (19% всех совместителей), образовании (15%), деятельности гостиниц и ресторанов (12%) (табл. 3А в Приложении). Все эти отрасли, за исключением образования, имеют минимальные квалификационные барьеры на входе, так что применительно к ним не приходится говорить ни о совпадении профиля образования с характером работы, ни о накоплении дополнительных профессиональных компетенций. Учитывая важность инвестиций в человеческий капитал на первых курсах, такое начальное отраслевое распределение может свидетельствовать о преобладании финансовых мотивов у тех студентов, кто начинает работать раньше других.

К концу учебы распределение совместителей по рабочим местам значительно меняется. При росте абсолютного числа совместителей падает доля трудоустроенных в торговле (с 19 до 16%) и гостиничном и ресторанном бизнесе (с 12 до 7%). (Не исключено, что это снижение показателей связано с ковидными ограничениями 2020–2021 гг.) Параллельно существенно возрастает доля совместителей, занятых в сфере информации и связи (с 5 до 10%), а также финансовой (с 3 до 5%), профессиональной и научной деятельности (с 4 до 11%). Тенденция остается стабильной, даже если исключить из анализа выпускников, получающих подготовку по направлению «Математика и компьютерные науки», среди которых число совместителей резко увеличивается к выпускным курсам. Таким образом, к моменту окончания обучения студенты входят в профессиональную среду. Об этом свидетельствует и распределение старшекурсников по отраслям в зависимости от направления подготовки (табл. 2А в Приложении). Так, высокая доля студентов, занятых в научно-профессиональной деятельности, зафиксирована среди получающих подготовку по направлениям «Естественные науки» (25%), «Инженерное дело» (14%), «Юриспруденция» (15%) и «Математика и компьютерные науки» (12%). Студенты практически всех направлений подготовки, кроме «Сельского хозяйства», часто совмещают учебу с работой в образовании, включая студентов педагогических специальностей (44%). 53% студентов-медиков на последнем курсе работа-

ют в области здравоохранения³. В отраслях с низкими профессиональными барьерами на входе чаще всего оказываются студенты, получающие подготовку в области общественных наук. Так, в торговле чаще всего заняты старшекурсники направления «Экономика и управление» (23%), «Юриспруденция» (19%) и «Другие науки об обществе» (18%). Последние также чаще других совмещают учебу с работой в гостиничном и ресторанном секторе (12%).

3.2. Регрессионный анализ

В табл. 5 приведены обобщенные результаты всех регрессионных моделей (полностью они представлены в табл. 4А и 5А Приложения). Наличие опыта совмещения учебы с работой на 19% повышает вероятность занятости ровно через год после получения диплома. Зарплатная премия при этом в среднем составляет 14%. Один месяц совмещения увеличивает вероятность занятости на 1% и дает приращение заработной платы в размере 0,7%. При этом опыт совмещения в течение учебного года ценится сильнее, чем летняя подработка или оплачиваемая стажировка: наличие опыта работы летом увеличивает вероятность занятости на 16%, во время учебного года — на 19%. Факт трудовой занятости студентов в летний период увеличивает зарплату через год после окончания вуза на 12%, трудовая занятость в течение учебного года — на 14%. Очевидно, с точки зрения работодателей, совмещение в течение учебного года — более серьезный сигнал о мотивации и навыках соискателя. Кроме того, работа в течение учебного года предполагает более глубокое погружение в реальные технологические и бизнес-процессы, чем временная занятость на период каникул, чаще выбираемая из финансовых побуждений. Длительная трудовая занятость в течение семестра позволяет эффективнее войти в профессиональную среду и начать строить индивидуальный карьерный трек до формального окончания обучения.

Опыт совмещения учебы с работой на старших курсах предполагает более ощутимый вклад в вероятность занятости через год после выпуска. Опыт работы на 4–5-м курсах для бакалавров и специалистов очной формы обучения статистически значимо связан с увеличением вероятности занятости на 26%. Зарплатная премия при этом составляет 15–17%. Однако небольшой положительный эффект имеет и совмещение учебы с работой на начальных курсах обучения: вероятность занятости через год после выпуска увеличивается на 4% при наличии опыта работы на 1-м или 2-м курсе и на 7% — при наличии опыта работы на 3-м курсе

³ Еще 31% студентов-медиков, совмещающих учебу с работой на выпускном курсе, заняты в торговле, но эту работу также можно считать примером входа в профессию: в 91% случаев занятости в торговле студенты-медики работают в аптеках.

Таблица 5. Краткие результаты моделей

	(1) Вероятность трудоустройства, предельные эффекты	(2) Логарифм заработной платы, коэффициент
Факт совмещения учебы с работой хотя бы в течение месяца на протяжении обучения (Модель 1)	0,188*** (0,00185)	0,128*** (0,00348)
Факт совмещения учебы с работой хотя бы в течение месяца на протяжении обучения в летние месяцы (Модель 2)	0,155*** (0,00204)	0,118*** (0,00355)
Факт совмещения учебы с работой хотя бы в течение месяца на протяжении обучения в течение учебного года (Модель 3)	0,191*** (0,00186)	0,131*** (0,00345)
Количество месяцев совмещения учебы с работой (Модель 4)	0,0110*** (0,000119)	0,00659*** (0,000176)
Факт совмещения учебы с работой в зависимости от курса (база – не совмещал) (Модель 5)		
1-й курс	0,0380*** (0,00601)	0,0310** (0,0103)
2-й курс	0,0550*** (0,00453)	0,0430*** (0,00766)
3-й курс	0,0696*** (0,00396)	0,0415*** (0,00681)
4-й курс	0,255*** (0,00223)	0,160*** (0,00395)
5-й курс	0,256*** (0,00467)	0,144*** (0,00924)
Модель с перекрестными эффектами (Модель 6)		
Совмещал	0,150*** (0,0103)	0,0428* (0,0172)
Совмещал##Математика и компьютерные науки	0,104*** (0,0156)	0,277*** (0,0278)
Совмещал##Естественные науки	0,0513*** (0,0126)	0,00985 (0,0213)
Совмещал##Инженерное дело	0,0469*** (0,00915)	0,113*** (0,0149)
Совмещал##Здравоохранение и медицинские науки	0,0788*** (0,0134)	0,0790** (0,0246)
Совмещал##Сельское хозяйство	0,0361** (0,0127)	0,0857*** (0,0220)
Совмещал##Экономика и управление	0,0434*** (0,00950)	0,0695*** (0,0154)
Совмещал##Юриспруденция	-0,00483 (0,0102)	-0,0447** (0,0169)

Окончание табл. 5

	(1)	(2)
	Вероятность трудоустройства, предельные эффекты	Логарифм заработной платы, коэффициент
Совмещал##Другие науки об обществе	0,0380*** (0,0106)	0,0433* (0,0179)
Совмещал##Гуманитарные науки	0,0299* (0,0118)	0,0179 (0,0211)
Совмещал##Искусство и культура	0,0237 (0,0168)	0,0579 (0,0349)
Совмещал##Красный диплом	-0,00672 (0,00481)	0,0176* (0,00791)
Совмещал##Вуз с селективностью ниже среднего	-0,0120 (0,00650)	-0,0102 (0,0113)
Совмещал##Вуз с селективностью выше среднего	0,0110 (0,00698)	0,0254* (0,0123)
Совмещал##Селективный вуз	0,0592*** (0,00945)	0,188*** (0,0185)
Количество наблюдений	232 695	163 382

Примечание: Полные результаты см. в табл. 4А–5А в Приложении. В скобках указаны робастные стандартные ошибки.
 *** $p < 0,001$; ** $p < 0,01$; * $p < 0$.

по сравнению с теми выпускниками, кто не имел никакого опыта совмещения. Вклад опыта работы на младших курсах в зарплату при прочих равных составляет 3–4%.

Результаты моделей с перекрестными эффектами между совмещением учебы с работой и другими образовательными характеристиками (красным дипломом, направлением подготовки и уровнем селективности вуза) наглядно показывают наличие сильнейшей дифференциации в размере отдачи в зависимости от категории выпускников. Для вероятности трудоустройства включение перекрестных эффектов сокращает чистый положительный эффект совмещения учебы с работой с 19 до 15%, при этом совмещение учебы с работой для выпускников направления «Математика и компьютерные науки» дополнительно увеличивает шансы на занятость на 10%, для получивших подготовку в сфере здравоохранения — на 8%, для выпускников инженерных, сельскохозяйственных, экономических направлений и направления «Другие общественные науки» — на 4%, а для получивших подготовку в области гуманитарных наук — на 3% (по сравнению с выпускниками педагогических специальностей). Статистически значимый перекрестный эффект с совмещением учебы с работой среди групп вузов есть только у наиболее селективной группы, выпускники которой получают дополнительное увеличение вероятности

занятости на 6% в случае наличия опыта работы в студенчестве (по сравнению с наименее селективными вузами). Вместе с тем включение перекрестных эффектов сократило размер и значимость чистых эффектов совмещения учебы с работой у ряда направлений подготовки и категорий вузов, например у «Математики и компьютерных наук», «Экономики и управления» и группы селективных университетов.

Аналогичные изменения происходят в зарплатных моделях при включении перекрестных эффектов. Чистый эффект совмещения учебы с работой сокращается с 14 до 4%. Вместе с тем пересечение красного диплома с совмещением увеличивает заработную плату в среднем еще на 2%, с «Математикой и компьютерными науками» — на рекордные 38%, с «Инженерным делом» — на 13%, с «Здравоохранением и медицинскими науками» — на 8%, с «Экономикой и управлением» — на 7%. Эффект пересечения совмещения учебы с работой с «Юриспруденцией» отрицательный и составляет -4%. Диплом вуза с селективностью выше среднего при условии совмещения учебы с работой приносит дополнительные 3%, а диплом селективного вуза — 21%. Включение перекрестных эффектов также сокращает чистый коэффициент при специальности и категории вуза (в сравнении с выпускниками направления «Образование и педагогические науки» и наименее селективными вузами соответственно): для выпускников направления «Математика и компьютерные науки» — снижение более чем в 2 раза, для «Инженерного дела» — потеря значимости, для «Здравоохранения и медицинских наук» — увеличение штрафа, для «Экономики и управления» — потеря значимости. Для селективных вузов включение перекрестного эффекта сокращает чистую премию с 34 до 15%.

Данные результаты однозначно свидетельствуют о наличии сильной комплементарности между образованием и совмещением учебы с работой: например, высокая зарплатная премия в «Математике и компьютерных науках» предполагает наличие жестких профессиональных навыков, многократно отработанных на практике, поэтому значительная часть премии на это направление подготовки является следствием совмещения учебы с работой в студенческие годы, и не просто совмещения, а соответствующего будущей профессиональной деятельности. Однако и без качественного образования совмещение учебы с работой не дает высокой отдачи, ее обеспечивает сочетание разных образовательных факторов и их взаимодействие.

4. Обсуждение результатов

Массовое совмещение учебы с работой студентами в российских университетах (53% среди бакалавров и специалистов очной формы обучения) полностью переформатирует некогда при-

вычную модель образования, в которой полноценный выход на рынок труда происходил уже после получения диплома. Изменение модели поведения студентов и разворот в сторону ранней профессиональной интеграции является реакцией на трансформацию отношений между образованием и рынком труда, причем наличие существенной отдачи — и в вероятности занятости (увеличение в среднем на 19%), и в заработной плате (увеличение в среднем на 14%) — говорит о том, что это изменение рационально как минимум в краткосрочном периоде. Полученные данные не дают оснований судить о том, как будет меняться отдача от совмещения учебы с работой в долгосрочном периоде. Однако мы предполагаем, что наибольший положительный эффект будет наблюдаться на входе на рынок труда, пока этот сигнал не зашумлен другим опытом работы, а с течением времени эффект будет сокращаться, о чем свидетельствует меньший вклад совмещения учебы с работой на начальных курсах по сравнению со старшими.

Означает ли массовое совмещение учебы с работой среди студентов, что система высшего образования не дает выпускнику необходимых компетенций в нужном объеме и не посылает работодателю удовлетворительных сигналов о качестве подготовки соискателей? Да, но лишь частично. Можно констатировать, что между теоретическим образованием и практической подготовкой в форме совмещения учебы с работой сложились отношения комплементарности, в которых наличие только одной компоненты при отсутствии другой приводит к существенному проигрышу выпускника на рынке труда. Эффективность практической подготовки в форме реальной работы во время обучения и наличие отдачи от нее ставят под сомнение целесообразность такого элемента образовательных программ, как практика (или производственно-ознакомительная практика), который на фоне реального профессионального опыта, получаемого студентами во время работы, выглядит нередко как чисто «ритуальная» часть обучения.

Премия за совмещение учебы с работой состоит минимум из трех частей, эффекты которых разделить невозможно. Первая — это формирование дополнительных компетенций в процессе работы. Об их наличии свидетельствует сохраняющаяся отдача от совмещения на начальных курсах обучения. Вторая — формирование сигнала об индивидуальной продуктивности. Третья и, пожалуй, самая главная — это вход в профессиональную деятельность с встраиванием в актуальные технологические и бизнес-процессы, которые существуют в реальном бизнесе и с которыми далеко не всегда можно познакомиться в стенах университета. Тот факт, что студенты значительно чаще работают в течение учебного года, чем летом, свидетельствует о том, что среди мотивов совмещения учебы с работой преобладает желание получить преимущества в карьере. О стремительной про-

фессиональной интеграции студентов в процессе работы можно судить по их переориентации с работы в отраслях с низкими барьерами на входе (торговля и гостиничный и ресторанный бизнес) в начале учебы на профессиональную занятость, требующую высокой квалификации и профильных компетенций, на выпускном курсе. К концу учебы существенно растет доля студентов, занятых в современных быстро развивающихся отраслях, таких как информация и связь, финансы и страхование, научная деятельность.

Использование в данном исследовании тотальных данных, которые были недоступны прежде, позволило впервые получить ответы на вопросы о дифференциации отдачи от совмещения учебы с работой. В частности, о различиях по направлениям подготовки и по качеству вуза. Выпускники селективных университетов и направления «Математика и компьютерные науки» выигрывают от совмещения учебы с работой сильнее всех остальных категорий выпускников. Это наблюдение в очередной раз подтверждает, что человеческий капитал, приобретенный в рамках качественного формального образования, и практические профессиональные навыки, полученные в процессе учебы, — это два ресурса, которые дополняют друг друга.

Поскольку совмещение учебы с работой представляет собой часть рационального поведения студентов, а не ошибочную карьерную стратегию, что подтверждается работодателями и рынком труда, системе образования следует подстраиваться под потребности студентов в получении трудового опыта, а не пытаться ограничить совмещение учебы с работой как нежелательное явление. В новой модели перехода из системы образования на рынок труда совмещение учебы с работой выполняет сразу несколько функций, студенты работают не только ради дополнительного дохода, прежде всего они заинтересованы в тестировании будущих рабочих мест. Чистого образования без интеграции с рынком труда и без входа в профессию путем совмещения учебы с работой в прежнем виде больше не существует.

5. Заключение В данной статье впервые на тотальных данных проанализированы характеристики совмещения учебы с работой у студентов вузов и отдачи от него на российском рынке труда. Массовый характер студенческой занятости (53% студентов работали хотя бы один месяц во время обучения в вузе) позволяет говорить о совмещении учебы с работой не только как о востребованном механизме упрощения перехода «учеба — работа», но и как о принципиально новой модели поведения студентов, эффективность которой подтверждается рынком труда.

Поскольку регулярная занятость в течение учебного года распространена среди студентов значительно шире, чем временная

работа в летние месяцы, есть основания считать совмещение учебы с работой особой стратегией накопления человеческого капитала. Студенты с высоким уровнем способностей совмещают учебу с работой чаще менее успешных учащихся, но начинают работать позже. Факт совмещения учебы с работой увеличивает вероятность занятости через год после выпуска на 16–19% и приносит выпускникам зарплатную премию в размере 14%. Чем ближе курс совмещения к выходу на рынок труда, тем выше вклад совмещения и в заработные платы (до 17%), и в трудоустройство (до 38%), хотя и опыт работы на начальных курсах продолжает приносить небольшую отдачу после выпуска. Полученные результаты позволяют сделать вывод о высоком уровне комплементарности между образованием и опытом работы, получаемым в студенчестве, а потому массовое совмещение учебы с работой следует рассматривать не как проблему, которая требует решения со стороны современного университета, а как новые условия, в которых университету нужно учиться эффективно работать для достижения наилучших образовательных результатов.

Благодарности Статья подготовлена в рамках гранта, представленного Министерством науки и высшего образования Российской Федерации (соглашение о предоставлении гранта № 075-15-2022-325).

Приложение Таблица 1А. Доля работающих студентов в зависимости от года обучения, выпуск 2021 г.

	2016/2017 учебный год	2017/2018 учебный год	2018/2019 учебный год	2019/2020 учебный год	2020/2021 учебный год
Красный диплом	0,142	0,165	0,249	0,300	0,384
Синий диплом	0,138	0,187	0,266	0,308	0,350
Математика и компьютерные науки	0,155	0,147	0,242	0,348	0,460
Естественные науки	0,124	0,157	0,220	0,309	0,379
Инженерное дело	0,126	0,171	0,268	0,316	0,376
Здравоохранение и медицинские науки	0,099	0,138	0,183	0,322	0,421
Сельское хозяйство	0,135	0,192	0,260	0,342	0,357
Экономика и управление	0,160	0,206	0,284	0,328	0,395
Юриспруденция	0,134	0,150	0,202	0,235	0,260
Другие науки об обществе	0,212	0,201	0,273	0,302	0,345
Образование и педагогические науки	0,190	0,215	0,351	0,302	0,336
Гуманитарные науки	0,110	0,195	0,250	0,262	0,288
Искусство и культура	0,229	0,215	0,283	0,326	0,338
<60 баллов	0,147	0,189	0,274	0,308	0,347
60–69 баллов	0,138	0,172	0,243	0,281	0,330
70–79 баллов	0,119	0,185	0,269	0,322	0,380

Окончание табл. 1А

	2016/2017 учебный год	2017/2018 учебный год	2018/2019 учебный год	2019/2020 учебный год	2020/2021 учебный год
80+ баллов	0,102	0,168	0,278	0,347	0,442
Бюджетное место	0,130	0,176	0,264	0,312	0,374
Платное место	0,145	0,192	0,260	0,296	0,334
Мужчина	0,138	0,185	0,271	0,323	0,362
Женщина	0,139	0,180	0,255	0,293	0,354
Москва	0,158	0,213	0,312	0,349	0,427
Центральный федеральный округ (кроме Москвы)	0,174	0,189	0,246	0,294	0,355
Северо-Западный федеральный округ	0,139	0,191	0,282	0,353	0,360
Южный федеральный округ	0,103	0,157	0,238	0,283	0,335
Северо-Кавказский федеральный округ	0,062	0,096	0,152	0,194	0,271
Приволжский федеральный округ	0,140	0,189	0,254	0,292	0,343
Уральский федеральный округ	0,151	0,198	0,264	0,323	0,370
Сибирский федеральный округ	0,135	0,146	0,243	0,267	0,307
Дальневосточный федеральный округ	0,119	0,153	0,233	0,267	0,308

Таблица 2А. Распределение студентов разных направлений подготовки по отраслям экономики на выпускном курсе, 2020/2021 учебный год, %

	Математические и компьютерные науки	Естественные науки	Инженерное дело, технологии и технические науки	Здравоохранение и медицинские науки	Сельское хозяйство и сельскохозяйственные науки	Экономика и управление	Юриспруденция	Другие науки об обществе	Образование и педагогические науки	Гуманитарные науки	Искусство и культура	Всего по отрасли
Сельское, лесное хозяйство, охота, рыболовство и рыбоводство	0	1	1	0	26	1	1	0	0	0	0	2
Добыча полезных ископаемых	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Обрабатывающие производства	2	5	10	1	7	4	3	2	2	2	2	6
Обеспечение электрической энергией, газом и паром; кондиционирование воздуха; водоснабжение	0	0	2	0	1	1	1	0	0	0	0	1
Строительство	0	1	4	0	2	2	3	1	1	1	0	2
Торговля оптовая и розничная; ремонт автотранспортных средств и мотоциклов	5	9	13	31	16	23	19	18	13	14	11	16
Транспортировка и хранение	1	2	4	0	3	4	3	2	2	2	1	3
Деятельность гостиниц и предприятий общественного питания	2	5	6	2	7	8	9	12	8	7	4	7
Деятельность в области информации и связи	37	6	15	1	2	8	5	12	3	6	8	10
Деятельность финансовая и страховая	8	2	3	0	1	10	5	4	2	2	1	5

	Математические и компьютерные науки	Естественные науки	Инженерное дело, технологии и технические науки	Здравоохранение и медицинские науки	Сельское хозяйство и сельскохозяйственные науки	Экономика и управление	Юриспруденция	Другие науки об обществе	Образование и педагогические науки	Гуманитарные науки	Искусство и культура	Всего по отрасли
Деятельность по операциям с недвижимым имуществом	1	1	1	0	1	2	3	2	1	1	1	2
Деятельность профессиональная, научная и техническая	12	25	14	2	11	11	15	9	2	4	4	11
Деятельность административная и сопутствующие дополнительные услуги	3	5	4	1	4	6	7	6	3	4	3	5
Государственное управление и обеспечение военной безопасности; социальное обеспечение	1	1	1	0	1	2	8	2	1	1	1	2
Образование	23	28	13	6	10	9	9	16	44	26	26	15
Деятельность в области здравоохранения и социальных услуг	1	3	1	53	2	2	3	4	6	3	2	4
Деятельность в области культуры, спорта, организации досуга и развлечений	2	3	3	1	3	4	5	6	10	21	32	6
Предоставление прочих видов услуг	1	1	1	1	1	2	2	3	3	5	3	2
Всего по направлению подготовки	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Таблица 3А. Сравнение распределения студентов, совмещавших учебу с работой, по отраслям трудоустройства на 1-м (2-м) курсе бакалавриата (специалиста) и на выпускном курсе

	2017/2018 учебный год, 1-й (2-й) курс обучения		2020/2021 учебный год, выпускной курс	
	N	%	N	%
Сельское, лесное хозяйство, охота, рыболовство и рыбоводство	885	1,93	1580	1,75
Добыча полезных ископаемых	267	0,58	577	0,64
Обрабатывающие производства	2322	5,07	5005	5,55
Обеспечение электрической энергией, газом и паром; кондиционирование воздуха; водоснабжение	389	0,85	902	1,00
Строительство	1114	2,43	2131	2,36
Торговля оптовая и розничная; ремонт автотранспортных средств и мотоциклов	8788	19,17	14 838	16,45
Транспортировка и хранение	1667	3,64	3009	3,34
Деятельность гостиниц и предприятий общественного питания	5657	12,34	6323	7,01
Деятельность в области информации и связи	2534	5,53	9336	10,35
Деятельность финансовая и страховая	1202	2,62	4123	4,57
Деятельность по операциям с недвижимым имуществом	785	1,71	1444	1,60

Окончание табл. 3А

	2017/2018 учебный год, 1-й (2-й) курс обучения		2020/2021 учебный год, выпускной курс	
	N	%	N	%
Деятельность профессиональная, научная и техническая	2145	4,68	10 253	11,37
Деятельность административная и сопутствующие дополнительные услуги	3821	8,34	4349	4,82
Государственное управление и обеспечение военной безопасности; социальное обеспечение	892	1,95	1758	1,95
Образование	6694	14,60	13 690	15,18
Деятельность в области здравоохранения и социальных услуг	1787	3,90	3871	4,29
Деятельность в области культуры, спорта, организации досуга и развлечений	3924	8,56	5332	5,91
Предоставление прочих видов услуг	965	2,11	1651	1,83
Всего	45 838	100,00	90 172	100,00

Таблица 4А. Вклад характеристик совмещения учебы с работой в вероятность занятости через год после выпуска из университета (предельные эффекты пробит-моделей)

	Факт совмещения хотя бы месяц на протяжении обучения	Факт совмещения хотя бы месяц на протяжении обучения в летние ме- сяцы	Факт совмещения хотя бы месяц на протяжении обучения в течение учеб- ного года	Количество месяцев совмещения учебы с работой	Факт совмещения в зависимости от курса совмещения	Модель с перекрестными эффектами
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
Совмещал	0,188*** (0,00185)					0,150*** (0,0103)
Совмещал летом		0,155*** (0,00204)				
Совмещал в течение учебно- го года			0,191*** (0,00186)			
Количество месяцев совмещения				0,0110*** (0,000119)		
Курс совмещения (база – не совмещал)						
1-й курс					0,0380*** (0,00601)	
2-й курс					0,0550*** (0,00453)	
3-й курс					0,0696*** (0,00396)	

	Факт совмещения хотя бы месяц на протяжении обучения	Факт совмещения хотя бы месяц на протяжении обучения в летние ме- сяцы	Факт совмещения хотя бы месяц на протяжении обучения в течение учеб- ного года	Количество месяцев совмещения учебы с работой	Факт совмещения в зависимости от курса совмещения	Модель с перекрестными эффектами
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
4-й курс					0,255*** (0,00223)	
5-й курс					0,256*** (0,00467)	
Перекрестные эффекты						
Совмещал##красный диплом						-0,00672 (0,00481)
Совмещал##Математика и компью- терные науки						0,104*** (0,0156)
Совмещал##Естественные науки						0,0513*** (0,0126)
Совмещал##Инженерное дело						0,0469*** (0,00915)
Совмещал##Здравоохранение и медицинские науки						0,0788*** (0,0134)
Совмещал##Сельское хозяйство						0,0361** (0,0127)
Совмещал##Экономика и управление						0,0434*** (0,00950)
Совмещал##Юриспруденция						-0,00483 (0,0102)
Совмещал##Другие науки об обществе						0,0380*** (0,0106)
Совмещал##Гуманитарные науки						0,0299* (0,0118)
Совмещал##Искусство и культура						0,0237 (0,0168)
Совмещал##Вуз с селективностью ниже среднего						-0,0120 (0,00650)
Совмещал##Вуз с селективностью выше среднего						0,0110 (0,00698)

Продолжение табл. 4А

	Факт совмещения хотя бы месяц на протяжении обучения	Факт совмещения хотя бы месяц на протяжении обучения в летние ме- сяцы	Факт совмещения хотя бы месяц на протяжении обучения в течение учеб- ного года	Количество месяцев совмещения учебы с работой	Факт совмещения в зависимости от курса совмещения	Модель с перекрестными эффектами
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
Совмещал##Селективный вуз						0,0592*** (0,00945)
Диплом с отличием	0,0675*** (0,00251)	0,0718*** (0,00253)	0,0671*** (0,00251)	0,0707*** (0,00250)	0,0629*** (0,00249)	0,0704*** (0,00348)
Мужчина	-0,142*** (0,00208)	-0,144*** (0,00210)	-0,141*** (0,00208)	-0,144*** (0,00208)	-0,141*** (0,00206)	-0,142*** (0,00208)
Возраст	0,00401** (0,00144)	0,00373* (0,00145)	0,00311* (0,00144)	-0,000378 (0,00145)	0,00399** (0,00142)	0,00408** (0,00144)
Направление обучения (база = Образование)						
Математика и компьютерные науки	0,0888*** (0,00761)	0,0910*** (0,00767)	0,0841*** (0,00761)	0,0798*** (0,00764)	0,0677*** (0,00759)	0,0328** (0,0113)
Естественные науки	0,0336*** (0,00644)	0,0321*** (0,00649)	0,0288*** (0,00644)	0,0262*** (0,00642)	0,0191** (0,00637)	0,00441 (0,00907)
Инженерное дело	0,0788*** (0,00485)	0,0768*** (0,00489)	0,0766*** (0,00485)	0,0765*** (0,00483)	0,0669*** (0,00478)	0,0533*** (0,00687)
Здравоохранение и медицинские науки	0,0973*** (0,00722)	0,0954*** (0,00727)	0,0913*** (0,00723)	0,0838*** (0,00731)	0,0795*** (0,00724)	0,0567*** (0,00981)
Сельское хозяйство	-0,00887 (0,00669)	-0,0102 (0,00674)	-0,0124 (0,00669)	-0,00401 (0,00665)	-0,0167* (0,00660)	-0,0288** (0,00957)
Экономика и управление	0,0360*** (0,00516)	0,0374*** (0,00519)	0,0319*** (0,00515)	0,0279*** (0,00514)	0,0224*** (0,00508)	0,0118 (0,00723)
Юриспруденция	-0,0334*** (0,00556)	-0,0422*** (0,00560)	-0,0364*** (0,00555)	-0,0427*** (0,00553)	-0,0393*** (0,00547)	-0,0356*** (0,00755)
Другие науки об обществе	-0,0905*** (0,00557)	-0,0919*** (0,00561)	-0,0940*** (0,00556)	-0,0930*** (0,00554)	-0,0958*** (0,00547)	-0,111*** (0,00797)
Гуманитарные науки	-0,100*** (0,00618)	-0,112*** (0,00622)	-0,102*** (0,00617)	-0,107*** (0,00613)	-0,101*** (0,00608)	-0,117*** (0,00848)
Искусство и культура	-0,168*** (0,00859)	-0,177*** (0,00863)	-0,170*** (0,00858)	-0,171*** (0,00849)	-0,165*** (0,00845)	-0,182*** (0,0119)
Бакалавры (база – специалисты)	0,0271*** (0,00344)	0,0243*** (0,00347)	0,0260*** (0,00344)	0,0263*** (0,00348)	0,0425*** (0,00399)	0,0265*** (0,00344)
Селективность университета (база – менее 60 баллов)						
60–69	0,0162*** (0,00357)	0,0156*** (0,00360)	0,0165*** (0,00357)	0,0156*** (0,00358)	0,0160*** (0,00353)	0,0220*** (0,00489)

	Факт совмещения хотя бы месяц на протяжении обучения	Факт совмещения хотя бы месяц на протяжении обучения в летние ме- сяцы	Факт совмещения хотя бы месяц на протяжении обучения в течение учеб- ного года	Количество месяцев совмещения учебы с работой	Факт совмещения в зависимости от курса совмещения	Модель с перекрестными эффектами
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
70–79	0,0323*** (0,00422)	0,0340*** (0,00426)	0,0333*** (0,00422)	0,0369*** (0,00424)	0,0304*** (0,00418)	0,0258*** (0,00559)
80+	0,0277*** (0,00548)	0,0344*** (0,00553)	0,0273*** (0,00549)	0,0332*** (0,00550)	0,0179** (0,00545)	–0,00683 (0,00763)
Бюджетное место (база – платное)	0,0345*** (0,00268)	0,0399*** (0,00270)	0,0348*** (0,00267)	0,0397*** (0,00267)	0,0328*** (0,00265)	0,0341*** (0,00268)
Количество наблюдений	232 695	232 695	232 695	232 695	232 695	232 695

Примечание: Дополнительно во всех моделях контролируется регион учебы. В скобках указаны робастные стандартные ошибки. *** $p < 0,001$; ** $p < 0,01$; * $p < 0$.

Таблица 5А. Вклад характеристик совмещения учебы с работой в заработные платы через год после выпуска из университета (коэффициенты МНК, зависимая переменная – логарифм средней зарплаты, полученной в январе – июне 2022 г.)

	Факт совмещения хотя бы месяц на протяжении обучения	Факт совмещения хотя бы месяц на протяжении обучения в летние месяцы	Факт совмещения хотя бы месяц на протяжении обучения в течение учеб- ного года	Количество месяцев совмещения учебы и работы	Факт совмещения в зависимости от курса совмещения	Модель с перекрестными эффектами
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
Совмещал	0,128*** (0,00348)					0,0428* (0,0172)
Совмещал летом		0,118*** (0,00355)				
Совмещал в течение учебного года			0,131*** (0,00345)			
Количество месяцев совмещения				0,00659*** (0,000176)		
Курс совмещения (база – не совмещал)						
1-й курс					0,0310** (0,0103)	

Продолжение табл. 5А

	Факт совмещения хотя бы месяц на протяжении обучения	Факт совмещения хотя бы месяц на протяжении обучения в летние месяцы	Факт совмещения хотя бы месяц на протяжении обучения в течение учеб- ного года	Количество месяцев совмещения учебы и работы	Факт совмещения в зависимости от курса совмещения	Модель с перекрестными эффектами
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
2-й курс					0,0430*** (0,00766)	
3-й курс					0,0415*** (0,00681)	
4-й курс					0,160*** (0,00395)	
5-й курс					0,144*** (0,00924)	
Перекрестные эффекты						0,0176*
Совмещал##красный диплом						(0,00791)
Совмещал##Математика и компьютер- ные науки						0,277*** (0,0278)
Совмещал##Естественные науки						0,00985 (0,0213)
Совмещал##Инженерное дело						0,113*** (0,0149)
Совмещал##Здравоохранение и медицинские науки						0,0790** (0,0246)
Совмещал##Сельское хозяйство						0,0857*** (0,0220)
Совмещал##Экономика и управление						0,0695*** (0,0154)
Совмещал##Юриспруденция						-0,0447** (0,0169)
Совмещал##Другие науки об обществе						0,0433* (0,0179)
Совмещал##Гуманитарные науки						0,0179 (0,0211)
Совмещал##Искусство и культура						0,0579 (0,0349)

	Факт совмещения хотя бы месяц на протяжении обучения	Факт совмещения хотя бы месяц на протяжении обучения в летние месяцы	Факт совмещения хотя бы месяц на протяжении обучения в течение учеб- ного года	Количество месяцев совмещения учебы и работы	Факт совмещения в зависимости от курса совмещения	Модель с перекрестными эффектами
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
Совмещал##Вуз с селективностью ниже среднего						-0,0102 (0,0113)
Совмещал##Вуз с селективностью выше среднего						0,0254* (0,0123)
Совмещал##Селективный вуз						0,188*** (0,0185)
Диплом с отличием	0,0721*** (0,00413)	0,0750*** (0,00413)	0,0719*** (0,00413)	0,0749*** (0,00413)	0,0699*** (0,00412)	0,0605*** (0,00613)
Мужчина	0,0623*** (0,00392)	0,0619*** (0,00392)	0,0626*** (0,00392)	0,0607*** (0,00391)	0,0610*** (0,00391)	0,0632*** (0,00392)
Возраст	-0,109* (0,0425)	-0,105* (0,0425)	-0,110** (0,0425)	-0,0525 (0,0422)	-0,102* (0,0424)	-0,111** (0,0425)
Квадрат возраста	0,00256** (0,000914)	0,00246** (0,000913)	0,00256** (0,000914)	0,00119 (0,000907)	0,00238** (0,000910)	0,00259** (0,000915)
Направление подготовки (база – образование)						
Математика и компьютерные науки	0,316*** (0,0141)	0,320*** (0,0141)	0,312*** (0,0141)	0,312*** (0,0141)	0,303*** (0,0141)	0,128*** (0,0214)
Естественные науки	-0,150*** (0,0108)	-0,148*** (0,0108)	-0,153*** (0,0108)	-0,154*** (0,0107)	-0,159*** (0,0108)	-0,163*** (0,0159)
Инженерное дело	0,0799*** (0,00777)	0,0807*** (0,00777)	0,0786*** (0,00777)	0,0803*** (0,00775)	0,0736*** (0,00778)	0,00837 (0,0115)
Здравоохранение и медицинские науки	-0,125*** (0,0133)	-0,121*** (0,0134)	-0,129*** (0,0133)	-0,134*** (0,0133)	-0,136*** (0,0133)	-0,177*** (0,0200)
Сельское хозяйство	-0,151*** (0,0112)	-0,149*** (0,0111)	-0,153*** (0,0112)	-0,146*** (0,0111)	-0,156*** (0,0111)	-0,205*** (0,0171)
Экономика и управление	0,0225** (0,00829)	0,0265** (0,00830)	0,0195* (0,00829)	0,0184* (0,00827)	0,0136 (0,00831)	-0,0216 (0,0121)
Юриспруденция	-0,131*** (0,00907)	-0,133*** (0,00907)	-0,133*** (0,00906)	-0,136*** (0,00903)	-0,135*** (0,00908)	-0,114*** (0,0127)
Другие науки об обществе	-0,109*** (0,00909)	-0,106*** (0,00909)	-0,112*** (0,00909)	-0,110*** (0,00907)	-0,115*** (0,00910)	-0,136*** (0,0139)

	Факт совмещения хотя бы месяц на протяжении обучения	Факт совмещения хотя бы месяц на протяжении обучения в летние месяцы	Факт совмещения хотя бы месяц на протяжении обучения в течение учеб- ного года	Количество месяцев совмещения учебы и работы	Факт совмещения в зависимости от курса совмещения	Модель с перекрестными эффектами
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
Гуманитарные науки	-0,111*** (0,0108)	-0,114*** (0,0108)	-0,112*** (0,0108)	-0,115*** (0,0107)	-0,113*** (0,0108)	-0,125*** (0,0156)
Искусство и культура	-0,217*** (0,0174)	-0,217*** (0,0174)	-0,219*** (0,0174)	-0,219*** (0,0174)	-0,218*** (0,0174)	-0,252*** (0,0265)
Бакалавры (база – специалисты)	-0,0790*** (0,00598)	-0,0783*** (0,00598)	-0,0794*** (0,00598)	-0,0787*** (0,00598)	-0,0792*** (0,00733)	-0,0797*** (0,00598)
Селективность университета (база – менее 60 баллов)						
60–69	0,0113 (0,00607)	0,0115 (0,00607)	0,0113 (0,00608)	0,0108 (0,00607)	0,0111 (0,00607)	0,0162 (0,00899)
70–79	0,0738*** (0,00730)	0,0769*** (0,00731)	0,0743*** (0,00730)	0,0785*** (0,00730)	0,0725*** (0,00730)	0,0559*** (0,0104)
80+	0,262*** (0,0103)	0,269*** (0,0103)	0,261*** (0,0103)	0,268*** (0,0103)	0,255*** (0,0103)	0,130*** (0,0156)
Бюджетное место (база – платное)	0,0415*** (0,00486)	0,0451*** (0,00487)	0,0414*** (0,00486)	0,0465*** (0,00486)	0,0411*** (0,00486)	0,0422*** (0,00486)
Constant	11,12*** (0,497)	11,11*** (0,496)	11,14*** (0,496)	10,56*** (0,493)	11,04*** (0,495)	11,19*** (0,497)
Количество наблюдений	163 213	163 213	163 213	163 213	163 213	163 213
R-squared	0,137	0,137	0,138	0,139	0,140	0,140

Примечание: Дополнительно во всех моделях контролируется регион учебы. В скобках указаны робастные стандартные ошибки. *** $p < 0,001$; ** $p < 0,01$; * $p < 0,1$.

Литература

1. Апокин А., Юдкевич М. (2008) Анализ студенческой занятости в контексте российского рынка труда. *Вопросы экономики*, № 6, сс. 98–110. <https://doi.org/10.32609/0042-8736-2008-6-98-110>
2. Вознесенская Е.Д., Константиновский Д.Л., Чередниченко Г.А. (2001) «Кончить курс и место достать»: исследование вторичной занятости студентов. *Социологический журнал*, № 3, сс. 101–121.
3. Емелина Н.К., Рожкова К.В., Рошин С.Ю., Солнцев С.А., Травкин П.В. (2022) *Выпускники высшего образования на российском рынке труда: тренды и вызовы*. М.: НИУ ВШЭ. <https://publications.hse.ru/pubs/share/direct/588955762.pdf>

4. Рожкова К.В., Рошин С.Ю., Солнцев С.А., Травкин П.В. (2021) Отдача на магистерскую степень на российском рынке труда. *Вопросы экономики*, № 8, сс. 69–92. <https://doi.org/10.32609/0042-8736-2021-8-69-92>
5. Рошин С.Ю. (2006) *Переход «учеба — работа»: омут или брод? Препринт WP3/2006/10*. М.: НИУ ВШЭ. Доступно по ссылке: <https://publications.hse.ru/pubs/share/folder/gu0lj5pdpb/78541536.pdf> (дата обращения 02.04.2024).
6. Рошин С.Ю., Рудаков В.Н. (2014) Совмещение учебы и работы студентами российских вузов. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 2, сс. 152–179. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2014-2-152-179>
7. Янбарисова Д.М. (2014) Работа во время учебы в вузах Татарстана: влияет ли она на успеваемость? *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 1, сс. 218–237. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2014-1-218-237>
8. Allen J.P., Pavlin S., van der Velden R.K.W. (eds) (2011) *Competencies and Early Labour Market Careers of Higher Education Graduates in Europe. ROA External Reports*. Ljubljana: University of Ljubljana. Available at: <https://core.ac.uk/download/pdf/231355368.pdf> (accessed 2 April 2024).
9. Bachman J.G., Staff J., O'Malley P.M., Schulenberg J.E., Freedman-Doan P. (2011) Twelfth-Grade Student Work Intensity Linked to Later Educational Attainment and Substance use: New Longitudinal Evidence. *Developmental Psychology*, vol. 47, no 2, pp. 344–363. <https://doi.org/10.1037/a0021027>
10. Baert S., Rotsaert O., Verhaest D., Omey E. (2016) Student Employment and Later Labour Market Success: No Evidence for Higher Employment Chances. *Kyklos*, vol. 69, no 3, pp. 401–425. <https://doi.org/10.1111/kykl.12115>
11. Becker G.S. (1962) Investment in Human Capital: A Theoretical Analysis. *Journal of Political Economy*, vol. 70, no 5, part 2, pp. 9–49. <https://www.jstor.org/stable/1829103>
12. Bédoué C., Giret J.F. (2021) Student Employment in France: Hindrance Rather Than Help for Higher Educational Success? *Journal of Education and Work*, vol. 34, no 1, pp. 95–109. <https://doi.org/10.1080/13639080.2021.1875127>
13. Beerkens M., Mägi E., Lill L. (2011) University Studies as a Side Job: Causes and Consequences of Massive Student Employment in Estonia. *Higher Education*, vol. 61, July, pp. 679–692. <https://doi.org/10.1007/s10734-010-9356-0>
14. Brennan J., Blasko Z., Little B., Woodley A. (2002) *UK Graduates and the Impact of Work Experience*. London: HEFCE. Available at: https://dera.ioe.ac.uk/5171/1/rd17_02.pdf (accessed 2 April 2024).
15. Buscha F., Maurel A., Page L., Speckesser S. (2012) The Effect of Employment While in High School on Educational Attainment: A Conditional Difference-in-Differences Approach. *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*, vol. 74, no 3, pp. 380–396. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0084.2011.00650.x>
16. Darmody M., Smyth E. (2008) Full-Time Students? Term-Time Employment among Higher Education Students in Ireland. *Journal of Education and Work*, vol. 21, no 4, pp. 349–362. <https://doi.org/10.1080/13639080802361091>
17. Di Paolo A., Matano A. (2022) The Impact of Combining Work with Study on the Labour Market Performance of Graduates: The Joint Role of Work Intensity and Job-Field Match. *International Journal of Manpower*, vol. 43, no 7, pp. 1556–1578. <https://doi.org/10.1108/IJM-03-2021-0182>
18. Dudyrev F., Romanova O., Travkin P. (2020) Student Employment and School-to-Work Transition: The Russian Case. *Education and Training*, vol. 62, no 4, pp. 441–457. <https://doi.org/10.1108/ET-07-2019-0158>
19. Geel R., Backes-Gellner U. (2012) Earning While Learning: When and How Student Employment Is Beneficial. *Labour*, vol. 26, no 3, pp. 313–340. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9914.2012.00548.x>

20. Häkkinen I. (2006) Working While Enrolled in a University: Does It Pay? *Labour Economics*, vol. 13, no 2, pp. 167–189. <https://doi.org/10.1016/j.labecon.2004.10.003>
21. Jacob M., Gerth M., Weiss F. (2018) Student Employment: Social Differentials and Field-Specific Developments in Higher Education. *Journal of Education and Work*, vol. 31, no 1, pp. 87–108. <https://doi.org/10.1080/13639080.2017.1395513>
22. James R., Bexley E., Devlin M., Marginson S. (2007) *Australian University Student Finances 2006: A Summary of Findings from a National Survey of Students in Public Universities*. Canberra: Australian Vice-Chancellors' Committee. Available at: <https://www.universitiesaustralia.edu.au/wp-content/uploads/2019/06/Australian-University-Student-Finances-2006.pdf> (accessed 2 April 2024).
23. Jewell S. (2014) The Impact of Working while Studying on Educational and Labour Market Outcomes. *Business Economics Journal*, vol. 5, no 3, pp. 1–12. <https://doi.org/10.4172/2151-6219.1000110>
24. Joensen J., Mattana E. (2022) Studying and Working: Your Student Job Affects Your Future Labor Market Outcomes. *Samfundøkonomen*, no 3/2022, pp. 19–37. <https://doi.org/10.7146/samfundsokonomen.v2022i3.133978>
25. Klein M., Weiss F. (2011) Is Forcing Them Worth the Effort? Benefits of Mandatory Internships for Graduates from Diverse Family Backgrounds at Labour Market Entry. *Studies in Higher Education*, vol. 36, no 8, pp. 969–987. <https://doi.org/10.1080/03075079.2010.487936>
26. Neyt B., Omev E., Verhaest D., Baert S. (2019) Does Student Work Really Affect Educational Outcomes? A Review of the Literature. *Journal of Economic Surveys*, vol. 33, no 3, pp. 896–921. <https://doi.org/10.1111/joes.12301>
27. Passaretta G., Triventi M. (2015) Work Experience during Higher Education and Post-Graduation Occupational Outcomes: A Comparative Study on Four European Countries. *International Journal of Comparative Sociology*, vol. 56, no 3–4, pp. 232–253. <https://doi.org/10.1177/00207152155877>
28. Robert P., Saar E. (2012) Learning and Working: The Impact of the 'Double Status Position' on the Labour Market Entry Process of Graduates in CEE Countries. *European Sociological Review*, vol. 28, no 6, pp. 742–754. <https://doi.org/10.1093/esr/jcr091>
29. Roshchin S., Rudakov V. (2017) Patterns of Student Employment in Russia. *Journal of Education and Work*, vol. 30, no 3, pp. 314–338. <https://doi.org/10.1080/13639080.2015.1122182>
30. Rudakov V., Roshchin S. (2019) The Impact of Student Academic Achievement on Graduate Salaries: The Case of a Leading Russian University. *Journal of Education and Work*, vol. 32, no 2, pp. 156–180. <https://doi.org/10.1080/13639080.2019.1617839>
31. Sanchez-Gelabert A., Figueroa M., Elias M. (2017) Working Whilst Studying in Higher Education: The Impact of the Economic Crisis on Academic and Labour Market Success. *European Journal of Education*, vol. 52, no 2, pp. 232–245. <https://doi.org/10.1111/ejed.12212>
32. Spence M. (1973) Job Market Signaling. *Quarterly Journal of Economics*, vol. 87, no 3, pp. 355–374. <https://doi.org/10.2307/1882010>
33. Van Belle E., Caers R., Cuypers L., de Couck M., Neyt B., van Borm H., Baert S. (2020) What Do Student Jobs on Graduate CVs Signal to Employers? *Economics of Education Review*, vol. 75, April, Article no 101979. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2020.101979>
34. Weiss F., Klein M., Grauenhorst T. (2014) The Effects of Work Experience during Higher Education on Labour Market Entry: Learning by Doing or an Entry Ticket? *Work, Employment and Society*, vol. 28, no 5, pp. 788–807. <https://doi.org/10.1177/0950017013506772>

References

- Allen J.P., Pavlin S., van der Velden R.K.W. (eds) (2011) *Competencies and Early Labour Market Careers of Higher Education Graduates in Europe. ROA External Reports*. Ljubljana: University of Ljubljana. Available at: <https://core.ac.uk/download/pdf/231355368.pdf> (accessed 2 April 2024).
- Apokin A., Yudkevich M. (2008) Analysis of Student Employment in the Context of Russian Labor Market. *Voprosy Ekonomiki*, no 6, pp. 98–110 (In Russian). <https://doi.org/10.32609/0042-8736-2008-6-98-110>
- Bachman J.G., Staff J., O'Malley P.M., Schulenberg J.E., Freedman-Doan P. (2011) Twelfth-Grade Student Work Intensity Linked to Later Educational Attainment and Substance use: New Longitudinal Evidence. *Developmental Psychology*, vol. 47, no 2, pp. 344–363. <https://doi.org/10.1037/a0021027>
- Baert S., Rotsaert O., Verhaest D., Omeij E. (2016) Student Employment and Later Labour Market Success: No Evidence for Higher Employment Chances. *Kyklos*, vol. 69, no 3, pp. 401–425. <https://doi.org/10.1111/kykl.12115>
- Becker G.S. (1962) Investment in Human Capital: A Theoretical Analysis. *Journal of Political Economy*, vol. 70, no 5, part 2, pp. 9–49. <https://www.jstor.org/stable/1829103>
- Béduwé C., Giret J.F. (2021) Student Employment in France: Hindrance Rather Than Help for Higher Educational Success? *Journal of Education and Work*, vol. 34, no 1, pp. 95–109. <https://doi.org/10.1080/13639080.2021.1875127>
- Beerkens M., Mägi E., Lill L. (2011) University Studies as a Side Job: Causes and Consequences of Massive Student Employment in Estonia. *Higher Education*, vol. 61, July, pp. 679–692. <https://doi.org/10.1007/s10734-010-9356-0>
- Brennan J., Blasko Z., Little B., Woodley A. (2002) *UK Graduates and the Impact of Work Experience*. London: HEFCE. Available at: https://dera.ioe.ac.uk/5171/1/rd17_02.pdf (accessed 2 April 2024).
- Buscha F., Maurel A., Page L., Speckesser S. (2012) The Effect of Employment While in High School on Educational Attainment: A Conditional Difference-in-Differences Approach. *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*, vol. 74, no 3, pp. 380–396. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0084.2011.00650.x>
- Darmody M., Smyth E. (2008) Full-Time Students? Term-Time Employment among Higher Education Students in Ireland. *Journal of Education and Work*, vol. 21, no 4, pp. 349–362. <https://doi.org/10.1080/13639080802361091>
- Di Paolo A., Matano A. (2022) The Impact of Combining Work with Study on the Labour Market Performance of Graduates: The Joint Role of Work Intensity and Job-Field Match. *International Journal of Manpower*, vol. 43, no 7, pp. 1556–1578. <https://doi.org/10.1108/IJM-03-2021-0182>
- Dudryev F., Romanova O., Travkin P. (2020) Student Employment and School-to-Work Transition: The Russian Case. *Education and Training*, vol. 62, no 4, pp. 441–457. <https://doi.org/10.1108/ET-07-2019-0158>
- Emelina N.K., Rozhkova K.V., Roshchin S.Yu., Solntsev S.A., Travkin P.V. (2022) *Graduates of Higher Education in the Russian Labor Market: Trends and Challenges*. Moscow: HSE (In Russian). Available at: <https://publications.hse.ru/pubs/share/direct/588955762.pdf> (accessed 2 April 2024).
- Geel R., Backes-Gellner U. (2012) Earning While Learning: When and How Student Employment Is Beneficial. *Labour*, vol. 26, no 3, pp. 313–340. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9914.2012.00548.x>
- Häkkinen I. (2006) Working While Enrolled in a University: Does It Pay? *Labour Economics*, vol. 13, no 2, pp. 167–189. <https://doi.org/10.1016/j.labeco.2004.10.003>
- Jacob M., Gerth M., Weiss F. (2018) Student Employment: Social Differentials and Field-Specific Developments in Higher Education. *Journal of Education and Work*, vol. 31, no 1, pp. 87–108. <https://doi.org/10.1080/13639080.2017.1395513>
- James R., Bexley E., Devlin M., Marginson S. (2007) *Australian University Student Finances 2006: A Summary of Findings from a National Survey of Students in Public Universities*. Canberra: Australian Vice-Chancellors' Committee. Available at:

- <https://www.universitiesaustralia.edu.au/wp-content/uploads/2019/06/Australian-University-Student-Finances-2006.pdf> (accessed 2 April 2024).
- Jewell S. (2014) The Impact of Working while Studying on Educational and Labour Market Outcomes. *Business Economics Journal*, vol. 5, no 3, pp. 1–12. <https://doi.org/10.4172/2151-6219.1000110>
- Joensen J., Mattana E. (2022) Studying and Working: Your Student Job Affects Your Future Labor Market Outcomes. *Samfundsøkonomen*, no 3/2022, pp. 19–37. <https://doi.org/10.7146/samfundsokonomien.v2022i3.133978>
- Klein M., Weiss F. (2011) Is Forcing Them Worth the Effort? Benefits of Mandatory Internships for Graduates from Diverse Family Backgrounds at Labour Market Entry. *Studies in Higher Education*, vol. 36, no 8, pp. 969–987. <https://doi.org/10.1080/03075079.2010.487936>
- Neyt B., Omev E., Verhaest D., Baert S. (2019) Does Student Work Really Affect Educational Outcomes? A Review of the Literature. *Journal of Economic Surveys*, vol. 33, no 3, pp. 896–921. <https://doi.org/10.1111/joes.12301>
- Passaretta G., Triventi M. (2015) Work Experience during Higher Education and Post-Graduation Occupational Outcomes: A Comparative Study on Four European Countries. *International Journal of Comparative Sociology*, vol. 56, no 3–4, pp. 232–253. <https://doi.org/10.1177/002071521555877>
- Robert P., Saar E. (2012) Learning and Working: The Impact of the ‘Double Status Position’ on the Labour Market Entry Process of Graduates in CEE Countries. *European Sociological Review*, vol. 28, no 6, pp. 742–754. <https://doi.org/10.1093/esr/jcr091>
- Roshchin S.Yu. (2006) *The School-to-Work-Transition: A Slough or a Ford? Working Paper WP3/2006/10*. Moscow: HSE (In Russian). Available at: <https://publications.hse.ru/pubs/share/folder/gu0lj5pdpb/78541536.pdf> (accessed 2 April 2024).
- Roshchin S., Rudakov V. (2017) Patterns of Student Employment in Russia. *Journal of Education and Work*, vol. 30, no 3, pp. 314–338. <https://doi.org/10.1080/13639080.2015.1122182>
- Roshchin S.Yu., Rudakov V.N. (2014) Combining Work and Study by Russian Higher Education Institution Students. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 2, pp. 152–179 (In Russian). <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2014-2-152-179>.
- Rozhkova K.V., Roshchin S.Y., Solntsev S.A., Travkin P.V. (2021) The Return to Master’s Degree in the Russian Labor Market. *Voprosy Ekonomiki*, no 8, pp. 69–92 (In Russian). <https://doi.org/10.32609/0042-8736-2021-8-69-92>
- Rudakov V., Roshchin S. (2019) The Impact of Student Academic Achievement on Graduate Salaries: The Case of a Leading Russian University. *Journal of Education and Work*, vol. 32, no 2, pp. 156–180. <https://doi.org/10.1080/13639080.2019.1617839>
- Sanchez-Gelabert A., Figueroa M., Elias M. (2017) Working Whilst Studying in Higher Education: The Impact of the Economic Crisis on Academic and Labour Market Success. *European Journal of Education*, vol. 52, no 2, pp. 232–245. <https://doi.org/10.1111/ejed.12212>
- Spence M. (1973) Job Market Signaling. *Quarterly Journal of Economics*, vol. 87, no 3, pp. 355–374. <https://doi.org/10.2307/1882010>
- Van Belle E., Caers R., Cuypers L., de Couck M., Neyt B., van Borm H., Baert S. (2020) What Do Student Jobs on Graduate CVs Signal to Employers? *Economics of Education Review*, vol. 75, April, Article no 101979. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2020.101979>
- Voznesenskaya E.D., Konstantinivskiy D.L., Cherednichenko G.A. (2001) “Complete the Course and Get the Position”: The Secondary Employment of Students. *Sotsiologicheskij Zhurnal*, no 3, pp. 101–121 (In Russian).
- Weiss F., Klein M., Grauenhorst T. (2014) The Effects of Work Experience during Higher Education on Labour Market Entry: Learning by Doing or an Entry Tick-

et? *Work, Employment and Society*, vol. 28, no 5, pp. 788–807. <https://doi.org/10.1177/0950017013506772>

Yanbarisova D.M. (2014) Combining Work and Study in Tatarstan Higher Education Institutions: How Academic Performance Is Affected? *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 1, pp. 218–237 (In Russian). <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2014-1-218-237>

Социальные предикторы формирования различий в дискурсе о качестве школьного образования

Наталья Сенина, Татьяна Мерцалова,
Сергей Заир-Бек

Статья поступила
в редакцию
в сентябре 2023 г.

Сенина Наталья Андреевна — аналитик Центра общего и дополнительного образования имени А.А. Пинского, Институт образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». Адрес: 101000 Москва, Потаповский пер., 16, стр. 10. E-mail: nsenina@hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3324-3864> (контактное лицо для переписки)

Мерцалова Татьяна Анатольевна — кандидат педагогических наук, ведущий эксперт Центра общего и дополнительного образования имени А.А. Пинского, Институт образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». E-mail: tmertsalova@hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1482-1988>

Заир-Бек Сергей Измаилович — кандидат педагогических наук, ведущий эксперт Центра общего и дополнительного образования имени А.А. Пинского, Институт образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». E-mail: szair-bek@hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6390-2296>

Аннотация

Качество школьного образования — не только нормативное, но и социальное понятие, находящееся в актуальном коммуникативном поле практически всех общественных групп. Отношение к качеству образования и мерам, направленным на его повышение, — сложная и неоднозначная мировоззренческая конструкция, которая способна как объединять людей, относящихся к разным профессиям, проживающих на разных территориях, придерживающихся разных политических взглядов, так и разъединять людей, относящихся, казалось бы, к гомогенной общественной группе.

Данная публикация вносит вклад в исследование факторов, оказывающих влияние на восприятие разными стейкхолдерами качества школьного образования, на их отношение к мерам, направленным на его повышение. По результатам интервью с представителями разных социальных групп, заинтересованных в качестве школьного образования, представлен дискурсивный анализ понятия «качество образования» с позиций современных социальных теорий. Особый акцент сделан на выявлении причин фиксируемых различий в представлениях членов разных общественных групп о качестве школьного образования, что в итоге позволяет выйти на методы прогнозирования их поведения в отношении предпринимаемых государством мер по управлению качеством школьного образования.

Ключевые слова

качество школьного образования, дискурсивный анализ, ролевая теория, управление качеством образования, интервью

Для цитирования Сенина Н.А., Мерцалова Т.А., Заир-Бек С.И. (2024) Социальные предикторы формирования различий в дискурсе о качестве школьного образования. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 2, сс. 322–349. <https://doi.org/10.17323/vo-2024-16969>

Social Factors Forming Differences in the Discourse on the Quality of School Education

Natalia Senina, Tatyana Mertsalova, Sergei Zair-Bek

Natalia A. Senina — Analyst of Pinsky Centre of General and Extracurricular Education, Institute of Education, HSE University. Address: Bld. 10, 16 Potapovsky Ln, 101000 Moscow, Russian Federation. E-mail: nsenina@hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3324-3864> (corresponding author)

Tatyana A. Mertsalova — Candidate of Sciences in Pedagogy, Leading Expert of Pinsky Centre of General and Extracurricular Education, Institute of Education, HSE University. E-mail: tmertsalova@hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1482-1988>

Sergei I. Zair-Bek — Candidate of Sciences in Pedagogy, Leading Expert of Pinsky Centre of General and Extracurricular Education, Institute of Education, HSE University. E-mail: szair-bek@hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6390-2296>

Abstract The quality of school education is not only a normative, but also a social concept that is a part of the actual communicative field for almost all social groups. The attitude to the quality of education and measures aimed at improving it make up a complex and ambiguous structure, which is capable of either uniting people belonging to different professions, living in different territories, supporting different political views, or separating people who belong to seemingly homogeneous social groups. This publication contributes to the study of factors influencing different perceptions of the quality of school education typical for different stakeholders and their attitude to measures aimed at improving it. Basing on the results of the qualitative study, which embraced representatives of various social groups interested in the quality of school education, its discursive analysis is presented from the standpoint of modern social theories. Particular emphasis is placed on identifying the reasons for the recorded differences in the views of different social groups about the quality of school education, which ultimately allows us to come up with methods for predicting their behavior in relation to the managerial measures undertaken by the state for improving the quality of school education.

Keywords quality of school education; discursive analysis; role theory; education quality management; interview

For citing Senina N.A., Mertsalova T.A., Zair-Bek S.I. (2024) Social Factors Forming Differences in the Discourse on the Quality of School Education. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 2, pp. 322–349 (In Russian). <https://doi.org/10.17323/vo-2024-16969>

Качество образования — центральное понятие образовательной политики, практики и исследований, реализуемых в данной сфере. При этом до сих пор отсутствует единство в его понимании и трак-

товке, а ввиду динамичных социальных изменений в современном мире и появления новых трендов в сфере образования концепт «качество образования» обогащается все новыми смыслами.

Вспышка научного и общественного интереса к качеству образования в последние 20 лет связана с широко освещаемыми в мире международными сопоставительными исследованиями качества образования — PISA, TIMSS, PIRLS. По их результатам создана обширная база данных, анализ которой дал возможность увидеть проблематику высокого качества школьного образования под новыми углами зрения [OECD, 2019; Mullis et al., 2017]. Вывод таких исследований широко тиражируются [Schleicher, 2018; Болотов и др., 2013; OECD, 2011] и неизменно вызывают широкую общественную дискуссию и одновременно изменения в национальных образовательных политиках.

В России важным научным и общественным триггером обсуждения качества образования и мер государственной политики, направленных на его повышение, стал Единый государственный экзамен [Боченков, Вальдман, 2013; Болотов и др., 2013]. В общественном сознании ЕГЭ стал измерителем качества школьного образования, так что по его содержанию и результатам считается возможным судить о состоянии образования в целом¹ [Болотов, 2018]. При этом отсылки к советскому прошлому, с одной стороны, и к требованиям, которые будет предъявлять рынок труда в технократическом обществе в будущем, с другой стороны, формируют общественную турбулентность в отношении как самого ЕГЭ, так и качества образования в целом.

Острые дискуссии, ведущиеся как в научном сообществе, так и в широких кругах населения, заинтересованного в развитии национальной системы образования, свидетельствуют о том, что ни в науке об образовании, ни в общественном сознании не существует единого непротиворечивого понимания термина «качество образования» и солидарного отношения к мерам, предпринимаемым государством для его повышения.

Норма, закрепленная в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации»², связывает определение качества образования с требованиями и/или потребностями юридических и физических лиц, в интересах которых осуществляется образовательная деятельность. Эта установка определяет необходимость изучения запроса указанных лиц к качеству образования с целью его учета при формировании образовательной политики и при оценивании качества образования.

¹ ВЦИОМ (2018) ЕГЭ-2018: общественная оценка. Доступно по ссылке: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/egе-2018-obshhestvennaya-ocenka> (дата обращения 05.05.2024).

² Федеральный закон Российской Федерации от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», ст. 2.

В современных отечественных исследованиях неоднократно предпринимались попытки изучения такого запроса: от уровня отдельных образовательных организаций до масштабов страны. При этом авторы использовали для его выявления концептуальные рамки социального заказа [ЮНЕСКО, 2021; Скударева, 2015], исследование механизмов оценивания качества образования [Новиков, Новиков, 2008; Болотов, 2005], изучение процесса выбора школы [Александров, Тенишева, Савельева, 2018; Духанина и др., 2015] и другие подходы. На локальных уровнях запрос заинтересованных субъектов к качеству образования выявляется путем прямых опросов участников образовательных отношений (например, [Е.Л. Башманова, 2019]), что часто приводит к смещениям полученных результатов, обусловленным спецификой формирования социологического инструментария (использование вопросов закрытого типа), ограниченностью выборки и недостаточной надежностью процедуры анкетирования.

Широкое разнообразие групп интересантов школьного образования [Новиков, Новиков, 2008], высокая дифференциация и слабая артикулированность потребностей в сфере образования [Мерцалова, 2015b] осложняют изучение запроса к качеству образования и выработку общественного консенсуса. В совокупности со сложностью и многомерностью феномена качества образования эти условия определяют необходимость использования качественных методов его исследования и комплексных подходов к анализу, в том числе дискурсивному.

В современных условиях особое значение приобретает анализ закономерностей формирования отношения разных общественных и профессиональных групп к тем или иным характеристикам качества школьного образования. Значимость таких исследований обусловлена усилением социальных противоречий в оценке качества образования и обогащением содержания этого понятия, в частности появлением акцента на благополучии детей в международной повестке и усилением внимания к воспитанию в школе в отечественной системе образования.

В статье представлены результаты изучения специфики запросов к качеству школьного образования в разных общественных и профессиональных группах стейкхолдеров. В ходе исследования решались следующие задачи:

- на основе теоретического анализа исследований определены связи образовательного дискурса с формированием государственного и общественного заказа на качество школьного образования, выделены ключевые группы стейкхолдеров для проведения экспертных интервью и их специфические характеристики;

- по результатам проведенных интервью с использованием дискурсивных подходов и сопоставительного анализа выявлены и систематизированы различия образовательного дискурса в отношении качества школьного образования в разных социальных группах;
- на основании анализа контекстных различий зафиксированы характеристики стейкхолдеров, с которыми связаны различия в понимании ими качества школьного образования.

1. Теоретический анализ

Образование является одной из основных тем социального дискурса [Cannella, 2000; Добренькова, 2006]. Она включена в обсуждение проблем детства и юношества, воспитания и обучения детей, в дискуссии о содержании обучения — о том, какие знания нужны разным категориям населения, в рассмотрение возрастной специфики подходов к обучению: кого, чему и как учить, в разработку методов и технологий преподавания.

Дискурсивный подход представляет собой эвристичное средство анализа образовательных проблем. Дискурс в современных социальных теориях определяется как ретранслятор смыслов, ценностей, идей, образов, мнений, интерпретаций и иных механизмов восприятия мира, как средство построения индивидуальных и групповых картин мира [Лихачев, 1979; Pêcheux, 1969]. В дискурсе выделяют коммуникативный и когнитивный аспекты. Дискурс как коммуникация представляет собой социальное действие, поэтому коммуникативный аспект дискурса можно определить как деятельностный. Когнитивный аспект дискурса включает, среди прочего, мировоззренческие установки, идеологические стереотипы и т.п. Двойственная природа дискурса [Арутюнова, 1990; Караулов, 1987] позволяет выйти на два ключевых вектора связи социального дискурса с социальной реальностью.

С одной стороны, дискурс является «мощным властным ресурсом» [Fairclough, Blom, Hazard, 1997; Laclau, Mouffe, 2014], который позволяет формировать социальный мир, менять его, конструировать новую реальность [Дейк, 2013; Русакова, Спасский, 2006; Torfing, 2005; Foucault, 1972]. Такие возможности дискурса обуславливают значимость его исследования, прогнозирования его развития и социальных последствий, анализа создаваемых им значений и ключевых смыслов, порождающих зоны особого общественного внимания [Jorgensen, Phillips, 2002]. Концепции социального дискурса объясняют механизмы влияния массовых коммуникаций и средств массовой информации на общественное и индивидуальное восприятие мира, а также позволяют «технологизировать дискурс» [Fairclough, Blom, Hazard, 1997], т.е. сознательно изменять речевые, дискурсивные практики таким образом,

чтобы сформировать необходимые социальные, эмоциональные, политические и иные установки у населения.

С другой стороны, дискурс сам является продуктом социальной реальности, зависит от внешних обстоятельств, общественных влияний, бэкграунда конкретного субъекта [Барт, 2003; Бурдые, 2001; Fiske, 1987] и его ролевой позиции. По мнению исследователей, в дискурсе всегда определены ролевые позиции его участников, для них закреплены нормы и пределы ожидаемого дискурсивного поведения [Русакова, 2007; Jorgensen, Phillips, 2002]. Так, например, в дискурсе об образовании будут предопределены позиции «учитель», «родитель», «обучающийся» и другие роли, в соответствии с которыми будут формироваться установки, взгляды и коммуникативные модели.

Рассматриваемый в данной работе образовательный дискурс относится к категории институциональных, поскольку осуществляется в рамках заданных социально-ролевых отношений [Карасик, 2000]. В отечественных исследованиях термин «образовательный дискурс» используется достаточно редко, иногда как синоним «педагогического дискурса» [Ушакова, 2014], который, в свою очередь, сводится к коммуникативным практикам между педагогом и учащимися в рамках образовательного процесса [Антонова, 2007; Мильруд, 1985]. Е.В. Добренёва предприняла попытку выделить образовательный дискурс в отдельную категорию [Добренёва, 2006], рассматривая его на микроуровне и макроуровне. Микроуровень образовательного дискурса составляет, в частности, коммуникация педагога с учащимся в образовательной организации, в учебной аудитории, и он фактически соответствует понятию «педагогический дискурс». Макроуровень образовательного дискурса образует массовая коммуникация различных социальных групп по поводу образовательной политики, общественно значимых процессов и событий в сфере образования. Именно макроуровень составляет ту реальность, которую мы будем далее рассматривать как образовательный дискурс.

Образовательный дискурс на макроуровне так или иначе выводит на проблему качества образования, его критериев и методов оценки. Этот дискурс инициируется как на политическом уровне (органами государственной власти), так и на институциональном (экспертными и образовательными сообществами) и на уровне локальных социальных групп и индивидов.

Качество образования на административно-управленческом, экспертно-аналитическом и исследовательском уровнях рассматривается как комплексная характеристика образовательного процесса, образовательной деятельности и подготовки обучающихся. Однако в обществе и в государстве до сих пор отсутствует консенсус относительно конкретного содержания данного понятия. По нормам федерального законодательства механизмы

оценивания качества образования должны строиться на основе выявления степени соответствия результатов образования требованиям различных заинтересованных субъектов, в том числе государства и обучающихся, и/или нормативам, заложенным в соответствующих документах, например в образовательных программах. Для исследования и оценки этих требований важно определить перечень лиц и институций, заинтересованных в качестве школьного образования, стратифицировать их и проанализировать различия в их позициях и требованиях к качеству школьного образования.

В социологических исследованиях [Крижанская, 2021; Шпаковская, 2015; Мерцалова, 2015а] выявлены различия в понимании содержания понятия «качество школьного образования» и в связанных с ним ожиданиях между жителями мегаполисов и малых городов, между жителями городов и сельской местности, между гражданами, отличающимися по уровню образования, доходов, проживающими в разных регионах России, между представителями разных профессиональных и субкультурных групп.

Объяснение большинства наблюдаемых различий можно найти в ролевой теории [Мостова, 2011; Мид, 2009; Parsons, 1964], согласно которой ролевая позиция субъекта обусловлена естественными объективными факторами — гендерной принадлежностью, социальным статусом, местом проживания а также достижительными характеристиками: профессиональным статусом, уровнем образования, семейным положением, наличием детей и др. К важным факторам формирования ролевой позиции также относят информированность и тип социального окружения субъекта. Ролевая позиция определяет ролевые ожидания — нормативные модели поведения, соответствующие данной позиции.

Исследования качества школьного образования [Шевлякова-Борзенко, 2017; Ibrahim, Arshad, Salleh, 2017; Новиков, Новиков, 2008; Болотов, 2005] позволяют определить ролевые позиции ключевых стейкхолдеров: обучающихся и их родителей, представителей системы образования (школы и внешкольных уровней образования, органов управления образованием), производства (работодателей) и рынка труда, общественных объединений, исследовательского и научно-педагогического сообщества, а также государства в лице его институтов. Каждая из этих групп имеет собственные представления о содержании понятия «качество школьного образования» и запросы к нему.

В фокусе многочисленных локальных исследований, как правило, находятся три ключевые группы — непосредственные участники образовательного процесса: родители, педагоги и обучающиеся [Авраамова и др., 2018; Весманов, Весманов, Шевченко, 2015; Рагозинникова, 2012]. Особый акцент делается на родителей как субъектах, наиболее заинтересованных в качестве школьно-

го образования. Фиксируется важность учета их запроса в ходе реализации образовательной политики [Ключарев, 2014], и этот запрос характеризуется неоднородностью и высокой дифференцированностью [Вальдман, Косарецкий, Мерцалова, 2013], обусловленной их ролевой позицией, различиями социально-экономического положения, принадлежностью к разным субкультурным группам, образовательным бэкграундом и др. Масштабы этой неоднородности запроса и векторы различий, а также анализ их причин редко становятся объектом исследования. Гораздо чаще внимание исследователей фокусируется на последствиях выбора семьями своим детям той или иной образовательной траектории для их последующей карьеры [Курганов, 2021; Тенишева, Александров, 2017].

Концепция ролевого конфликта как составная часть ролевой теории [Biddle, Twyman, Rankin, 1964] вносит вклад в объяснение различий в дискурсе у субъектов с, казалось бы, одинаковым статусом. В ней выделяются внутриролевые и межролевые конфликты [Merton, 1957]. Первые проявляются в ситуациях, когда социальное, в том числе дискурсивное, поведение человека не соответствует ролевым ожиданиям — например, поведение родителя отличается от типичного для образа родителя, сформированного в социуме. Вторые возникают при несовпадении установок и взглядов, которые обусловлены разными внутренними ролями одного и того же человека, определяемыми его социальными ролями и статусами. Множественность и нелинейность ролевых позиций субъекта — например, человек может одновременно быть и учителем, и родителем, и общественным деятелем, — может приводить к смещению фокусов дискурсивного поведения, смешению установок и взглядов, возникновению ролевых конфликтов. Одна из ролей может доминировать над другими и таким образом определять дискурсивное поведение субъекта. Внутриролевые и межролевые конфликты усложняют задачу выявления взглядов, установок и требований разных групп заинтересованных субъектов, существенно снижают степень достоверности количественных методов.

Таким образом, логика популярных дискурсивных теорий предполагает сильную двустороннюю связь дискурса с социальной реальностью. Социальная политика, в том числе в сфере образования, использует дискурсивные технологии для обеспечения эффективности управленческих решений и, следовательно, нуждается в детальном изучении общественного дискурса: нужно точно определить распространенные в обществе взгляды и установки, выявить их ключевые тренды, реконструировать их возникновение и предложить механизмы необходимых трансформаций.

Выделение групп стейкхолдеров, их стратификация, в том числе с точки зрения ролевых позиций, качественный анализ их

дискурсивного поведения и представлений о качестве школьного образования становятся не только исследовательской, но и важной прикладной задачей.

2. Метод исследования

Осенью 2022 г. проведено 21 интервью с представителями разных групп основных стейкхолдеров качества общего образования. Интервью проводились в онлайн-формате с использованием *Zoom* и *WhatsApp*. Средняя продолжительность интервью составляла 40–50 минут. Полученные данные транскрибированы и закодированы для последующего тематического анализа результатов с использованием дискурсивных подходов.

Основным критерием отбора респондентов стали их социальные и профессиональные роли (статусы), которые определяют их заинтересованность в качестве школьного образования. Контекстные характеристики, а именно территория проживания, возраст, пол, материальное положение, возраст детей, при формировании выборки не учитывались, но выявлялись в ходе бесед с респондентами. Согласно методологии дискурсивного анализа они рассматривались в процессе обработки и интерпретации полученных результатов. Такой подход позволил объяснить ряд принципиальных различий в высказываниях участников интервью, в том числе дифференциацию позиций внутри ролевых групп.

Перечень ключевых стейкхолдеров качества общего образования определен в ходе предварительного анализа международных и отечественных исследований. В выборку вошли представители:

- государственных органов управления образованием и подведомственных организаций (2 человека);
- внешкольных профессиональных образовательных сообществ: организаций дополнительного, профессионального и высшего образования, негосударственного сектора образовательных услуг, научно-экспертного сообщества (5 человек);
- общественных структур, включая группы политического и общественного влияния (конфессиональные, этнические, социокультурные сообщества и т.д.), СМИ (5 человек);
- работодателей: представители PR-отделов, руководители (3 человека);
- родительского сообщества (3 человека);
- учителей (3 человека).

Мы не включили в перечень респондентов обучающихся, поскольку работа с ними требует принципиально иного подхода с учетом специфики данной группы.

Выборочная совокупность исследования сформирована по целевому методу и реализована как непропорциональная. Реше-

ние по количеству интервьюируемых принималось по ходу проведения исследования исходя из целей и задач последующего анализа: мы стремились создать выборку, обеспечивающую надежность и наглядность получаемых данных. Формируя выборку, мы ориентировались не на число интервьюируемых, а на их репрезентативность для конкретной группы стейкхолдеров. Сформированная таким образом выборка дает возможность не только сравнивать информацию, полученную от представителей разных категорий, но и выявлять различия внутри них.

Учитывая, что эксперты могут представлять более одной целевой группы стейкхолдеров качества школьного образования, т.е. совмещать несколько ролей и статусов, в ходе проведения интервью использован принцип самоопределения участника, разработанный в рамках технологии организационно-деятельностных игр [Щедровицкий, 1987]. Каждому участнику интервью предлагалось уточнять при ответах на вопросы, из какой ролевой позиции — профессиональной или личностной — он будет их обсуждать. Такой прием позволяет снизить влияние множественности ролевых позиций, а в случае смены позиции большинство участников интервью сами фиксировали произошедшие изменения.

Гайд интервью включал вопросы, предназначенные для выявления представлений стейкхолдеров о содержании понятия «качество школьного образования» и о требованиях к нему, их мнений о качестве образования и его динамике, о значимости данного показателя и о возможностях влияния на него. Анализ интервью осуществлялся по тематическим направлениям, выделенным на основании теоретического анализа. Дискурсивный и контекстуальный анализ полученных данных также основывался на методологии *grounded theory* [Strauss, Corbin, 1994].

3. Результаты исследования

Анализ проведенных интервью выявил существенные различия в представлениях респондентов о качестве школьного образования и требованиях к нему. Эти различия проявляются в речевых конструктах, эмоциональных реакциях и моделях коммуникативного поведения, используемых участниками интервью, в том числе через:

- семантическое разнообразие — вкладывание разных смыслов в одинаковые слова, в нормы о качестве образования (например, говоря об «общем уровне культуры» разные стейкхолдеры подразумевают кругозор обучающихся, умение общаться, ценностные ориентации и т.д.);
- лексическую многозначность — присвоение одинаковых смыслов разным словам; разные выражения для передачи одной и той же мысли, которые внешне выглядят как разли-

чия (например, для фиксации идеи благополучия ребенка в школе разные субъекты используют такие понятия, как «комфортная, понимающая, принимающая атмосфера», «желание школьников идти в школу», «ощущение счастья ребенком в школьной среде» и т.п.);

- эмоциональное окрашивание определенных высказываний, характеризующих качество школьного образования («...Простите. Я сейчас с вами разговариваю как с человеком, эмоционально», «...меня всегда дрожь берет...»);
- оценочное сопоставление разных школ, систем школьного образования («у нас в глубинке меньше возможностей, чем в столице»; «в северных регионах хуже условия»; «в других странах эффективнее политика» и т.п.);
- объяснения, используемые для аргументации своих высказываний («Многие пеняют на ЕГЭ, но тут дело не столько в ЕГЭ, дело вообще в отношении к нему...»).

Выявленные различия между респондентами рассматривались сквозь призму профессиональных ролей, социальных позиций (прежде всего родительской), связи с характеристиками участников интервью, такими как место жительства, подверженность влиянию информационных потоков, общественных стереотипов.

3.1. Профессиональные роли

Одним из наиболее существенных предикторов, определивших характер ответов участников интервью, оказался их профессиональный статус. Среди всех рассматриваемых профессиональных ролей особо выделяются те, которые непосредственно связаны с деятельностью общеобразовательных организаций: представители органов управления образованием разного уровня и работники школ. Они обсуждают вопросы о качестве образования с позиции субъектов, от которых это качество зависит.

...Качество становится лучше, потому что... учитель распределяет учебное время теперь немножко по-другому, не так, как было, наверно, раньше. Использование цифровых ресурсов, современные подходы, методы, формы уроков, которые организует учитель, — все это, конечно, способствует тому, что результаты становятся лучше (молодая учительница, регион центральной части России).

Наблюдаемые различия в позициях интервьюируемых учителей обусловлены их возрастом, стажем работы, той образовательной средой, в которой они осуществляют свою профессиональную деятельность. Более опытные учителя менее оптимистично, чем их молодые коллеги, оценивают состояние качества образования, и испытывают

больше сомнений в своих возможностях поддерживать это качество на высоком уровне. Они отмечают наличие разрыва между старшим и молодым поколениями, недостаточность своих компетенций в сфере цифровых технологий. Именно эту некомпетентность они считают одной из основных причин невысокого качества образования и трудностей, с которыми они сталкиваются в своей профессиональной деятельности, когда пытаются мотивировать учеников, понять их нужды и соответствовать современным требованиям.

Я — человек достаточно взрослый уже, скажем так, и дети мои взрослые, и 28 лет педагогического стажа... Я не знаю, либо мы с детьми не совпадаем немножко. Они другие. Мы немножко за ними не успеваем, они вообще другие. У них другие способы восприятия информации, мышление другое. Мы, наверное, немножко отстаем, мы, наверное, более консервативные. Но я говорю только вот за наше образовательное учреждение (учительница, стаж 28 лет, регион Дальнего Востока).

Представители профессий, напрямую не связанных со школьным образованием, порой испытывали затруднения, отвечая на вопросы о качестве образования. Им проще зафиксировать недостатки, чем сформулировать перспективные задачи, идеальные требования. Эти затруднения могут быть связаны с недостатком знаний о возможностях школы, механизмах ее работы.

Если мы понимаем, что либо плохо учат, либо не учат вообще, то есть либо учат, но не тому, конечно, это сильно влияет на нашу работу как людей, которые либо во что-то снавигировали, либо людей, которые понимают, что как бы... Знаешь, как бы навирируй, не навирируй, а толку как бы мало, да? И мы здесь можем давать чисто фидбэк людям, которые ответственны за... То есть мы работаем с министерством какого-то региона, например. То есть мы можем сказать, что «ребята, вот здесь у вас дыра, здесь там что-то не хватает» (менеджер по работе с персоналом, мужчина, Москва).

Другой вектор ограничений связан со специализацией профессионального взгляда. Представители определенных специальностей готовы рассуждать о качественных характеристиках исключительно в своей предметной области, не выходя на системное целостное представление о качестве школьного образования.

Если мы говорим о нашей технократической области, это физика, математика, информатика, химия в значительной степени, хотя химия, в общем-то... У меня было много дискуссий, в том числе с профессиональными химиками, я пытался их убе-

дять, что химия — это отдельная наука, а они меня убеждали, что химию можно рассматривать как составную часть физики (преподаватель вуза, руководитель конструкторского отдела производства, мужчина, Москва).

Профессиональная ролевая позиция определяет лексику, которую используют интервьюируемые, отвечая на вопросы, в которых от них требуется раскрыть свое понимание тех или иных характеристик качества образования, например объяснить, что такое качественное или некачественное образование, как его необходимо оценивать и т.д. В таких ответах, с одной стороны, просматривается оправданное ролевое ожидание, а с другой — видны сложности, которые испытывают участники интервью, пытаясь продемонстрировать осведомленность в предмете разговора.

Степень конкретизации или обобщения понятийных конструктов в ответах испытуемых связана с их профессиональным статусом. Представляя одну профессиональную сферу, учителя и сотрудники органов управления образованием обсуждают качество образования каждый на своем уровне: работники школ более конкретны в формулировках, привязаны к своим школам, учащимся, предметным дисциплинам.

...Ситуация абсолютно разная. Допустим, так... ну, я беру Татарстан — там 65% детей сразу после девятого класса поступают в среднее специальное образование. Остается 35%, да? А у нас наоборот было: 80% все — ну, это даже до недавнего времени 90% детей — все переходили в старшую школу, и, конечно, у нас показатели были, соответственно, достаточно низкие (руководитель регионального министерства образования, женщина, регион Сибири).

В России в целом мне, конечно, очень сложно говорить. Я вижу, как у меня <в школе> это происходит (учительница поселковой школы).

3.2. Родительская позиция

Родительская позиция является наиболее значимой для респондентов, в том числе для тех, кто изначально предполагал вести разговор из иной роли. Личностная значимость родительской позиции предопределила возникновение внутреннего ролевого конфликта у некоторых респондентов. Родительская позиция обуславливает смещение базового ролевого дискурса: респондент формирует ответы исходя из двух ролей одновременно (например, учитель и родитель, работодатель и родитель) либо исходя из родительского ролевого статуса вместо профессионального или общественного. Интервьюируемые сами обращают внимание на возникновение этого ролевого конфликта.

...Как родитель я немножко с одной стороны смотрю на то, что происходит в образовании, как педагог я понимаю, что без многих вещей нельзя. Например, как родитель я могу сказать своей дочери, которая пропустила три дня по причине легкой болезни дома, что «зачем тебе эту справку какую-то от врача тащить в школу» и все такое, «еще тебя от этой физкультуры освобождают, да ладно, чушь это все» (отец школьницы, представитель организации дополнительного образования, регион Поволжья).

Да, конечно, и так и так интересуют, у меня двое детей, дочка в третьем классе и первоклассник сын, поэтому я не только профессионально, но и лично в этом заинтересована, иногда эти две точки сталкиваются друг с другом (мать школьников, корреспондент СМИ, Москва).

Как мама я понимаю, что это очень большая нагрузка на ребенка, а как педагог я понимаю, что без этой дополнительной нагрузки невозможно сдать и показать хорошие результаты ЕГЭ. В основном вот эта разница (мать школьника, молодая учительница, регион центральной части России).

В позиции родителя участники интервью испытывают меньший дискомфорт при ответах на обсуждаемые вопросы, особенно связанные с прояснением сложных для них категорий: «качество образования», «интересанты качества образования» или «критерии качественного образования». Об этом можно судить по их эмоциональным реакциям, скорости ответов, готовности к более детальным рассуждениям. Родительская позиция позволяет каждому обращаться к наиболее лично значимому опыту, связанному с постоянным взаимодействием со своим ребенком, приводить примеры из конкретной практики в качестве аргументов в поддержку своей точки зрения.

Я — мама одиннадцатиклассника. Соответственно, в этом учебном году мы будем завершать обучение, и для меня качество образования на бытовом уровне знакомо (мать школьника, специалист по внешним связям в инвестиционной компании, регион центральной части России).

У меня сын занимается профильной математикой в одной из лучших школ Москвы, она входит в десятку лучших школ, не буду ее называть, но сейчас нам оказываются образовательные услуги. И у меня ребенок, который десять часов в день занимается математикой в профильной школе, которая одна из лучших школ Москвы, ему требуются два репетитора, чтобы просто освоить программу (мать школьника, директор холдинга по PR HR, Москва).

Если дети у респондента дошкольного возраста или, наоборот, уже окончили школу, ролевая позиция родителя становится менее актуальной для данного дискурса. Теряется важная точка опоры, которая заменяется собственным школьным опытом или обращением к своей профессиональной позиции.

Сказать честно, мне сложно ответить напрямую на этот вопрос, потому что ориентируюсь на свою базу, когда ты сам был школьником, а когда твои собственные дети еще не достигли того возраста, когда ты можешь заново пройти и оценить в динамике перемены, которые происходят в системе образования (женщина, детей нет, представитель детского общественного объединения).

3.3. Информационные потоки

Характер высказываний респондентов связан с объемом принимаемых ими информационных потоков и глубиной переработки воспринятой информации [Макаров, 2003]. Сужение входящего потока и обеднение информации (например, опора на ограниченный круг социальных сетей) или его расширение (например, знакомство с результатами различных международных исследований, с экспертными мнениями), сказываются на характере суждений участников интервью.

Не знаю, наверно, качество по результативности обучения... я не знаю, по пониманию ребенка, что ли (женщина без высшего образования, мать школьника, сельская местность).

Сейчас главной рамкой перепроектирования самых современных моделей образования является, собственно, попытка сформировать то, что мы называем «социальный, культурный и человеческий капитал», который соответствует задачам развития (мужчина, эксперт-консультант в области образовательных проектов, Москва).

О том, насколько объемны информационные потоки, которые воспринимает и перерабатывает респондент, можно косвенно судить по наличию у него желания их расширить. В рамках интервью мы спрашивали участников о том, насколько они заинтересованы в получении информации о качестве образования.

Мне лично, наверное, нет. Что я с ней <с информацией о качестве образования> буду делать? Я считаю, что это вопрос такой, как бы достаточно... (редактор СМИ, мать школьника).

В общем виде, разумеется, она <информация о качестве образования> очень интересна <...> потому что она является

таким одним из важных факторов социально-экономического развития (мужчина, представитель научно-образовательного экспертного сообщества, Москва).

3.4. Общественные стереотипы

Представления и установки участников интервью обусловлены тем, к каким источникам информации они имеют доступ и влияние каких информационных фантомов и социальных стереотипов они испытывают. Воздействие социальных стереотипов может проявляться ситуативно и неустойчиво или быть постоянным, в значительной мере определяя представления и отношения субъектов к базовым характеристикам качества школьного образования.

Наиболее популярны социальные стереотипы о советском прошлом, их используют многие участники вне зависимости от их ролевой позиции. При этом респонденты оценивают советскую систему образования по-разному: как эталон качества школьного образования или как негативный маркер при обсуждении современной ситуации.

Качество образования изменилось в худшую сторону — сто процентов, даже со времен моего обучения... Что на это повлияло? На мой взгляд, повлияли решения, которые принимались людьми, отвечающими за образование. В первую очередь введение новых ФГОС. Наши родители, например, настаивали на получении или выборе определенных профессий, потому что в советское время эти профессии гарантировали стабильность, успех и финансовое благополучие. Сейчас наши родители, например, не знают про процентов семьдесят существующих профессий (представитель организации дополнительного образования и религиозной конфессии, отец школьников, регион Приволжья).

Есть такая безусловная, как считается, максима, что советское образование было очень хорошим. У меня на этот счет есть очень большие сомнения (женщина, частный преподаватель-репетитор, Москва).

Оценочный характер сопоставления с советским прошлым проявляется в эмоциональной окраске высказываний участников интервью. Сравнение с советской системой образования определяет подходы к оценке качества современного школьного образования, принимающихся управленческих решений или сложившейся общественной ситуации.

Мы движемся постепенно к унификации всего, чего только можно. И это печально, потому что эта ходьба строем сказы-

вается и на мышлении строим. Ну, вот как-то так. Для меня то, что происходит, — это гуманитарная катастрофа, поэтому, отталкиваясь от сегодняшней ситуации, я не понимаю, как это в рамках современной российской школы можно развивать, тем более проверять? Ну, печально, но факт (женщина, частный преподаватель-репетитор, Москва).

Участники исследования также сравнивают ситуацию в российской школе с зарубежными практиками. Эти практики могут приводиться в качестве как позитивных, так и негативных примеров, они формируют общий дискурс и меняют отношение респондентов к объекту оценивания вне зависимости от ролевой позиции. В основе позиции участников исследования в отношении зарубежных практик лежат четко фиксируемые шаблоны: «мы особенные» или «мы такие же, как они».

Мне кажется, что это не путь нашей страны, не наши традиции. А наши традиции — это бесплатное образование, все-таки мы наследники социалистических детей, и у нас население не обладает средствами такими, чтобы оплачивать образование детям (мать школьников, директор холдинга по PR HR, Москва).

Но сейчас уже складывается такая история в нашей стране, как и во многих других странах, скажем так, развитых странах, в том числе европейских странах, в меньшей степени в Америке, потому что там просто иммигрантская культура, много народа (мать школьников, специалист по внешним связям в инвестиционной компании, Москва).

Еще одно направление стереотипизации представлений о качестве образования связано с типовыми моделями оценки территориальных различий. Представители периферийных территорий сопоставляют складывающуюся у них ситуацию с Москвой или другими регионами, основываясь на сформированном представлении о территориальной дифференциации качества, порой даже выходя за рамки школьного образования.

Мы перешли в другую школу, мы в итоге переехали в другой город, это новый микрорайон, здесь люди более мобильные. Среда совсем другая, говорю сразу, то есть это не те сельские дети, они остались в прошлом. При всем уважении, но все равно это не то (отец школьника, представитель политической партии, регион центральной части России).

А все-таки региональные вузы — они не дают мне столичного образования (мать школьника, специалист по внешним связям в инвестиционной компании, Москва).

Таким образом, в сопоставительных высказываниях участников интервью проявляются сложившиеся общественные стереотипы в отношении советского, российского и зарубежного образования. При опоре на такие стереотипы в оценочных суждениях сокращается проявление личностного или профессионального отношения субъекта к проблемам качества образования. Индивидуальное отношение подменяется шаблонами:

- «ЕГЭ оболванивает» (*Можно натаскать на определенные вещи. Но это не говорит о его глубоких знаниях. Высокие баллы, собственно, не являются в моем понимании критерием качественного образования*);
- «школа отвечает за все» (*Дети ходят в школу — значит, там сидят специалисты и они знают, что нужно делать*);
- «все исходящее «сверху» наносит вред качеству» (*Государство наше почти ничего хорошего не делает ни в какой из областей, в том числе в образовании*);
- «государственные решения не способны ничего изменить» (*Подписал президент указ о воспитательной компоненте школьного образования. Что поменялось? Вроде бы президент подписал указ. Ничего не поменяется*).

3.5. Территория проживания

Значимым предиктором характера дискурса о качестве школьного образования является территориальная привязка участников интервью. Масштабы рассмотрения обсуждаемых вопросов существенно различаются в зависимости от того, в столице или на периферии живет респондент. Жители Москвы затрагивают в своих оценках как уклад жизни конкретной школы и успехи отдельных школьников, так и вопросы глобальной образовательной политики, принимаемые на уровне страны и региона управленческие решения, причем такой масштаб суждений характерен не только для респондентов, находящихся внутри системы образования, но и для тех, кто представляет СМИ, родительское сообщество, работодателей.

Не знаю, в моем понимании прежде всего изменение в подготовке педагогов. Я не знаю, как на Западе, к сожалению, не довелось учиться в московских вузах, но я просто вижу выпускников нашего педагогического вуза (учительница, регион Дальнего Востока).

В моем представлении система образования — она, скорее, про... не про воспроизводство определенных отношений, хотя эта задача может быть дополнительной к системе образования; она, скорее, про задачи развития. От этого зависит характер процессов социально-экономических, процессов развития следующих десяти-пятнадцати лет (мужчина, эксперт-консультант в области образовательных проектов, Москва).

Другая ось масштабирования связана с размерами населенных пунктов: ответы представителей крупных городов более развернутые и зачастую затрагивают масштабы всей страны, ответы жителей небольших населенных пунктов обычно замкнуты на своей территории, ограничиваются примерами из собственной практики или родительского опыта. На вопросы, подразумевающие обобщения на уровне всей страны, жители небольших поселений часто затрудняются отвечать, они переводят разговор на конкретные примеры, относящиеся к месту их проживания.

3.6. Авторитетные источники

В позиции, которую заняли некоторые интервьюируемые, очевидна зависимость от авторитета государства как института. В частности, ответственность за качество образования и за контроль этого качества эти респонденты возлагают прежде всего на государство. Особенно отчетливо такая зависимость проявляется в ответах респондентов, которые занимают родительскую позицию. Именно родители должны быть основными заказчиками качества школьного образования, но в родительских ответах ответственность за него перекладывается на другие институты, прежде всего на государство и школу как государственный институт.

Ну, само государство как аппарат, наверно, да? Который... Ну, как система уже существует, которая за что-то ответственна, в том числе за будущее. А будущее — это вот как раз дети, те же участники этого, будущих всяких процессов, жизни всей (мать школьников, без высшего образования, Москва).

Какое качество этого образования? Это качество того гражданина, которого хочет получить государство (мужчина, эксперт-консультант в области образовательных проектов, Москва).

Кроме государства респонденты в своей аргументации также ссылаются как на авторитетный источник на общественное мнение — на некоторое знание, которое якобы присуще абстрактным «всем» или хотя бы «многим». Возможно, отсутствие сформированной собственной позиции относительно качества школьного образования приводит к тому, что участникам обсуждения проще опираться на кого-то или на «то, о чем говорят».

Ну как-то такой посыл идет, что раньше было лучше образование (мать школьников, без высшего образования, Москва).

Сейчас же просто говорят, что исследования, тоже международные исследования, показали: если будет инфраструктура нормальная — тепло, свет, удобная инфраструктура внутри помещения, возле школы и в целом, начиная от школьного авто-

буса, — это на 16% повышает качество образования (женщина, руководитель регионального министерства, регион Сибири).

Наличие собственной позиции и уверенность в ней отражаются в речевых оборотах. В используемых коммуникативных конструкциях участники интервью тяготеют либо к субъективизации высказываний, либо к их генерализации: говорят только от своего имени («Я считаю...», «Я вижу...») или распространяют свое мнение на всю представляемую ими группу («Мы видим...», «Мы хотим...»). Единственное число используется, как правило, в тех случаях, когда участник обсуждения уверен в себе или противопоставляет свое мнение общепринятым взглядам.

4. Заключение и дискуссия

В проведенном исследовании на материалах образовательного дискурса о качестве школьного образования подтверждена значимость предикторов, зафиксированных в исследованиях других институциональных дискурсов: профессиональный и социальный статус, родительская позиция и др. Вместе с тем исследование позволило выявить специфические связи этих характеристик с отношением к качеству школьного образования как общественно и лично значимому конструкту.

Связь дискурса с некоторыми из предикторов обоснована в проанализированных научных публикациях: с индивидуальным культурным и образовательным бэкграундом, в том числе с давлением «советскости»; с профессиональными позициями, особенно с положением в трудовой иерархии — с позициями руководителя или исполнителя; с социальными ролями — миссионерскими, политическими, правозащитными, подчиненными и др.; с территориальным масштабом и контекстом, определяющими как широту взглядов субъектов, так и уровень рассмотрения ими обсуждаемой проблемы. На взгляды и установки могут существенно влиять такие характеристики участников интервью, как возраст, культурный капитал и уровень доходов, активность жизненной позиции.

Различия позиций респондентов проявлялись, в частности, в речевых конструктах. В одни и те же слова могут вкладываться разные смыслы, единые нормы, закрепленные в государственных документах, разные люди интерпретируют для себя по-разному. Одновременно наблюдается и обратный процесс: вкладывание схожих смыслов в разные слова. Внешне это воспринимается как различие в позициях, а на самом деле речь идет об одном и том же.

Различия между представителями разных групп усиливаются внутренними противоречиями — они возникают, когда человек обсуждает качество школьного образования сразу из несколь-

ких ролевых позиций. Такие позиции могут быть изначально конфликтны по отношению друг к другу. Наиболее сильная ролевая позиция, чаще всего родительская, подавляет более слабую или вступает с ней в конфликт. Результатом становится размытость ролевой позиции субъекта и, соответственно, нечеткость его отношения к содержанию и критериям качества школьного образования.

На образовательный дискурс оказывают воздействие информационные потоки в целом и, в частности, информационные фантомы, а также следование устоявшимся социальным стереотипам, которые играют определяющую роль, когда у субъекта отсутствует собственная позиция или он в ней недостаточно уверен. Внешние обстоятельства также могут способствовать формированию ситуативных мифов и стереотипных суждений, например о вреде дистанционного обучения во время пандемии.

Нередко мнение об образовании в целом формируется на основании имеющихся у респондента знаний о том, что происходит на конкретном объекте, в конкретной школе, с собственным ребенком. Сужение потока входящей информации и упрощение ее содержания ведет к смещению ролевой позиции. Менеджер крупной корпорации при этом может начать говорить из позиции родителя, руководитель федерального уровня может начать оперировать частными суждениями. Широкие интенсивные информационные потоки, наоборот, могут усилить внимание заинтересованных субъектов к более глобальным, но менее значимым для них лично явлениям и процессам. В этой информационной конструкции важное значение приобретает вектор «субъективизация — генерализация», а также наличие эмоциональной окраски оценочных суждений.

Некоторые суждения респондентов о качестве образования невозможно объяснить действием того или иного предиктора. Эти суждения могут выглядеть нелогичными, если не принимать во внимание возможность комплексного влияния целого ряда предикторов. Однако на данном этапе развития исследований нет возможности однозначно проследить взаимные влияния разных предикторов и выявить значимые закономерности. Данное обстоятельство ограничивает информативность и надежность результатов и в более масштабных количественных исследованиях, посвященных отношению разных стейкхолдеров к качеству школьного образования и мерам, предпринимаемым государством для его повышения. Невозможность проследить одновременные множественные влияния разных предикторов усложняет и интерпретацию результатов таких исследований в отношении какой-либо одной из групп стейкхолдеров, например родителей или учителей.

Наличие упомянутых ограничений в исследованиях образовательного дискурса означает, что при формировании информаци-

онной базы для принятия управленческих решений в отношении повышения качества образования невозможно опираться только на позицию одной или двух групп стейкхолдеров. Важно узнать мнение как можно более широкого спектра заинтересованных субъектов, принадлежащих к разным группам. Субъективные характеристики респондентов могут значительно смещать образовательный дискурс, причем не обязательно по одному вектору. Эти смещения могут иметь как однонаправленный, так и разнонаправленный характер в зависимости от целого комплекса контекстных условий. При этом некоторые субъективные характеристики оказывают на образовательный дискурс о качестве школьного образования ситуационное кратковременное влияние, которое постепенно затухает и без внешнего подкрепления либо исчезает со временем, либо трансформируется.

Таким образом, прибегая к использованию дискурсивных технологий при реализации мер повышения качества школьного образования, необходимо учитывать двустороннюю связь общественного дискурса с социальной реальностью, с происходящими и производимыми в ней изменениями. При этом нужно принимать во внимание специфику разных групп стейкхолдеров для более устойчивой и позитивной обратной связи, в том числе для поддержки управленческих решений, очень важной для успеха любых инноваций, в том числе в сфере образования.

Благодарности Исследование осуществлено в рамках Программы фундаментальных исследований НИУ ВШЭ в 2022 г.

Литература

1. Авраамова Е.М., Клячко Т.Л., Логинов Д.М., Полушкина Е.А., Семионова Е.А., Токарева Г.С. (2018) *Мониторинг эффективности школы: успешность и неуспешность российских школьников (2018 г.)*. М.: РАНХиГС. <https://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3283625>
2. Александров Д.А., Тенишева К.А., Савельева С.С. (2018) Дифференциация школьного выбора: два района Санкт-Петербурга. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 4, сс. 199–229. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2018-4-199-229>
3. Антонова Н.А. (2007) *Педагогический дискурс: речевое поведение учителя на уроке*: дис. ... канд. филол. наук. Саратов: Саратовский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского.
4. Арутюнова Н.Д. (1990) *Дискурс. Лингвистический энциклопедический словарь* (ред. В.Н. Ярцева), М.: Советская энциклопедия, сс. 136–137.
5. Барт Р. (2003) Фотографическое сообщение. *Система моды. Статьи по семиотике культуры*. М.: Издательство им. Сабашниковых, сс. 378–392.
6. Башманова Е.Л. (2019) Опыт исследования образовательных запросов родителей к школе. *Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета*, № 2 (50), сс. 98–107.
7. Болотов В.А. (2018) Прошлое, настоящее и возможное будущее российской системы оценки качества образования. *Вопросы образования / Edu-*

- ational Studies Moscow*, № 3, сс. 287–297. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2018-3-287-297>
8. Болотов В.А. (2005) О построении общероссийской системы оценки качества образования. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 1, сс. 5–10. <https://vo.hse.ru/article/view/15041>
 9. Болотов В.А., Вальдман И.А., Ковалева Г.С., Пинская М.А. (2013) Российская система оценки качества образования: главные уроки. *Качество образования в Евразии*, № 1, сс. 85–122.
 10. Боченков С.А., Вальдман И.А. (2013) Интерпретация и представление результатов ЕГЭ: проблемы и возможные решения. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 3, сс. 5–27.
 11. Бурдые П. (2001) *Практический смысл*. СПб.: Алетей.
 12. Вальдман И.А., Косарецкий С.Г., Мерцалова Т.А. (2013) *Публичный доклад школы. Практическое руководство*. М.: Просвещение.
 13. Весманов Д.С., Весманов С.В., Шевченко П.В. (2015) Анализ образовательных запросов заказчиков образовательных услуг общего образования: границы и методика. *Вестник Московского городского педагогического университета. (Экономика)*, № 4, сс. 89–105.
 14. Дейк Т. ван (2013) *Дискурс и власть: Репрезентация доминирования в языке и коммуникации*. М.: URSS.
 15. Добренёва Е.В. (2006) Деформации образовательного дискурса. *Вестник Московского университета. Серия 18. Социология и политология*, № 1, сс. 106–119.
 16. Духанина Л.Н., Мерцалова Т.А., Гошин М.Е., Козина Н.С., Косарецкий С.Г., Шапчиц Л.А., Шимутин Е.Н. (2015) *Образовательные учреждения РФ: что такое хорошо? Взгляд родителей*. М.: Фонд «Национальные ресурсы образования». Доступно по ссылке: http://vid1.rian.ru/ig/ratings/obr_org_whats_good.pdf (дата обращения 05.05.2024).
 17. Карасик В. (2000) О типах дискурса. *Языковая личность: институциональный и персональный дискурс* (ред. В.И. Карасик, Г.Г. Слышкин), Волгоград: Перемена, сс. 5–20.
 18. Караулов Ю.Н. (1987) *Русский язык и языковая личность*. М.: УРСС.
 19. Ключарев Г.А. (2014) Реформа российского образования в оценках экспертов и мнениях родителей. *Социологический журнал*, № 3, сс. 70–85. <https://doi.org/10.19181/socjour.2014.3.513>
 20. Крижанская Ю. (2021) *Опрос АКЦИО-10. Часть I. Цели и задачи системы образования*. Доступно по ссылке: <https://rossaprimavera.ru/article/24126e3a> (дата обращения 10.02.2023).
 21. Курганов М.А. (2021) Лонгитюдные исследования образовательных траекторий молодежи в России и за рубежом. *Профессиональное образование и рынок труда*, № 3, сс. 143–156. <https://doi.org/10.52944/PORT.2021.46.3.013>
 22. Лихачев Д.С. (1979) *Поэтика древнерусской литературы*. Л.: Художественная литература.
 23. Макаров М.Л. (2003) *Основы теории дискурса*. М.: Гнозис.
 24. Мерцалова Т.А. (2015а) *Выбор школы. Мониторинг экономики образования № 9*. М.: НИУ ВШЭ.
 25. Мерцалова Т.А. (2015б) Независимая оценка школы: механизм общественного управления. *Школьные технологии*, № 4, сс. 164–172.
 26. Мид Д.Г. (2009) *Избранное. Сборник переводов*. М.: ИНИОН РАН.
 27. Мильруд Р.П. (1985) Психологическая структура высказывания учителя в обучающей деятельности. *Вопросы психологии*, № 5, сс. 139–145.
 28. Мостова Л.А. (сост.) (2011) *Антология исследований культуры. Символическое поле культуры*. М.: Центр гуманитарных инициатив.

29. Новиков А.М., Новиков Д.А. (2008) *Как оценивать качество образования?* Доступно по ссылке: http://www.anovikov.ru/artikle/kacth_obr.htm (дата обращения 05.05.2024).
30. Рагозинникова Л.Н. (2012) Оценка качества образования глазами обучающихся, родителей и педагогов. *Инновационные проекты и программы в образовании*, № 1, сс. 69–75.
31. Русакова О.Ф. (2007) Основные теоретико-методологические подходы к интерпретации дискурса. *Антиномии: Научный ежегодник Института философии и права УрО РАН*, вып. 7, сс. 5–34.
32. Русакова О.Ф., Спасский А.Е. (2006) Дискурс как властный ресурс. *Современные теории дискурса: мультидисциплинарный анализ* (ред. О.Ф. Русакова), Екатеринбург: Дискурс-Пи, сс. 151–164.
33. Скударева Г.Н. (2015) Личность, общество и государство как субъекты социального заказа образованию. *Вестник Костромского государственного университета. (Педагогика. Психология. Социокинетика)*, т. 21, № 3, сс. 11–17.
34. Тенишева К.А., Александров Д.А. (2017) Неравенство в образовательных успехах и планах школьников: роль миграции, этничности и социального статуса. *Образование и социальная дифференциация* (ред. М. Карной, И.Д. Фрумин, Н.Н. Кармаева), М.: НИУ ВШЭ, сс. 226–246.
35. Ушакова О.П. (2014) Образовательный дискурс как объект лингвистического исследования. *В мире научных открытий*, № 3-2, сс. 1234–1247.
36. Шевлякова-Борзенко И.Л. (2017) Оценка качества общего среднего образования как содержательно-процессуальная целостность. *Педагогическая наука и образование*, № 4, сс. 43–53.
37. Шпаковская Л.Л. (2015) Образовательные притязания родителей как механизм воспроизводства социального неравенства. *Журнал исследований социальной политики*, т. 13, № 2, сс. 211–224.
38. Щедровицкий П.Г. (1987) *К анализу топики организационно-деятельностных игр*. Пущино: НЦБИ.
39. ЮНЕСКО (2021) *Совместное переосмысление наших перспектив — новый социальный договор в интересах образования*. Доступно по ссылке: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381_rus (дата обращения 5.05.2024).
40. Biddle B.J., Twyman J.P., Rankin E.F. (1964) *The Concept of Role Conflict*. Norman, OK: Oklahoma State University of Agriculture and Applied Science.
41. Cannella G.S. (2000) The Scientific Discourse of Education: Predetermining the Lives of Others—Foucault, Education, and Children. *Contemporary Issues in Early Childhood*, vol. 1, no 1, pp. 36–44. <https://doi.org/10.2304/ciec.2000.1.1.6>
42. Fairclough N., Blom V., Hazard K. (1997) *Miten Media Puhuu*. Tampere: Vastapaino.
43. Fiske J. (1987) *Television Culture*. London; New York: Methuen.
44. Foucault M. (1972) *The Archaeology of Knowledge and the Discourse on Language*. New York, NY: Pantheon Books.
45. Ibrahim Y., Arshad R., Salleh D. (2017) Stakeholder Perceptions of Secondary Education Quality in Sokoto State, Nigeria. *Quality Assurance in Education*, vol. 25, no 2, pp. 248–267. <https://doi.org/10.1108/QAE-04-2016-0021>
46. Jørgensen M.W., Phillips L.J. (2002) *Discourse Analysis as Theory and Method*. London; Thousand Oaks; New Delhi: Sage. <https://doi.org/10.4135/9781849208871>
47. Laclau E., Mouffe C. (2014) *Hegemony and Socialist Strategy: Towards a Radical Democratic Politics*. London: Verso Books.
48. Merton R.K. (1957) Continuities in the Theory of Reference Groups and Social Structure. *Social Theory and Social Structure*. New York, NY: The Free Press, pp. 281–368.

49. Mullis I.V.S., Martin M.O., Foy P., Hooper M. (2017) *PIRLS 2016 International Results in Reading*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College.
50. OECD (2019) *PISA 2018 Results. Vol. III: What School Life Means for Students' Lives*. Paris: OECD. <https://doi.org/10.1787/acd78851-en>
51. OECD (2011) *Strong Performers and Successful Reformers in Education. Lessons from PISA for the United States*. Paris: OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264096660-en>
52. Parsons T. (1964) *The Social System*. Glencoe, IL: Free Press.
53. Pêcheux M. (1969) *Analyse Automatique du Discours*. Paris: Dunod.
54. Schleicher A. (2018) *World Class*. Paris: OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264300002-en>
55. Strauss A., Corbin J. (1994) Grounded Theory Methodology: An Overview. *Handbook of Qualitative Research* (eds N.K. Denzin, Y.S. Lincoln), Thousand Oaks, CA: Sage, pp. 273–284.
56. Torfing J. (2005) Discourse Theory: Achievements, Arguments, and Challenges. *Discourse Theory in European Politics: Identity, Policy and Governance* (eds D. Howarth, J. Torfing), London: Palgrave Macmillan, pp. 1–32. https://doi.org/10.1057/9780230523364_1

References

- Alexandrov D.A., Tenisheva K.A., Savelyeva S.S. (2018) Patterns of School Choice: Two Districts in St. Petersburg. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 4, pp. 199–229 (In Russian). <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2018-4-199-229>
- Antonova N.A. (2007) *Pedagogical Discourse: Speech Behavior of the Teacher in the Classroom* (PhD Thesis), Saratov: Saratov State University (In Russian).
- Arutyunova N.D. (1990) Discourse. *Linguistic Encyclopedic Dictionary* (ed. V.N. Yartseva), Moscow: Sovetskaya entsiklopediya, pp. 136–137 (In Russian).
- Avraamova E.M., Klyachko T.L., Loginov D.M., Polushkina E.A., Semionova E.A., Tokareva G.S. (2018) *Monitoring of Efficiency of School Education. Success and Failure of Russian Schoolchildren (2018)*. Moscow: RANEPa (In Russian). <https://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3283625>
- Barthes R. (2003) Photographic Message. *The Fashion System. Articles on the Semiotics of Culture*. Moscow: Sabashnikov Publishing House, pp. 378–392 (In Russian).
- Bashmanova E.L. (2019) The Experience of Researching Parents' Educational Requests to School. *Uchyonye zapiski. Elektronny nauchny zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta*, no 2 (50), pp. 98–107 (In Russian).
- Biddle B.J., Twyman J.P., Rankin E.F. (1964) *The Concept of Role Conflict*. Norman, OK: Oklahoma State University of Agriculture and Applied Science.
- Bochenkov S.A., Waldman I.A. (2013) Interpretation and Presentation of Unified State Exam Results: Problems and Possible Solutions. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 3, pp. 5–27 (In Russian).
- Bolotov V.A. (2018) The Past, Present, and Possible Future of the Russian Education Assessment System. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 3, pp. 287–297 (In Russian). <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2018-3-287-297>
- Bolotov V.A. (2005) Creating an All-Russian System for the Evaluation of the Quality of Education. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 1, pp. 5–10 (In Russian). <https://vo.hse.ru/article/view/15041>
- Bolotov V.A., Waldman I.A., Kovaleva G.S., Pinskaya M.A. (2013) Russian Quality Assessment System in Education: Key Lessons. *Education Quality in Eurasia*, no 1, pp. 85–122 (In Russian).
- Bourdieu P. (2001) *Practical Meaning*. St. Petersburg: Aletheia (In Russian).
- Cannella G.S. (2000) The Scientific Discourse of Education: Predetermining the Lives of Others—Foucault, Education, and Children. *Contemporary Issues in Early Childhood*, vol. 1, no 1, pp. 36–44. <https://doi.org/10.2304/ciec.2000.1.1.6>

- Dijk T. van (2013) *Discourse and Power*. Moscow: URSS (In Russian).
- Dobrenkova E.V. (2006) Deformations of Educational Discourse. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 18. Sotsiologiya i politologiya / Moscow State University Bulletin. Series 18. Sociology and Political Science*, no 1, pp. 106–119 (In Russian).
- Dukhanina L.N., Mertsalova T.A., Goshin M.E., Kozina N.S., Kosaretskiy S.G., Shapchits L.A., Shimutina E.N. (2015) *Educational Institutions of the Russian Federation: What Is Good? The View of the Parents*. Moscow: The National Education Resources Foundation (In Russian). Available at: http://vid1.rian.ru/ig/ratings/obr_org_whats_good.pdf (accessed 5 May 2024).
- Fairclough N., Blom V., Hazard K. (1997) *Miten Media Puhuu*. Tampere: Vastapaino.
- Fiske J. (1987) *Television Culture*. London; New York: Methuen.
- Foucault M. (1972) *The Archaeology of Knowledge and the Discourse on Language*. New York, NY: Pantheon Books.
- Ibrahim Y., Arshad R., Salleh D. (2017) Stakeholder Perceptions of Secondary Education Quality in Sokoto State, Nigeria. *Quality Assurance in Education*, vol. 25, no 2, pp. 248–267. <https://doi.org/10.1108/QAE-04-2016-0021>
- Jørgensen M.W., Phillips L.J. (2002) *Discourse Analysis as Theory and Method*. London; Thousand Oaks; New Delhi: Sage. <https://doi.org/10.4135/9781849208871>
- Karasik V. (2000) On the Types of Discourse. *Linguistic Personality: Institutional and Personal Discourse* (eds V.I. Karasik, G.G. Slyshkin), Volgograd: Peremena, pp. 5–20 (In Russian).
- Karaulov Yu.N. (1987) *Russian Language and Linguistic Personality*. Moscow: URSS (In Russian).
- Kliucharev G.A. (2014) Reform of Russian Education System: Expert Opinion and Parent's Attitude to It. *Sotsiologicheskii Zhurnal / Sociological Journal*, no 3, pp. 70–85 (In Russian). <https://doi.org/10.19181/socjour.2014.3.513>
- Krizhanskaya Yu. (2021) *AKSIO-10 Survey. Part I. Goals and Objectives of the Education System* (In Russian). Available at: <https://rossaprimavera.ru/article/24126e3a> (accessed 10.05.2024).
- Kurganov M.A. (2021) Longitudinal Studies of Educational Trajectories of Youth in Russia and Abroad. *Vocational Education and Labor Market*, no 3, pp. 143–156 (In Russian). <https://doi.org/10.52944/PORT.2021.46.3.013>
- Laclau E., Mouffe C. (2014) *Hegemony and Socialist Strategy: Towards a Radical Democratic Politics*. London: Verso Books.
- Likhachev D.S. (1979) *Poetics of Ancient Russian Literature*. Leningrad: Khudozhestvennaya literatura (In Russian).
- Makarov M.L. (2003) *Fundamentals of the Theory of Discourse*. Moscow: Gnosis (In Russian).
- Meade G.H. (2009) *Favorites. Collection of Translations*. Moscow: INION RAS (In Russian).
- Merton R.K. (1957) Continuities in the Theory of Reference Groups and Social Structure. *Social Theory and Social Structure*. New York, NY: The Free Press, pp. 281–368.
- Mertsalova T.A. (2015a) *School Choice. Monitoring of Education Markets and Organizations*. Moscow: HSE (In Russian).
- Mertsalova T.A. (2015b) An Independent Evaluation of School: Mechanism of Public Control. *School Technology*, no 4, pp. 164–172 (In Russian).
- Milrud R.P. (1985) The Psychological Structure of the Teacher's Statement in Teaching Activity. *Voprosy Psichologii*, no 5, pp. 139–145 (In Russian).
- Mostova L.F. (ed.) (2011) *Anthology of Cultural Studies. Symbolic Field of Culture*. Moscow: Center for Humanitarian Initiatives (In Russian).
- Mullis I.V.S., Martin M.O., Foy P., Hooper M. (2017) *PIRLS 2016 International Results in Reading*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College.
- Novikov A.M., Novikov D.A. (2008) *How to Assess the Quality of Education?* (In Russian). Available at: http://www.anovikov.ru/artikle/kachth_obr.htm (accessed 5 May 2024).

- OECD (2019) *PISA 2018 Results. Vol. III: What School Life Means for Students' Lives*. Paris: OECD. <https://doi.org/10.1787/acd78851-en>
- OECD (2011) *Strong Performers and Successful Reformers in Education. Lessons from PISA for the United States*. Paris: OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264096660-en>
- Parsons T. (1964) *The Social System*. Glencoe, IL: Free Press.
- Pêcheux M. (1969) *Analyse Automatique du Discours*. Paris: Dunod.
- Ragozinnikova L.N. (2012) Quality Assessment of Education through the Eyes of the Studying, Parents and Teachers. *Innovative Projects and Programs in Education*, no 1, pp. 69–75 (In Russian).
- Rusakova O.F. (2007) Basic Theoretical and Methodological Approaches to the Interpretation of Discourse. *Antinomies: Scientific Yearbook of the Institute of Philosophy and Law of the Ural Branch of the Russian Academy of Science*, iss. 7, pp. 5–34 (In Russian).
- Rusakova O.F., Spassky A.E. (2006) Discourse as a Powerful Resource. *Contemporary Theories of Discourse: A Multidisciplinary Analysis* (ed. O.F. Rusakova), Yekaterinburg: Diskurs-Pi, pp. 151–164 (In Russian).
- Schleicher A. (2018) *World Class*. Paris: OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264300002-en>
- Shchedrovitsky P.G. (1987) *To the Analysis of the Topic of Organizational and Activity Games*. Pushchino: National Center for Biotechnology Information (In Russian).
- Shevlyakova-Borzenko I. L. (2017) Assessment of the Quality of General Secondary Education as a Content-Procedural Integrity. *Pedagogicheskaya nauka i obrazovanie*, no 4, pp. 43–53 (In Russian).
- Shpakovskaya L.L. (2015) The Educational Expectations of Parents: A Mechanism that Reproduces Social Inequality. *Journal of Social Policy Research*, vol. 13, no 2, pp. 211–224 (In Russian).
- Skudaryova G.N. (2015) Personality, Society and State as Subjects of the Social Order to Education. *Vestnik of Kostroma State University. (Pedagogy. Psychology. Sociokinetics)*, vol. 21, no 3, pp. 11–17 (In Russian).
- Strauss A., Corbin J. (1994) Grounded Theory Methodology: An Overview. *Handbook of Qualitative Research* (eds N.K. Denzin, Y.S. Lincoln), Thousand Oaks, CA: Sage, pp. 273–284.
- Tenisheva K.A., Alexandrov D.A. (2017) Inequality in Educational Success and Plans of Schoolchildren: The Role of Migration, Ethnicity and Social Status. *Education and Social Differentiation* (eds M. Karnoy, I.D. Froumin, N.N. Karmaeva), Moscow: HSE, pp. 226–246 (In Russian).
- Torring J. (2005) Discourse Theory: Achievements, Arguments, and Challenges. *Discourse Theory in European Politics: Identity, Policy and Governance* (eds D. Howarth, J. Torring), London: Palgrave Macmillan, pp. 1–32. https://doi.org/10.1057/9780230523364_1
- UNESCO (2021) *Reimagining Our Futures Together: A New Social Contract for Education*. Available at: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381_rus (accessed 5 May 2024).
- Ushakova O.P. (2014) Educational Discourse as an Object of Linguistic Research. *V mire nauchnykh otkrytiy*, no 3-2, pp. 1234–1247 (In Russian).
- Valdman I.A., Kosaretsky S.G., Mertsalova T.A. (2013) *Public Report of the School. Practical Guide*. Moscow: Prosveshchenie (In Russian).
- Vesmanov D.S., Vesmanov S.V., Shevchenko P.V. (2015) Analysis of Educational Demands of the Customers of Educational Services in General Education: Limits and Methods. *MCU Journal of Economic Studies*, no 4, pp. 89–105 (In Russian).

Диспозиции критического мышления: разработка и валидизация инструмента оценки

Юлия Хиль, Анастасия Садова, Ольга Соболева,
Екатерина Степашкина, Дмитрий Гужеля

Статья поступила
в редакцию
в феврале 2023 г.

Хиль Юлия Сергеевна — главный специалист отдела аналитики и разработки диагностических инструментов департамента оценки и методологии, автономная некоммерческая организация «Россия — страна возможностей». Адрес: 109004 Москва, ул. Станиславского, 21, стр. 3, а/я 104. E-mail: yuliya.khil@rsv.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4758-5224> (контактное лицо для переписки)

Садова Анастасия Романовна — главный специалист отдела аналитики и разработки диагностических инструментов департамента оценки и методологии, автономная некоммерческая организация «Россия — страна возможностей». E-mail: anastasiya.sadova@rsv.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8472-5305>

Соболева Ольга Борисовна — главный специалист отдела аналитики и разработки диагностических инструментов департамента оценки и методологии, автономная некоммерческая организация «Россия — страна возможностей». E-mail: olga.soboleva@rsv.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2348-2925>

Степашкина Екатерина Алексеевна — руководитель отдела аналитики и разработки диагностических инструментов департамента оценки и методологии, автономная некоммерческая организация «Россия — страна возможностей». E-mail: e.stepashkina@rsv.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4340-3753>

Гужеля Дмитрий Юрьевич — кандидат педагогических наук, заместитель генерального директора, автономная некоммерческая организация «Россия — страна возможностей». E-mail: dmitriy.guzhelya@rsv.ru. ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7167-3972>

Аннотация

В статье приводится описание процесса разработки и апробации инструмента «Диспозиции критического мышления». Под диспозициями критического мышления понимаются предрасположенности, тенденции или готовность человека реализовывать навыки критического мышления. Человек с низким уровнем диспозиций может не проявлять навыков критического мышления, даже если владеет ими на высоком уровне.

На основе обзора литературы проанализированы современные теоретические рамки и инструменты измерения диспозиций критического мышления. Предлагаемый авторами инструментом представляет собой самоотчетный опросник в компьютерном формате. Задача респондента — оценить, насколько его поведение в обычной жизни схоже с описанным в утверждениях. Опросник прошел апробацию, на основе полученных данных проведена проверка факторной структуры, качества разработанных заданий, а также оценена

конвергентная и содержательная валидность теста. Результаты психометрической проверки позволяют утверждать, что разработанный инструмент является надежным и валидным способом оценки диспозиций критического мышления у русскоговорящих людей старше 16 лет. Рассмотрены ограничения данного исследования и возможные направления будущих разработок.

Ключевые слова диспозиции критического мышления, диспозиции, склонности, разработка инструмента измерения, валидизация, психометрика, опросник, тест

Для цитирования Хиль Ю.С., Садова А.Р., Соболева О.Б., Степашкина Е.А., Гужеля Д.Ю. (2024) Диспозиции критического мышления: разработка и валидизация инструмента оценки. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 2, сс. 350–374. <https://doi.org/10.17323/vo-2024-16770>

Critical Thinking Dispositions: Development and Validation of an Assessment Tool

Yulia Khil, Anastasia Sadova, Olga Soboleva, Ekaterina Stepashkina, Dmitry Guzhelya

Yulia S. Khil — Chief Specialist of the Analytics and Development of Diagnostic Tools Department of the Assessment and Methodology Department, Autonomous Non-Commercial Organization “Russia — the Country of Opportunities”. Address: Bld 10, 21 Stanislavsky St., PO Box 104, 109004 Moscow, Russian Federation. E-mail: yuliya.khil@rsv.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4758-5224> (corresponding author)

Anastasia R. Sadova — Chief Specialist of the Analytics and Development of Diagnostic Tools Department of the Assessment and Methodology Department, Autonomous Non-Commercial Organization “Russia — the Country of Opportunities”. E-mail: anastasiya.sadova@rsv.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8472-5305>

Olga B. Soboleva — Chief Specialist of the Analytics and Development of Diagnostic Tools Department of the Assessment and Methodology Department, Autonomous Non-Commercial Organization “Russia — the Country of Opportunities”. E-mail: olga.soboleva@rsv.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2348-2925>

Ekaterina A. Stepashkina — Head of the Analytics and Development of Diagnostic Tools Department of the Assessment and Methodology Department, Autonomous Non-Commercial Organization “Russia — the Country of Opportunities”. E-mail: e.stepashkina@rsv.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4340-3753>

Dmitry Yu. Guzhelya — Candidate of Sciences in Pedagogy, Deputy General Director, Autonomous Non-Commercial Organization “Russia — Land of Opportunities”. E-mail: dmitriy.guzhelya@rsv.ru. ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7167-3972>

Abstract The article describes the process of developing and testing the “Critical Thinking Dispositions” (CDT) tool. Critical thinking dispositions refer to a person’s predispositions, tendencies, or readiness to implement critical thinking skills. The relevance of studying and measuring CDT is reflected in the relationship of the construct with the psychological characteristics of a person and his success in various fields. Also, dispositions are important for the manifestation of critical thinking skills: a person with low dispositions may not demonstrate critical thinking, even if it is expressed at a high

level. Currently, there is a lack of validated Russian-language instruments dedicated to CDT. The purpose of the study was to develop a CDT instrument and test its validity. Descriptions of the construct in the research literature, analysis of existing theoretical frameworks, and tools for measuring critical thinking dispositions are provided. The instrument is a self-report questionnaire in computer format. The respondent's task is to assess how similar his behavior in everyday life is to that described in the statements. The questionnaire was tested, based on the data obtained, the factor structure and the quality of the developed tasks were checked, and convergent and content validity was assessed. The results of psychometric testing suggest that the developed instrument is a reliable and valid way to assess critical thinking dispositions in Russian-speaking people over 16 years of age. Limitations of this study and possible directions for future developments are discussed.

Keywords critical thinking dispositions, dispositions, inclinations, development of a measurement instrument, validation, psychometrics, questionnaire, test

For citing Khil Yu.S., Sadova A.R., Soboleva O.B., Stepashkina E.A., Guzhelya D.Yu. (2024) Critical Thinking Dispositions: Development and Validation of an Assessment Tool. *Vo-prosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 2, pp. 350–374 (In Russian). <https://doi.org/10.17323/vo-2024-16770>

В последние два десятилетия постоянно растет количество исследований критического мышления, появляются новые теории и подходы к его измерению [Lai, 2011]. Эмпирически установлены значимые связи критического мышления с некоторыми личностными характеристиками: открытостью опыту, тревожностью, эгоустойчивостью (*ego-resilience*) [Clifford, Boufal, Kurtz, 2004], а также с формированием и устойчивостью личных убеждений [Halpern, 2013]. Также установлена значимая взаимосвязь ($r = 0,74$) между предрасположенностью к критическому мышлению и навыками критического мышления [Fikriyati, Agustini, Suyatno, 2022]. Развитие диспозиций при освоении критического мышления так же важно, как и обучение навыкам, поскольку люди, имеющие развитые навыки критического мышления, но не склонные к их использованию, с меньшей вероятностью будут критически мыслить [Facione et al., 1995; Ennis, 1993]. Необходимость для развития навыков критического мышления наличия диспозиции критического мышления (ДКМ) [Ennis, 1993] подтверждена эмпирически: обнаружено, что самооценка ДКМ является предиктором эффективности критического мышления [Quinn et al., 2020; Facione, Facione, Gittens, 2000; Ip et al., 2000; Profetto-McGrath, 2003].

Практическое значение изучения диспозиций критического мышления обусловлено взаимосвязью данного конструкта с широким спектром психологических, личностных характеристик человека и с его успешностью в различных областях деятельности. Так, выявлена положительная корреляция показателя диспозиции критического мышления с уровнем производительности труда [Chaung, 2011; Park, Chung, Kim, 2016]. Кроме того, ДКМ связаны с показателями профессиональной компетентности: профессио-

нальным суждением [Facione, Facione, Sánchez, 1994; Jung, Jung, 2011] и профессиональным решением проблем [Choi, Cho, 2011]. В других исследованиях отмечается связь ДКМ с академической успеваемостью [El-Sayed et al., 2011, Facione et al., 1995; Profetto-McGrath et al., 2009]. Также обнаружена положительная связь ДКМ с преодолением когнитивных предубеждений в рассуждениях [El-Sayed et al., 2011; Facione et al., 1995; Fahim, Bagherkazeremi, Alemi, 2010, Kwon, Onwuegbuzie, Alexander, 2007; Macpherson, Stanovich, 2007; West, Toplak, Stanovich, 2008]. Таким образом, связь ДКМ с психологическими переменными, важными с точки зрения благополучия и успешности человека, диктует необходимость изучения — а значит, и измерения — данного конструкта.

Валидизированных русскоязычных инструментов измерения ДКМ, как и методов оценки навыков критического мышления, крайне мало. Нам удалось обнаружить несколько исследований, в которых обсуждаются психометрические свойства русскоязычных инструментов оценки критического мышления [Shaw et al., 2020; Садова и др., 2022]. При этом значимость и актуальность развития критического мышления зафиксирована в Федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования: критическое мышление рассматривается в них как одна из универсальных компетенций, формируемых в рамках бакалавриата и магистратуры¹. В исследованиях мирового рынка труда 2020–2021 гг., опубликованных крупнейшими консалтинговыми компаниями, такими как *PersolKelly*, *Flexjobs*, *Indeed* и *LinkedIn*, в ряду универсальных компетенций, востребованных современными работодателями, отмечается и критическое мышление [Kolot et al., 2022].

В 2021 г. сотрудники департамента оценки и методологии президентской платформы АНО «Россия — страна возможностей» начали разработку нового инструмента оценки «Диспозиции критического мышления». Цель данного исследования состоит в валидизации разработанного инструмента измерения и оценке его психометрических свойств. В статье проанализированы теоретические рамки измерения ДКМ, описаны этапы разработки и приведены свидетельства психометрического качества нового инструмента.

1. Разработка теоретической рамки инструмента

Теоретическая рамка инструмента оценки разработана на основе обзора концепций и исследований диспозиций критического мышления, а также консультаций с экспертами в области критического мышления. Эксперты отвечали на следующие вопросы: «Насколько разработанная рамка покрывает конструкт «диспозиции

¹ Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования: <https://fgosvo.ru/fgosvo/index/24> (дата обращения 30.05.2024).

критического мышления?» и «Насколько указанные индикаторы соответствуют шкале?» (предъявлялся к каждому индикатору).

1.1. Операционализация конструкта в существующих инструментах измерения

Основные теоретические рамки исследования ДКМ представлены в табл. 1. Полипарадигмальность подходов к измерению конструкта проявляется в разном количестве составляющих, которые авторы относят к диспозициям критического мышления. Так, в результате проекта *Delphi* — основополагающего исследования аффективных составляющих критического мышления — выделены 19 диспозиций [Facione, Facione, 1992]. В последующем этот перечень пересматривался и сокращался, что связано в том числе со сложностью измерения большого перечня диспозиций.

Таблица 1. Анализ теоретических рамок ДКМ

Отчет APA Delphi (1990)	[Facione, Facione, 1992]	[Perkins, Jay, Tishman, 1993]	[Ennis, 1996]	[Halpern, 1998]	[Quinn et al., 2020]	[Sosu, 2013]
Любознательность (<i>inquisitiveness</i>)	Любознательность (<i>inquisitiveness</i>)	Склонность размышлять, находить проблемы и исследовать (<i>disposition toward wondering, problem finding, and investigating</i>)	Стремление быть хорошо информированным (<i>well-informed</i>)	Осведомленность о социальных реалиях, для того чтобы действовать (<i>awareness of social realities so that thoughts can become actions</i>)	Рефлексия (<i>reflection</i>)	Открытость к критике (<i>critical openness</i>)
Стремление быть хорошо информированным (<i>well-informed</i>)	Аналитичность (<i>analyticity</i>)	Склонность искать и оценивать причины (<i>disposition to seek and evaluate reasons</i>)	Твердость позиции, когда это оправдано (<i>endorse a position when it is justified to do so</i>)	Последовательность в реализации планов и подавление импульсивной активности (<i>habitual use of plans and the suppression of impulsive activity</i>)	Внимательность (<i>attentiveness</i>)	Рефлексивный скептицизм (<i>reflective scepticism</i>)
Непредубежденность (<i>open-mindedness</i>)	Непредубежденность (<i>open-mindedness</i>)	Широта взглядов и смелость (<i>disposition to be broad and adventurous</i>)	Склонность к поиску альтернатив и открытость им (<i>seek alternatives and be open to them</i>)	Гибкость или непредубежденность (<i>flexibility or open-mindedness</i>)	Непредубежденность (<i>open-mindedness</i>)	
Доверие к результатам обоснованных исследований (<i>trust in reasoned inquiry</i>)	Уверенность в себе (<i>self-confidence</i>)	Готовность объяснить свою позицию и добиваться понимания (<i>disposition to build explanations and understandings</i>)	Готовность рассматривать иные точки зрения (<i>consider other points of view</i>)	Готовность отказаться от собственных непродуктивных стратегий (<i>willingness to abandon non-productive strategies in an attempt to self-correct</i>)	Организованность (<i>organisation</i>)	

Отчет APA Delphi (1990)	[Facione, Facione, 1992]	[Perkins, Jay, Tishman, 1993]	[Ennis, 1996]	[Halpern, 1998]	[Quinn et al., 2020]	[Sosu, 2013]
Обоснованность выбора и применения критериев (<i>reasonableness in selecting and applying criteria</i>)	Поиск правды (<i>truth-seeking</i>)	Интеллектуальная осторожность (<i>disposition to be intellectually careful</i>)	Готовность прислушиваться к чужому мнению и интересоваться причинами поступков других (<i>discover and listen to others' view and reasons</i>)	Готовность заниматься сложными задачами и не пассивать перед трудностями (<i>willingness to engage in and persist at a complex task</i>)	Настойчивость (<i>perseverance</i>)	
Уверенность в своей способности здраво судить о вещах (<i>self-confidence in one's own ability to reason</i>)	Систематичность (<i>systematicity</i>)	Склонность к метапознанию (<i>disposition to be metacognitive</i>)	Готовность принимать во внимание чувства и уровень понимания других (<i>take into account others' feelings and level of understanding</i>)		Внутренняя мотивация к достижению цели (<i>intrinsic goal motivation</i>)	
Готовность использовать критическое мышление (<i>alertness to use critical thinking</i>)	Зрелость (<i>maturity</i>)	Склонность к планированию и стратегичности (<i>disposition to make plans and be strategic</i>)	Готовность заботиться о благополучии других людей (<i>be concerned about others' welfare</i>)			
Гибкость в рассмотрении альтернатив (<i>flexibility in considering alternatives</i>)			Рефлексия по отношению к собственным убеждениям (<i>reflectively aware of own beliefs</i>)			
Готовность понимать мнения других (<i>understand opinions of others</i>)			Четкое представление о том, какую позицию отстаиваешь (<i>clear about intended meaning</i>)			
Готовность пересмотреть свои взгляды, если это необходимо (<i>revise views where change is warranted</i>)			Стремление искать и предлагать причины (<i>seek and offer reasons</i>)			
Упорство в поиске необходимой информации (<i>diligence in seeking relevant information</i>)			Готовность определить вывод или вопрос и фокусироваться на них (<i>determine, and maintain focus on, the conclusion or question</i>)			

Окончание табл. 1

Отчет APA Delphi (1990)	[Facione, Facione, 1992]	[Perkins, Jay, Tishman, 1993]	[Ennis, 1996]	[Halpern, 1998]	[Quinn et al., 2020]	[Sosu, 2013]
Умение честно признавать собственные предубеждения (<i>honesty in facing own biases</i>)			Учет всех сторон и всех составляющих ситуации (<i>take into account the total situation</i>)			
Готовность открыто выражать озабоченность (<i>clarity in stating concern</i>)						
Точность (<i>precision</i>)						
Готовность работать со сложностью (<i>working with complexity</i>)						
Справедливость (<i>fair-mindedness</i>)						
Обоснованность в выборе и применении критериев (<i>reasonableness in selecting and applying criteria</i>)						
Фокусировка внимания на актуальной проблеме (<i>focusing attention on the concern at hand</i>)						
Упорство в преодолении трудностей (<i>persistence in face of difficulties</i>)						

В характеристиках диспозиций критического мышления, выделенных в разных теоретических моделях, прослеживается сходство. Любознательность (интеллектуальное любопытство), непредубежденность, а также рефлексивное мышление как составляющие ДКМ встречаются в разных концепциях и были учтены при составлении оригинальной рамки нашего инструмента.

При анализе научной литературы нам не удалось обнаружить психометрически качественного инструмента измерения ДКМ на русском языке. Несмотря на очевидный интерес ученых и практи-

ков к диспозициям критического мышления, исследователи отмечают и недостаток англоязычных инструментов оценки ДКМ [Edman, 2009; Ku, 2009; Norris, 2003]. Наиболее часто используются три диагностических инструмента: Калифорнийский опросник диспозиций критического мышления (*California Critical Thinking Disposition Inventory*, CCTDI), Шкала диспозиций критического мышления (*Critical Thinking Dispositions Scale*, CTDC), Согласованная шкала предрасположенности к критическому мышлению студентов и преподавателей (*Student-Educator Negotiated Critical Thinking Dispositions Scale*, SENCTDS). В контексте нашей разработки представляет интерес также Тест на рациональное мышление (*Comprehensive Assessment of Rational Thinking*).

В Калифорнийском опроснике диспозиций критического мышления оценка производится по семи диспозициям (см. табл. 1) [Facione, Facione, 1992]. Первоначально заложенная 7-факторная структура при повторных исследованиях не подтвердилась, выявлены только четыре фактора, близкие к изначально предполагавшимся [Kakai, 2003]. Помимо этого, в ходе работы с опросником обнаружилось проблемы, связанные с чрезмерной перекрестной нагрузкой факторов и отсутствием четкой нагрузки, уникальной для какого-либо одного фактора [Walsh, Hennig-Thurau, Mitchell, 2007]. В модели случайных эффектов CCTDI оказался надежным для выборок со значением альфа 0,83, по шкалам инструмента надежность находится в диапазоне от 0,61 до 0,74 [Orhan, 2022].

Шкала диспозиций критического мышления состоит из двух подшкал (см. табл. 1). Однако в исследовании 2016 г. установлено, что однофакторная модель лучше, чем двухфакторная, обеспечивает соответствие данным для данного инструмента [Yoskey, 2016]. Коэффициент надежности альфа Кронбаха теста составил 0,82 [Sosu, 2013].

Согласованная шкала предрасположенности к критическому мышлению студентов и преподавателей измеряет шесть диспозиций (см. табл. 1). Данный инструмент критикуют в связи с концептуальной неопределенностью шкалы внутренней мотивации [Liu, Pasztor, 2022]. Коэффициент надежности альфа Кронбаха для разных шкал варьирует от 0,59 до 0,82 [Quinn et al., 2020].

Тест на рациональное мышление включает шкалу, измеряющую конструкт близкий, но не тождественный критическому мышлению: активное непредубежденное мышление как диспозицию, способствующую рациональному мышлению. Надежность шкалы составляет 0,78 [Tillema et al., 2021].

1.2. Разработка теоретической рамки

Диспозиции критического мышления — это предрасположенности, тенденции или готовность человека реализовывать навыки критического мышления [Norris, 1992; Siegel, 1999; Valenzuela, Nieto, Saiz, 2011].

В процессе разработки рамки инструмента «Диспозиции критического мышления» мы проанализировали и соотнесли между собой известные теоретические рамки, выделили повторяющиеся диспозиционные характеристики, а также проанализировали существующие оценочные инструменты и учли недостатки рассмотренных теоретических подходов, например, неоднородность факторной структуры.

Тест «Диспозиции критического мышления» предполагает оценку по трем шкалам (табл. 2):

- «Поиск информации и работа с ней» — это склонность проверять надежность полученной информации, готовность использовать несколько источников и внимательность при работе с ними;
- «Рефлексия и открытость альтернативным точкам зрения» — это непредубежденность, склонность запрашивать критическую обратную связь по проблеме, а также готовность изменить свою позицию под воздействием убедительных аргументов;
- «Любознательность» — это степень, в которой человек стремится быть информированным, узнавать новое и задавать уточняющие вопросы.

Таблица 2. Теоретическая рамка инструмента «Диспозиции критического мышления»

Шкала	Индикаторы
Поиск информации и работа с ней	<ul style="list-style-type: none">• Внимательно работает с информацией• Использует более одного источника при поиске информации• Проверяет надежность источников информации• Оценивает полученную информацию, подвергает ее сомнению
Рефлексия и открытость альтернативным точкам зрения	<ul style="list-style-type: none">• Проявляет непредубежденность в отношении взглядов на мир, отличающихся от его собственного• Запрашивает критическую обратную связь, альтернативные мнения• Проявляет готовность к пересмотру своих взглядов
Любознательность	<ul style="list-style-type: none">• Стремится быть информированным• Проявляет желание учиться, узнавать новое• Задает вопросы о сути происходящего, уточняет детали

2. Разработка заданий

На основе созданной теоретической рамки разработаны утверждения для каждой шкалы и индикаторы к ним. Утверждения прорецензированы экспертами по разработке тестовых заданий и исследователями критического мышления. Эксперты отвечали на вопросы, соответствует ли утверждение шкале и индикатору и является ли утверждение социально желательным. От них также получены предложения по доработке утверждений. Социально желательные утверждения и утверждения, не соответствующие индикатору, переработаны или удалены до апробации.

2.1. Формат теста Тест «Диспозиции критического мышления» включает общую инструкцию перед тестом, инструкцию к каждому заданию, а также 36 заданий: 11 заданий в шкале «Поиск информации и работа с ней», 15 заданий в шкале «Рефлексия и открытость альтернативным точкам зрения» и 10 заданий в шкале «Любознательность». Респонденту предлагается оценить себя по каждому утверждению, используя ликертовскую шкалу от 1 («совсем не похоже на меня») до 6 («очень похоже на меня»).

Результаты теста интерпретируются на основании общего полученного балла, преобразованного в T-балл.

Условия проведения тестирования: компьютерный формат, реализуемый на платформе АНО «Россия — страна возможностей». Использование теста и его результатов допустимо на русскоязычной выборке. Оцениваемое время прохождения опросника — 15 минут. По результатам тестирования для испытуемых предусмотрена обратная связь.

3. Эмпирическое исследование валидности теста

3.1. Апробационная выборка

В исследовании приняли участие 1654 человека. Данные собраны при поддержке проекта «Центр компетенций» АНО «Россия — страна возможностей» [Комиссаров и др., 2022].

До начала анализа из выборки были удалены ответы 197 человек: их медиана времени ответа на задания составляла менее 16 секунд, на основании чего эти респонденты были отнесены к группе «кликеров». Статистики ответов проанализированы на 1633 респондентах (табл. 3). Средний возраст участников — 20,6 года.

Таблица 3. Социально-демографические параметры выборки (% участников)

<i>Пол</i>	
Мужской	34
Женский	66
<i>Уровень образования</i>	
Неполное среднее образование (9 классов)	0,18
Полное среднее образование (11 классов)	30,81
Среднее профессиональное образование	1,97
Неоконченное высшее образование	41,77
Высшее образование (бакалавр)	17,31
Высшее образование (специалитет)	3,70
Высшее образование (магистр)	2,71
Аспирантура	0,49
Кандидат/доктор наук	1,05

3.2. Конструктивная валидность

Для исследования структуры теста проведен конфирматорный факторный анализ каждой шкалы теста «Диспозиции критического мышления». Некоторые индикаторы были объединены —

те, которые сильно связаны, и чье объединение улучшило показатели модели.

В табл. 4 приведены итоговая версия распределения индикаторов по шкалам, а также примеры утверждений к ним.

Таблица 4. Распределение индикаторов по шкалам и примеры утверждений

Шкала	Индикаторы	Примеры утверждений
Поиск информации и работа с ней (<i>search</i>)	<ul style="list-style-type: none"> Объединенный индикатор «Внимательно работает с информацией» и «Использует более одного источника при поиске информации» (<i>atten_use</i>) Индикатор «Проверяет надежность источников информации» (<i>check</i>) Индикатор «Оценивает полученную информацию, подвергает ее сомнению» (<i>doubt</i>) 	<ul style="list-style-type: none"> «Я стараюсь сформировать полную картину, используя более одного источника» «Я стараюсь отследить первоисточник новостного сообщения» «Я перепроверяю полученную информацию с помощью других источников»
Рефлексия и открытость альтернативным точкам зрения (<i>refopen</i>)	<ul style="list-style-type: none"> Индикатор «Проявляет готовность к пересмотру своих взглядов» (<i>view</i>) Индикатор «Проявляет непредубежденность в отношении взглядов на мир, отличающихся от его собственного» (<i>open</i>) Индикатор «Запрашивает критическую обратную связь» (<i>alter</i>) 	<ul style="list-style-type: none"> «Под воздействием убедительных доказательств и фактов я меняю свою позицию» «На мой взгляд, разные точки зрения имеют равные права на существование» «Для меня важно при решении проблемы рассмотреть разные точки зрения»
Любознательность (<i>curiosity</i>)	<ul style="list-style-type: none"> Объединенный индикатор «Стремится быть информированным» и «Проявляет желание учиться, узнавать новое» (<i>inform_study</i>) Индикатор «Задаёт вопросы о сути происходящего, уточняет детали» (<i>quest</i>) 	<ul style="list-style-type: none"> «Я использую любую возможность, чтобы научиться чему-то новому» «Если что-то остается непонятным, я обязательно задам уточняющие вопросы»

Итоговые результаты факторного анализа представлены в табл. 5, а результаты проверки однофакторных моделей тех же шкал — в табл. 6. Многомерные модели шкал оказались статистически значимо лучше одномерных.

Таблица 5. Итоговые результаты факторного анализа шкал теста «Диспозиции критического мышления»

	CFI	RMSEA	SRMR	χ^2/df	BIC
Refopen	0,955	0,027	0,044	2,15	31 697,475
Curiosity	0,984	0,02	0,033	1,67	22 637,483
Search	0,978	0,024	0,035	1,92	24 686,947

Таблица 6. Результаты проверки однофакторных моделей шкал теста «Диспозиции критического мышления»

	CFI	RMSEA	SRMR	χ^2/df	BIC
Refopen	0,802	0,055	0,086	5,88	32 017,553
Curiosity	0,971	0,027	0,038	2,25	22 649,126
Search	0,951	0,034	0,046	2,93	24 715,085

На рис. 1, 2 и 3 представлены модели шкал теста «Диспозиции критического мышления».

Рис. 1. Модель шкалы «Рефлексия и открытость» (*reopen*)

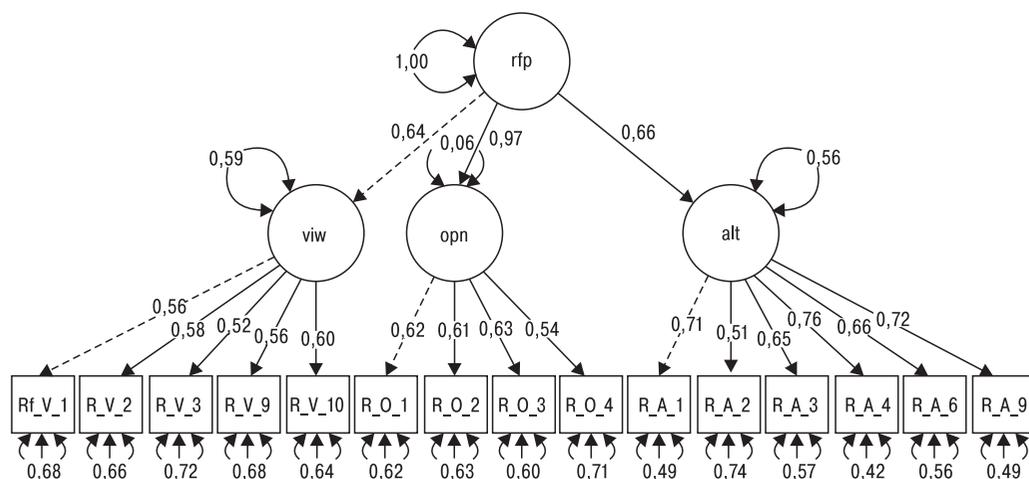
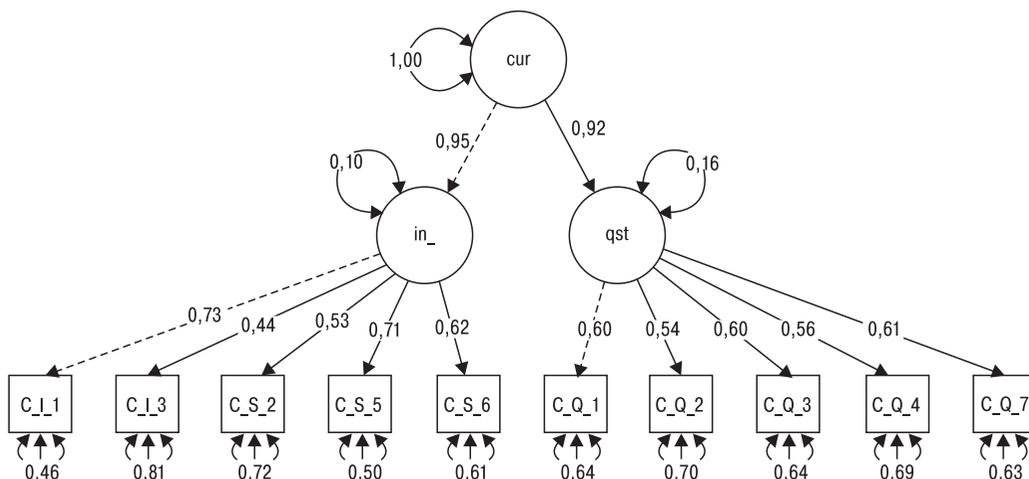


Рис. 2. Модель шкалы «Любознательность» (*curiosity*)

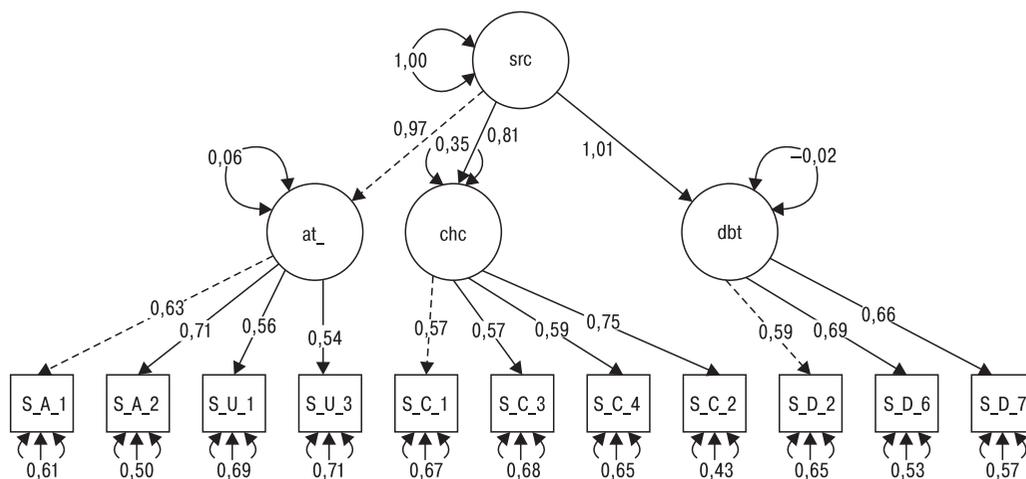


Нагрузки для всех вопросов всех шкал составляют от 0,45 и выше (включая нагрузки и на индикатор, и на всю шкалу).

Корреляция между индикаторами шкалы «Любознательность» составила 0,871. Несмотря на то что модель с индикаторами лучше, чем однофакторная, нецелесообразно сообщать отдельные значения по индикаторам из-за их близости.

В табл. 7 приведены корреляции между индикаторами шкалы «Поиск информации и работа с ней». Индикаторы сильно связаны (особенно «Внимательно работает с информацией / Испол-

Рис. 3. Модель шкалы «Поиск информации и работа с ней» (search)



зует более одного источника при поиске информации» и «Оценивает полученную информацию, подвергает сомнению»). Модель с такими индикаторами лучше, чем одномерная, но давать отдельную обратную связь по ним нецелесообразно.

Таблица 7. Корреляции индикаторов шкалы «Поиск информации и работа с ней»

	Внимательно работает с информацией / Использует более одного источника при поиске информации	Проверяет надежность источников информации	Оценивает полученную информацию, подвергает сомнению
Внимательно работает с информацией / Использует более одного источника при поиске информации	1,00	0,78	0,976
Проверяет надежность источников информации	0,78	1,00	0,814
Оценивает полученную информацию, подвергает сомнению	0,976	0,814	1,00

В табл. 8 приведены корреляции между индикаторами шкалы «Рефлексия и открытость». Эти индикаторы связаны в достаточной степени, но не слишком сильно; теоретически по ним можно сообщать отдельные результаты.

В табл. 9 приведены нагрузки индикаторов на шкалы «Поиск информации и работа с ней» и «Рефлексия и открытость». Для шкалы «Любознательность» исследовать нагрузки индикаторов нецелесообразно: они зафиксированы, так как их всего два. В шкалу «Поиск информации и работа с ней» больший вклад вно-

сит индикатор *doubt* («Оценивает полученную информацию, подвергает сомнению»); для шкалы «Рефлексия и открытость» базисным является индикатор *open* («Проявляет непредубежденность в отношении взглядов на мир, отличающихся от его собственных»).

Таблица 8. Корреляции индикаторов шкалы «Рефлексия и открытость»

	Проявляет готовность к пересмотру своих взглядов	Проявляет непредубежденность в отношении взглядов на мир, отличающихся от его собственных	Запрашивает критическую обратную связь
Проявляет готовность к пересмотру своих взглядов	1,00	0,62	0,424
Проявляет непредубежденность в отношении взглядов на мир, отличающихся от его обственных	0,62	1,00	0,644
Запрашивает критическую обратную связь	0,424	0,644	1,00

Таблица 9. Нагрузки индикаторов и шкал

Название индикатора/шкалы	Нагрузка
Поиск информации и работа с ней	
Внимательно работает с информацией / Использует более одного источника при поиске информации	0,969
Проверяет надежность источников информации	0,807
Оценивает полученную информацию, подвергает сомнению	1,008
Рефлексия и открытость	
Проявляет готовность к пересмотру своих взглядов	0,638
Проявляет непредубежденность в отношении взглядов на мир, отличающихся от его собственных	0,664
Запрашивает критическую обратную связь	0,970

3.3. Психометрический анализ шкал

Психометрический анализ проводился в методологии современной теории тестирования (*Item Response Theory, IRT*). Использовалась однопараметрическая модель для рейтинговых шкал (*Rating Scale Model, RSM*). Рассчитывались одномерные модели отдельно по шкалам.

В табл. 10 представлены основные психометрические параметры шкал «Любознательность», «Поиск информации и работа с ней», «Рефлексия и открытость». Судя по результатам психометрического анализа, шкалы теста имеют хорошие показатели надежности. С утверждениями чаще соглашаются участники с большей склонностью к любознательности, поиску и рефлексии; нет инверсии в ответах. Взвешенные и невзвешенные статисти-

ки утверждений находятся в пределах конвенциональных значений. Статистика RMSD также находится в пределах конвенциональных значений. Средняя трудность шкал показывает, что с утверждениями достаточно легко согласиться: во всех шкалах она примерно на 2 логита меньше средней способности, центрированной в нуле.

Таблица 10. Психометрические параметры шкал теста «Диспозиции критического мышления»

		Среднее	Минимум	Максимум
Шкала «Любознательность»	Взвеш. стат.	1,01	0,81	1,34
	Невзвеш. стат.	1,01	0,79	1,35
	RMSD	0,04	0,029	0,053
	Корр. балла и способности	0,64	0,6	0,71
	Трудность	-2	-2,5	-1,6
	IRT-надежность (EAP)	0,7		
	Альфа Кронбаха	0,92		
Шкала «Поиск информации и работа с ней»	Взвеш. стат.	1,01	0,82	1,21
	Невзвеш. стат.	1,02	0,83	1,25
	RMSD	0,039	0,025	0,053
	Корр. балла и способности	0,61	0,52	0,7
	Трудность	-2,13	-2,6	-0,74
	IRT-надежность (EAP)	0,73		
	Альфа Кронбаха	0,89		
Шкала «Рефлексия и открытость»	Взвеш. стат.	1,04	0,87	1,48
	Невзвеш. стат.	1,05	0,86	1,44
	RMSD	0,035	0,022	0,053
	Корр. балла и способности	0,54	0,51	0,62
	Трудность	-2	-2,9	-1,33
	IRT-надежность (EAP)	0,714		
	Альфа Кронбаха	0,92		

В табл. 11 приведены пороги между категориями шкал тестов. У шкал «Любознательность», «Поиск информации и работа с ней» пороги упорядочены, однако ответные категории 2 и 3 сильно близки. У шкалы «Рефлексия и открытость» пороги также в основном упорядочены, и категории 2 и 3 близки. Однако 2-й и 3-й пороги перепутаны: это значит, что с ответной категорией «не похож на меня» согласиться легче, чем с категорией «мало похож на меня». Также 2-й и 3-й пороги близки. Возможно, «перепутанность» объясняется небольшой долей испытуемых в категории: два респондента во второй категории и семь — в третьей. Также дело может быть отчасти в пропусках данных: если импутировать пропущенные данные, то категории становятся упорядоченными.

Таблица 11. Пороги шкал

	1-й порог	2-й порог	3-й порог	4-й порог	5-й порог
Любознательность	-0,33	-0,052	0,42	1,38	3,1
Поиск информации и работа с ней	-0,03	0,16	0,62	1,37	3,56
Рефлексия и открытость	-0,6	0,241	0,133	1,37	3,13

В табл. 12 представлен анализ размерности шкал. Шкалы можно признать преимущественно одномерными: размер первого контраста у них меньше конвенционального значения, равного 2.

Таблица 12. Размерность шкал

	Первый контраст
Любознательность	1,26
Поиск информации и работа с ней	1,5
Рефлексия и открытость	1,89

На рис. 4–6 представлены карты переменных для ответных категорий у шкал «Любознательность», «Поиск информации и работа с ней», «Рефлексия и открытость». В левой части рисунка показано распределение способностей; в правой — трудности категорий заданий. Трудности и способности лежат на одной шкале логитов.

Рис. 4. Карта переменных шкалы «Любознательность»

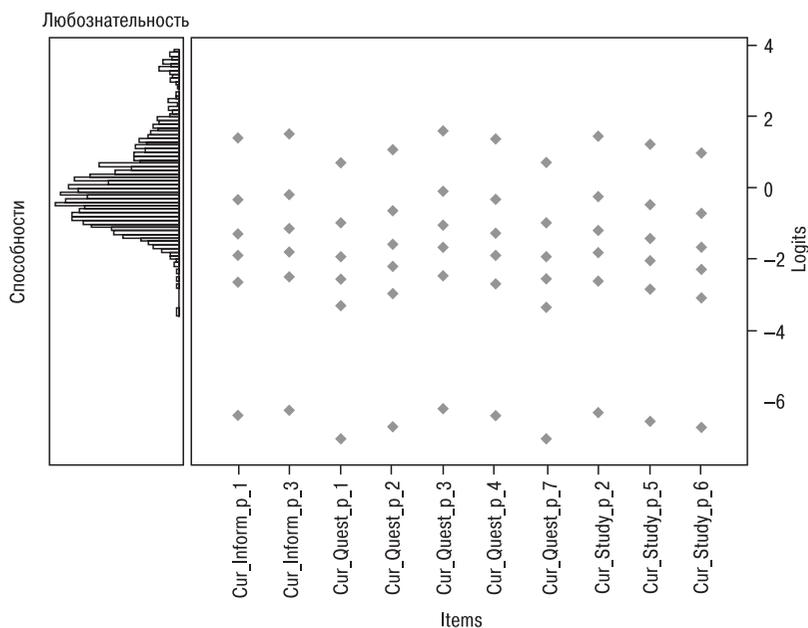


Рис. 5. Карта переменных шкалы «Поиск информации и работа с ней»

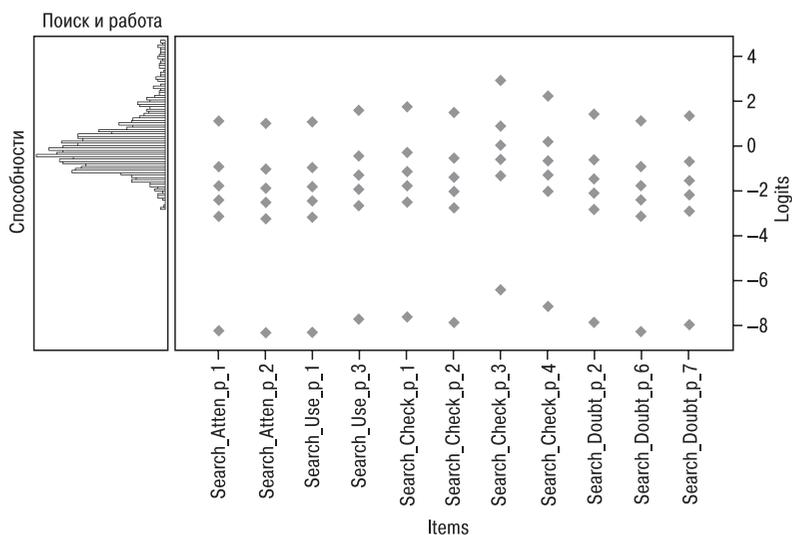
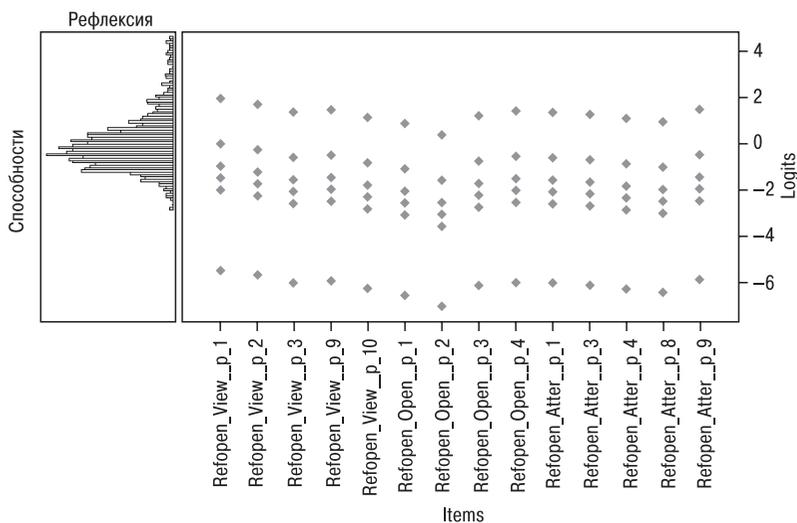


Рис. 6. Карта переменных шкалы «Рефлексия и открытость»



3.4. Конвергентная валидность

Для оценки конвергентной валидности проанализирована связь баллов по диспозициям критического мышления с внешней переменной, связанной с конструктом. В качестве такой переменной выступала самооценка уровня критического мышления.

В исследовании 2020 г., проведенном А. Шоу с коллегами для валидизации русской версии теста критического мышления (*HEIghTen Critical Thinking*), использовался опросник самооценки навыков критического мышления с четырехбалльной шкалой Ликерта (от «плохо» до «отлично»). Авторы обнаружили, что общая самооценка учащихся соответствовала объективным результатам

теста ($F [3, 1045] = 4,97, p = 0,002$); при этом респонденты, которые оценили свои навыки критического мышления на уровне «хорошо» и «отлично», превосходили по показателям теста тех, кто оценил свои навыки на уровне «плохо» и «удовлетворительно» ($p < 0,001, d$ Коэна = 0,22) [Shaw et al., 2020].

Сравнив показатели разработанного нами теста «Диспозиции критического мышления» с баллами опросника, оценивающего близкий конструкт — самооценку критического мышления и его составляющих, мы обнаружили, что баллы по опроснику самооценки критического мышления значимо ($p < 0,0001$) положительно коррелируют с баллами по нашему инструменту (от 0,2 до 0,3 по разным шкалам). Результаты отражены в табл. 13.

Таблица 13. Корреляции показателей теста «Диспозиции критического мышления» и самооценки критического мышления

	Коэффициент	Уровень значимости
Любознательность	0,3	$p < 0,0001$
Поиск информации и работа с ней	0,3	$p < 0,0001$
Рефлексия и открытость	0,2	$p < 0,0001$

3.5. Содержательная валидность

Для подтверждения содержательной валидности утверждения теста «Диспозиции критического мышления» отрецензированы разработчиками тестов департамента оценки и методологии АНО «Россия — страна возможностей»; а кроме того, их проверили пять внешних экспертов по критическому мышлению.

Специалистов по проблематике критического мышления в России немного, поскольку эта тема приобрела популярность только несколько лет назад. Мы пригласили в качестве экспертов специалистов, которые не только исследуют этот конструкт теоретически и эмпирически, т.е. являются авторами научных публикаций на тему критического мышления, но и на практике разрабатывают и ведут курсы по развитию критического мышления у взрослых.

Экспертам были предоставлены все материалы теста: теоретическая рамка, инструкции и задания с индикаторами. Они независимо друг от друга отвечали на следующие вопросы: насколько разработанная рамка покрывает конструкт «диспозиции критического мышления»; насколько указанные индикаторы соответствуют шкале; соответствует ли утверждение шкале и индикатору и является ли утверждение социально желательным.

Эксперты оставили ценные комментарии и предложения по улучшению инструмента. Все утверждения теста, которые вошли в финальную версию, по мнению экспертов, понятны, верно по-

добраны к индикаторам, а также направлены на измерение диспозиций критического мышления.

4. Обсуждение Проведено исследование с целью разработки инструмента измерения «Диспозиции критического мышления» и оценки его психометрических свойств. С этой целью проанализирована научная литература, посвященная измерению критического мышления, рассмотрены инструменты измерения ДКМ и их теоретические рамки. На этой основе разработаны теоретическая рамка теста, а также банк заданий.

Конфирматорный факторный анализ показал, что с точки зрения размерности каждая шкала теста «Диспозиции критического мышления» имеет хорошие показатели: нагрузки заданий достаточно высоки, статистики модели находятся в рамках конвенциональных значений. Результаты конфирматорного факторного анализа свидетельствуют о том, что данные соответствуют моделям: выделенные теоретически параметры подтвердились эмпирически. Каждая шкала является целостным конструктом.

Проведенный IRT-анализ дает основания утверждать, что все шкалы имеют хорошие психометрические показатели: они являются точными измерительными инструментами (хорошая надежность), обладают приемлемыми статистиками согласия (невысокие значения RMSD, взвешенной и невзвешенной статистик), одномерны (небольшое собственное значение первого контраста), категории шкалы упорядочены (анализ порогов). Однако выявлена небольшая неупорядоченность двух категорий рейтинговой шкалы для «Рефлексии и открытости», которая может быть связана как с характеристиками самого опросника (социальная желательность, небольшое число респондентов в негативных категориях), так и с дизайном исследования (много пропущенных значений; если их импутировать, шкала упорядочивается).

Анализ карты переменных свидетельствует о том, что у всех шкал в разных заданиях трудности категорий упорядочены и везде крайняя отрицательная категория сильно отходит по трудности от других. Чтобы с ней согласиться, нужно обладать очень низкой склонностью к любознательности, поиску информации и работе с ней, к рефлексии и открытости. Также немного отрывается крайняя положительная категория. Задания «легкие», т.е. респондентам легко позитивно себя оценить, и они легко соглашаются с утверждениями.

Как показал проведенный в IRT анализ, задания функционируют корректно. Экспертная проверка содержания показала, что задания направлены на измерение диспозиций критического мышления. В целом результаты проведенного анализа свидетельствуют, что разработанный инструмент измерения имеет хо-

рошие психометрические показатели и действительно направлен на измерение диспозиций критического мышления, что показала оценка содержательной валидности.

Используя результаты данного исследования, следует иметь в виду несколько его ограничений. Во-первых, из-за того, что испытуемым предъявлялись не все вопросы, в данных есть пропущенные значения, которые для анализа размерности пришлось импутировать. Это могло сказаться на достоверности анализа размерности. Во-вторых, апробационная выборка может не полностью соответствовать генеральной совокупности, поскольку в ней преобладают определенные категории участников.

В качестве дальнейших направлений работы мы рассматриваем разработку инструмента оценки ДКМ в сценарном формате; разработку теста, измеряющего навыки критического мышления; изучение взаимосвязи ДКМ и критического мышления. Также мы планируем провести дополнительные валидизационные исследования данного инструмента: например, оценить взаимосвязь показателей по тесту «Диспозиции критического мышления» с индикаторами паранормального и конспирологического мышления и других схожих конструктов.

Благодарности Исследование реализовано при поддержке департамента оценки и методологии АНО «Россия — страна возможностей».

Авторы благодарят И.В. Антипкину за комментарии и поддержку в подготовке статьи.

Литература

1. Комиссаров А.Г., Степашкина Е.А., Соболева О.Б., Гужеля Д.Ю., Селезнев П.С. (2022) Методология оценки надпрофессиональных компетенций в российских образовательных организациях. *Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета*, т. 12, № 6, сс. 53–62. <https://doi.org/10.26794/2226-7867-2022-12-6-53-62>
2. Садова А.Р., Хиль Ю.С., Пашенко Т.В., Тарасова К.В. (2022) Измерение критического мышления взрослых: методология и опыт разработки. *Современная зарубежная психология*, т. 11, № 4, сс. 105–116. <https://doi.org/10.17759/jmfp.2022110409>
3. Chaung S.K. (2011) Critical Thinking Disposition, Problem Solving Ability, and Clinical Competence in Nursing Students. *Journal of Korean Academy of Fundamentals of Nursing*, vol. 18, no 1, pp. 71–78.
4. Choi H.R., Cho D.S. (2011) Influence of Nurses' Performance with Critical Thinking and Problem Solving Process. *Korean Journal of Women Health Nursing*, vol. 17, no 3, pp. 265–274. <http://dx.doi.org/10.4069/kjwhn.2011.17.3.265>
5. Clifford J.S., Boufal M.M., Kurtz J.E. (2004) Personality Traits and Critical Thinking Skills in College Students: Empirical Tests of a Two-Factor Theory. *Assessment*, vol. 11, no 2, pp. 169–176. <http://dx.doi.org/10.1177/1073191104263250>
6. Edman K.W. (2009) *Exploring Overlaps and Differences in Service-Dominant Logic and Design Thinking*. Paper presented at 1st Nordic Conference on Service Design and Service Innovation (Oslo, 2009, 24–26 November).

7. El-Sayed R.S., Sleem W.F., El-Sayed N.M., Ramada F.A. (2011) Disposition of Staff Nurses' Critical Thinking and Its Relation to Quality of Their Performance at Mansoura University Hospital. *Journal of American Science*, vol. 7, no 10, pp. 388–395.
8. Ennis R.H. (1996) Critical Thinking Dispositions: Their Nature and Assessability. *Informal Logic*, vol. 18, no 2, pp. 165–182. <https://doi.org/10.22329/il.v18i2.2378>
9. Ennis R.H. (1993) Critical Thinking Assessment. *Theory into Practice*, vol. 32, no 3, pp. 179–186. <https://doi.org/10.1080/00405849309543594>
10. Facione N.C., Facione P.A., Sanchez C.A. (1994) Critical Thinking Disposition as a Measure of Competent Clinical Judgment: The Development of the California Critical Thinking Disposition Inventory. *Journal of Nursing Education*, vol. 33, no 8, pp. 345–350. <https://doi.org/10.3928/0148-4834-19941001-05>
11. Facione P., Facione N. (1992) *CCTDI: A Disposition Inventory*. Millbrae, CA: The California Academic Press.
12. Facione P.A., Facione N.C., Gittens C.A.G. (2000) The Disposition toward Critical Thinking: Its Character, Measurement, and Relationship to Critical Thinking Skill. *Informal Logic*, vol. 20, no 1, pp. 61–84. <http://dx.doi.org/10.22329/il.v20i1.2254>
13. Facione P.A., Sanchez C.A., Facione N.C., Gainen J. (1995) The Dispositions Towards Critical Thinking. *Journal of General Education*, vol. 44, no 1, pp. 1–25. <https://www.jstor.org/stable/27797240>
14. Fahim M., Bagherkazemi M., Alemi M. (2010) The Relationship between Test Takers' Critical Thinking Ability and Their Performance on the Reading Section of TOEFL. *Journal of Language Teaching and Research*, vol. 1, no 6, pp. 830–837. <http://dx.doi.org/10.4304/jltr.1.6.830-837>
15. Fikriyati A., Agustini R., Suyatno S. (2022) Pre-Service Science Teachers' Critical Thinking Dispositions and Critical Thinking Skills. Proceedings of the *Eighth Southeast Asia Design Research (SEA-DR) & the Second Science, Technology, Education, Arts, Culture, and Humanity (STEACH) International Conference (SEADR-STEACH 2021) (Surabaya, 2021, 19 October)*, pp. 176–181. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.211229.028>
16. Halpern D.F. (2013) *Thought and Knowledge: An Introduction to Critical Thinking*. New York, NY: Psychology Press.
17. Halpern D.F. (1998) Teaching Critical Thinking for Transfer across Domains: Disposition, Skills, Structure Training, and Metacognitive Monitoring. *American Psychologist*, vol. 53, no 4, pp. 449–455. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.53.4.449>
18. Ip W.Y., Lee D.T., Lee I.F., Chau J.P., Wootton Y.S., Chang A.M. (2000) Disposition towards Critical Thinking: A Study of Chinese Undergraduate Nursing Students. *Journal of Advanced Nursing*, vol. 32, no 1, pp. 84–90. <http://dx.doi.org/10.1046/j.1365-2648.2000.01417.x>
19. Jung S.C., Jung D. (2011) Relationship between Critical Thinking Disposition, Clinical Decision Making and Job Satisfaction of Cancer Center Nurses. *Journal of Korean Academy of Nursing Administration*, vol. 17, no 4, pp. 443–450. <http://dx.doi.org/10.11111/jkana.2011.17.4.443>
20. Kakai H. (2003) Re-Examining the Factor Structure of the California Critical Thinking Disposition Inventory. *Perceptual and Motor Skills*, vol. 96, no 2, pp. 435–438. <https://doi.org/10.2466/pms.2003.96.2.435>
21. Kolot A., Lopushniak H., Kravchuk O., Varis I., Riabokon I. (2022) Transferable Competencies of HR Manager under Global Socio-Economic Changes. *Problems and Perspectives in Management*, vol. 20, no 1, pp. 322–341. [https://doi.org/10.21511/ppm.20\(1\).2022.27](https://doi.org/10.21511/ppm.20(1).2022.27)
22. Ku K.Y. (2009) Assessing Students' Critical Thinking Performance: Urging for Measurements Using Multi-Response Format. *Thinking Skills and Creativity*, vol. 4, no 1, pp. 70–76. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tsc.2009.02.001>

23. Kwon N., Onwuegbuzie A.J., Alexander L. (2007) Critical Thinking Disposition and Library Anxiety: Affective Domains on the Space of Information Seeking and Use in Academic Libraries. *College & Research Libraries*, vol. 68, no 3, pp. 268–278. <https://doi.org/10.5860/crl.68.3.268>
24. Lai E.R. (2011) *Critical Thinking: A Literature Review*. *Pearson's Research Reports*. Available at: <https://pdf4pro.com/view/critical-thinking-a-literature-review-pearson-4a88c0.html> (accessed 23 May 2024).
25. Liu Y., Pásztor A. (2022) Design and Validate the Employer-Employee-Supported Critical Thinking Disposition Inventory (2ES-CTDI) for Undergraduates. *Thinking Skills and Creativity*, vol. 46, December, Article no 101169. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2022.101169>
26. Macpherson R., Stanovich K.E. (2007) Cognitive Ability, Thinking Dispositions, and Instructional Set as Predictors of Critical Thinking. *Learning and Individual Differences*, vol. 17, no 2, pp. 115–127. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2007.05.003>
27. Norris S.P. (2003) The Meaning of Critical Thinking Test Performance: The Effects of Abilities and Dispositions on Scores. *Critical Thinking and Reasoning: Current Research, Theory and Practice* (ed. D. Fasko), Cresskill, NJ: Hampton, pp. 315–329.
28. Norris S.P. (1992) Testing for the Disposition to Think Critically. *Informal Logic*, vol. 14, no 2, pp. 157–164.
29. Orhan A. (2022) Critical Thinking Dispositions and Decision Making as Predictors of High School Students' Perceived Problem Solving Skills. *The Journal of Educational Research*, vol. 115, no 4, pp. 235–245. <http://dx.doi.org/10.1080/00220671.2022.2113498>
30. Park A.N., Chung K.H., Kim W.G. (2016) A Study on the Critical Thinking Disposition, Self-Directed Learning Readiness and Professional Nursing Competency. *Journal of Korean Academy of Nursing Administration*, vol. 22, no 1, pp. 1–10. <http://dx.doi.org/10.1111/jkana.2016.22.1.1>
31. Perkins D.N., Jay E., Tishman S. (1993) Beyond Abilities: A Dispositional Theory of Thinking. *Merrill-Palmer Quarterly*, vol. 39, no 1, pp. 1–21. <http://www.jstor.org/stable/23087298>
32. Profetto-McGrath J. (2003) The Relationship of Critical Thinking Skills and Critical Thinking Dispositions of Baccalaureate Nursing Students. *Journal of Advanced Nursing*, vol. 43, no 6, pp. 569–577. <http://dx.doi.org/10.1046/j.1365-2648.2003.02755.x>
33. Profetto-McGrath J., Smith K.B., Hugo K., Patel A., Dussault B. (2009) Nurse Educators' Critical Thinking Dispositions and Research Utilization. *Nurse Education in Practice*, vol. 9, no 3, pp. 199–208. <http://dx.doi.org/10.1016/j.nepr.2008.06.003>
34. Quinn S., Hogan M., Dwyer C., Finn P., Fogarty E. (2020) Development and Validation of the Student-Educator Negotiated Critical Thinking Dispositions Scale (SENCTDS). *Thinking Skills and Creativity*, vol. 38, December, Article no 100710. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100710>
35. Shaw A., Liu O. L., Gu L., Kardonova E., Chirikov I., Li G. et al. (2020) Thinking Critically about Critical Thinking: Validating the Russian HElighten® Critical Thinking Assessment. *Studies in Higher Education*, vol. 45, no 9, pp. 1933–1948. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1672640>
36. Siegel H. (1999) What (Good) Are Thinking Dispositions? *Educational Theory*, vol. 49, no 2, pp. 207–221. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1741-5446.1999.00207.x>
37. Sosu E.M. (2013) The Development and Psychometric Validation of a Critical Thinking Disposition Scale. *Thinking Skills and Creativity*, vol. 9, August, pp. 107–119. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2012.09.002>

38. Tillema M., Bouwmeester S., Verkoeijen P., Heijltjes A. (2021) Psychometric Properties of the Short-Form CART: Investigating Its Dimensionality through a Mokken Scale Analysis. *Thinking Skills and Creativity*, vol. 39, March, Article no 100793. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2021.100793>
39. Valenzuela J., Nieto A., Saiz C. (2011) Critical Thinking Motivational Scale: A Contribution to the Study of Relationship between Critical Thinking and Motivation. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, vol. 9, no 2, pp. 823–848. <http://dx.doi.org/10.25115/ejrep.v9i24.1475>
40. Walsh G., Hennig-Thurau T., Mitchell V.W. (2007) Consumer Confusion Proneness: Scale Development, Validation, and Application. *Journal of Marketing Management*, vol. 23, no 7-8, pp. 697–721. <https://doi.org/10.1362/026725707X230009>
41. West R.F., Toplak M.E., Stanovich K.E. (2008) Heuristics and Biases as Measures of Critical Thinking: Associations with Cognitive Ability and Thinking Dispositions. *Journal of Educational Psychology*, vol. 100, no 4, pp. 930–941. <https://doi.org/10.1037/a0012842>
42. Yockey R.D. (2016) Validation Study of the Critical Thinking Dispositions Scale: A Brief Report. *North American Journal of Psychology*, vol. 18, no 1, pp. 101–106.

References

- Chaug S.K. (2011) Critical Thinking Disposition, Problem Solving Ability, and Clinical Competence in Nursing Students. *Journal of Korean Academy of Fundamentals of Nursing*, vol. 18, no 1, pp. 71–78.
- Choi H.R., Cho D.S. (2011) Influence of Nurses' Performance with Critical Thinking and Problem Solving Process. *Korean Journal of Women Health Nursing*, vol. 17, no 3, pp. 265–274. <http://dx.doi.org/10.4069/kjwhn.2011.17.3.265>
- Clifford J.S., Boufal M.M., Kurtz J.E. (2004) Personality Traits and Critical Thinking Skills in College Students: Empirical Tests of a Two-Factor Theory. *Assessment*, vol. 11, no 2, pp. 169–176. <http://dx.doi.org/10.1177/1073191104263250>
- Edman K.W. (2009) *Exploring Overlaps and Differences in Service-Dominant Logic and Design Thinking*. Paper presented at 1st Nordic Conference on Service Design and Service Innovation (Oslo, 2009, 24–26 November).
- El-Sayed R.S., Sleem W.F., El-Sayed N.M., Ramada F.A. (2011) Disposition of Staff Nurses' Critical Thinking and Its Relation to Quality of Their Performance at Mansoura University Hospital. *Journal of American Science*, vol. 7, no 10, pp. 388–395.
- Ennis R.H. (1996) Critical Thinking Dispositions: Their Nature and Assessability. *Informal Logic*, vol. 18, no 2, pp. 165–182. <https://doi.org/10.22329/il.v18i2.2378>
- Ennis R.H. (1993) Critical Thinking Assessment. *Theory into Practice*, vol. 32, no 3, pp. 179–186. <https://doi.org/10.1080/00405849309543594>
- Facione N.C., Facione P.A., Sanchez C.A. (1994) Critical Thinking Disposition as a Measure of Competent Clinical Judgment: The Development of the California Critical Thinking Disposition Inventory. *Journal of Nursing Education*, vol. 33, no 8, pp. 345–350. <https://doi.org/10.3928/0148-4834-19941001-05>
- Facione P., Facione N. (1992) *CCTDI: A Disposition Inventory*. Millbrae, CA: The California Academic Press.
- Facione P.A., Facione N.C., Gittens C.A.G. (2000) The Disposition toward Critical Thinking: Its Character, Measurement, and Relationship to Critical Thinking Skill. *Informal Logic*, vol. 20, no 1, pp. 61–84. <http://dx.doi.org/10.22329/il.v20i1.2254>
- Facione P.A., Sanchez C.A., Facione N.C., Gainen J. (1995) The Dispositions Towards Critical Thinking. *Journal of General Education*, vol. 44, no 1, pp. 1–25. <https://www.jstor.org/stable/27797240>
- Fahim M., Bagherkazemi M., Alemi M. (2010) The Relationship between Test Takers' Critical Thinking Ability and Their Performance on the Reading Section of TOEFL. *Journal of Language Teaching and Research*, vol. 1, no 6, pp. 830–837. <http://dx.doi.org/10.4304/jltr.1.6.830-837>

- Fikriyati A., Agustini R., Suyatno S. (2022) Pre-Service Science Teachers' Critical Thinking Dispositions and Critical Thinking Skills. *Proceedings of the Eighth Southeast Asia Design Research (SEA-DR) & the Second Science, Technology, Education, Arts, Culture, and Humanity (STEACH) International Conference (SEADR-STEACH 2021) (Surabaya, 2021, 19 October)*, pp. 176–181. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.211229.028>
- Halpern D.F. (2013) *Thought and Knowledge: An Introduction to Critical Thinking*. New York, NY: Psychology Press.
- Halpern D.F. (1998) Teaching Critical Thinking for Transfer across Domains: Disposition, Skills, Structure Training, and Metacognitive Monitoring. *American Psychologist*, vol. 53, no 4, pp. 449–455. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.53.4.449>
- Ip W.Y., Lee D.T., Lee I.F., Chau J.P., Wootton Y.S., Chang A.M. (2000) Disposition towards Critical Thinking: A Study of Chinese Undergraduate Nursing Students. *Journal of Advanced Nursing*, vol. 32, no 1, pp. 84–90. <http://dx.doi.org/10.1046/j.1365-2648.2000.01417.x>
- Jung S.C., Jung D. (2011) Relationship between Critical Thinking Disposition, Clinical Decision Making and Job Satisfaction of Cancer Center Nurses. *Journal of Korean Academy of Nursing Administration*, vol. 17, no 4, pp. 443–450. <http://dx.doi.org/10.1111/jkana.2011.17.4.443>
- Kakai H. (2003) Re-Examining the Factor Structure of the California Critical Thinking Disposition Inventory. *Perceptual and Motor Skills*, vol. 96, no 2, pp. 435–438. <https://doi.org/10.2466/pms.2003.96.2.435>
- Kolot A., Lopushniak H., Kravchuk O., Varis I., Riabokon I. (2022) Transferable Competencies of HR Manager under Global Socio-Economic Changes. *Problems and Perspectives in Management*, vol. 20, no 1, pp. 322–341. [https://doi.org/10.21511/ppm.20\(1\).2022.27](https://doi.org/10.21511/ppm.20(1).2022.27)
- Komissarov A.G., Stepashkina E.A., Soboleva O.B., Guzhelya D.Yu., Seleznev P.S. (2022) Assessing Method for Meta-Professional Competencies in Russian Educational Institutions. *Humanities and Social Sciences. Bulletin of the Financial University*, vol. 12, no 6, pp. 53–62 (In Russian). <https://doi.org/10.26794/2226-7867-2022-6-53-62>
- Ku K.Y. (2009) Assessing Students' Critical Thinking Performance: Urging for Measurements Using Multi-Response Format. *Thinking Skills and Creativity*, vol. 4, no 1, pp. 70–76. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tsc.2009.02.001>
- Kwon N., Onwuegbuzie A.J., Alexander L. (2007) Critical Thinking Disposition and Library Anxiety: Affective Domains on the Space of Information Seeking and Use in Academic Libraries. *College & Research Libraries*, vol. 68, no 3, pp. 268–278. <https://doi.org/10.5860/crl.68.3.268>
- Lai E.R. (2011) *Critical Thinking: A Literature Review*. *Pearson's Research Reports*. Available at: <https://pdf4pro.com/view/critical-thinking-a-literature-review-pearson-4a88c0.html> (accessed 23 May 2024).
- Liu Y., Pásztor A. (2022) Design and Validate the Employer-Employee-Supported Critical Thinking Disposition Inventory (2ES-CTDI) for Undergraduates. *Thinking Skills and Creativity*, vol. 46, December, Article no 101169. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2022.101169>
- Macpherson R., Stanovich K.E. (2007) Cognitive Ability, Thinking Dispositions, and Instructional Set as Predictors of Critical Thinking. *Learning and Individual Differences*, vol. 17, no 2, pp. 115–127. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2007.05.003>
- Norris S.P. (2003) The Meaning of Critical Thinking Test Performance: The Effects of Abilities and Dispositions on Scores. *Critical Thinking and Reasoning: Current Research, Theory and Practice* (ed. D. Fasko), Cresskill, NJ: Hampton, pp. 315–329.
- Norris S.P. (1992) Testing for the Disposition to Think Critically. *Informal Logic*, vol. 14, no 2, pp. 157–164.
- Orhan A. (2022) Critical Thinking Dispositions and Decision Making as Predictors of High School Students' Perceived Problem Solving Skills. *The Journal of Edu-*

- ational Research*, vol. 115, no 4, pp. 235–245. <http://dx.doi.org/10.1080/00220671.2022.2113498>
- Park A.N., Chung K.H., Kim W.G. (2016) A Study on the Critical Thinking Disposition, Self-Directed Learning Readiness and Professional Nursing Competency. *Journal of Korean Academy of Nursing Administration*, vol. 22, no 1, pp. 1–10. <http://dx.doi.org/10.1111/jkana.2016.22.1.1>
- Perkins D. N., Jay E., Tishman S. (1993) Beyond Abilities: A Dispositional Theory of Thinking. *Merrill-Palmer Quarterly*, vol. 39, no 1, pp. 1–21. <http://www.jstor.org/stable/23087298>
- Profetto-McGrath J. (2003) The Relationship of Critical Thinking Skills and Critical Thinking Dispositions of Baccalaureate Nursing Students. *Journal of Advanced Nursing*, vol. 43, no 6, pp. 569–577. <http://dx.doi.org/10.1046/j.1365-2648.2003.02755.x>
- Profetto-McGrath J., Smith K.B., Hugo K., Patel A., Dussault B. (2009) Nurse Educators' Critical Thinking Dispositions and Research Utilization. *Nurse Education in Practice*, vol. 9, no 3, pp. 199–208. <http://dx.doi.org/10.1016/j.nepr.2008.06.003>
- Quinn S., Hogan M., Dwyer C., Finn P., Fogarty E. (2020) Development and Validation of the Student-Educator Negotiated Critical Thinking Dispositions Scale (SENCTDS). *Thinking Skills and Creativity*, vol. 38, December, Article no 100710. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100710>
- Sadova A.R., Khill J.S., Pashchenko N.V., Tarasova K.V. (2022) Critical Thinking Assessment in Adults: Methodology and Development Experience. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya / Journal of Modern Foreign Psychology*, vol. 11, no 4, pp. 105–116 (In Russian). <https://doi.org/10.17759/jmfp.2022110409>
- Shaw A., Liu O. L., Gu L., Kardonova E., Chirikov I., Li G. et al. (2020) Thinking Critically about Critical Thinking: Validating the Russian HEIghten® Critical Thinking Assessment. *Studies in Higher Education*, vol. 45, no 9, pp. 1933–1948. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1672640>
- Siegel H. (1999) What (Good) Are Thinking Dispositions? *Educational Theory*, vol. 49, no 2, pp. 207–221. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1741-5446.1999.00207.x>
- Sosu E.M. (2013) The Development and Psychometric Validation of a Critical Thinking Disposition Scale. *Thinking Skills and Creativity*, vol. 9, August, pp. 107–119. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2012.09.002>
- Tillema M., Bouwmeester S., Verkoeijen P., Heijltjes A. (2021) Psychometric Properties of the Short-Form CART: Investigating Its Dimensionality through a Mokken Scale Analysis. *Thinking Skills and Creativity*, vol. 39, March, Article no 100793. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2021.100793>
- Valenzuela J., Nieto A., Saiz C. (2011) Critical Thinking Motivational Scale: A Contribution to the Study of Relationship between Critical Thinking and Motivation. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, vol. 9, no 2, pp. 823–848. <http://dx.doi.org/10.25115/ejrep.v9i24.1475>
- Walsh G., Hennig-Thurau T., Mitchell V.W. (2007) Consumer Confusion Proneness: Scale Development, Validation, and Application. *Journal of Marketing Management*, vol. 23, no 7-8, pp. 697–721. <https://doi.org/10.1362/026725707X230009>
- West R.F., Toplak M.E., Stanovich K.E. (2008) Heuristics and Biases as Measures of Critical Thinking: Associations with Cognitive Ability and Thinking Dispositions. *Journal of Educational Psychology*, vol. 100, no 4, pp. 930–941. <https://doi.org/10.1037/a0012842>
- Yockey R.D. (2016) Validation Study of the Critical Thinking Dispositions Scale: A Brief Report. *North American Journal of Psychology*, vol. 18, no 1, pp. 101–106.

Для заметок

Адрес редакции

Россия, 101000 Москва,
ул. Мясницкая, д. 20, НИУ ВШЭ
Телефон: (495) 772 95 90 *15511, *15512
E-mail: edu.journal@hse.ru
Сайт: <http://vo.hse.ru>

Адрес издателя и распространителя

Россия, 101000 Москва,
ул. Мясницкая, д. 20, НИУ ВШЭ
Издательский дом ВШЭ
Телефон/факс: (495) 772 95 90 *15298
E-mail: id.hse@mail.ru

Тираж 215 экз. Заказ №
Отпечатано в ООО "Фотоэксперт",
109316, Москва, Волгоградский проспект, д. 42