

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

ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Educational Studies Moscow

3

2024



Учредитель: Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»

Вопросы образования / Educational Studies Moscow № 4, 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 № 4, 2024

Мария Абрамова, Дмитрий Клевцов, Ирина Щеглова, Ксения Вилкова Что дает студентам-первокурсникам участие во внеучебной деятельности: успеваемость, желание продолжить обучение и психологическое благополучие	8
Елена Горбунова, Екатерина Маюкова, Елена Овакимян, Данила Павлюк Трудности интеграции как причина отсева студентов — победителей олимпиад	33
Дмитрий Ефимов, Алексей Батищев, Александр Костюк, Ангелина Махсон, Матвей Свойский Культуры вовлеченности в студенческое самоуправление в российских вузах: тусовщики, прагматики и граждане	61
Алина Иванова, Илья Денисов Как измерить состояние потока в учебе? Апробация Шкалы потока в учебе на выборке российских студентов	95
Юлия Корешникова, Павел Сорокин От бихевиоризма к неоконструктивизму: обзор образовательных теорий для задач развития самостоятельности в условиях неоструктуриции	126
Ашот Мирзоян, Ирина Сулова, Ангелина Говорова Связь «мягких» навыков с образовательными результатами в высших учебных заведениях на примере студентов бакалавриата направления «Менеджмент»	151
Анастасия Нисская, Арина Чувилина Факторы поддержки детской самостоятельности на этапе перехода к обучению в школе. Теоретический обзор	184
Алексей Семенов, Алма Абылкасымова, Татьяна Рудченко Основания для современного развития отечественного математического образования, заложенные его лидерами в XX веке	214
Ксения Тарасова, Даниил Талов, Ирина Щеглова, Тарас Пашенко, Анастасия Беляева Формируя критическое мышление: роль эпистемических убеждений и стилей обучения студентов российских вузов. . .	240

Михаил Щевлягин, Диана Королева

Персонализируя обучение: используют ли учителя
практики, предоставляющие учащимся право голоса
и выбор в средней школе 263

Содержание журнала «Вопросы образования /
Educational Studies Moscow» в 2024 г. 290

National Research University Higher School of Economics

**Voprosy obrazovaniya/Educational Studies Moscow
No 4, 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 Frumin

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 Konstantinovsky, 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 4, 2024

Mariya Abramova, Dmitry Klevtsov, Irina Shcheglova, Kseniia Vilkova What Are the Benefits of First Year Student Extracurricular Engagement: Academic Achievements, Desire to Complete a Degree and Psychological Well-Being	8
Elena Gorbunova, Ekaterina Mayukova, Elena Ovakimyan, Danila Pavliuk Why School Olympiad Winners Are Excluded from Highly Selective Universities	33
Dmitry Efimov, Alexey Batishchev, Alexander Kostyuk, Angelina Makhson, Matvey Svoyski Student Engagement Cultures in Russian Student Representation: Party-Goers, Pragmatists and Citizens	61
Alina Ivanova, Ilya Denisov How to Measure the State of Flow in Learning? Testing of the Study-Related Flow Inventory on a Sample of Russian Students	95
Yulia Koreshnikova, Pavel Sorokin From Behaviorism to Neoconstructivism: A Review of Educational Theories for the Development of Independence in the Conditions of Neo-struction	126
Ashot Mirzoyan, Irina Suslova, Angelina Govorova Relationship between Soft Skills and Academic Outcomes in Higher Education: Evidence from Undergraduate Management Students.	151
Anastasiya Nisskaya, Arina Chuvilina Factors Supporting Independence of Children during Transition to School. Theoretical Overview.	184
Alexei Semenov, Alma Abylkassymova, Tatiana Rudchenko The Foundations for the Current Development of National Mathematical Education, Laid by its Leaders in the 20th Century	214

Ksenia Tarasova, Daniil Talov, Irina Shcheglova, Taras Pashchenko, Anastasiia Beliaeva	
Forming Critical Thinking: The Role of Students' Epistemic Beliefs and Styles of Learning in Russian Universities.	240
Mikhail Shchevliagin, Diana Koroleva	
Personalising Learning: Do Teachers Use Student Voice and Choice at Secondary School?	263
Содержание журнала «Вопросы образования / Educational Studies Moscow» в 2024 г.	290

Что дает студентам-первокурсникам участие во внеучебной деятельности: успеваемость, желание продолжить обучение и психологическое благополучие

Мария Абрамова, Дмитрий Клевцов,
Ирина Щеглова, Ксения Вилкова

Статья поступила
в редакцию
в октябре 2023 г.

Абрамова Мария Олеговна — кандидат философских наук, директор Центра социологии образования Института образования, Национальный исследовательский Томский государственный университет. Адрес: 634050 Томск, пр-т Ленина, 34а. E-mail: abra@yandex.ru, abramova@mail.tsu.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9341-0436> (контактное лицо для переписки)

Клевцов Дмитрий Сергеевич — лаборант Центра социологии образования Института образования, Национальный исследовательский Томский государственный университет. E-mail: klevtsov.tsu@mail.ru

Щеглова Ирина Александровна — кандидат педагогических наук, младший научный сотрудник Центра социологии высшего образования Института образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». E-mail: ishcheglova@hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5949-9617>

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>

Аннотация

Внимание к внеучебной деятельности в высшем образовании связано с изменением роли университета, а именно с активацией его дополнительной функции, заключающейся в развитии личности студентов. Университеты целенаправленно поддерживают внеучебную деятельность, при этом данные исследований, посвященных ее влиянию на образовательные результаты студентов, являются весьма противоречивыми и выявляют наряду с позитивными негативные эффекты. Цель данного исследования заключается в изучении роли внеучебной деятельности в формировании образовательных результатов студентов российских университетов с учетом как положительных, так и отрицательных эффектов этой деятельности. Для получения эмпирических данных проведено анкетирование студентов-первокурсников программ бакалавриата и специалитета Томского государственного университета ($N = 1199$). Исследование выявило положительную связь между внеучебной деятельностью и образовательными результатами студентов, включая как объективные (успеваемость)

мость), так и субъективные (желание продолжить обучение и психологическое благополучие) показатели. При этом значение имеет не только сам факт участия во внеучебной деятельности, но и выбранный студентом вид активности. В частности, научная деятельность, в отличие от других видов внеучебной деятельности, позитивно связана со всеми рассматриваемыми в исследовании образовательными результатами.

Ключевые слова внеучебная деятельность, образовательные результаты, академическая успеваемость, психологическое неблагополучие, риски депрессии, отчисление, высшее образование

Для цитирования Абрамова М.О., Клевцов Д.С., Щеглова И.А., Вилкова К.А. (2024) Что дает студентам-первокурсникам участие во внеучебной деятельности: успеваемость, желание продолжить обучение и психологическое благополучие. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 4, сс. 8–32. <https://doi.org/10.17323/vo-2024-18049>

What Are the Benefits of First Year Student Extracurricular Engagement: Academic Achievements, Desire to Complete a Degree and Psychological Well-Being

Mariya Abramova, Dmitry Klevtsov,
Irina Shcheglova, Kseniia Vilkova

Mariya O. Abramova — Candidate of Science in Philosophy, Director of the Center for Sociology of Education, Institute of Education, National Research Tomsk State University. Address: Bld. 36 Lenin Ave., 634050 Tomsk, Russian Federation. E-mail: abra@yandex.ru, abramova@mail.tsu.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9341-0436> (corresponding author)

Dmitry S. Klevtsov — Laboratory Assistant at the Center for Sociology of Education, Institute of Education, National Research Tomsk State University. E-mail: klevtsov.tsu@mail.ru

Irina A. Shcheglova — PhD in Education, Junior Researcher at the Center for Sociology of Higher Education, Institute of Education, HSE University. E-mail: ishcheglova@hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5949-9617>

Kseniia A. Vilkova — Junior Research Fellow at the Center for Sociology of Higher Education, Institute of Education, HSE University. E-mail: kvilkova@hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2161-0409>

Abstract Attention to extracurricular activities in higher education is associated with a change in the role of the university, specifically the activation of its additional function, which involves the development of student personality. Despite the support for the development of extracurricular activities in universities, the existing research on the impact of extracurricular activities on students' educational outcomes is contradictory, revealing both positive and negative effects. The aim of this study is to examine the role of extracurricular activities in shaping the educational outcomes of students in Russian universities, taking into account both the positive and negative effects of these activities. To obtain empirical data, a survey of first-year students enrolled in bache-

lor's and specialist programs at Tomsk State University was conducted ($N = 1199$). The study found a positive relationship between extracurricular activities and students' educational outcomes, including both objective (academic performance) and subjective (desire to continue education and psychological well-being) indicators. At the same time, it was noted that not only the fact of participating in extracurricular activities matters, but also the type of activity chosen by the student. Specifically, scientific activities, unlike other types of extracurricular activities, are positively associated with all educational outcomes examined in the study.

Keywords extracurricular activities, learning outcomes, academic achievements, psychological distress, risks of depression, student attrition, higher education

For citing Abramova M.O., Klevtsov D.S., Shcheglova I.A., Vilkova K.A. (2024) What Are the Benefits of First Year Student Extracurricular Engagement: Academic Achievements, Desire to Complete a Degree and Psychological Well-Being. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 4, pp. 8–32 (In Russian). <https://doi.org/10.17323/vo-2024-18049>

Традиционно основная функция университетов заключалась в транслировании знаний [Строгецкая, 2009; Дремова, Щеглова, 2022]. Однако сравнительно недавно исследователи, администраторы и политики в сфере высшего образования стали рассматривать университет с позиции создания возможностей для дополнительного развития человека, в том числе за счет накопления социального капитала, повышения благополучия и профессионального успеха [Груздев и др., 2023]. Поэтому внеучебная деятельность (ВД) в университетах и вовлечение студентов в мероприятия вне учебного процесса заняли одно из центральных мест в дискуссиях о развитии системы высшего образования [Ломакина, Писаренко, 2020; Груздев и др., 2023].

Обозначившийся в последнее время в российских университетах интерес к ВД вполне объясним. Результаты недавних исследований показывают, что участие студентов в ВД положительно связано с их успеваемостью, развитием у них универсальных навыков, поддержанием психологического благополучия, которое определяется как удовлетворенность жизнью и отсутствие отрицательных эмоций [Скорынин, 2020], а также с формированием у студентов чувства принадлежности к университету и повышением их шансов на трудоустройство [Roulin, Bangerter, 2013; Щеглова, 2019; Buckley, Lee, 2018]. Студенты, участвующие в ВД, отмечают прирост таких универсальных навыков, как критическое мышление, командная работа, лидерские качества, а также формирование индивидуальной и коллективной ответственности [Pascarella, Terenzini, 2005; Strauss, Terenzini, 2007; Щеглова, Корешникова, Паршина, 2019]. Именно этих качеств, по мнению работодателей, не хватает современным выпускникам вузов [Подольский, Погужина, 2016; Кузьминов, Сорокин, Фрумин, 2019; Степашкина, Суходоев, Гужеля, 2022]. Способствуя преодолению разрыва между

потребностями рынка труда, с одной стороны, и навыками и знаниями, которые предлагает университет, — с другой [Бондаренко, Лысова, 2016; De Sisto, Huq, Dickinson, 2022], развитие ВД в российских университетах может стать одним из средств повышения шансов выпускников на успешное трудоустройство.

Участие в ВД может способствовать формированию у студентов навыка учебной саморегуляции за счет планирования и совмещения учебной и внеучебной нагрузки, а также способности контролировать образовательный процесс и его результаты [Guilmette et al., 2019]. Студенты, успешно совмещающие учебную и внеучебную нагрузку, достигают более высоких образовательных результатов и характеризуются большей уверенностью в собственных силах по сравнению со студентами, не участвующими во внеучебной жизни вуза [Griffiths, Dickinson, Day, 2021]. Помимо развития навыков ВД вносит позитивный вклад в формирование у студентов чувства принадлежности к университету, в их социальную адаптацию и поддержание психологического благополучия [Finnerty et al., 2021; De Sisto, Huq, Dickinson, 2022], тем самым способствуя снижению отсева студентов, пик которого приходится на первый год обучения [Wang, Shiveley, 2009].

Большинство зарубежных исследователей в области образования рассматривают внеучебные активности, такие как участие в студенческих организациях и клубах, спортивных, культурных, социальных и добровольческих мероприятиях, как полезное дополнение к учебной программе [Chia, 2005; Roulin, Bangerter, 2013]. Тем не менее существуют и эмпирические доказательства негативных эффектов ВД. Например, исследования показывают, что обязательства, взятые студентом на себя в рамках ВД, могут накладывать временные ограничения на выполнение учебных заданий и усиливать физическую и умственную нагрузку [Fredricks, Eccles, 2006], создавая угрозу повышения стресса и ухудшения успеваемости [Fischer, Steiner, Theis, 2020]. Результатом может стать снижение психологического благополучия.

В системе высшего образования в России ВД студентов пока не уделяют должного внимания ни исследователи, ни администраторы. Российские студенты слабо вовлечены во внеучебные мероприятия в университете [Щеглова, Дремова, 2022]. Одна из причин такого положения дел, возможно, состоит в негибкости учебных планов в вузах, которая не создает возможностей для построения образовательной траектории [Груздев и др., 2023]. Кроме того, в российском научном поле не проводились исследования, в которых рассматривалась бы взаимосвязь ВД с психологическим благополучием студентов и их отсевом. До сих пор исследования ВД студентов в российском контексте ограничиваются оценкой масштабов участия студентов в ней, ее роли в развитии навыков студентов [Щеглова, Корешникова, Паршина,

2019; Щеглова, Дремова, 2022], а также причин участия или неучастия учащихся во внеучебных мероприятиях [Иванова, Логвинова, 2017]. В данном исследовании мы предпринимаем попытку преодолеть эти ограничения в рассмотрении проблематики ВД. Основной исследовательский вопрос, на который отвечает данная работа: какова роль ВД в формировании объективных образовательных результатов студентов-первокурсников (их успеваемости) и субъективных показателей обучения (желания продолжить обучение и психологического благополучия)?

Результаты проведенного исследования будут полезны исследователям и администраторам вузов, занимающимся изучением и развитием ВД в университете, а также всем интересующимся современными тенденциями в сфере высшего образования. Полученные результаты позволят сформировать меры поддержки студентов-первокурсников, направленные на их академическую и социальную интеграцию в академическое сообщество и способствующие удержанию студентов в вузе.

1. Внеучебная деятельность в университетах и ее эффекты для образовательных результатов

Под внеучебной деятельностью в данной работе понимается вовлечение студентов в один или несколько форматов мероприятий, выходящих за рамки образовательной программы и не являющихся поэтому обязательными и не подразумевающих получения оценок или образовательных кредитов. Среди форматов ВД обычно выделяются такие активности, как участие в студенческих клубах, сообществах и ассоциациях университета, которые могут иметь социальную, творческую, политическую, предпринимательскую или спортивную направленность [Груздев и др., 2023]. Вовлекаясь в ВД, студенты становятся участниками волонтерских организаций, студенческих советов, студенческих организаций и клубов, научных и просветительских кружков, а также спортивных и творческих сообществ [Там же].

В России только 30–40% студентов участвуют в ВД [Щеглова, Дремова, 2022; Щеглова, Дремова, Бабаева, 2023]. В разных форматах ВД численность участников различается. На основании нескольких исследовательских проектов в российских университетах установлено, что 11% студентов состоят в студенческих организациях своего университета, 10% участвуют в спортивных организациях своего вуза, 7% вовлечены в систему студенческого самоуправления, 7% занимаются волонтерством [Щеглова, Дремова, 2022]. Среди студентов, участвующих во внеучебных мероприятиях, только 12% уделяют этой деятельности более шести часов в неделю [Сизова, Ермилова, Лукин, 2014]. После пандемии студенты стали активнее вовлекаться в ВД: в 2021/2022 учебном году в ней участвовали 47% студентов, тогда как в 2020/2021 учебном году — 32% [Щеглова, Дремова, Бабаева, 2023]. Студенты

стали чаще присоединяться к волонтерским проектам и проявлять больше интереса к студенческому самоуправлению [Там же].

В целом показатели включенности студентов российских университетов в ВД существенно ниже, чем у зарубежных студентов. В американских университетах ВД имеет особый статус, в ней участвуют от 60 до 95% учащихся [Foreman, Retallick, 2012]. Исследователи считают, что американские студенты сильнее вовлечены в ВД, потому что рассматривают ее как стратегию наращивания образовательных результатов [Щеглова, 2019] — повышения успеваемости (среднего балла) и/или обогащения студенческого опыта, например достижения большей удовлетворенности обучением в университете или же развития тех или иных навыков [Ribeiro et al., 2023]. Таким образом, участие в ВД может способствовать формированию как объективных, так и субъективных образовательных результатов. Под объективными образовательными результатами, как правило, понимается успеваемость студента. Под субъективными — удовлетворенность процессом обучения, желание продолжать учебу, самооценка развития универсальных навыков, психологическое благополучие студентов и т.д.

Большинство исследователей, анализировавших соотношение между участием в ВД и успеваемостью студентов, приходят к выводу о наличии положительной связи между ними [Ribeiro et al., 2023]. Так, российские студенты, которые вовлечены в научную или проектную деятельность, имеют более высокую успеваемость по сравнению с теми, кто не участвует в подобных активностях в университете [Щеглова, Дремова, 2022]. Студенты, которые совмещают учебу в университете с участием в ВД, отмечают у себя развитие навыков саморегуляции и тайм-менеджмента, что способствует повышению их успеваемости [Buckley, Lee, 2018]. Кроме того, некоторые внеучебные мероприятия помогают развитию таких универсальных навыков, как критическое мышление и работа в команде, которые, в свою очередь, положительно связаны с успеваемостью [Щеглова, Корешникова, Паршина, 2019; Щеглова, 2019].

Показатели успеваемости являются хорошим предиктором отсева студентов [Murtaugh, Burns, Schuster, 1999]. Хорошо успевающие студенты, как правило, интегрированы не только в учебную, но и во внеучебную деятельность в университете. Внеучебная активность помогает первокурсникам в адаптации к университетской жизни и способствует снижению отсева после первого года обучения [Wang, Shiveley, 2009], который наиболее важен для удержания студентов в вузе. Студенты-первокурсники испытывают трудности с социальной и академической интеграцией в новую для них образовательную среду [Ishitani, 2016], поэтому наибольший процент отсева студентов приходится на первый год обучения [Stiburek, Vlk, Švec, 2017; Kondratjeva, Gorbunova, Haw-

ley, 2017; Zając, Komendant-Brodowska, 2018]. Те, кто успешно завершил его, имеют больше шансов на окончание образовательной программы в установленный срок [Kerby, 2015].

Вовлекаясь во внеучебные мероприятия на базе университета, студенты накапливают социальный капитал, т.е. создают связи с другими участниками учебного процесса — студентами, преподавателями и представителями коммерческого сектора [Buckley, Lee, 2018]. Таким образом, ВД дает дополнительные возможности для социализации студентов и открывает перспективы трудоустройства [Buckley, Lee, 2018]. В свою очередь, социальное взаимодействие становится средством, позволяющим противостоять возникновению психологического неблагополучия [Finnerty et al., 2021]. Участие в ВД помогает студентам справиться со стрессом и негативными эмоциями, которые могут быть вызваны беспокойством по поводу оценок, финансовыми трудностями, семейными проблемами, межличностными конфликтами [Bland et al., 2012].

Наряду с позитивными исследователи отмечают и негативные эффекты от участия в ВД. Необходимость распределять внимание, время и усилия между учебной и внеучебной деятельностью может привести к снижению успеваемости [Fischer, Steiner, Theis, 2020]. Необходимость совмещать ВД с интенсивной учебой в университете также может вызвать стресс и негативно сказываться на психологическом благополучии студентов [Buckley, Lee, 2018]. Объясняя низкую внеучебную вовлеченность студентов российских университетов, исследователи в первую очередь указывают на большую академическую нагрузку как основное препятствие к занятиям любой другой деятельностью, кроме учебы [Щеглова, Дремова, 2022]. Российские студенты в неделю в среднем тратят 24 часа на посещение занятий, 19 часов на выполнение заданий и не более пяти часов на ВД [Там же]. Студенты опасаются, что участие в ВД может негативно сказаться на их успеваемости.

Таким образом, данные о влиянии ВД на образовательные результаты студентов нельзя считать однозначными и непротиворечивыми, связь внеучебной активности студентов с результатами их обучения нуждается в более тщательном изучении, в частности в российских университетах, характеризующихся низкой вовлеченностью студентов в ВД. Цель данного исследования — оценить роль ВД в формировании объективных и субъективных образовательных результатов у студентов российских университетов. В качестве объективных образовательных результатов мы будем рассматривать успеваемость студентов, в качестве субъективных — желание продолжить обучение и уровень психологического благополучия студентов. На основании проведенного обзора исследований выдвигаются следующие гипотезы.

1. Участие в ВД положительно связано с успеваемостью студентов-первокурсников (средний балл).
2. Участие студентов-первокурсников в ВД отрицательно связано с желанием отчислиться из университета.
3. Участие студентов-первокурсников в ВД отрицательно связано с психологическим неблагополучием.
4. Вклад ВД в развитие образовательных результатов различается в зависимости от формата ВД.

2. Методология исследования

2.1. Данные

В качестве эмпирической базы исследования используются данные опроса студентов-первокурсников Томского государственного университета, которые обучаются на программах бакалавриата и специалитета. Опрос проводился в онлайн-формате в мае 2022 г. В личном кабинете *LMS Moodle* была размещена анкета, посвященная изучению студенческого опыта. Опрос охватывал 16 из 20 имеющих в университете факультетов и институтов. В анкетировании приняли участие 1199 студентов, отклик (*response rate*) составил 55%. Среди респондентов 67% составляют девушки. Поскольку выборка не отражает распределение по полу в генеральной совокупности: на факультетах, из студентов которых сформирована выборка, девушки составляют 55%, была предпринята попытка перевзвешивания данных по полу. Однако после проведения этой процедуры результаты изменились незначительно: доля студентов, занимающихся спортом, увеличилась в пределах 2%, остальные показатели либо остались прежними, либо изменились на 1%. Следовательно, смещения выборки не оказывают существенного влияния на ее характеристики, поэтому перевзвешивание не применялось. Распределение по факультетам представлено в табл. П1 в Приложении. Помимо результатов опроса в исследовании используются административные данные об успеваемости студентов.

2.2. Методы исследования

Ключевой переменной в данном исследовании выступает вовлеченность студентов в ВД. Она оценивалась на основании ответов студентов на вопрос: «Укажите, пожалуйста, какой деятельностью, помимо учебы, вы занимаетесь в настоящее время в ТГУ?».

Желание студентов отчислиться из университета выявлялось с помощью вопроса «Задумывались ли вы в течение текущего учебного года о том, чтобы отчислиться из университета до окончания обучения?». Респонденты могли выбрать один ответ из списка: 1) да, и намерен(а) это сделать; 2) да, думаю об этом сейчас; 3) да, думал(а), но решил(а) продолжить обучение; 4) нет, не думал(а) об этом.

Для анализа сформирована бинарная переменная: 0 — отсутствие желания отчислиться, 1 — проявление желания отчислиться

в той или иной форме: имеется намерение это сделать, имеются мысли об этом сейчас, мысли об этом были в прошлом, но в итоге студент принял решение продолжить обучение.

Исследователи выделяют два подхода к пониманию сущности психологического благополучия: гедонистический и эвдемонистический. С позиций гедонистического подхода психологическое благополучие — это состояние психологического комфорта с преобладанием положительных эмоций. В рамках эвдемонистического подхода важнейшим условием психологического благополучия является активность личности, постоянное саморазвитие, раскрытие своих возможностей и способностей [Скорынин, 2020]. В данном исследовании мы придерживаемся скорее гедонистического подхода и ассоциируем психологическое благополучие с положительными эмоциями, удовлетворенностью жизнью и отсутствием стресса, в противовес психологическому неблагополучию, прокси которого могут выступать негативные эмоции, стресс, депрессия [Grant, Guille, Sen, 2013]. Для измерения уровня психологического благополучия использован опросник *Patient Health Questionnaire* (PHQ-2) [Kroenke, Spitzer, Williams, 2003], который валидизирован в российских исследованиях [Погосова и др., 2014]. Студенту предлагалось оценить по 4-балльной шкале (0 — «ни разу», 1 — «несколько дней», 2 — «более недели», 3 — «почти каждый день»), как часто за последние две недели: ему не хотелось ничего делать; у него было плохое настроение; он был подавлен или испытывал чувство безысходности. Для анализа данные, полученные по методике PHQ-2, использовались в виде бинарной переменной: набранные студентом 0–2 балла означают отсутствие или минимальный риск депрессии, а 3 балла и выше — наличие или высокий риск наличия депрессии.

Успеваемость студентов оценивалась на основании административных данных: оценок за первую и вторую сессии, которые измерены по 4-балльной шкале — «неудовлетворительно», «удовлетворительно», «хорошо», «отлично». На их основе построены переменные с четырьмя значениями: «только отличные оценки», «оценки “хорошо” и “отлично”», «есть удовлетворительные оценки», «есть неудовлетворительные оценки». Помимо этого рассчитаны средний балл за каждую сессию и общий балл за обе сессии.

Для анализа полученных данных использованы дескриптивная статистика, проверка независимости (критерий χ^2), сравнение средних (t -критерий для независимых выборок), линейный и логистический регрессионный анализ. Для контроля в регрессионные модели добавлены социально-демографические характеристики студентов: пол (мужской, женский), условия обучения (на бюджетном месте, на месте с оплатой обучения), сумма баллов ЕГЭ при поступлении и регион проживания до поступления. Переменная «регион» перекодирована в бинарную: 1 — прожи-

вание до поступления в ТГУ в городе Томск или городе Северск, находящемся в непосредственной близости от Томска, 0 — проживание в других населенных пунктах. Источник сведений — административные данные.

Предобработка данных осуществлялась с помощью программы *SPSS Statistics*. Регрессионный анализ выполнен в программной среде R.

3. Результаты

3.1. Вовлеченность во внеучебную деятельность

По результатам первого года обучения большинство студентов имеют опыт той или иной ВД в университете, тем не менее более трети студентов (36%) не принимали участия во внеучебных мероприятиях (Приложение, табл. П1).

Что касается форматов ВД, чаще всего это участие в творческих объединениях (28%), спортивные занятия (18%) и социальная активность (14%). Несколько реже студенты участвуют в волонтерской деятельности (15%). В научную работу, связанную с написанием статей, участием в конференциях и исследованиях, вовлечены 8% студентов. Реже всего студенты занимаются предпринимательской деятельностью (5%).

Рис. 1. Форматы вовлечения студентов первого года обучения во внеучебную деятельность, %



3.2. Взаимосвязь участия во внеучебной деятельности с успеваемостью

Между студентами, которые принимали участие в ВД, и теми, кто ей не занимался, выявлены статистически значимые различия в успеваемости по итогам двух сессий (табл. 1).

Полученные данные свидетельствуют о наличии положительной взаимосвязи участия студентов во ВД с их успеваемостью. Среди тех студентов, которые в течение учебного года были вовлечены в какой-либо из видов ВД, больше доля тех, кто сдал как первую, так и вторую сессию исключительно на отличные оценки, и меньше тех, кто получил «удовлетворительно» или вовсе не сдал экзамен по одному из предметов.

Таблица 1. **Оценки студентов за первую и вторую сессии и участие во внеучебной деятельности, %**

	Занимались внеучебной деятельностью	Не занимались внеучебной деятельностью
Оценки за первую сессию ($\chi^2(3, N = 1199) = 9,86, p = 0,02$)		
Только отличные оценки	21	15
Оценки «хорошо» и «отлично»	39	38
Есть удовлетворительные оценки	26	32
Есть неудовлетворительные оценки	15	16
Оценки за вторую сессию ($\chi^2(3, N = 1142) = 17,27, p = 0,001$)		
Только отличные оценки	17	9
Оценки «хорошо» и «отлично»	40	39
Есть удовлетворительные оценки	30	34
Есть неудовлетворительные оценки	12	17

При этом разные виды ВД связаны с успеваемостью по-разному (табл. 2).

Таблица 2. **Общий средний балл за две сессии и участие в тех или иных видах внеучебной деятельности**

	Общий средний балл для не занимающихся внеучебной деятельностью	Общий средний балл занимающихся внеучебной деятельностью	Значение <i>t</i> -критерия
Волонтерская деятельность**	4,18	4,32	$t(189) = 2,6$
Научная деятельность (статьи, конференции, исследования)***	4,18	4,49	$t(127) = 5,85$
Социальная деятельность в университете (староста, член профкома и проч.)***	4,18	4,38	$t(235) = 4,45$
Предпринимательская деятельность	4,2	4,15	$t(58) = -0,64$
Творческая деятельность*	4,18	4,29	$t(582) = 2,78$
Спортивная деятельность	4,21	4,17	$t(279) = -0,67$

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$.

Средний балл за обе сессии значимо выше ($t(189) = 2,6, p = 0,009$) у первокурсников, занимающихся волонтерской деятельностью ($M = 4,32, SD = 0,56$), чем у студентов, не участвующих в этой работе ($M = 4,19, SD = 0,6$). Академические результаты у студентов, вовлеченных в научную деятельность ($M = 4,49,$

$SD = 0,5$), выше ($t(127) = 5,85, p < 0,001$), чем у не вовлеченных в нее ($M = 4,18, SD = 0,6$). Успеваемость за обе сессии лучше ($t(235) = 4,45, p < 0,001$) у студентов, занимающихся социальной деятельностью ($M = 4,38, SD = 0,53$), чем у не участвующих в ней ($M = 4,18, SD = 0,61$). Значимо выше ($t(582) = 2,78, p = 0,005$) средний балл за обе сессии у студентов, занимающихся творческой деятельностью ($M = 4,29, SD = 0,59$) по сравнению со студентами, не участвующими в этой деятельности ($M = 4,18, SD = 0,6$).

Далее представлены результаты регрессионного анализа, отражающие взаимосвязь академической успеваемости первокурсников с видами ВД, в которые они вовлечены, при контроле следующих переменных: пол, баллы ЕГЭ, условия обучения и регион (табл. 3). В регрессионную модель включены только те виды ВД, участие в которых, судя по результатам сравнения средних, статистически значимо связано со средним баллом за две сессии.

Таблица 3. Результаты линейной регрессии, оценивающие взаимосвязь академической успеваемости студентов-первокурсников с участием во внеучебной деятельности (общий средний балл за первую и вторую сессии)

Переменные	Estimates	Std. Error	95% CI		p
			LL	UL	
Константа	2,4	0,15	2,11	2,69	< 0,001
Волонтерская деятельность	0,04	0,05	-0,06	0,14	0,392
Научная деятельность	0,26	0,06	0,15	0,38	< 0,001
Социальная деятельность в университете (староста, член профкома и проч.)	0,14	0,05	0,04	0,23	0,006
Творческая деятельность	0,03	0,04	-0,04	0,11	0,368
Пол [Мужской]	-0,17	0,04	-0,24	-0,1	< 0,001
Основа обучения [На месте с оплатой обучения]	-0,11	0,04	-0,18	-0,03	0,009
Баллы ЕГЭ	0,01	0	0,01	0,01	< 0,001
Регион [Томск]	0,08	0,04	0	0,16	0,041
Количество наблюдений	1056				
R2 / R2 adjusted	0,256 / 0,250				

Согласно результатам регрессионного анализа, при контроле социально-демографических характеристик студентов мы можем зафиксировать положительную взаимосвязь академической успеваемости первокурсников с их вовлеченностью в научную деятельность, включающую участие в конференциях и исследованиях. Также наблюдается статистически значимая положительная взаимосвязь между средним баллом за две сессии и занятиями социальной деятельностью в университете.

3.3. Взаимосвязь участия во внеучебной деятельности с желанием отчислиться из вуза

Статистически значимых различий в доле желающих продолжить обучение или намеренных отчислиться из университета между группами студентов, участвующих во внеучебных мероприятиях и не занимающихся внеучебной активностью, не обнаружено (табл. 4).

Таблица 4. Желание отчислиться из университета у студентов, участвующих и не участвующих во внеучебной деятельности в целом, %

	Не занимались внеучебной деятельностью	Занимались внеучебной деятельностью
$\chi^2(1, N = 1199) = 0,687, p = 0,407$		
Не задумывался(ась) об отчислении	60	62
Да, задумывался(ась) об отчислении	38	40

Однако статистически значимые различия в численности желающих отчислиться обнаружены между группами вовлеченных и не вовлеченных в отдельные виды ВД (табл. 5).

Таблица 5. Желание отчислиться из вуза и участие в разных видах внеучебной деятельности, %

Виды внеучебной деятельности	Не задумывался(ась) об отчислении	Да, задумывался(ась) об отчислении	Значение критерия χ^2
Волонтерская деятельность	54	46	$\chi^2(1, N = 145) = 2,916$
Научная деятельность (статьи, конференции, исследования)*	72	28	$\chi^2(1, N = 100) = 5,397$
Социальная деятельность в университете (староста, член профкома и проч.)	60	40	$\chi^2(1, N = 167) = 0,017$
Предпринимательская деятельность	64	36	$\chi^2(1, N = 58) = 0,135$
Творческая деятельность	58	42	$\chi^2(1, N = 335) = 1,607$
Спортивная деятельность**	69	31	$\chi^2(1, N = 215) = 6,973$

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$.

Так, значимые различия выявлены между студентами, занимающимися научной и спортивной деятельностью и не занимающимися этими видами внеучебной активности. Студенты, вовлеченные в эти виды ВД, менее склонны задумываться об отчислении из университета.

Далее представлены результаты регрессионного анализа, которые позволяют оценить взаимосвязь ВД, которой студенты занимаются помимо основной учебы, с желанием отчислиться из университета при контроле следующих переменных: пол, условия обучения, баллы ЕГЭ и регион (табл. 6).

Таблица 6. Результаты бинарной логистической регрессии, оценивающей взаимосвязь участия во внеучебной деятельности с желанием студентов-первокурсников отчислиться из университета

Переменные	Odds Ratios	95% CI		p
		LL	UL	
Константа	3,19	1,06	9,62	0,039
Научная деятельность	0,56	0,33	0,91	0,022
Спортивная деятельность	0,69	0,49	0,96	0,028
Пол [Мужской]	0,8	0,61	1,05	0,109
Основа обучения [На месте с оплатой обучения]	0,82	0,61	1,09	0,175
Баллы ЕГЭ	0,99	0,99	1	0,011
Регион [Томск]	0,92	0,68	1,24	0,606
Количество наблюдений	1119			
R ² Tjur	0,018			

Результаты регрессионного анализа подтверждают ранее выявленную взаимосвязь: студенты, занимающиеся научной работой и спортом в университете, меньше задумываются об отчислении из вуза.

3.4. Взаимосвязь внеучебной деятельности с психологическим благополучием студентов

Статистически значимая связь обнаружена между наличием опыта ВД и психологическим благополучием студентов (табл. 7).

Таблица 7. Связь опыта внеучебной деятельности с психологическим благополучием, %

	Занимаются внеучебной деятельностью	Не занимаются внеучебной деятельностью
	$\chi^2(2, N = 1199) = 6,035, p = 0,014$	
Отсутствие или минимальный риск наличия депрессии (от 0 до 2 баллов)	54	46
Наличие или высокий риск наличия депрессии (3 балла и выше)	46	54

Среди студентов-первокурсников, вовлекавшихся в течение учебного года в какую-либо деятельность вне образовательного процесса в университете, больше тех, у кого нет депрессии или низкий уровень рисков появления депрессии (54%). Напротив,

больше половины студентов, не занимающихся ВД в университете, имеют умеренный или высокий риск наличия депрессии (54%). При этом вовлеченность в разные виды ВД связана с психологическим благополучием по-разному (табл. 8).

Таблица 8. Распространенность признаков психологического неблагополучия и виды внеучебной деятельности, %

	Отсутствие или минимальный риск наличия депрессии (от 0 до 2 баллов)	Наличие или высокий риск наличия депрессии (3 балла и выше)	Значение критерия χ^2
Волонтерская деятельность	51	49	$\chi^2(2, N = 145) = 0,000$
Научная деятельность (статьи, конференции, исследования)**	64	36	$\chi^2(2, N = 100) = 7,049$
Социальная деятельность в университете (староста, профком и проч.)	51	49	$\chi^2(2, N = 167) = 0,000$
Предпринимательская деятельность	52	48	$\chi^2(2, N = 58) = 0,991$
Творческая деятельность	50	50	$\chi^2(2, N = 335) = 0,117$
Спортивная деятельность*	58	42	$\chi^2(2, N = 215) = 4,635$

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$.

Среди студентов-первокурсников, вовлеченных в научные занятия, значимо меньше тех, кто имеет высокий или крайне высокий риск наличия депрессии, чем среди не вовлеченных в научные изыскания. Точно так же среди занимающихся в университете спортом значимо меньше страдающих депрессией или подвергающихся риску депрессии, чем среди тех, кто спортом не занимается.

Далее представлены результаты регрессионного анализа, отражающие взаимосвязь видов ВД, в которые вовлечены студенты, с их психологическим благополучием (табл. 9).

Таблица 9. Результаты бинарной логистической регрессии, оценивающие взаимосвязь участия в разных видах внеучебной деятельности с психологическим благополучием у студентов-первокурсников

Переменные	Odds Ratios	Std. Error	95% CI		p
			LL	UL	
Константа	14,09	7,99	4,67	43,29	< 0,001
Научная деятельность	0,63	0,15	0,39	0,99	0,047
Спортивная деятельность	0,8	0,13	0,58	1,11	0,179
Пол [Мужской]	0,54	0,07	0,41	0,71	< 0,001

Окончание табл. 9

Переменные	Odds Ratios	Std. Error	95% CI		p
			LL	UL	
Основа обучения [На месте с оплатой обучения]	0,7	0,1	0,52	0,93	0,016
Баллы ЕГЭ	0,99	0	0,99	0,99	< 0,001
Регион [Томск]	1,08	0,16	0,81	1,46	0,591
Количество наблюдений	1119				
R^2 / R^2 adjusted	0,039				

Результаты регрессионного анализа подтверждают наличие ранее выявленной взаимосвязи: студенты, занимающиеся научной деятельностью в университете, психологически менее неблагополучны.

4. Дискуссия и выводы

Цель данного исследования заключалась в оценке роли ВД в формировании образовательных результатов студентов-первокурсников. Полученные результаты показывают, что участие студентов в ВД положительно связано с успеваемостью, снижает желание отчислиться из университета и уменьшает риски психологического неблагополучия. При этом разные виды ВД в разной степени влияют на образовательные результаты. Так, научная и социальная активность студентов положительно связана с их успеваемостью. Занятия наукой и спортом снижают вероятность появления мыслей об отчислении из вуза. Кроме того, научная работа при прочих равных условиях отрицательно коррелирует с психологическим неблагополучием. Таким образом, среди всех видов занятий именно научная деятельность положительно связана с объективными и субъективными образовательными результатами, рассматриваемыми в данном исследовании. Полученные результаты согласуются с выводами зарубежных исследователей о том, что участие студентов в ВД способствует повышению их академической успеваемости [Pascarella, Seifert, Blaich, 2010]. В частности, установлено, что участие в студенческих советах или представительствах положительно связано с самооффективностью — уверенностью человека в своей способности эффективно действовать в той или иной ситуации, а также с верой в успех этих действий, которая помогает не бояться сложных задач, ставить трудные цели и настойчиво работать ради их достижения [Griffiths, Dickinson, Day, 2021]. Участие в интеллектуальных соревнованиях и научных сообществах положительно связано с развитием аналитических способностей у студентов [Strauss, Terenzini, 2007]. Именно эти навыки и качества помогают учащимся успешно справляться с учебной нагрузкой и повышать академические по-

казатели. Сотрудничество в научных проектах способствует формированию у студентов научных интересов и подталкивает их к получению ученой степени и построению академической карьеры в дальнейшем [Russell, Hancock, McCullough, 2007] — с этим выводом вполне согласуются полученные нами данные о том, что студенты, вовлеченные в научную деятельность, реже думают об отчислении из университета. Выявленная нами положительная связь участия студентов в спортивных мероприятиях с желанием пройти полный курс обучения в вузе подтверждает выводы зарубежных исследователей о том, что участие в спортивных объединениях помогает студентам создать крепкие социальные сети, которые дают им социальную поддержку [Stuart et al., 2011]. Зарубежные авторы полагают, что ВД дает положительный эффект с точки зрения эмоционального и психического благополучия студентов [Chan, 2016]. Однако в нашем исследовании обнаружен положительный вклад в поддержание психологического благополучия студентов только со стороны научной деятельности. В этом отношении данные разных исследований расходятся: есть свидетельства того, что преимущественно творческие сообщества благоприятно воздействуют на психическое здоровье и эмоциональное благополучие студентов [Bungay, Vella-Burrows, 2013].

Исходя из полученных результатов и опираясь на опыт Томского государственного университета, можно предложить следующие рекомендации по развитию ВД и вовлечению в нее студентов.

1. Необходимо не только создавать условия для ВД в вузах, но и информировать об имеющихся возможностях студентов. Ежегодно в ТГУ поступают более 2,5 тыс. студентов бакалавриата и специалитета, различающихся социально-экономическим бэкграундом, уровнем академической подготовки и интересами. Для мягкой адаптации студентов-первокурсников к университету разработан и с 2020 г. реализуется Тьюторской службой курс «Погружение в университетскую среду». Его проходят студенты-первокурсники в самом начале обучения, знакомясь с университетом и в том числе со специально разработанной картой ресурсов университета, на которой представлены различные возможности ВД. Данный курс помогает студентами сориентироваться в большом разнообразии ВД и попробовать себя в разных ее форматах.
2. Как показывает исследование, занятие научной деятельностью связано с лучшими образовательными результатами. Вовлечение студентов-первокурсников в научные проекты, выходящие за рамки образовательной программы, представляется непростой задачей. Поддержание и развитие у них интереса к науке возможно за счет привлечения их к участию в

конференциях в качестве волонтеров, проведения научных конкурсов и стимулирования их научного потенциала университетскими грантами.

3. Необходимо предоставлять студентам открытые и закрытые площадки для занятий спортом. Организация спортивных мероприятий, например совместных забегов, соревнований и эстафет, дней здоровья, может помочь студентам снять негативные физиологические эффекты различных стрессоров, а также поддерживать спортивную форму.
4. Мнение студентов как ключевых стейкхолдеров университета о предоставляемых услугах, в том числе о развитии ВД, — ценный источник повышения привлекательности такой деятельности. Встречи со студентами и регулярные опросы позволят получить обратную связь от студентов и разработать действенные меры по повышению привлекательности ВД.

5. Ограничения исследования

При интерпретации и использовании результатов данного исследования необходимо учитывать ряд его ограничений.

Во-первых, выборка исследования является доступной, студенты отвечали добровольно, поэтому в выборке возможны смещения, вызванные эффектом самоотбора. Например, среди студентов в опросах чаще участвуют учащиеся женского пола [McInnis, 2006].

Во-вторых, выборка исследования состоит только из первокурсников, т.е. делать на основании полученных данных выводы, распространяющиеся на всю совокупность студентов разных курсов, не представляется возможным.

В-третьих, исследование проведено только в одном российском университете, и распространять полученные результаты на студентов других российских университетов следует с осторожностью. Тем не менее, поскольку ТГУ является одним из крупнейших российских университетов, в нем на протяжении нескольких лет происходят трансформационные процессы, апробируются инновационные практики и образовательные модели, он участвует в программе «Приоритет 2030», мы полагаем, что он может выступать ролевой моделью для других российских университетов, которые при желании могут имплементировать апробированные практики.

Приложение

Таблица П1. Основные характеристики выборки студентов-первокурсников

Переменная	Доля в выборке, %
<i>Пол</i>	
Женский	67
Мужской	33

Окончание табл. П1

Переменная	Доля в выборке, %
<i>Условия обучения</i>	
На бюджетном месте	71
На месте с оплатой обучения	29
<i>Факультет</i>	
НИТС (Высшая IT-школа)	1
БИ (Биологический институт)	7
ГГФ (Геолого-географический факультет)	8
ИИК (Институт искусств и культуры)	7
ИЭМ (Институт экономики и менеджмента)	12
ФЖ (Факультет журналистики)	5
ФилФ (Филологический факультет)	7
ФИПН (Факультет исторических и политических наук)	10
ФИЯ (Факультет иностранных языков)	9
ФсФ (Философский факультет)	4
ФТФ (Физико-технический факультет)	4
ФФ (Физический факультет)	3
ФФК (Факультет физической культуры)	3
ХФ (Химический факультет)	6
ЮИ (Юридический институт)	15
<i>Интенции первокурсников, связанные с желанием отчислиться</i>	
Да, и намерен(а) это сделать	3
Да, думаю об этом сейчас	7
Да, думал(а), но решил(а) продолжить обучение	29
Нет, не думал(а) об этом	61
<i>Психологическое (не)благополучие студентов-первокурсников</i>	
Отсутствие или минимальный риск наличия депрессии (от 0 до 2 баллов)	51
Наличие или высокий риск наличия депрессии (3 балла и выше)	49

Благодарности Исследование выполнено при поддержке Программы развития Томского государственного университета «Приоритет 2030».

Литература

1. Бондаренко Н.В., Лысова Т.С. (2016) Модели поиска, критерии найма, оценка профессиональных качеств и навыков выпускников профессиональных образовательных программ: мнение работодателей. *Мониторинг экономики образования: информационно-аналитические материалы по результатам социологических обследований*, № 1, сс. 1–7.
2. Груздев И.А., Косарецкий С.Г., Иванов И.Ю., Щеглова И.А., Дремова О.В., Макарьева А.Ю. (2023) *Дополнительное образование и внеучебная деятельность для развития навыков*. М.: НИУ ВШЭ.
3. Дремова О.В., Щеглова И.А. (2022) Третья миссия университетов в России: тренд на (не)коммерциализацию? *Университетское управление: практика и анализ*, т. 26, № 2, сс. 27–37. <https://doi.org/10.15826/umpra.2022.02.010>

4. Иванова Г.П., Логвинова Г.П. (2017) Внеучебная деятельность современного вуза в контексте социально-педагогического подхода. *Вестник Нижегородского государственного университета*, № 3, сс. 20–25.
5. Кузьминов Я., Сорокин П., Фрумин И. (2019) Общие и специальные навыки как компоненты человеческого капитала: новые вызовы для теории и практики образования. *Форсайт*, т. 13, № 2, сс. 19–41. <https://doi.org/10.17323/2500-2597.2019.2.19.41>
6. Ломакина Т.Ю., Писаренко Д.А. (2020) Внеучебная деятельность студентов высшей школы в контексте реализации концепции непрерывного образования. *Отечественная и зарубежная педагогика*, т. 1, № 1 (65), сс. 20–32.
7. Погосова Н.В., Довженко Т.В., Бабин А.Г., Курсаков А.А., Выгодин В.А. (2014) Русскоязычная версия опросников PHQ-2 и 9: чувствительность и специфичность при выявлении депрессии у пациентов общемедицинской амбулаторной практики. *Кардиоваскулярная терапия и профилактика*, т. 13, № 3, сс. 18–24. <https://doi.org/10.15829/1728-8800-2014-3-18-24>
8. Подольский О.А., Погожина В.А. (2016) Соответствуя ожиданиям завтрашнего дня: в поисках содержания ключевых компетенций и способов их оценки. *Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование*, № 2, сс. 10–27. <https://doi.org/10.51314/2073-2635-2016-2-10-27>
9. Сизова И.Л., Ермилова А.В., Лукин Н.С. (2014) Внеучебная деятельность и студенческие объединения. *Современное общество: вопросы теории, методологии, методы социальных исследований: Материалы XIII (заочной) Всероссийской научной конференции, посвященной памяти профессора З.И. Файнбурга (Пермь, 2014, ноябрь)*, т. 1, сс. 173–180.
10. Скорынин А.А. (2020) К вопросу о структуре психологического благополучия личности. *Гуманитарные исследования. Педагогика и психология*, № 2, сс. 87–93. <https://doi.org/10.24411/2712-827X-2020-10210>
11. Степашкина Е.А., Суходоев А.К., Гужеля Д.Ю. (2022) *Исследование профиля надпрофессиональных компетенций, востребованных ведущими работодателями при приеме на работу студентов и выпускников университетов и молодых специалистов*. М.: НИУ ВШЭ.
12. Строецкая Е.В. (2009) Идея и миссия современного университета. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 4, сс. 67–81.
13. 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>
14. Щеглова И.А., Дремова О.В. (2022) *Внеучебная деятельность как фактор академической успешности студентов*. М.: НИУ ВШЭ. <https://doi.org/10.17323/978-5-7598-2671-2>
15. Щеглова И.А., Дремова О.В., Бабаева Дж. (2023) *Ландшафт внеучебной деятельности студентов российских вузов*. М.: НИУ ВШЭ.
16. Щеглова И.А., Корешникова Ю.Н., Паршина О.А. (2019) Роль студенческой вовлеченности в развитии критического мышления. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 1, сс. 264–289. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2019-1-264-289>
17. Bland H.W., Melton B.F., Welle P., Bigham L. (2012) Stress Tolerance: New Challenges for Millennial College Students. *College Student Journal*, vol. 46, no 2, pp. 362–375. <https://doi.org/10.1037/t39417-000>
18. Buckley P., Lee P. (2018) The Impact of Extra-Curricular Activity on the Student Experience. *Active Learning in Higher Education*, vol. 22, no 1, pp. 37–48. <https://doi.org/10.1177/1469787418808988>
19. Bungay H., Vella-Burrows T. (2013) The Effects of Participating in Creative Activities on the Health and Well-Being of Children and Young People: A Rapid Re-

- view of the Literature. *Perspectives in Public Health*, vol. 133, no 1, pp. 44–52. <https://doi.org/10.1177/1757913912466946>
20. Chan Y.K. (2016) Investigating the Relationship among Extracurricular Activities, Learning Approach and Academic Outcomes: A Case Study. *Active Learning in Higher Education*, vol. 17, no 3, pp. 223–233. <https://doi.org/10.1177/1469787416654795>
 21. Chia Y.M. (2005) Job Offers of Multi-National Accounting Firms: The Effects of Emotional Intelligence, Extra-Curricular Activities, and Academic Performance. *Accounting Education: An International Journal*, vol. 14, pp. 75–93. <https://doi.org/10.1080/0693928042000229707>
 22. De Sisto M., Huq A., Dickinson G. (2022) Sense of Belonging in Second-Year Undergraduate Students: The Value of Extracurricular Activities. *Higher Education Research & Development*, vol. 41, no 5, pp. 1727–1742. <https://doi.org/10.1080/07294360.2021.1902951>
 23. Finnerty R., Marshall S.A., Imbault C., Trainor L.J. (2021) Extra-Curricular Activities and Well-Being: Results from a Survey of Undergraduate University Students during COVID-19 Lockdown Restrictions. *Frontiers in Psychology*, vol 12, Article no 647402. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.647402>
 24. Fischer N., Steiner C., Theis D. (2020) How Many, How Long, How Diverse? Measuring and Analysing Participation in Extracurricular Activities. *International Developments in Research on Extended Education: Perspectives on Extracurricular Activities, After-School Programmes, and All-Day Schools* (eds S.H. Bae, J.L. Mahoney, S. Maschke, L. Stecher), Berlin: Verlag Barbara Budrich, pp. 87–113. <https://doi.org/10.2307/j.ctvt1shzn.9>
 25. Foreman E.A., Retallick M.S. (2012) Undergraduate Involvement in Extracurricular Activities and Leadership Development in College of Agriculture and Life Sciences Students. *Journal of Agricultural Education*, vol. 53, no 3, pp. 111–123. <https://doi.org/10.5032/jae.2012.03111>
 26. Fredricks J.A., Eccles J.S. (2006) Extracurricular Involvement and Adolescent Adjustment: Impact of Duration, Number of Activities, and Breadth of Participation. *Applied Developmental Science*, vol. 10, no 3, pp. 132–146. https://doi.org/10.1207/s1532480xads1003_3
 27. Grant F., Guille C., Sen S. (2013) Well-Being and the Risk of Depression under Stress. *PLOS One*, vol. 8, no 7, Article no e67395. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0067395>
 28. Griffiths T.L., Dickinson J., Day C.J. (2021) Exploring the Relationship between Extracurricular Activities and Student Self-Efficacy within University. *Journal of Further and Higher Education*, vol. 45, no 9, pp. 1294–1309. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2021.1951687>
 29. Guilmette M., Mulvihill K., Villemaire-Krajden R., Barker E.T. (2019) Past and Present Participation in Extracurricular Activities Is Associated with Adaptive Self-Regulation of Goals, Academic Success, and Emotional Wellbeing among University Students. *Learning and Individual Differences*, vol. 73, pp. 8–15. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.04.006>
 30. Ishitani T.T. (2016) Time-Varying Effects of Academic and Social Integration on Student Persistence for First and Second Years in College: National Data Approach. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, vol. 18, no 3, pp. 263–286. <https://doi.org/10.1177/1521025115622781>
 31. Kerby M.B. (2015) Toward a New Predictive Model of Student Retention in Higher Education: An Application of Classical Sociological Theory. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, vol. 17, no 2, pp. 138–161. <https://doi.org/10.1177/1521025115578229>
 32. Kondratjeva O., Gorbunova E., Hawley J.D. (2017) Academic Momentum and Undergraduate Student Attrition: Comparative Analysis in US and Russian Uni-

- versities. *Comparative Education Review*, vol. 61, no 3, pp. 607–633. <https://doi.org/10.1086/692608>
33. Kroenke K., Spitzer R.L., Williams J.B.W. (2003) The Patient Health Questionnaire-2: Validity of a Two-Item Depression Screener. *Medical Care*, vol. 41, no 11, pp. 1284–1292. <https://doi.org/10.1097/01.MLR.0000093487.78664.3C>
34. McInnis E.D. (2006) *Nonresponse Bias in Student Assessment Surveys: A Comparison of Respondents and Non-Respondents of the National Survey of Student Engagement at an Independent Comprehensive Catholic University* (PhD Thesis), Scranton, PA: Marywood University.
35. Murtaugh P.A., Burns L.D., Schuster J. (1999) Predicting the Retention of University Students. *Research in Higher Education*, vol. 40, no 3, pp. 355–371. <https://doi.org/10.1023/A:1018755201899>
36. Pascarella E.T., Seifert T.A., Blaich C. (2010) How Effective Are the NSSE Benchmarks in Predicting Important Educational Outcomes? *Change: The Magazine of Higher Learning*, vol. 42, no 1, pp. 16–22. <https://doi.org/10.1080/00091380903449060>
37. Pascarella E.T., Terenzini P.T. (2005) *How College Affects Students. Vol. 2: A Third Decade of Research*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
38. 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*, vol. 14, no 3, pp. 389–409. <https://doi.org/10.1080/21568235.2023.2202874>
39. Roulin N., Bangarter 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>
40. Russell S.H., Hancock M.P., McCullough J. (2007) Benefits of Undergraduate Research Experiences. *Science*, vol. 316, no 5824, pp. 548–549. <https://doi.org/10.1126/science.1140384>
41. Stiburek S., Vlk A., Švec V. (2017) Study of the Success and Dropout in the Higher Education Policy in Europe and V4 Countries. *Hungarian Educational Research Journal*, vol. 7, no 1, pp. 43–56. <http://dx.doi.org/10.14413/herj.2017.01.04>
42. Strauss L.C., Terenzini P.T. (2007) The Effects of Students' In and Out-of-Class Experiences on Their Analytical and Group Skills: A Study of Engineering Education. *Research in Higher Education*, vol. 48, no 8, pp. 967–992. <https://doi.org/10.1007/s11162-007-9057-4>
43. Stuart M., Lido C., Morgan J., Solomon L., May S. (2011) The Impact of Engagement with Extracurricular Activities on the Student Experience and Graduate Outcomes for Widening Participation Populations. *Active Learning in Higher Education*, vol. 12, no 3, pp. 203–215. <https://doi.org/10.1177/1469787411415081>
44. Wang J., Shiveley J. (2009) *The Impact of Extracurricular Activity on Student Academic Performance*. Available at: <https://www.cair.org/wp-content/uploads/sites/474/2015/07/Wang-Student-Activity-Report-2009.pdf> (accessed 24 November 2024).
45. Zajac T.Z., Komendant-Brodowska A. (2018) Premeditated, Dismissed and Disenchanted: Higher Education Dropouts in Poland. *Tertiary Education and Management*, vol. 25, no 1, pp. 1–16. <https://doi.org/10.1007/s11233-018-09010-z>

References

- Bland H.W., Melton B.F., Welle P., Bigham L. (2012) Stress Tolerance: New Challenges for Millennial College Students. *College Student Journal*, vol. 46, no 2, pp. 362–375. <https://doi.org/10.1037/t39417-000>
- Bondarenko N.V., Lysova T.S. (2016) Search Models, Recruitment Criteria, Assessment of Professional Qualities and Skills of Graduates of Professional Educational Programs: Employers' Opinion. *Monitoring ekonomiki obrazovaniya: informat-*

- sionno-analiticheskie materialy po rezul'tatam sotsiologicheskikh obsledovaniy*, no 1, pp. 1–7 (In Russian).
- Buckley P., Lee P. (2018) The Impact of Extra-Curricular Activity on the Student Experience. *Active Learning in Higher Education*, vol. 22, no 1, pp. 37–48. <https://doi.org/10.1177/1469787418808988>
- Bungay H., Vella-Burrows T. (2013) The Effects of Participating in Creative Activities on the Health and Well-Being of Children and Young People: A Rapid Review of the Literature. *Perspectives in Public Health*, vol. 133, no 1, pp. 44–52. <https://doi.org/10.1177/1757913912466946>
- Chan Y.K. (2016) Investigating the Relationship among Extracurricular Activities, Learning Approach and Academic Outcomes: A Case Study. *Active Learning in Higher Education*, vol. 17, no 3, pp. 223–233. <https://doi.org/10.1177/1469787416654795>
- Chia Y.M. (2005) Job Offers of Multi-National Accounting Firms: The Effects of Emotional Intelligence, Extra-Curricular Activities, and Academic Performance. *Accounting Education: An International Journal*, vol. 14, pp. 75–93. <https://doi.org/10.1080/0693928042000229707>
- De Sisto M., Huq A., Dickinson G. (2022) Sense of Belonging in Second-Year Undergraduate Students: The Value of Extracurricular Activities. *Higher Education Research & Development*, vol. 41, no 5, pp. 1727–1742. <https://doi.org/10.1080/07294360.2021.1902951>
- Dremova O.V., Shcheglova I.A. (2022) Russian Universities' Third Mission: A Trend towards (Non)Commercialization? *University Management: Practice and Analysis*, vol. 26, no 2, pp. 27–37 (In Russian). <https://doi.org/10.15826/umpa.2022.02.010>
- Finnerty R., Marshall S.A., Imbault C., Trainor L.J. (2021) Extra-Curricular Activities and Well-Being: Results from a Survey of Undergraduate University Students during COVID-19 Lockdown Restrictions. *Frontiers in Psychology*, vol. 12, Article no 647402. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.647402>
- Fischer N., Steiner C., Theis D. (2020) How Many, How Long, How Diverse? Measuring and Analysing Participation in Extracurricular Activities. *International Developments in Research on Extended Education: Perspectives on Extracurricular Activities, After-School Programmes, and All-Day Schools* (eds S.H. Bae, J.L. Mahoney, S. Maschke, L. Stecher), Berlin: Verlag Barbara Budrich, pp. 87–113. <https://doi.org/10.2307/j.ctvt1shzn.9>
- Foreman E.A., Retallick M.S. (2012) Undergraduate Involvement in Extracurricular Activities and Leadership Development in College of Agriculture and Life Sciences Students. *Journal of Agricultural Education*, vol. 53, no 3, pp. 111–123. <https://doi.org/10.5032/jae.2012.03111>
- Fredricks J.A., Eccles J.S. (2006) Extracurricular Involvement and Adolescent Adjustment: Impact of Duration, Number of Activities, and Breadth of Participation. *Applied Developmental Science*, vol. 10, no 3, pp. 132–146. https://doi.org/10.1207/s1532480xads1003_3
- Grant F., Guille C., Sen S. (2013) Well-Being and the Risk of Depression under Stress. *PLOS One*, vol. 8, no 7, Article no e67395. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0067395>
- Griffiths T.L., Dickinson J., Day C.J. (2021) Exploring the Relationship between Extracurricular Activities and Student Self-Efficacy within University. *Journal of Further and Higher Education*, vol. 45, no 9, pp. 1294–1309. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2021.1951687>
- Gruzdev I.A., Kosaretsky S.G., Ivanov I.Yu., Shcheglova I.A., Dremova O.V., Makarieva A.Yu. (2023) *Additional Education and Extracurricular Activities for Skills Development*. Moscow: HSE (In Russian).
- Guilmette M., Mulvihill K., Villemaire-Krajden R., Barker E.T. (2019) Past and Present Participation in Extracurricular Activities Is Associated with Adaptive Self-Regulation of Goals, Academic Success, and Emotional Wellbeing among Universi-

- ty Students. *Learning and Individual Differences*, vol. 73, pp. 8–15. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.04.006>
- Ishitani T.T. (2016) Time-Varying Effects of Academic and Social Integration on Student Persistence for First and Second Years in College: National Data Approach. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, vol. 18, no 3, pp. 263–286. <https://doi.org/10.1177/1521025115622781>
- Ivanova G.P., Logvinova G.P. (2017) Extracurricular Activities in a Modern University: Socio-Pedagogical Approach. *Bulletin of Nizhnevartovsk State University*, no 3, pp. 20–25 (In Russian).
- Kerby M.B. (2015) Toward a New Predictive Model of Student Retention in Higher Education: An Application of Classical Sociological Theory. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, vol. 17, no 2, pp. 138–161. <https://doi.org/10.1177/1521025115578229>
- Kondratjeva O., Gorbunova E. Hawley J.D. (2017) Academic Momentum and Undergraduate Student Attrition: Comparative Analysis in US and Russian Universities. *Comparative Education Review*, vol. 61, no 3, pp. 607–633. <https://doi.org/10.1086/692608>
- Kroenke K., Spitzer R.L., Williams J.B.W. (2003) The Patient Health Questionnaire-2: Validity of a Two-Item Depression Screener. *Medical Care*, vol. 41, no 11, pp. 1284–1292. <https://doi.org/10.1097/01.MLR.0000093487.78664.3C>
- Kuzminov Ya., Sorokin P., Froumin I. (2019) Generic and Specific Skills as Components of Human Capital: New Challenges for Education Theory and Practice. *Foresight and STI Governance*, vol. 13, no 2, pp. 19–41 (In Russian). <https://doi.org/10.17323/2500-2597.2019.2.19.41>
- Lomakina T.Yu., Pisarenko D.A. (2020) Extracurricular Activities of University Students in the Context of Concept of Continuing Education. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika*, vol. 1, no 65, pp. 20–32 (In Russian).
- McInnis E.D. (2006) *Nonresponse Bias in Student Assessment Surveys: A Comparison of Respondents and Non-Respondents of the National Survey of Student Engagement at an Independent Comprehensive Catholic University* (PhD Thesis), Scranton, PA: Marywood University.
- Murtaugh P.A., Burns L.D., Schuster J. (1999) Predicting the Retention of University Students. *Research in Higher Education*, vol. 40, no 3, pp. 355–371. <https://doi.org/10.1023/A:1018755201899>
- Pascarella E.T., Seifert T.A., Blaich C. (2010) How Effective Are the NSSE Benchmarks in Predicting Important Educational Outcomes? *Change: The Magazine of Higher Learning*, vol. 42, no 1, pp. 16–22. <https://doi.org/10.1080/00091380903449060>
- Pascarella E.T., Terenzini P.T. (2005) *How College Affects Students. Vol. 2: A Third Decade of Research*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Podolskiy O.A., Pogozhina V.A. (2016) Corresponding Expectations of Tomorrow: Searching for the Content of Key Competences and Their Evaluation. *Lomonosov Pedagogical Education Journal*, no 2, pp. 10–27 (In Russian). <https://doi.org/10.51314/2073-2635-2016-2-10-27>
- Pogosova N.V., Dovzhenko T.V., Babin A.G., Kursakov A.A., Vygodin V.A. (2014) The Russian Version of the PHQ-2 and 9 Questionnaires: Sensitivity and Specificity in Detection of Depression in Outpatients General Medical Practice. *Cardiovascular Therapy and Prevention*, vol. 13, no 3, pp. 18–24 (In Russian). <https://doi.org/10.15829/1728-8800-2014-3-18-24>
- 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*, vol. 14, no 3, pp. 389–409. <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>

- Russell S.H., Hancock M.P., McCullough J. (2007) Benefits of Undergraduate Research Experiences. *Science*, vol. 316, no 5824, pp. 548–549. <https://doi.org/10.1126/science.1140384>
- 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 Activities as a Factor of Academic Success of Students*. Moscow: HSE (In Russian). <https://doi.org/10.17323/978-5-7598-2671-2>
- Shcheglova I.A., Dremova O.V., Babaeva J. (2023) *The Landscape of Extracurricular Activities of Students of Russian University*. Moscow: HSE (In Russian).
- Shcheglova I.A., Koreshnikova Yu.N., Parshina O.A. (2019) The Role of Engagement in the Development of Critical Thinking in Undergraduates. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 1, pp. 264–289 (In Russian). <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2019-1-264-289>
- Sizova I.L., Ermilova A.V., Lukin N.S. (2014) Extracurricular Activities and Student Associations. Proceedings of the XIII All-Russian Scientific Conference Dedicated to the Memory of Professor Z.I. Feinburg "Modern Society: Issues of Theory, Methodology, Methods of Social Research" (Perm, 2014, November), vol. 1, pp. 173–180 (In Russian).
- Skorynin A.A. (2020) To the Problem of Structure of Psychological Well-Being of Personality. *Gumanitarnye issledovaniya. Pedagogika i psikhologiya*, no 2, pp. 87–93 (In Russian). <https://doi.org/10.24411/2712-827X-2020-10210>
- Stepashkina E.A., Sukhodoev A.K., Gudgelia D.Yu. (2022) *The Research on the Essential Range of Soft Skills Enquired by Leading Employers during the Process of Recruitment of University Graduates and Young Professionals*. Moscow: HSE (In Russian).
- Stiburek S., Vlk A., Švec V. (2017) Study of the Success and Dropout in the Higher Education Policy in Europe and V4 Countries. *Hungarian Educational Research Journal*, vol. 7, no 1, pp. 43–56. <http://dx.doi.org/10.14413/herj.2017.01.04>
- Strauss L.C., Terenzini P.T. (2007) The Effects of Students' In and Out-of-Class Experiences on Their Analytical and Group Skills: A Study of Engineering Education. *Research in Higher Education*, vol. 48, no 8, pp. 967–992. <https://doi.org/10.1007/s11162-007-9057-4>
- Strogetskaya E.V. (2009) The Idea and Mission of a Modern University. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 4, pp. 67–81 (In Russian).
- Stuart M., Lido C., Morgan J., Solomon L., May S. (2011) The Impact of Engagement with Extracurricular Activities on the Student Experience and Graduate Outcomes for Widening Participation Populations. *Active Learning in Higher Education*, vol. 12, no 3, pp. 203–215. <https://doi.org/10.1177/1469787411415081>
- Wang J., Shiveley J. (2009) *The Impact of Extracurricular Activity on Student Academic Performance*. Available at: <https://www.cair.org/wp-content/uploads/sites/474/2015/07/Wang-Student-Activity-Report-2009.pdf> (accessed 24 November 2024).
- Zajac T.Z., Komendant-Brodowska A. (2018) Premeditated, Dismissed and Disenfranchised: Higher Education Dropouts in Poland. *Tertiary Education and Management*, vol. 25, no 1, pp. 1–16. <https://doi.org/10.1007/s11233-018-09010-z>

Трудности интеграции как причина отсева студентов — победителей олимпиад

Елена Горбунова, Екатерина Маюкова,
Елена Овакимян, Данила Павлюк

Статья поступила
в редакцию
в августе 2023 г.

Горбунова Елена Васильевна — аналитик Центра социологии высшего образования Института образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». Адрес: 101000 Москва, Потаповский переулок, 16, стр. 10. E-mail: evgorbunova@hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5090-3388> (контактное лицо для переписки)

Маюкова Екатерина Владимировна — стажер-исследователь Центра социологии высшего образования Института образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». E-mail: emaiukova@hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8651-5851>

Овакимян Елена Вячеславовна — аналитик Центра общего и дополнительного образования им. А.А. Пинского Института образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». E-mail: eovakimyan@hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-2284-0303>

Павлюк Данила Михайлович — стажер-исследователь Центра социологии высшего образования Института образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». E-mail: dmpavlyuk@hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-5122-3652>

Аннотация

С целью выявления причин отчисления из вуза студентов, поступивших по результатам олимпиад, проведены полуструктурированные интервью со студентами факультетов математики и компьютерных наук и экспертами, занимающимися организацией и проведением школьных олимпиад. Рассматривается кейс высокоселективного вуза, столкнувшегося в последние несколько лет со значительным увеличением доли зачисленных по олимпиадам среди абитуриентов, поступивших на бюджетные места. Выделены индивидуальные и институциональные причины отчисления студентов — победителей олимпиад. Среди них особые образовательные треки, которые организует школа для учащихся, готовящихся к олимпиаде; содержание учебных программ на первом курсе вуза, которое повторяет то, что уже известно олимпиаднику, и не вызывает у него интереса; востребованность специалистов в сфере IT на рынке труда, дающая возможность студентам соответствующих направлений подготовки совмещать учебу с работой уже на первых курсах. Предложены рекомендации для снижения уровня отсева.

Ключевые слова

олимпиады, интеллектуальные состязания, поступление в вузы, ЕГЭ, студенты

Для цитирования

Горбунова Е.В., Маюкова Е.В., Овакимян Е.В., Павлюк Д.М. (2024) Трудности интеграции как причина отсева студентов — победителей олимпиад. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 4, сс. 33–60. <https://doi.org/10.17323/vo-2024-17714>

Why School Olympiad Winners Are Excluded from Highly Selective Universities

Elena Gorbunova, Ekaterina Mayukova,
Elena Ovakimyan, Danila Pavliuk

Elena V. Gorbunova — Analyst at the Centre of Sociology of Higher Education, HSE University. Address: 16/10, Potapovskiy Lane, 101000 Moscow, Russian Federation. E-mail: evgorbunova@hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5090-3388> (corresponding author)

Ekaterina V. Mayukova — Research Assistant at the Centre of Sociology of Higher Education, HSE University. E-mail: emaiukova@hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8651-5851>

Elena V. Ovakimyan — Analyst at the Pinsky Centre of General and Extracurricular Education, HSE University. E-mail: eovakimyan@hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-2284-0303>

Danila M. Pavliuk — Research Assistant at the Centre of Sociology of Higher Education, HSE University. E-mail: dmpavlyuk@hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-5122-3652>

Abstract This paper sheds light on opinions of reasons of dropout of students enrolled at university as Olympiad winners. This phenomenon is considered using the case of a highly selective university, which has faced a significant increase in the share of enrolled by Olympiads for state-funded places in the past few years. The study is carried out using a qualitative methodology, based on interviews with the organizers of the Olympiad movement and students of the Department of Mathematics and the Department of Computer Science. The individual and institutional reasons for the expulsion of students-winners of the Olympiads are singled out and the recommendations are proposed to reduce the dropout rate.

Keywords olympiads, intellectual competition, admission to university, Unified state examination, students

For citing Gorbunova E.V., Mayukova E.V., Ovakimyan E.V., Pavliuk D.M. (2024) Why School Olympiad Winners Are Excluded from Highly Selective Universities. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 4, pp. 33–60 (In Russian). <https://doi.org/10.17323/vo-2024-17714>

Отбор выпускников школ в вузы — важный фактор, во многом определяющий результаты их обучения и эффективность работы вуза в целом. Именно поэтому университеты так внимательно относятся к показателям абитуриентов «на входе», и прежде всего к их образовательным результатам в школе и индикаторам интеллектуальных способностей. Российские вузы предоставляют абитуриентам несколько способов поступления, среди которых зачисление по баллам Единого государственного экзамена, по результатам интеллектуальных состязаний, по целевому направлению. В зависимости от способа поступления абитуриент вы-

бирает стратегию подготовки к поступлению, и этот выбор может влиять на его дальнейшее обучение в вузе [Алешковский и др., 2022]. В зарубежных университетах результаты участия в интеллектуальных состязаниях традиционно рассматриваются как дополнительный бонус, как часть портфолио абитуриента, а в российской системе победы в олимпиадах — это отдельный способ поступления в высшие учебные заведения [Прахов, 2009].

Основная цель олимпиадного движения в отечественной системе образования состоит в поиске и поддержке одаренных детей, содействии развитию их способностей, в том числе через привлечение талантливых школьников к обучению в лучших образовательных учреждениях России. В зависимости от правил поступления в конкретный вуз и уровня олимпиады победителям и лауреатам предоставляются возможности поступления без вступительных испытаний, зачета максимального балла по отдельным испытаниям вместо сдачи ЕГЭ, получения различных стипендий в дальнейшем.

В 2022/23 учебном году во Всероссийской олимпиаде школьников (ВСОШ) участвовали около 7 млн человек, а победителями стали немногим более 3 тыс. учащихся¹. В 2022 г. без вступительных испытаний² в вузы приняты 7402 студента — по результатам участия как во ВСОШ, так и в перечневых олимпиадах. Они составили около 2% всего бюджетного приема. При этом больше 60% дипломантов олимпиад и интеллектуальных состязаний разных уровней принимают около десяти вузов страны³ (табл. 1).

В последние годы значительную долю бюджетных мест в высокоселективных вузах занимают абитуриенты — призеры и победители интеллектуальных состязаний разного уровня. Бывает, что они получают все бюджетные места на определенном направлении подготовки: такая ситуация сложилась, в частности, на программе «Прикладная информатика» в Санкт-Петербургском национальном исследовательском университете информационных технологий, механики и оптики (ИМТО), а также на программе «Техническая физика» в Московском физико-техническом институте в 2021/22 учебном году⁴.

В последние годы число участников олимпиад растет. В частности, в школьном этапе ВСОШ в 2019 г. участвовали 5 999 596 человек, а в 2023 г. — 6 861 060⁵. В некоторых вузах также увеличива-

¹ https://vserosolimp.edsoo.ru/olimp_region

² Расчеты сделаны авторами на основании Мониторинга качества приема за 2013–2022 гг.: <https://ege.hse.ru>

³ <https://rg.ru/2021/08/16/pochemu-pobediteli-olimpiad-zanimaiut-v-vuzah-bolshinstvo-biudzhethnyh-mest.html>

⁴ Расчеты сделаны авторами на основании Мониторинга качества приема за 2013–2022 гг.: <https://ege.hse.ru>

⁵ Итоги Всероссийской олимпиады школьников в 2019/20 учебном году: https://vserosolimp.edsoo.ru/olimp_region

Таблица 1. **Топ-10 вузов РФ по доле студентов, принятых по олимпиадам без вступительных испытаний, в совокупной выборке принятых по олимпиадам без вступительных испытаний во все вузы РФ в 2022 г.**

Университет	Доля принятых по олимпиадам в конкретном вузе среди принятых по олимпиадам во всех вузах РФ (N = 7402), %
НИУ ВШЭ (Москва)	15
ИТМО (Санкт-Петербург)	8
МГУ им. М.В. Ломоносова	7
МФТИ	6
Финансовый университет при Правительстве РФ	6
СПбГУ	5
МИФИ	4
РАНХиГС	4
НИУ ВШЭ (Санкт-Петербург)	4
МГТУ им. Н.Э. Баумана	3

Расчеты сделаны авторами по данным Мониторинга качества приема в 2022 г.: <https://ege.hse.ru>

ется доля студентов, поступающих по олимпиадам, в бюджетном наборе⁶. Все это время число школьников и их семей, выбирающих стратегию участия в олимпиадах как основную для поступления в вузы, остается высоким [Черненко, Романенко, 2022]. При этом траектории и успешность обучения в вузах победителей интеллектуальных состязаний недостаточно изучены. В отечественных исследованиях получены подтверждения более высокой успеваемости и более низкой доли отчислений у студентов, поступающих по олимпиадам, по сравнению со студентами, прошедшими в вуз на бюджетные места по результатам Единого государственного экзамена [Гордеева и др., 2013; Пересецкий, Давтян, 2011; Замков, Пересецкий, 2012; Хавенсон, Соловьева, 2012]. Однако однозначного ответа о силе связи участия в олимпиадах как стратегии поступления с академическими достижениями студента в вузе нет.

В то же время есть свидетельства, что успеваемость студентов — победителей интеллектуальных состязаний в вузе ниже, чем у студентов, зачисленных на бюджетные места на основании результатов ЕГЭ. Так, в одном из селективных вузов — в Национальном исследовательском университете «Высшая школа экономики»⁷ в 2018–2020 гг. на некоторых направлениях подготовки студенты, зачисленные по олимпиадам, чаще отсеивались из вуза,

⁶ Расчеты сделаны авторами на основании Мониторинга качества приема за 2013–2022 гг.: <https://ege.hse.ru>

⁷ Расчеты сделаны авторами по административным данным НИУ ВШЭ (АСАВ).

чем студенты, зачисленные на бюджетные места по результатам ЕГЭ, и уступали им в показателях академической успеваемости.

Таким образом, данные, полученные в одном из самых высокоселективных вузов, противоречат распространенному убеждению, что одаренные студенты, поступающие по олимпиадам, хорошо учатся и имеют высокие шансы успешно завершить обучение по программам высшего образования. Возможно, эти данные сигнализируют о том, что механизм отбора студентов по итогам успешных выступлений на интеллектуальных состязаниях может давать сбои. Если это так — где источник проблем: в устройстве и способах проведения самих олимпиад, в особенностях поддержки этой группы студентов в вузах, т.е. в их социальной и академической интеграции, в организации учебного процесса в вузе?

Поднимаемая нами проблема требует тщательного изучения, поскольку студенты, поступающие по олимпиадам, нередко занимают до половины бюджетных мест в высокоселективных вузах (табл. 2). Важно понять причины, по которым студенты с высоким академическим потенциалом имеют большие риски отчисления из вуза.

Таблица 2. Топ-5 университетов с наибольшей долей студентов, зачисленных по олимпиадам без вступительных испытаний, в общей совокупности бюджетных мест в 2022 г.

Университет	Доля зачисленных по итогам олимпиад в общем бюджетном наборе в вузе (%)
МФТИ, $N = 2540$	47
ИТМО, $N = 1301$	47
НИУ ВШЭ (Москва), $N = 2540$	46
НИУ ВШЭ (Санкт-Петербург), $N = 583$	42
РАНХиГС (Москва), $N = 747$	40

Расчеты сделаны авторами по данным Мониторинга качества приема в 2022 г.: <https://ege.hse.ru>

Изучение факторов академической успеваемости и отсева студентов имеет долгую традицию и сформированное исследовательское поле, однако анализ проводится, как правило, на всей совокупности студентов либо на группе студентов, находящихся в уязвимом положении — таковыми, в частности, считаются студенты, первыми в своей семье получающие высшее образование и студенты инженерно-технических направлений подготовки [Ishitani, 2003; 2006; Carpenter, Ramirez, 2007; Vignoles, Powdthavee, 2009]. При этом в фокусе исследовательского внимания редко оказываются студенты с высоким академическим потенциалом: ожидается, что, пройдя через сложные испытания олимпиад, они и на протяжении всего периода обучения в вузах будут иметь по-

казатели успеваемости выше других студентов и надежные шансы завершить обучение. При этом нам не удалось обнаружить научные публикации, посвященные изучению причин отчислений в данной группе студентов.

Целью исследования является анализ причин отчисления из вуза студентов, которые поступили по итогам олимпиад, на примере одного из высокоселективных вузов — Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики», в котором ведется систематическая работа по выявлению и поддержке талантливых школьников, абитуриентов и студентов. Перед многими высшими учебными заведениями, особенно высокоселективными, такими как НИУ ВШЭ, где более половины бюджетных мест на ряде образовательных программ получают абитуриенты по итогам участия в интеллектуальных состязаниях [Черненко, Романенко, 2021; 2022b], встает задача выстроить процесс обучения студентов с учетом выбранной ими стратегии поступления. Причины, по которым студенты-олимпиадники отчисляются с программ обучения, достаточно разнообразны и требуют специального изучения.

Проведенное исследование носит разведывательный характер, в нем используются качественные методы. Ожидается, что результаты данной работы не только будут иметь практическую значимость для исследуемого университета, но и послужат обоснованием необходимости строить образовательный процесс на программах высшего образования с учетом имеющегося опыта и достижений студентов.

1. Структура и организация олимпиадного движения

Поиск и отбор талантливых школьников через вовлечение их в массовое олимпиадное движение — часть отечественной системы образования. Численность вовлеченных школьников, результативность их участия в интеллектуальных состязаниях часто становятся основой для рейтингования общеобразовательных организаций, в частности учитываются при составлении рейтинга московских школ по их вкладу в качественное образование⁸. Организация массового участия школьников в системе интеллектуальных состязаний выполняет и другие задачи, важнейшими из которых являются профориентационная работа, позволяющая школьнику выбрать наиболее привлекательное для себя направление развития, а также содействие образовательной мобильности будущих студентов [Черненко, Романенко, 2021].

Основу олимпиадного движения составляет Всероссийская олимпиада школьников, проводимая Министерством просвещения. К заключительному этапу допускаются участники, набравшие

⁸ <https://www.mos.ru/donm/function/ratings-vklada-school/metodika-2022/>

установленные Министерством просвещения проходные баллы на региональном этапе. Диплом победителя (призера) заключительного этапа олимпиады дает право поступления в вуз без экзаменов по направлению подготовки (специальности), соответствующей профилю ВСОШ⁹.

Олимпиады под эгидой Российского совета олимпиад школьников (перечневые) проводятся как в рамках отдельных предметных областей, так и в смежных науках; в последние годы появляется все больше нестандартных направлений интеллектуальных состязаний, например НИУ ВШЭ предлагает форматы группового участия, творческие состязания, нестандартные форматы олимпиад (кейс-чемпионаты по экономике и предпринимательству, национальная олимпиада по анализу данных, конкурс игровых судебных процессов и т.д.), однако эти олимпиады не входят в число состязаний, дающих льготы при поступлении в вузы.

ВСОШ предоставляет абитуриентам больше возможностей, чем перечневые олимпиады: дипломанты ВСОШ имеют право на льготы при поступлении в любые университеты, эти льготы сохраняются в течение четырех лет и дают возможность заново поступать на соответствующие предмету олимпиады направления.

Перечневые олимпиады делятся на несколько уровней (I–III), включение каждой конкретной олимпиады в перечень рекомендуемых Министерством науки и высшего образования олимпиад, по которым есть льготы, ежегодно пересматривается, а решение об условиях предоставления льгот победителям каждой конкретной олимпиады принимает само высшее учебное заведение. Например, вуз может выдвигать в качестве условия поступления без экзаменов получение абитуриентом 100 баллов в ЕГЭ по предмету, по которому он писал олимпиаду, или максимальный балл по дополнительным вступительным испытаниям [Черненко, Романенко, 2021].

Число олимпиад, в которых может участвовать школьник, не ограничено, и учащиеся используют эту возможность в качестве стратегии поступления. Не получив значимого результата в одном интеллектуальном состязании, можно принять участие в другом. При условии раннего вовлечения в олимпиадное движение у школьника нарабатывается опыт участия в олимпиадах, грамотного распределения времени для выполнения заданий, он усваивает особенности решения тех или иных категорий заданий — как следствие, его шансы получить результат, позволяющий рассчитывать на льготы при поступлении в вуз, значительно повышаются.

Таким образом, в системе образования предусмотрены механизмы стимулирования учащихся к активному участию в олимпиадном движении, разрабатываются отдельные образовательные траектории для наиболее успешных в олимпиадах школьников,

⁹ https://edu.gov.ru/activity/main_activities/olympiads

предлагаются особые условия поступления в вузы для победителей и призеров интеллектуальных состязаний. Каким образом складывается их дальнейшая образовательная траектория в вузе? Существует ли особый подход к победителям и призерам олимпиад в процессе обучения в вузе? Насколько успешно осваивают программы высшего образования вчерашние школьники, достигшие высоких результатов в олимпиадах?

2. Обзор факторов отсева студентов. Концептуальная схема исследования

С целью анализа текущего состояния исследовательского дискурса по вопросу факторов отсева студентов мы рассмотрим не только работы, посвященные непосредственно студенческому отсеву и выбытию, но и публикации по теме академической успешности студентов, поступивших по итогам участия в олимпиадах.

Применительно к феномену олимпиадного движения исследователи обсуждают вопросы исторического развития олимпиад, методологии их проведения, а также сравнивают успеваемость поступающих в вузы по ЕГЭ и по олимпиадам [Черненко, Романенко, 2021]. Существуют эмпирические подтверждения того, что студенты — победители олимпиад достигают в учебе более высоких и стабильных результатов по сравнению с другими студентами [Гордеева и др., 2013; Пересецкий, Давтян, 2011; Гордеева, Осин, 2012]. Однако эти данные нельзя считать однозначными: так, в исследовании 2012 г. выявлено лишь незначительное различие средних показателей успеваемости по итогам обучения на первом курсе вуза между поступившими по ЕГЭ и дипломантами различных олимпиад в пользу студентов-олимпиадников. В наибольшей степени эти различия проявились у студентов экономических и математических направлений подготовки [Хавенсон, Соловьева, 2014]. К старшим курсам различия в успеваемости между олимпиадниками и другими студентами сглаживаются.

Тема выбытия студентов из университета подробно разработана в западной исследовательской литературе, в то время как в российской науке ей до недавнего времени уделялось не так много внимания. За рубежом выбытие студента концептуализируется как решение, которое принимает сам студент [Груздев, Горбунова, Фруммин, 2013], а в отечественных вузах выбытие часто бывает принудительным вследствие неуспеваемости студента [Горбунова, 2013; Груздев, Горбунова, Фруммин, 2013], поэтому особое внимание уделяется преподавателям как основным акторам процесса отчисления [Терентьев, Груздев, Горбунова, 2015].

В российских исследованиях оценивается масштаб выбытия в разных вузах и на разных направлениях подготовки [Руткевич, 2002; Колотова, 2011; Смык и др., 2019], влияние тех или иных факторов на выбытие студентов [Горбунова, 2013; Кочергина, Прахов, 2016; Валеева и др., 2007; Осипова, Колодезная, Шевцов, 2018], рассма-

триваются показатели и факторы отсева в отдельных группах студентов, например у учащих инженерных направлений подготовки [Шмелева, Фруммин, 2020; Малошонок, Щеглова, 2020], анализируется дискурс о причинах отчисления среди преподавателей вузов [Терентьев, Груздев, Горбунова, 2015], предлагаются прогностические модели отсева [Русаков, Русакова, Посохина, 2018; Жариков и др., 2020; Гафаров, Руднева, Шарифов, 2023], изучаются причины отсева студентов аспирантуры [Бекова, 2020], связь отсева студентов с их баллами ЕГЭ [Польдин, 2011; Замков, Пересецкий, 2013; Хавенсон, Соловьева, 2014; Тимофеева, Аврунев, 2016].

В зарубежной литературе доминирующей теоретической рамкой объяснения выбытия студентов из университетов стала теория В. Тинто [Melguizo, 2011]. Выбытие рассматривается как следствие недостаточной социальной и академической интеграции студента в университетскую среду [Tinto, 1975; 1993]. Под академической интеграцией В. Тинто подразумевает получение оценок, позволяющих продолжать обучение в университете, а также выстраивание студентом продуктивных и неконфликтных отношений с преподавателями и другими сотрудниками университета. Социальная интеграция, по В. Тинто, — это вовлеченность студента во внеучебную активность, а также взаимодействие со сверстниками в университете. При недостаточной интеграции студента в академическую и социальную систему университета у него не формируются на должном уровне обязательства по отношению к этой системе, следствием чего становится возрастание вероятности того, что студент решит покинуть университет.

Помимо академической и социальной интеграции модель выбытия В. Тинто включает характеристики предшествующего опыта индивида: социально-экономический статус студента, опыт обучения в школе, а также индивидуальные характеристики — пол, национальность, расовую принадлежность, способности. Важными элементами модели также являются намерение окончить университет, ожидания от обучения, обучение именно в том вузе, в котором студент хотел учиться, а также внешние институциональные обязательства. Под внешними обязательствами часто подразумевается работа: в зарубежных исследованиях показано, что у студентов, которые совмещают учебу с работой более 20 часов в неделю, успеваемость в вузе ниже, чем у неработающих студентов [Kalenkoski, Pabilonia, 2010]. В то же время большинство студентов российских вузов совмещают учебу с работой без снижения академических результатов. Студенты таких направлений подготовки, как математика, программирование и IT, чаще других совмещают учебу с работой, что объясняется высоким спросом со стороны рынка труда на таких специалистов [Рошин, Рудаков, 2014].

Теория В. Тинто используется в нескольких российских исследованиях, в которых применяются количественные методы анали-

за [Горбунова, 2013; Кочергина, Прахов, 2016; Шмелева, Фрумин, 2020]. В частности, показано, что значимыми факторами выбытия студентов инженерных направлений являются предшествующая подготовка (балл ЕГЭ) и академическая интеграция (посещение занятий и частота взаимодействия с преподавателями), при этом такие факторы, как пол, возраст, социально-экономический статус семьи, обучение в профильных классах, а также участие во внеучебной активности и взаимодействие с одногруппниками, значимыми не оказались [Шмелева, Фрумин, 2020].

Обобщая имеющиеся данные, можно сделать вывод, что факторами, значимыми с точки зрения вероятности выбытия студента из вуза, являются, помимо успешности его интеграции в вузовскую среду, индивидуальные характеристики студента, учебная мотивация, особенности психологического реагирования на возникающие трудности, удовлетворенность обучением, политика вуза в отношении неуспевающих студентов, преподавательские установки, социальное окружение, а также институциональные характеристики вуза [Горбунова, 2018].

Таким образом, предполагая, что возможной причиной выбытия из вуза студентов — победителей олимпиад является недостаточная степень их интеграции в социальную и академическую среду вуза, мы включили в гайд интервью вопросы, с помощью которых рассчитываем прояснить такие обстоятельства, как опыт обучения победителей олимпиад в школе, уровень их изначальной подготовки, характер ожиданий от обучения, восприятие институционального устройства академической среды вуза, наличие совмещения учебы с работой.

3. Методология исследования

3.1. Выборка исследования

В качестве кейса для изучения причин отчисления студентов, поступивших по олимпиадам, выбран Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». НИУ ВШЭ — исследовательский университет, развитие которого осуществлялось на стыке и во взаимодействии экономических, инженерных и гуманитарных наук. В 2023 г. в НИУ ВШЭ реализовались 39 направлений подготовки на уровне бакалавриата, 39 — на уровне магистратуры, действовали 20 аспирантских школ, функционировали более 100 исследовательских институтов и центров¹⁰. Многие годы НИУ ВШЭ входит в топ лучших университетов в различных международных и национальных рейтингах.

НИУ ВШЭ (московский кампус) — один из лидеров среди вузов РФ по приему на бюджетные места по результатам олимпиад. По итогам приемной кампании 2022 г. в НИУ ВШЭ зачислены 6863 студента, из них 1074 человека (42% всего бюджетного приема) — победители различных интеллектуальных состязаний и олимпиад¹¹.

¹⁰ <https://www.hse.ru/info/fulltext>

¹¹ <https://ba.hse.ru/mirror/pubs/share/805059481.pdf>

С целью выявления причин отчисления из НИУ ВШЭ студентов — победителей олимпиад проведена серия экспертных интервью с шестью руководителями олимпиадного движения и полуструктурированные интервью с 18 студентами — победителями интеллектуальных состязаний.

Мнение экспертов значимо с точки зрения понимания контекста, в котором разворачиваются исследуемые события: какие изменения произошли в олимпиадном движении в последние годы, насколько сейчас эффективен инструмент отбора абитуриентов в вузы по итогам участия в олимпиадах. Экспертами выступили специалисты, которые непосредственно связаны с олимпиадным движением. Они занимают управленческие должности в различных университетах, в их функционал входит также организация школьных — как перечневых, так и ВсОШ — и студенческих олимпиад.

Выборку составили студенты бакалавриата двух факультетов НИУ ВШЭ — математического и факультета компьютерных наук. На протяжении последних нескольких лет эти факультеты лидируют по доле победителей олимпиад в общем числе принятых на бюджетные места студентов бакалавриата: 83% на факультете математики и 88% на факультете компьютерных наук в 2020 г.¹² При этом на факультете компьютерных наук доля выбывших среди олимпиадников выше, чем среди зачисленных на бюджетные места по результатам ЕГЭ (табл. 3). На факультете математики однозначной тенденции в соотношении долей отчисленных среди принятых по итогам олимпиад и по баллам ЕГЭ не прослеживается.

Таблица 3. Сравнение доли отчисленных¹³ студентов среди поступивших на бюджетные места по итогам олимпиад без вступительных испытаний и по результатам ЕГЭ, в разбивке по когортам 2018–2020 гг.

Когорта (год поступления)	Доля отчисленных среди поступивших по ЕГЭ (%)	Доля отчисленных среди поступивших по олимпиаде (%)
<i>Факультет математики</i>		
2018 г. (за три года обучения)	24	28
2019 г. (за два года обучения)	40	29
2020 г. (за один год обучения)	12	20
<i>Факультет компьютерных наук</i>		
2018 г. (за три года обучения)	10	26
2019 г. (за два года обучения)	5	18
2020 г. (за один год обучения)	7	13

¹² Расчеты сделаны авторами на основании предоставленных университетом административных данных.

¹³ Доля отчисленных фиксировалась на июль 2022 г. Для когорт различался период, за который фиксировались отчисления студентов.

Факультет математики НИУ ВШЭ состоит из двух основных образовательных программ бакалавриата: программы «математика» и совместного бакалавриата НИУ ВШЭ и Центра педагогического мастерства Москвы (далее — ЦПМ), который готовит педагогические кадры для преподавания математических дисциплин в олимпиадных школах.

Факультет компьютерных наук позиционирует себя как практикоориентированный факультет, основная цель которого — передать студентам актуальные знания и навыки в IT-сфере, для этого к преподаванию привлекаются специалисты, работающие в крупных IT-компаниях. Первые два курса программа у всех студентов схожа — она содержит базовые курсы по математике. С 3-го курса начинаются специализации, которые направлены на подготовку специалистов в более узких областях, например в области анализа данных, машинного обучения. На образовательной программе «Прикладная математика и информатика» организованы пилотные потоки: на первых двух курсах существуют группы с усиленной подготовкой по математике и информатике. Чтобы попасть на пилотный поток, нужно успешно выполнить отборочное задание.

На факультете компьютерных наук проинтервьюированы 10 студентов, на математическом факультете — 8. Они составляют целевую выборку, в которую отбирались информанты по заранее заданным критериям, что позволило получить наиболее полную информацию о причинах отчисления победителей олимпиад. Критерии формирования выборки:

- примерно равное соотношение информантов с разных факультетов (10 человек с факультета компьютерных наук, 8 — с факультета математики);
- наличие как студентов, которые продолжают обучение, так и тех, кто отчислен (15 студентов в выборке учатся в вузе, трое были отчислены);
- примерно равное соотношение информантов по способу поступления в вуз (10 человек поступили по олимпиаде, 8 — по ЕГЭ; из тех, кто поступил по олимпиаде, трое отчислены).

Выборки экспертов и студентов формировались по методу снежного кома. Сначала были приглашены достигаемые информанты, а далее через имеющиеся точки входа набраны остальные респонденты. В качестве точек входа использовались как личные контакты авторов, так и социальные сети, в том числе социальные сети факультетов, отобранных для исследования. Сбор данных проводился в марте-апреле 2023 г. Выборка собрана до насыщаемости.

О причинах отчислений победителей олимпиад мы опрашивали и тех, кто уже отчислен, и тех, кто учится. Разграничить информантов по данному критерию достаточно сложно: среди

продолжающих обучение были студенты, подвергавшиеся риску отчисления — в интервью был представлен и этот опыт. В связи с труднодоступностью отчисленных информантов выборка смещена в сторону тех, кто учится. Соответственно результаты исследования в меньшей степени репрезентируют нарративы отчисленных, чем мнения экспертов и студентов о причинах отчисления поступивших по олимпиадам.

Мы сочли нужным выяснить мнение об отчислениях олимпиадников не только самих победителей олимпиад, но и сторонних наблюдателей — тех, кто поступал по результатам ЕГЭ. Нам было важно сравнить опыт учебы в вузе победителей олимпиад и тех, кто поступал по ЕГЭ. Таким образом, в интервью участвовали три категории респондентов: поступившие по олимпиадам и в дальнейшем отчисленные с программы; поступившие по олимпиадам и продолжающие обучение, поступившие по ЕГЭ и продолжающие учиться в вузе.

3.2. Гайды интервью

На основе описанной выше концептуальной схемы разработаны гайды интервью для студентов и экспертов. Гайды для студентов содержали вопросы об опыте обучения в школе и подготовки к олимпиадам, о выборе вуза и направления подготовки, вовлеченности в учебный процесс в вузе, опыте совмещения учебы с работой, возможных причинах отчисления. В гайды для экспертов вошли вопросы об изменениях в олимпиадном движении, о состоянии системы приема в вузы по олимпиадам, а также о возможных причинах отчисления победителей олимпиад.

Формат интервью был смешанным. Часть интервью проведена очно, часть — удаленно посредством видеоконференцсвязи. Интервью записывались на диктофон и впоследствии расшифровывались в текстовый документ. Информанты были предупреждены о записи. Для сохранения анонимности в анализе не использовались имена респондентов, при цитировании упоминаются обобщенные данные: для экспертов — должность и роль в организации олимпиад, для студентов — пол, способ поступления, статус (учится/отчислен) и факультет обучения.

3.3. Анализ данных

Материалы интервью обработаны с помощью открытого кодирования в методе обоснованной теории [Страусс, Корбин, 2001]. После открытого кодирования смысловые коды объединены в более крупные категории. Выделение кодов, а также объединение их в категории происходило в ходе обсуждений с участием всех авторов статьи.

Мы разделили выявленные в ходе интервью со студентами и опросов экспертов факторы, которые могут оказывать влияние на

выбытие студентов, на три группы: относящиеся к учебному опыту студента до поступления в вуз; связанные с условиями обучения в вузе и степенью интеграции студента в образовательный процесс; внешние по отношению к университету — условия рынка труда и способы организации и проведения олимпиад. Именно в такой логике мы далее обсуждаем результаты проведенного исследования.

4. Результаты исследования

4.1. Опыт обучения в школе и подготовки к олимпиадам

Студенты, поступившие в вуз по итогам участия в олимпиадах, в период обучения в школе сосредоточивались на изучении одного предмета для подготовки к олимпиадам. Формирование индивидуального трека является одной из основных стратегий, которые используют школы для поддержки победителей олимпиад: их освобождают от уроков, разрешают свободное посещение школы, им обеспечивают лояльное отношение учителей, преподающих непрофильные для олимпиадника предметы [Черненко, Романенко, 2022b]. Таким образом, школа создает условия, при которых олимпиадники имеют возможность углубленно изучать лишь один-два предмета. При этом университет предполагает освоение студентами не только профильных, но и непрофильных дисциплин, не связанных напрямую с основной специальностью студента, и изучение этих предметов обязательно для всех студентов.

Таким образом, студенты, которым школа предоставляла некоторые льготы из-за статуса олимпиадника, в университете не имеют возможности сфокусироваться на изучении одного-двух интересных им предметов. Появляется необходимость изучать несколько разноплановых дисциплин. Не все студенты успешно адаптируются к новым условиям обучения, у некоторых возникает сопротивление к изучению «непрофильных» предметов и учебного материала, который не вызывает у них интереса. Информанты отмечают, что студенты, поступившие по ЕГЭ, сдавали экзамены по трем-четырем предметам, они привыкли в ходе подготовки к экзамену регулярно и систематически изучать материал вне зависимости от отношения к предмету, и поэтому они могут быть лучше подготовлены к учебе в университете.

Совсем не такое отношение к учебе, как в обычной школе. То есть куда больше свободы, и вообще этот класс — он физический, но я не физик, а сам класс при этом олимпиадный, отношение учителей достаточно такое лояльное, то есть, когда наступал такой момент серьезной подготовки к олимпиадам, давали разрешение прогуливать школу (студентка образовательной программы «Программная инженерия», поступила по ЕГЭ, учится).

ЕГЭ нужно сдать по многим предметам. И это надо и здесь, и здесь, и здесь, и здесь. А в олимпиаде можно же выбрать тот предмет, который тебе удастся лучше, сосредоточить все усилия на подготовке к этой олимпиаде в надежде выиграть ее и тоже поступить в вуз. Поэтому там концентрация идет на одном предмете. А здесь как-то размыто, надо много сдать этих самых ЕГЭ. И поэтому олимпиады выглядят привлекательно в глазах школьников (организатор олимпиад по экономике).

Отдельные респонденты, поступившие по итогам олимпиад, отмечают, что подготовка к интеллектуальным состязаниям проходила под руководством наставников и у них не возникало необходимости самостоятельно планировать процесс подготовки, контролировать темп работы, оценивать степень своей готовности к испытаниям. После поступления в университет таким студентам требуется уделять больше времени на самостоятельную подготовку, проявлять усидчивость, терпение и внимание к учебе. Из-за школьных привычек и отсутствия навыков интенсивной самостоятельной работы некоторые олимпиадники не справляются с такой нагрузкой, в результате чего их образовательные результаты снижаются.

Я не научился «ботать». То есть я был в школе ребенком, который не «ботает», а вывозит на интуиции. Это как раз те мемы про то, что отличникам потом сложнее, чем троечникам... (отчисленный студент образовательной программы «Математика», поступил по олимпиаде).

По словам респондентов, студенты, поступившие по ЕГЭ, имеют преимущество в этом отношении: во время подготовки к Государственной итоговой аттестации им приходилось выстраивать работу самостоятельно, что оказалось полезным и в процессе обучения в университете. Респонденты отмечают стремление учиться, которое необходимо для усвоения «монотонного» материала. Студенты противопоставляют нестандартное мышление, часто свойственное поступившим по итогам олимпиад, усидчивости, характерной для зачисленных по результатам ЕГЭ: в университете упорство и прилежание нередко оказывается более важным условием успешного освоения программы.

Потому что ЕГЭ готовит <...> «ботать материал», ну то есть трудолюбие. Потому что хорошо написать ЕГЭ сложно без подготовки. И в учебе в универе, кроме каких-то виртуальных способностей, не менее важно не виртуальное трудолюбие. Олимпиадники действительно часто не обладают каким-то стремлением и трудолюбием, так скажем (студент образовательной программы «Математика», поступил по олимпиаде, учится).

4.2. Недостаточная интеграция в учебный процесс

В качестве одной из причин отчисления студентов — победителей олимпиад информанты называют особенность организации учебного процесса в вузе, которая оказывает влияние на уровень интеграции студентов в образовательный процесс. Для описания этой причины можно воспользоваться концептом «неконгруэнтность студента и университета», предложенным В. Тинто. Неконгруэнтность — это недостаточная институциональная приспособленность студента к университету, в случае такой неадаптивности индивид воспринимает себя как находящегося в существенном противоречии с институтами [Tinto, 1993]. Студенты-олимпиадники в интервью указывали на отсутствие новых для них знаний в программе обучения на первом курсе, поскольку в этот период изучается материал, уже освоенный ими в ходе подготовки к олимпиадам. Образовательная среда университета в этом случае не становится для них интеллектуальным вызовом. В результате возникает несоответствие студента и университета на институциональном уровне.

... уже нет таких хитрых задач, и ты просто учишь новые теоремы, какие-то новые факты и решаешь по ним задачи. И университет вообще не похож на олимпиаду (студент образовательной программы «Прикладная математика и информатика», поступил по олимпиаде, учится).

В дальнейшем низкая вовлеченность в учебный процесс может стать одной из причин снижения образовательных результатов: студенты начинают пропускать занятия, перестают делать домашние задания, поскольку не видят смысла повторять то, что они уже знают. Такие студенты не интегрируются академически в учебный процесс с самого начала учебы, что может приводить к негативным последствиям вплоть до выбытия из университета.

Ну да, ну, в общем, на самом деле, скажу честно, я немного, в общем, ленивый, немного раздолбай, но первый год я ходил в вуз, потому что у меня были крутые одногруппники. И если ходишь в вуз, будет закрываться не очень сложно. Все было хорошо. На второй год на обучение выпал коронавирус, и в какой-то момент мне стало просто скучновато. Наверное, к тому моменту, как бы, извините за нескромность, у меня было какое-то понимание математики чуть выше среднего и по многим предметам... а на первом курсе это как раз таки математические предметы, и по многим курсам достаточно медленно читались предметы. Ну и поэтому на лекции ходить скучновато. И вот последние полгода я вообще не приходил (студент образовательной программы «Прикладная математика и информатика», поступил по олимпиаде, отчислен).

Имеющиеся институциональные несоответствия нельзя считать фактором, снимающим со студента ответственность за результаты его обучения. Часто студенты, столкнувшиеся с такой ситуацией, не прилагают достаточных усилий для того, чтобы остаться в университете, и не прибегают к альтернативным ресурсам для обучения, которые предоставляет им образовательная среда университета [Tinto, 1993]. Однако и институт, со своей стороны, может пересмотреть учебную программу, сделав ее более углубленной и адаптированной для победителей олимпиад. Такое решение позволит им успешно интегрироваться в учебный процесс с самого начала обучения.

Олимпиадники, конечно, по экономике уже знают модели, которые изучаются на 1–2-м курсе. И они приходят в университет и думают, что им легко, потому что они же все это знают уже, они же про это все слышали, и поэтому они расслабляются, а потом спохватываются, когда уже поздно, когда они уже там долгов насобирали целую кучу (эксперт, организатор перечневых олимпиад).

Нарратив о недостаточной интеграции студентов в учебный процесс звучит и в интервью экспертов, но они рассматривают это явление с другой стороны. Причиной, по которой олимпиадники не интегрируются в учебный процесс, они называют своего рода «звездную болезнь» как личностную особенность победителей олимпиад. Такие студенты считают, что они могут сохранить высокие результаты в обучении, прилагая меньше усилий, чем их однокурсники. Такая установка не способствует их интеграции в учебный процесс.

В общем, такие товарищи, которые плевали на всех остальных, думают, что они самые гениальные. Это очень важно, мне кажется, ловить вот такое, чтобы крышу не снесло. Потому что, если ребенок становится победителем каких-то олимпиад, он почему-то считает, что вот он все уже, всего добился. И здесь очень важно — я с такими детьми все время общаюсь — объяснить, что есть еще куда расти. И здорово, если есть возможность пообломать ему немножко крылья, чтобы где-то он попробовал и получил ситуацию неуспеха и понял, что надо еще заниматься, готовиться, работать (эксперт, организатор перечневых олимпиад).

4.3. Способы организации и проведения олимпиад

Эксперты отмечали, что за последние годы в российском образовательном пространстве сложился институционализованный рынок подготовки к олимпиадам, который увеличивает шансы на поступление у абитуриентов из ресурсных семей.

За последние десять лет наведен порядок, но этот порядок, формализация и стабилизация правил привели к тому, что вокруг таких крупных олимпиад возникла целая машинерия подготовки к ним (эксперт, занимает управленческую должность в университете, курирует проведение олимпиад).

Традиционно олимпиады считаются испытаниями, в основе которых лежат нетипичные задания, требующие особого подхода к решению, нестандартного мышления. Однако, по некоторым оценкам как участников олимпиад, так и экспертов по организации и проведению интеллектуальных состязаний, олимпиады могут значительно различаться по уровню сложности и проработанности заданий. Некоторые эксперты отмечают, что при разработке олимпиадных заданий их содержание не соотносят с требованиями к уровню владения предметом, достаточному для успешного обучения в вузах. Ориентация олимпиадников прежде всего на подготовку именно к олимпиадным заданиям может стать значимым фактором их академической неуспешности в вузе.

При достаточно большой численности участников олимпиад, по словам экспертов, бывает трудно обеспечить все меры, которые гарантировали бы достоверность полученных результатов.

Ну еще такая гипотеза может быть: олимпиады — они так устроены, что можно списать. Олимпиады устроены так, что при большом количестве участников нет таких мер предосторожности, как при ЕГЭ, например. Есть олимпиады, в которых я, например, как организатор не сомневаюсь. Есть ряд олимпиад, с которыми я просто не связываюсь (эксперт, организатор перечневых олимпиад).

...юношу удаляю из аудитории, он списывал. Я говорю: «Ну, мы же сто раз предупреждаем, что не надо. Риски большие. Вот они реализовались». Говорю: «Зачем ты на это пошел?». Он молчит сначала, потом говорит: «Ну, меры контроля в ЕГЭ — они гораздо серьезнее. Там нет возможности зачастую списать. Вот. А на олимпиаде зависит от организатора. Поэтому я пришел на олимпиаду здесь. Ну, не вышло в этот раз. Ну, может, уже у другого организатора получится» (эксперт, организатор олимпиад по экономике).

4.4. Конкуренция за студента со стороны рынка труда

Для рассматриваемой выборки, а именно для студентов математического факультета и факультета компьютерных наук, характерен специфический фактор, обуславливающий отсев из вуза: большой спрос на работников IT-сферы, с одной стороны, и высокий уровень подготовки к данной профессии студентов, по-

ступивших по олимпиадам, — с другой. Зачастую компании не требуют диплома об окончании университета и считают таких студентов достаточно квалифицированными работниками, соответствующими определенному уровню задач. Такие студенты могут устроиться на высокооплачиваемую работу, обучаясь на первом курсе. Они сильно концентрируются на рабочих задачах, и учеба в университете не является для них приоритетной. Если, к тому же, студент недостаточно интегрирован в учебный процесс, работа становится для него альтернативой «скучной» учебе.

Я знаю многих людей, которые просто уже к третьему курсу зарабатывают довольно хорошие деньги, им уже не нужен университет, по сути, и они углубляются в работу. Можно, правда, большие деньги зарабатывать вот в таких крутых сферах, востребованных сейчас, как математика, программирование. Сейчас аналитики данных, финансовых рынков получают огромные деньги и довольно просто этим заниматься, когда у тебя есть олимпиадный бэкграунд и когда ты учишься на факультете компьютерных наук или на матфаке (студент образовательной программы «Математика», поступил по олимпиаде, учится).

И наша специфичная проблема последняя, именно по информатике, — в том, что сейчас в IT очень большой дефицит кадров. И те ребята, которые хорошо участвовали в олимпиадах, они, вообще говоря, даже будучи школьниками могут пройти на стажировку. То есть уровень подготовки очень большой. Ну, школьниками, конечно, мало кто ходит, но, когда они учатся на младших курсах, многие из них идут работать. Естественно, это плохо на учебе сказывается. И те, кто поступил по ЕГЭ, просто не могут пройти этот отбор и вынуждены учиться (эксперт, организатор олимпиад по программированию).

Перечисленные выше причины отсева, которые называли студенты и эксперты, являются некими «идеальными типами», в каждом отдельном случае отчисления студента с программы обучения имело место сочетание нескольких причин.

5. Ограничения исследования

Проведенное исследование имеет ряд ограничений.

В выборку попали студенты, зачисленные в НИУ ВШЭ (московский кампус) в период пандемии, когда правила приема отличались от привычных: не проводился заключительный этап ВсОШ¹⁴, Единый государственный экзамен сдавали только выпускники, которые планировали дальнейшее обучение в вузах.

¹⁴ <https://olimpiada.ru/vos2020>

Выборка смещена в сторону студентов, поступивших по олимпиадам и продолжающих обучение. Таким образом, в материалах исследования представлены мнения о причинах отчислений прежде всего данной категории студентов, и статья не претендует на описание исчерпывающего перечня самих причин отчислений.

Мы не утверждаем, что все описанные причины отчисления относятся только к студентам, поступающим по олимпиадам. Студенты, которые поступили по ЕГЭ, также могут иметь образовательный опыт, обычно характерный для олимпиадников: индивидуализированный трек и опережающее прохождение программы. Для того чтобы выявить причины отчисления, специфические для студентов, поступивших по олимпиадам, требуется дополнительное исследование.

К ограничениям исследования относится и характер образовательных программ, на которых обучаются студенты-информанты: математика и компьютерные науки. Возможно, в гуманитарных и социальных дисциплинах существуют специфические причины отчислений студентов, о которых мы не можем судить на основании имеющихся данных. С другой стороны, нельзя утверждать, что выявленные причины характерны только для студентов рассмотренных направлений подготовки.

Данные об организации обучения олимпиадников в школе, стратегиях подготовки к интеллектуальным состязаниям и к Государственной итоговой аттестации также могут быть смещены, так как студенты рассказывали о прошлом опыте.

6. Выводы и заключение

Проведены интервью со студентами двух факультетов НИУ ВШЭ и экспертами в организации школьных олимпиад с целью выяснить их мнение о причинах отчислений среди студентов, поступивших в университет как победители олимпиад без вступительных испытаний. Эта тема является актуальной, поскольку в высокоселективных вузах значительную часть бюджетных мест занимают именно призеры и победители олимпиад разных уровней.

По результатам проведенных полуструктурированных интервью выделены группы причин отчислений.

К первой группе мы относим причины, связанные с бэкграундом студентов, в частности с особенностями их подготовки в школе и личностными характеристиками. Вокруг школьников, которых готовят к участию в олимпиадах, создается образовательная среда, способствующая углублению в изучение отдельного предмета и/или области знаний, в то время как в университете им необходимо адаптироваться к другой среде и направлять внимание на множество разноплановых предметов, проявлять усидчивость и трудолюбие.

Вторую группу причин отчислений составляют институциональные особенности интеграции студентов в обучение, в частно-

сти организация учебного процесса в вузе. Программы по отдельным дисциплинам могут содержать информацию, уже глубоко изученную студентами — дипломантами интеллектуальных состязаний. В таких условиях студенты данной группы слабо вовлекаются в учебный процесс, нередко перестают посещать лекции и выполнять задания. В результате возникают академические задолженности и риск отчисления.

Третью группу причин порождает актуальное состояние институтов вне университета, в частности рынка труда и организации олимпиад. Так, в сфере IT распространен опыт трудоустройства студентов начиная с младших курсов, и многие студенты факультета компьютерных наук отдают приоритет работе перед учебой.

Что касается организации олимпиад, низкий, по сравнению с процедурами проведения ЕГЭ, контроль за дисциплинированностью участников может привести к недостоверным результатам. В итоге дипломант такой олимпиады может оказаться не готовым к успешному обучению по программам высшего образования. С другой стороны, подготовка олимпиадника может не соответствовать требованиям вуза и препятствовать успешному обучению, если при разработке заданий олимпиады не учитывались реальные вузовские стандарты освоения предмета.

Представленные причины могут сочетаться и быть в разной степени представлены в каждом конкретном случае. Данное исследование выполнено в разведывательной стратегии и не претендует на создание исчерпывающего списка причин. Полученные результаты могут быть использованы высшими учебными заведениями при планировании и реализации образовательных программ с учетом особенностей контингента поступивших, при формировании списка олимпиад, победителям и призерам которых предоставляются льготы при поступлении на каждую конкретную образовательную программу, а также при формировании конкретных предложений по снижению риска отчислений.

Чтобы особенности организации образовательной деятельности в школе не становились фактором риска неуспешности в вузе, целесообразно было бы обеспечить более плотное взаимодействие вузов со школами в части погружения старшеклассников в образовательную среду университета, развития у них навыков самоорганизации и планирования времени.

При организации учебного процесса в вузе важно учитывать разницу в подготовке студентов, поступивших по результатам ЕГЭ и по итогам участия в интеллектуальных состязаниях. Так, на отдельных образовательных программах факультета экономических наук и факультета компьютерных наук НИУ ВШЭ существуют потоки для студентов с более высоким уровнем подготовки. При этом речь не идет о сегрегации студентов в зависимости от способов

поступления: более углубленный уровень изучения отдельных дисциплин можно предлагать всем студентам при прохождении какого-либо отбора, оценивающего уровень знаний. При распространении таких практик важно соблюдать условия добровольности выбора треков. Работая со студентами, преподаватели должны предоставлять им регулярную развернутую обратную связь по итогам выполненных работ, оценивать степень их вовлеченности на занятиях, предоставлять возможность предъявлять более глубокий запрос к содержанию материала и отвечать на него.

Результативным с точки зрения приближения олимпиадных заданий к вузовскому контенту может оказаться привлечение студентов — победителей олимпиад к организации и проведению олимпиад в школах. Они могут включаться как в разработку заданий, так и в организационные вопросы.

Особенно значим для формирования академической и социальной интеграции студентов 1-й курс в вузе: для адаптации первокурсников недостаточно только назначить кураторов из числа студентов старших курсов, которые в первые месяцы разъясняют поступившим те или иные вопросы организации обучения и студенческой жизни, необходимо также отслеживать вовлеченность студентов в изучение всех дисциплин первого курса.

Учитывая высокую востребованность студентов отдельных образовательных программ на рынке труда, необходимо создавать условия для эффективного сочетания учебы с работой, продвижения по карьерной лестнице параллельно с получением образования, раскрывать привлекательные перспективы в профессии, которые дает наличие законченного высшего образования.

В исследовании выявлены основные трудности, с которыми сталкиваются студенты, поступившие в вуз по результатам олимпиад и которые могут стать причиной их отчисления из вуза. Эти данные целесообразно учитывать при выстраивании взаимодействия вузов со школами, при разработке условий и содержания интеллектуальных состязаний для школьников, проводимых на базе университетов.

Полученные результаты могут быть полезны высшим учебным заведениям при выстраивании стратегической работы с абитуриентами и студентами-первокурсниками с целью поддержки талантливой молодежи, закрепления студентов на образовательных программах и своевременного оказания помощи при возникновении трудностей в обучении.

Перспективными направлениями развития исследований, раскрывающих причины отсева олимпиадников из вузов, могут быть:

- выяснение причин отчисления победителей олимпиад на социально-экономических и гуманитарных факультетах с по-

следующим сравнением результатов с полученными в данном исследовании;

- изучение стратегий подготовки олимпиадников к поступлению в вуз;
- сравнительный анализ разных траекторий поступления в вуз у олимпиадников в соотношении с причинами их отчислений;
- анализ эффективности выделения на тех или иных курсах потоков обучения студентов с высоким уровнем подготовки;
- отслеживание образовательных и трудовых траекторий отчисленных из вуза победителей олимпиад для анализа их успешности.

Благодарности

Благодарим Паулу Булат, Евгению Метелицу и Александру Можаву за помощь в сборе данных, а также Данила Александровича Федоровых за комментарии в работе над текстом.

Литература

1. Алешковский И.А., Гаспаришвили А.Т., Крухмалева О.В., Нарбут Н.П., Савина Н.Е. (2022) Стартовые позиции абитуриентов вузов и особенности их дальнейшего обучения: социологический анализ. *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Социология*, т. 22, № 3, сс. 557–571. <http://dx.doi.org/10.22363/2313-2272-2022-22-3-557-571>
2. Бекова С. (2020) Академическое самоубийство: сценарии отсева в российской аспирантуре. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 2, сс. 83–109. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2020-2-83-109>
3. Гафаров Ф.М., Руднева Я.Б., Шарифов У.Ю. (2023) Прогностическое моделирование в высшем образовании: определение факторов академической успеваемости. *Высшее образование в России*, т. 32, № 1, сс. 51–70. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2023-32-1-51-70>
4. 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>
5. Горбунова Е.В. (2013) Влияние адаптации первокурсников к университету на вероятность их отчисления из вуза. *Universitas*, № 2, сс. 59–84.
6. Гордеева Т.О., Осин Е.Н. (2012) Особенности мотивации достижения и учебной мотивации студентов, демонстрирующих разные типы академических достижений (ЕГЭ, победы в олимпиадах, академическая успеваемость). *Психологические исследования*, т. 5, № 24. <https://doi.org/10.54359/ps.v5i24.759>
7. Гордеева Т.О., Осин Е.Н., Кузьменко Н.Е., Леонтьев Д.А., Рыжова О.Н. (2013) Эффективность различных систем конкурсного отбора студентов. *Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование*, № 1, сс. 38–54. <https://doi.org/10.51314/2073-2635-2013-1-38-54>
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. Жариков А.В., Журавлев Е.В., Журенков О.В., Козлов Д.Ю., Масленникова И.С., Савченко В.Г., Фоменко А.П., Чупина Т.В. (2020) Компьютерная модель прогнозирования отчисления студентов на основе данных приемной

- кампании. *Высокопроизводительные вычислительные системы и технологии*, т. 4, № 1, сс. 126–131.
10. Замков О., Пересецкий А. (2013) ЕГЭ и академические успехи студентов бакалавриата МИЭФ НИУ ВШЭ. *Прикладная эконометрика*, № 2, сс. 93–114.
 11. Колотова Е. (2011) Изучение отчислений среди студентов бакалавриата/специалитета НИУ ВШЭ. *Социологические методы в современной исследовательской практике: сборник научных трудов* (ред. О.А. Оберемко), М.: НИУ ВШЭ, сс. 271–279.
 12. Кочергина Е.В., Прахов И.А. (2016) Взаимосвязь между отношением к риску, успеваемостью студентов и вероятностью отчисления из вуза. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 4, сс. 206–228. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2016-4-206-228>
 13. Малошонок Н.Г., Щеглова И.А. (2020) Роль гендерных стереотипов в отсевах 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. Осипова Н.Г., Колодезная Г.В., Шевцов А.Н. (2018) О закономерностях и причинах отчислений в вузе и мотивации учебной деятельности студентов. *Образование и наука*, № 6, сс. 158–182. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2018-6-158-182>
 15. Пересецкий А., Давтян М. (2011) Эффективность ЕГЭ и олимпиад как инструмента отбора абитуриентов. *Прикладная эконометрика*, № 3, сс. 41–56.
 16. Польшин О.В. (2011) Прогнозирование успеваемости в вузе по результатам ЕГЭ. *Прикладная эконометрика*, № 1, сс. 56–69.
 17. Прахов И.А. (2009) Обзор основных моделей перехода «школа — вуз» в западноевропейских странах и США. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 2, сс. 108–121.
 18. 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>
 19. Русаков С.В., Русакова О.Л., Посохина К.А. (2018) Нейросетевая модель прогнозирования группы риска по успеваемости студентов первого курса. *Современные информационные технологии и ИТ-образование*, т. 14, № 4, сс. 815–822. <https://doi.org/10.25559/SITITO.14.201804.815-822>
 20. Руткевич М. (2002) *Социология образования и молодежи: Избранное (1965–2002)*. М.: Гардарики.
 21. Смык А., Прусова В., Зиманов Л., Солнцев А. (2019) Анализ масштаба и причин отсева студентов в техническом университете. *Высшее образование в России*, № 6, сс. 52–62. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-6-52-62>
 22. Страусс А., Корбин Дж. (2001) *Основы качественного исследования: обоснованная теория, процедуры и техники*. М.: Эдиториал УРСС.
 23. Терентьев Е.А., Груздев И.А., Горбунова Е.В. (2015) Суд идет: дискурс преподавателей об отсевах студентов. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 2, сс. 129–151. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2015-2-129-151>
 24. Тимофеева А., Аврунев О. (2016) Отчисления студентов в процессе обучения: объяснительная сила ЕГЭ. *Мы продолжаем традиции российской статистики: сборник докладов I Открытого российского статистического конгресса (Новосибирск, 2015, 20–22 октября)*, т. 4, сс. 133–140.
 25. Хавенсон Т.Е., Соловьева А.А. (2014) Связь результатов Единого государственного экзамена и успеваемости в вузе. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 1, сс. 176–199. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2014-1-176-199>
 26. Черненко С.Е., Романенко К.Р. (2022а) «Обречены на успех»: продвигающая сила школы, роль семьи и неравенство на пути олимпиадников в

- университет. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 3, сс. 213–238. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2022-3-213-238>
27. Черненко С.Е., Романенко К.Р. (2022b) Как становятся олимпиадниками: продвигающая сила школы. Ч. 2. *Образовательная политика*, № 1, сс. 80–89. <https://doi.org/10.22394/2078-838X-2022-1-80-89>
 28. Черненко С.Е., Романенко К.Р. (2021) Как становятся олимпиадниками: продвигающая сила школы. Ч. 1. *Образовательная политика*, № 3, сс. 88–98. <https://doi.org/10.22394/2078-838X-2021-3-88-98>
 29. Шмелева Е.Д., Фрумин И.Д. (2020) Факторы отсева студентов инженерно-технического профиля в российских вузах. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 3, сс. 110–136. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2020-3-110-136>
 30. Carpenter D., Ramirez A. (2007) More Than One Gap: Dropout Rate Gaps between and among Black, Hispanic, and White Students. *Journal of Advanced Academics*, vol. 19, no 1, pp. 32–64. <https://doi.org/10.4219/jaa-2007-705>
 31. Ishitani T. (2006) Studying Attrition and Degree Completion Behavior among First-Generation College Students in the United States. *The Journal of Higher Education*, vol. 77, no 5, pp. 861–885. <https://doi.org/10.1353/jhe.2006.0042>
 32. Ishitani T. (2003) A Longitudinal Approach to Assessing Attrition Behavior among First-Generation Students: Time-Varying Effects of Pre-College Characteristics. *Research in Higher Education*, vol. 44, no 4, pp. 433–449. <https://doi.org/10.1023/A:1024284932709>
 33. Kalenkoski C.M., Pablonia S.W. (2010) Parental Transfers, Student Achievement, and the Labor Supply of College Students. *Journal of Population Economics*, vol. 23, no 2, pp. 469–496. <https://doi.org/10.1007/s00148-008-0221-8>
 34. Melguizo T. (2011) A Review of the Theories Developed to Describe the Process of College Persistence and Attainment. *Higher Education: Handbook of Theory and Research* (eds J. Smart, M. Paulsen), Dordrecht: Springer, vol. 26, pp. 395–424. https://doi.org/10.1007/978-94-007-0702-3_10
 35. Tinto V. (1993) *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*. Chicago: University of Chicago.
 36. Tinto V. (1975) Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of Educational Research*, vol. 45, pp. 89–125. <https://doi.org/10.2307/1170024>
 37. Vignoles A., Powdthavee N. (2009) The Socioeconomic Gap in University Dropouts. *The B.E. Journal of Economic Analysis & Policy*, vol. 9, no 1. <https://doi.org/10.2202/1935-1682.2051>

References

- Aleshkovski I.A., Gasparishvili A.T., Krukhmaleva O.V., Narbut N.T., Savina N.E. (2022) Starting Positions of University Applicants and Features of Their Further Education: A Sociological Analysis. *RUDN Journal of Sociology*, vol. 22, no 3, pp. 557–571 (In Russian). <http://dx.doi.org/10.22363/2313-2272-2022-22-3-557-571>
- Bekova S.K. (2020) Academic Suicide: Scenarios of Doctoral Student Attrition in Russia. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 2, pp. 83–109 (In Russian). <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2020-2-83-109>
- Carpenter D., Ramirez A. (2007) More Than One Gap: Dropout Rate Gaps between and among Black, Hispanic, and White Students. *Journal of Advanced Academics*, vol. 19, no 1, pp. 32–64. <https://doi.org/10.4219/jaa-2007-705>
- Chernenko S.E., Romanenko K.R. (2022a) “Doomed to Success”: Promoting School Power, Role of the Family, and Inequality on the Way of the Olympiads Winners to University. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 3, pp. 213–238 (In Russian). <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2022-3-213-238>

- Chernenko S.E., Romanenko K.R. (2022b) How to Become Olympiad Winners: School Promoting Power. Pt 2. *The Educational Policy*, no 1, pp. 80–89 (In Russian). <https://doi.org/10.22394/2078-838X-2022-1-80-89>
- Chernenko S.E., Romanenko K.R. (2021) How to Become Olympiad Winners: School Promoting Power. Pt 1. *The Educational Policy*, no 3, pp. 88–98 (In Russian). <https://doi.org/10.22394/2078-838X-2021-3-88-98>
- Gafarov F.M., Rudneva Ya.B., Sharifov U.Yu. (2023) Predictive Modeling in Higher Education: Determining Factors of Academic Performance. *Vysshee obrazovanie v Rossii / Higher Education in Russia*, vol. 32, no 1, pp. 51–70 (In Russian). <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2023-32-1-51-70>
- 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. (2013) The Impact of the Adaptation of First-Year Students to the University on the Likelihood of Their Expulsion from the University. *Universitas*, no 2, pp. 59–84 (In Russian).
- Gordeeva T.O., Osin E.N. (2012) Differences in Achievement Motivation and Learning Motivation in Students Exhibiting Different Types of Academic Attainment (Unified State Examination (USE) Scores, Academic Competition Results, Academic Records). *Psychological Studies*, vol. 5, no 24 (In Russian). <https://doi.org/10.54359/ps.v5i24.759>
- Gordeeva T.O., Osin E.N., Kuzmenko N.E., Leontiev D.A., Ryzhova O.N. (2013) About Efficiency of the Different Systems of Entrants Selection to the Universities. *Lomonosov Pedagogical Education Journal*, no 1, pp. 38–54 (In Russian). <https://doi.org/10.51314/2073-2635-2013-1-38-54>
- 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>
- Ishitani T. (2006) Studying Attrition and Degree Completion Behavior among First-Generation College Students in the United States. *The Journal of Higher Education*, vol. 77, no 5, pp. 861–885. <https://doi.org/10.1353/jhe.2006.0042>
- Ishitani T. (2003) A Longitudinal Approach to Assessing Attrition Behavior among First-Generation Students: Time-Varying Effects of Pre-College Characteristics. *Research in Higher Education*, vol. 44, no 4, pp. 433–449. <https://doi.org/10.1023/A:1024284932709>
- Kalenkoski C.M., Pablonia S.W. (2010) Parental Transfers, Student Achievement, and the Labor Supply of College Students. *Journal of Population Economics*, vol. 23, no 2, pp. 469–496. <https://doi.org/10.1007/s00148-008-0221-8>
- Khavenson T.E., Solovyova A.A. (2014) Studying the Relation between the Unified State Exam Points and Higher Education Performance. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 1, pp. 176–199 (In Russian). <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2014-1-176-199>
- Kochergina E.V., Prakhov I.A. (2016) Relationships between Risk Attitude, Academic Performance, and the Likelihood of Drop-Outs. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 4, pp. 206–228 (In Russian). <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2016-4-206-228>
- Kolotova E. (2011) Studying University Dropouts among Students of the Higher School of Economics. *Sociological Methods in Modern Research Practice: A Collection of Scientific Papers* (ed. O.A. Oberemko), Moscow: HSE, pp. 271–279 (In Russian).
- Maloshonok N.G., Shcheglova I.A. (2020) Role of Gender Stereotypes in Student Dropouts of STEM Programs. *Monitoring of Public Opinion: Economic and So-*

- cial Changes*, no 2, pp. 273–292 (In Russian). <https://doi.org/10.14515/monitoring.2020.2.945>
- Melguizo T. (2011) A Review of the Theories Developed to Describe the Process of College Persistence and Attainment. *Higher Education: Handbook of Theory and Research* (eds J. Smart, M. Paulsen), Dordrecht: Springer, vol. 26, pp. 395–424. https://doi.org/10.1007/978-94-007-0702-3_10
- Osipova N.G., Kolodeznaya G.V., Shevtsov A.N. (2018) About the Factors and Reasons of University Student Expulsions and Student Motivation for Educational Activities. *The Education and Science Journal*, vol. 20, no 6, pp. 158–182 (In Russian). <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2018-6-158-182>
- Peresetsky A., Davtyan M. (2011) The Effectiveness of the Unified State Exam and Olympiads as a Tool for Selecting Applicants. *Applied Econometrics*, no 3, pp. 41–56 (In Russian).
- Poldin O.V. (2011) Forecasting Academic Performance at the University Based on the Results of the Unified State Exam. *Applied Econometrics*, no 1, pp. 56–69 (In Russian).
- Prakhov I.A. (2009) Survey of Principal Models of the Transition from School to College in West European Countries and in USA. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 2, pp. 108–121 (In Russian).
- 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>
- Rusakov S.V., Rusakova O.L., Posokhina K.A. (2018) Neural Network Model of Predicting the Risk Group for the Accession of Students of the First Course. *Modern Information Technologies and IT-Education*, vol. 14, no 4, pp. 815–822 (In Russian). <https://doi.org/10.25559/SITITO.14.201804.815-822>
- Rutkevich M. (2002) *Sociology of Education and Youth: Selected Works (1965–2002)*. Moscow: Gardariki (In Russian).
- Shmeleva E.D., Froumin I.D. (2020) Factors of Attrition among Computer Science and Engineering Undergraduates in Russia. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 3, pp. 110–136 (In Russian). <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2020-3-110-136>
- Smyk A.F., Prusova V.I., Zimanov L.L., Solntsev A.A. (2019) Study of the Scale and the Reasons of Student Dropout from Technical University. *Vysshee obrazovanie v Rossii / Higher Education in Russia*, no 6, pp. 52–62 (In Russian). <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-6-52-62>
- Strauss A., Corbin J. (2001) *Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Moscow: Editorial URSS (In Russian).
- Terentiev E.A., Gruzdev I.A., Gorbunova E.V. (2015) The Court Is Now in Session: Professor Discourse on Student Attrition. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 2, pp. 129–151 (In Russian). <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2015-2-129-151>
- Timofeeva A., Avrunev O. (2016) Student Expulsions in the Learning Process: The Explanatory Power of the Unified State Exam. Proceedings of the *First Open Russian Statistical Congress (Novosibirsk, 2015, October 20–22): “We Continue the Traditions of Russian Statistics”*, vol. 4, pp. 133–140 (In Russian).
- Tinto V. (1993) *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*. Chicago: University of Chicago.
- Tinto V. (1975) Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of Educational Research*, vol. 45, pp. 89–125. <https://doi.org/10.2307/1170024>
- Vignoles A., Powdthavee N. (2009) The Socioeconomic Gap in University Dropouts. *The B.E. Journal of Economic Analysis & Policy*, vol. 9, no 1. <https://doi.org/10.2202/1935-1682.2051>

- Zamkov O., Peresetsky A. (2013) The Unified State Exam and Academic Achievements of Undergraduate Students of the ICEF Higher School of Economics. *Applied Econometrics*, no 2, pp. 93–114 (In Russian).
- Zharikov A.V., Zhuravlev E.V., Zhurenkov O.V., Kozlov D.Yu., Maslennikova I.S., Savchenko V.G., Fomenko A.P., Chupina T.V. (2020) A Computer Model for Predicting Student Expulsion Based on Data from the Admissions Campaign. *High-Performance Computing Systems and Technologies*, vol. 4, no 1, pp. 126–131 (In Russian).

Культуры вовлеченности в студенческое самоуправление в российских вузах: тусовщики, прагматики и граждане

Дмитрий Ефимов, Алексей Батищев, Александр
Костюк, Ангелина Махсон, Матвей Свойский

Статья поступила
в редакцию
в ноябре в 2023 г.

Ефимов Дмитрий Борисович — начальник отдела обратной связи и внутреннего оценивания Центра внутреннего мониторинга, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». Адрес: 109028 Москва, Покровский б-р, д. 11. E-mail: defimov@hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8942-500X> (контактное лицо для переписки)

Батищев Алексей Сергеевич — аспирант Института образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». E-mail: alexbatishchev2013@gmail.com

Костюк Александр Андреевич — преподаватель Лицея, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». E-mail: akostyuk@hse.ru

Махсон Ангелина Михайловна — бакалавр социологии, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». E-mail: amakhson@gmail.com

Свойский Матвей Юрьевич — независимый исследователь. E-mail: myusvoyski@gmail.com

Аннотация

Проведено исследование с целью выявить модели вовлеченности студентов в университетское самоуправление, а также факторы, мотивирующие и демотивирующие студентов к участию в самоуправлении. Эмпирическую основу исследования составили материалы проведенных осенью 2022 г. 72 интервью с руководителями студенческого самоуправления в российских вузах. В результате многоэтапного кодирования и тематического анализа этих материалов авторы идентифицировали три основные культуры участия в студенческом самоуправлении: базовая характеризуется преобладанием мотивации личной социализации и индивидуального развития, для прагматической культуры приоритетной значимостью обладают материальные и карьерные стимулы, гражданская культура участия ориентирована на социальное признание, помощь другим людям и решение общественных проблем. Полученные результаты могут быть использованы для разработки стратегий повышения эффективности работы с разными группами студентов в студенческом самоуправлении в России как на уровне отдельных университетов, так и на уровне регионов, групп вузов или страны в целом.

Ключевые слова студенческое самоуправление, студенческое представительство, студенческие советы, студенческая вовлеченность

Для цитирования Ефимов Д.Б., Батищев А.С., Костюк А.А., Махсон А.М., Свойский М.Ю. (2024) Культуры вовлеченности в студенческое самоуправление в российских вузах: тусовщики, прагматики и граждане. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 4, сс. 61–94. <https://doi.org/10.17323/vo-2024-18298>

Student Engagement Cultures in Russian Student Representation: Party-Goers, Pragmatists and Citizens

Dmitry Efimov, Alexey Batishchev, Alexander Kostyuk, Angelina Makhson, Matvey Svoyski

Dmitry B. Efimov — Head of the Feedback and Internal Assessment Unit at the Centre for Institutional Research, HSE University. Address: 11 Pokrovsky Blvd, 109028 Moscow, Russian Federation. E-mail: defimov@hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8942-500X> (corresponding author)

Alexey S. Batishchev — PhD Student at the Institute of Education, HSE University. E-mail: alexbatishchev2013@gmail.com

Alexander A. Kostyuk — Teacher at the Lyceum, HSE University. E-mail: akostyuk@hse.ru

Angelina M. Makhson — Bachelor in Sociology, HSE University. E-mail: amakhson@gmail.com

Matvey Yu. Svoyski — Independent Researcher. E-mail: myusvoyski@gmail.com

Abstract The aim of this research is to explore the main models of student engagement in university self-government in Russia, to understand and categorize what drives the students' participation in these institutions. The main content of the paper is based on a multi-stage coding and thematic analysis of 72 interviews conducted in the autumn of 2022 with student leaders of various Russian universities. The analysis results allow us to highlight three main student cultures of participation in representation bodies: the basic one is characterized by a predominant focus on personal socialization and individual development, the pragmatic one emphasizes the importance of financial and career incentives, while the civic one includes an orientation towards social recognition, helping others, and addressing public issues. The results provide valuable information for developing strategies to enhance the efficacy of working with different groups of students in Russian student representation, both at the institutional university level and at the regional or national level.

Keywords student self-government, student representation, student councils, student engagement

For citing Efimov D.B., Batishchev A.S., Kostyuk A.A., Makhson A.M., Svoyski M.Yu. (2024) Student Engagement Cultures in Russian Student Representation: Party-Goers, Pragmatists and Citizens. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 4, pp. 61–94 (In Russian). <https://doi.org/10.17323/vo-2024-18298>

Студенческий активизм, участие во внутренней жизни университета — важная составляющая студенческого опыта. При этом студенческие движения становятся не только фактом биографии каждого студента, оказывающим влияние на его дальнейшую профессиональную и личную траекторию: исторически такие движения были значимым явлением в жизни как местных сообществ, так и более широких кругов населения. Студенты были влиятельной социальной группой уже в Средние века, когда в некоторых университетах, например в Болонском, они могли избирать профессоров и участвовать в выборах ректора. В XX в. студенческие социальные движения, в том числе широко известное движение 1968 г., стали важным фактором социально-политической динамики практически во всем мире [Altbach, 2007; Klemenčič, 2020].

В России политика в отношении студенческого самоуправления за последние 30 лет претерпела несколько трансформаций [Попов, 2009; Ефимов, 2021]. Существенные сдвиги в образовательной и молодежной политике произошли в 2012–2014 гг., когда был принят новый закон «Об образовании» и изданы рекомендации Минобрнауки РФ о создании и деятельности советов обучающихся¹. Интерес государства и общества к молодежной политике и студенческому самоуправлению в рассматриваемый период постоянно возрастал: развернуло свою работу Федеральное агентство по делам молодежи, переведенное в 2018 г. в ведение Правительства РФ и выдающее гранты на поддержку молодежных инициатив; Российский союз молодежи и Ассоциация студентов и студенческих объединений России проводят регулярные Всероссийские школы студенческого самоуправления и иные мероприятия для молодежи, в том числе для студентов; в 2024 г. в России проведен Всемирный фестиваль молодежи с участием более 20 тыс. человек из 190 стран мира.

Тем не менее пристальное внимание государства к развитию институтов студенческого самоуправления в 2010-е годы, судя по результатам опросов, пока не привело к существенному росту вовлеченности студентов в университетское самоуправление: согласно данным Мониторинга экономики образования² за 2022 г., лишь 14% студентов однозначно заявили, что у них есть опыт участия в деятельности органов студенческого представительства. Доли студентов, вовлеченных в студенческий активизм, помимо того, очень сильно различаются в разных вузах: очевидно, не все практики вовлечения студентов в университетское самоуправление, которые используют вузы, одинаково эффективны. В связи с этим представляется важным выяснить, не ограничиваясь вузами какой-либо одной категории или статуса, что побуждает совре-

¹ https://rulaws.ru/acts/Pismo-Minobrnauki-Rossii-ot-14.02.2014-N-VK-262_09/ (дата обращения: 02.11.2024).

² <https://memo.hse.ru/> (дата обращения: 02.11.2024).

менных студентов к участию в студенческом представительстве, что, напротив, представляется им барьером к такому участию, и с какой целью студенты сегодня вовлекаются в студенческое самоуправление. Найдя ответы на эти вопросы, можно определить наиболее релевантные пути к повышению вовлеченности студентов, учитывающие и разнообразие студенческого сообщества, и институциональные характеристики университетов.

Студенческая и в целом молодежная активность — это не только актуальное направление государственной политики, но и важный вектор научных исследований, в которых одну из центральных позиций занимает феномен вовлеченности. Исследования выявили связь студенческой вовлеченности в учебную и внеучебную активность с уровнем образовательных результатов [Щеглова, 2019]. Участие в такой активности позволяет студенту развивать навыки критического мышления, командной работы, получить опыт общественной работы, расширить социальные связи и т. д. При этом преобладающие в российских вузах форматы внеучебной деятельности пока слабо связаны с формированием учебных результатов, что порождает дискуссию о возможностях их трансформации в дальнейшем [Щеглова, Корешникова, Паршина, 2019].

В данном исследовании мы выясняли мнение активистов студенческого самоуправления о причинах участия студентов в нем, о том, какие характеристики этой деятельности они считают непривлекательными и даже отталкивающими, и что они обычно ожидают получить от участия в самоуправлении. Несколько десятков интервью со студентами и выпускниками вузов позволили нам описать основные типы (модели) такой вовлеченности. На их основе выделены три ключевые культуры участия в самоуправлении, каждая из которых характеризуется особым сочетанием мотивов, демотивирующих факторов и представлений студентов об эффектах институционализированного студенческого активизма.

Результаты исследования могут быть полезны всем акторам, причастным к студенческому самоуправлению. Руководству вузов могут быть интересны механизмы выстраивания внеучебной деятельности с разными категориями студентов: самоуправление является в ней одним из ключевых, а иногда и единственным студенческим институтом. Региональным и общероссийским организациям, государственным органам исполнительной власти, реализующим образовательную и молодежную политику, учет результатов данного исследования поможет эффективнее налаживать межвузовские и надвузовские механизмы интеграции студентов в самоуправление за счет более фундаментального понимания преобладающих культур вовлеченности у участвующих в самоуправлении студентов. Наконец, самим студентам результаты исследования дадут возможность понять, как

разные форматы вовлеченности в самоуправление соотносятся с их собственными академическими, карьерными и жизненными стратегиями.

Статья имеет следующую структуру: в первом разделе представлен обзор публикаций, посвященных студенческому самоуправлению и факторам вовлеченности в него, во втором разделе подробно обсуждаются методология исследования и данные, на которых оно основано. Далее рассматриваются результаты исследования: основные типы студенческой вовлеченности в самоуправление, выявленные в ходе анализа интервью. В заключительном разделе статьи полученные данные помещаются в общий контекст работ, посвященных студенческому самоуправлению, а также намечаются направления дальнейшей научной дискуссии.

1. Обзор литературы

Под студенческим представительством в современной научной дискуссии имеется в виду участие студентов в управлении университетом и студенческих объединениях с принятием организованных и институционализированных решений. В более широком контексте системы образования представители студентов являются частью многоакторной структуры управления университетом, так называемого совместного управления (*shared governance*), которое позволяет стейкхолдерам — студентам и сотрудникам университета — участвовать в разработке, формулировании, формировании, обсуждении, принятии и реализации управленческих решений на разных уровнях [Rowlands, 2017].

В России благодаря сформированной нормативной базе закрепился термин «студенческое самоуправление» как в целом тождественный понятию «студенческое представительство» из академических исследований. Однако в понятие «студенческое самоуправление», помимо собственно практик управления университетом, включаются механизмы государственной воспитательной политики и инициативные студенческие организации по интересам. В этом состоит разница между двумя терминами, сложившимися в российской и мировой традициях для обозначения схожих феноменов, относящихся к одному и тому же объекту изучения, — между «студенческим самоуправлением» и «студенческим представительством» (подробнее см.: [Ефимов, 2020]).

Представительство студентов в университете чаще всего позиционируется в качестве объекта исследований либо политической социологии, либо образовательной политики и социологии высшего образования. В рамках первой традиции действуют те авторы, кто изучает социально-политическую активность студентов, в том числе ее выход за рамки университетов и ее продолжение уже во взрослой жизни студентов, например [Boland, 2005; Raaper, 2020]. Представители второй традиции концентрируют усилия на изуче-

нии эффектов студенческого представительства внутри студенческого опыта и системы образования, например [Luescher-Mamashela, 2013; Klemenčič, 2014]. В данной статье мы примыкаем скорее ко второму подходу, хотя, обсуждая мотивацию студентов к участию в самоуправлении, прибегаем и к первому.

Вовлеченность в практики студенческого представительства является важным объектом сравнительных исследований. Некоторые авторы отмечают важную роль институтов студенческого представительства в создании и развитии нетворкинга студентов [Crossley, Ibrahim, 2012]. С другой стороны, уже на первых этапах студенческой жизни заметно неравенство в представительстве студентов разных групп в самоуправлении [Brooks, Byford, Sela, 2015a]. Авторы отмечают гендерное неравенство в составе органов студенческого представительства, и особенно в готовности баллотироваться на руководящие должности: мужчины в этом отношении значительно активнее женщин; классовые, этнические, региональные различия также являются значимыми факторами формирования органов студенческого представительства [Klemenčič, 2014; Brooks, Byford, Sela, 2015a; Ефимов, 2022]. Вероятность участия того или иного студента в студенческом представительстве в значительной степени обусловлена также существующими в сообществе сетями взаимодействия, личных взаимоотношений, дружеских связей [Brooks, Byford, Sela, 2015a].

В России сегодня все еще широко распространены органы студенческого самоуправления, существование и функционирование которых напрямую связано с советским прошлым. В первую очередь это профессиональные союзы студентов, институционально чаще всего наследующие соответствующим структурам советского периода. Другие формы представительства, например советы обучающихся и студенческие советы, сформировались уже в постсоветское время, но под значительным влиянием университетских администраций и их предыдущего опыта [Попов, 2009; Chirikov, Gruzdev, 2014; Ефимов, 2021]. Студенческое самоуправление в России в целом носит корпоративистский характер: его институты как на местном, так и на государственном уровне довольно сильно взаимосвязаны с государственным и университетским регулированием [Ефимов, 2021; Efimov, 2024].

Единой для всех российских университетов модели создания органов студенческого самоуправления нет, в разных вузах применяются разные способы организации выборов и формирования рабочих органов. В недавнем исследовании [Ефимов, 2021] на материале анализа практик 50 ведущих российских вузов мы выделили пять основных источников формирования органов студенческого представительства: академический принцип, тематические организации, профсоюзная организация (профсоюз/профком), общежитийное основание и команды лидеров. В ка-

ждом университете органы студенческого самоуправления могут формироваться исходя как из одного источника, так и из нескольких — комбинированно или независимо.

Тема студенческого самоуправления в высших учебных заведениях России в отечественных работах до сих пор рассматривалась весьма односторонне. Публикации преимущественно посвящены педагогическому моделированию и воспитательной работе. С этой точки зрения студенческое самоуправление рассматривается как часть внеучебной работы университета, в которой студенты, в том числе будущие педагоги, развивают коммуникативные навыки и получают организаторский опыт (например, [Попова, 2007; Куприянчик, 2015]). Гораздо меньше работ, в которых анализируется участие студентов в управлении университетом [Попов, 2009; Chirikov, Gruzdev, 2014; Стегний, 2016; Ефимов, 2021; Ефимов, 2022].

В рамках настоящей статьи мы акцентируем внимание на исследованиях, в которых выявляются ключевые мотивы участия студентов в деятельности органов студенческого самоуправления. Имеющиеся работы целесообразно разделить на несколько групп в зависимости от выборки студентов, оцениваемой на предмет участия в деятельности органов студенческого самоуправления: исследования, объектом которых выступают студенты всех курсов обучения в конкретном университете [Черникова, 2014; Антипьев, 2015; Чичиль, Головина, Кравченко, 2018; Барсова, Пучков, 2021]; исследования выборки студентов разных университетов одной специализации [Новиков, 2010; Куприянчик, 2015]; сопоставление активности в самоуправлении студентов из нескольких университетов разного профиля [Попов, 2009; Горбачева, Павлютенкова, Марусева, 2017].

Судя по результатам исследований, в студенческое самоуправление в российских университетах вовлечены по большей части студенты младших курсов, в среднем несколько чаще студентов, обучающихся в том же городе, где родились, в нем участвуют иногородние студенты, и, кроме того, большинство активистов самоуправления интересуются внутренней жизнью университета. Типичного участника студенческого самоуправления можно описать понятием «локальный активист». Принципиальных различий в факторах мотивации к участию в деятельности студенческого самоуправления между студентами разных курсов, разных специальностей и разных университетов не обнаружено. К таким факторам исследователи относят: опыт организаторской деятельности; получение повышенной государственной академической стипендии; формирование необходимых навыков (*soft skills* и *hard skills*); социализацию, развитие сети полезных знакомств (нетворкинг), а также позитивные эффекты для карьеры.

Косвенно о факторах мотивации к участию в деятельности органов студенческого представительства можно судить на основа-

нии мнений студентов о значимости тех или иных аспектов студенческого самоуправления. Такого рода исследований немного, но они сделаны на основе репрезентативных выборок студентов из нескольких университетов разного профиля [Попов, 2009; Антипов, 2015; Стегний, 2016]. Так, большинство опрошенных студентов считают, что студенческое самоуправление нужно для проведения досуговых и внеучебных мероприятий. Часть опрошенных полагают, что смысл студенческого представительства состоит в объединении студентов, создании общности, совместной социализации. Только на третьем и последующем местах в списке функций органов студенческого самоуправления, составленном на основе опросов студентов, находятся задачи и цели, которые можно отнести к представительской функции: это получение навыков руководства, участие в управлении университетом, представительство и защита интересов студентов в вузе. Таким образом, с точки зрения студентов, современные органы студенческого представительства в российских университетах предназначены в первую очередь для организации культурно-массовых и досуговых мероприятий, координации внеучебного взаимодействия студентов и информирования о нем. Представительскую роль студенческого самоуправления студенты российских вузов считают второстепенной. При этом в мировой практике набирают силу и другие тенденции. Участники фокус-групп, проведенных в Великобритании [Brooks, Byford, Sela, 2015b], отмечали возросшую в последние годы, особенно после консервативных реформ системы высшего образования в 2010-х годах, значимость как раз представительских функций органа студенческого самоуправления в их университете. Впрочем, одновременно они указали на снижение социально-политической активности этого органа. Усиливается «локализация» и «профессионализация» органов студенческого представительства, нарастает активность не только избираемых, но и других участников органов студенческого самоуправления [Raaper, 2020].

Одна из классификаций видов студенческой вовлеченности в учебный процесс, имеющих продолжительную историю исследования, берет начало с работы Б. Кларка и М. Трой [Clark, Trow, 1960] и продолжает концептуально развиваться (например, [Wilder et al., 1996]). В основание своей классификации студенческих субкультур Б. Кларк и М. Трой положили такие признаки, как степень ассоциации студента с университетом и его ценностями, а также заинтересованность студента в углубленном идейно-интеллектуальном либо практикоориентированном развитии. Однако данную концепцию вряд ли удастся напрямую использовать при изучении моделей вовлеченности студентов в соуправление университетом и внеучебную деятельность, так как она рассматривает в первую очередь участие студентов в учебном процессе и их ориентации в

отношении университета в целом. Тем не менее накопленный исследовательский багаж, связанный с типологизацией устойчивых моделей отношения студентов к университетской институциональной и интеллектуальной среде, может быть полезен и в рамках исследования типов участия студентов в самоуправлении.

Обзор публикаций свидетельствует о наличии в исследованиях студенческого самоуправления и факторов мотивации к участию в нем перспективных подходов и концепций. Тем не менее очевидно, что модели вовлеченности студентов в вузовское самоуправление в России на данный момент представляют собой фронтир и очень перспективное поле для разработки. В данной статье мы анализируем представления участников органов студенческого самоуправления не только о факторах, мотивирующих к участию в самоуправлении, но и о барьерах к нему, а также о потенциальных эффектах участия в самоуправлении для студентов с разными типами мотивации. На основании полученных данных мы предлагаем несколько комплексных моделей вовлеченности в самоуправление.

2. Методология

Основу массива данных для исследования составляют 72 полуструктурированных интервью с руководителями и участниками разных органов студенческого самоуправления в российских вузах. Все интервью проведены в октябре-ноябре 2022 г. Выборка респондентов формировалась исходя из созданной командой исследователей на предыдущем этапе работы базы данных по системам студенческого самоуправления российских вузов, перечень кейсов в которой был изначально задан информационно-аналитическими материалами, полученными в ходе проведения Мониторинга деятельности образовательных организаций высшего образования за 2022 г.³ В выборку исследования, как и в выборку упомянутого мониторинга, не входят вузы, осуществляющие подготовку кадров в интересах обороны и безопасности государства, обеспечения законности и правопорядка.

При формировании выборки мы исходили из принципа обеспечения максимального разнообразия. Мы сочли необходимым включить в выборку респондентов, представляющих все основные присутствующие в генеральной совокупности институциональные характеристики вузов: ведомственную принадлежность, наличие или отсутствие особого статуса. При этом мы стремились сохранить пропорции распределения университетов по федеральным округам, по численности и по характеру студенческого контингента. Так, среди наших респондентов 17 человек учатся в вузах Центрального федерального округа, 16 — Северо-Запад-

³ Используя материалы для составления перечня вузов материалы мониторинга доступны по адресу: <https://monitoring.miccedu.ru/?m=vpo&year=2022> (дата обращения: 02.11.2024).

ного, 15 — Приволжского, 7 — Сибирского, по 5 — Дальневосточного, Уральского и Южного, 1 — Северо-Кавказского. Еще один респондент представляет не вуз, а одну из общероссийских организаций, занимающихся студенческим самоуправлением. 22 респондента отобраны из вузов, в которых учатся меньше 3 тыс. студентов, 24 респондента учатся в вузах с численностью студентов от 3 до 7 тыс., оставшиеся 25 респондентов — это студенты вузов, в которых обучаются больше 7 тыс. человек, и среди них 12 респондентов представляют университеты с численностью обучающихся больше 11 тыс. человек. Что касается специализации вузов, 26 респондентов учатся в университетах с преобладанием студентов, изучающих науки об обществе, 20 респондентов представляют вузы со специализацией в инженерном деле и технических науках, 11 — в здравоохранении и медицинских науках, 8 — в образовании и педагогических науках, трое — в сельском хозяйстве. Еще трое респондентов оказались в группе «прочие». Сформированная выборка позволила отразить российское студенческое самоуправление с учетом как региональных, так и дисциплинарных различий, а также с учетом особенностей структур управления в вузах разного размера. Гендерный баланс в выборке респондентов, состоящей из 39 женщин и 33 мужчин, также выдерживается.

Команда исследователей, используя найденные в ходе предварительной работы контактные данные органов студенческого самоуправления (чаще всего группы в социальных сетях, в основном VK, реже — *Telegram*), связывалась в текстовых сообщениях с представителями их руководства и договаривалась о проведении интервью посредством электронной коммуникации (аудио/видеозвонки в *Zoom*, *Webinar*, *Telegram*, VK с записью). В одном случае интервью проведено очно, а аудиозапись осуществлялась посредством диктофона. Средняя длительность интервью составила 61 минуту. Гайд интервью содержал несколько блоков вопросов, в том числе «Рассказ о себе и своем студенческом бэкграунде», «Формирование и функционал студенческого самоуправления», «Практики вовлечения людей в деятельность органов самоуправления», «Мотивы и эффекты участия студентов в самоуправлении». В данном исследовании нас интересуют прежде всего представления респондентов о том, какими мотивами, в том числе отрицательными, руководствуются студенты при принятии решения об участии в работе органов вузовского самоуправления, а также какие эффекты они получают от этого участия. Записи всех интервью транскрибированы и анонимизированы. При цитировании фрагментов интервью в тексте статьи приводятся вымышленные имена респондентов.

В анализе полученных данных применяются техники кодирования и тематического анализа [Bazeley, 2013; Bryman, 2016; Полухина и др., 2023]. Для определения списка тематических кодов

команда исследователей провела несколько итераций обсуждения. Сначала рассматривались те гипотезы о факторах мотивации и демотивации студентов к участию в самоуправлении и эффектах от него, которые выделялись в предшествующих исследованиях (социализация, опыт, материальные стимулы и т.д.) и были подробно рассмотрены в обзоре литературы. Далее в течение нескольких этапов обсуждения первичный список был расширен за счет тех суждений о факторах и эффектах, которые были упомянуты респондентами. На завершающей стадии формирования списка тематических кодов все элементы с одинаковым или очень близким смыслом были объединены. Получившийся полный перечень стал основой для кодирования отдельных интервью в соответствии с тем, какие элементы списка в них упоминаются.

После еще нескольких раундов обсуждений, исходя из анализа группировки факторов и эффектов, мы перешли к нескольким обобщающим их группам. В процессе группировки на одном из этапов первичного соотношения элементов друг с другом применяется иерархический кластерный анализ, построенный с применением метода Варда [Kaufman, Rousseeuw, 2009]. Для каждого тематического кода обозначен ряд из 72 бинарных значений (0/1), соответствующий наличию или отсутствию его упоминания в конкретном интервью. После этого для сравнения тематических кодов между собой на основе сформированных рядов бинарных значений рассчитаны коэффициенты Жаккара, обозначающие сходство, и на их основе — расстояния для проведения процедуры иерархической кластеризации. К примеру, если бы два разных тематических кода (скажем, «социализация» как фактор мотивации и «учебная нагрузка» как фактор демотивации) встречались в заявлениях респондентов из одинакового набора интервью (№ 1, 7, 23, 64), мы бы сделали вывод, что такие компоненты обладают максимальным сходством и минимальным (нулевым) расстоянием. В таком случае эти два тематических кода причислялись бы к одному кластеру на любой стадии иерархической кластеризации. Напротив, если бы упоминание двух тематических кодов встречалось в двух непересекающихся наборах интервью, это означало бы, что они обладают минимальным (нулевым) сходством, максимальным расстоянием и практически на всех этапах иерархической кластеризации принадлежат к разным кластерам. Эти два гипотетических случая — крайние варианты, реальные данные представляют собой частично совпадающие множества интервью с упоминанием тех или иных тематических кодов, и их группировка в кластеры зависит от соотношения величины пересекающихся и не пересекающихся множеств между собой: чем более значимым является пересечение множеств, тем в большей степени на протяжении процесса кластеризации два тематических кода будут относиться к одному и тому же кластеру.

Базовая группировка тематических кодов, полученная по результатам кластерного анализа и свидетельствующая об их сочетаемости друг с другом, далее обсуждалась исследовательской командой, и на ее основе после некоторых корректировок с учетом контекстов упоминания тех или иных тематических кодов сформированы три ключевые группы упоминаемых респондентами представлений о мотивирующих и демотивирующих студентов факторах участия в самоуправлении и эффектах от него.

Анализируя эти три группы представлений, мы опирались, с одной стороны, на опыт предыдущих исследований типов мотиваций участников студенческого самоуправления, а с другой — на важные для понимания классификации студентов с точки зрения их целей и поведения модели студенческих субкультур вовлеченности в учебный процесс [Clark, Trow, 1960]. На основе этого анализа мы вводим новый концепт — «культура участия в студенческом самоуправлении». Этот концепт идейно вдохновлен и классической моделью политических культур [Almond, Verba, 1963] — ее приложением к рассмотрению студентов в роли участников сообщества и комплекса установок, определяющих модели их поведения и участия, только не во внутривнутриполитических, а во внутриуниверситетских процессах. Таким образом, культура участия в студенческом самоуправлении характеризует комплекс установок студентов в отношении собственной вовлеченности в институциональный активизм: мотивы, факторы и обстоятельства, способствующие или препятствующие ему, а также ожидания от итогов такой вовлеченности. Иными словами, уходя от интеллектуально ориентированных студенческих субкультур и от ориентированных на гражданское участие политических культур, мы рассматриваем, по сути, их пересечение в контексте университетского студенческого сообщества.

Проведенный анализ позволил выделить три основных вида культур участия в студенческом самоуправлении, каждый из которых характеризуется специфическим сочетанием представлений респондентов о наиболее важных мотивах и демотивирующих факторах, а также об эффектах от участия студентов в самоуправлении. Основные характеристики этих культур — базовой, прагматической и гражданской — и их соотнесение с ключевыми тематическими кодами представлены в табл. 1.

Таблица 1. Характеристики культур участия в студенческом самоуправлении

Культура	Базовая	Прагматическая	Гражданская
Ключевые мотивирующие факторы	Социализация, самореализация, освоение навыков и получение опыта, развлечение	Нетворкинг, материальная мотивация, вдохновение чужим примером	Желание помогать людям, желание изменить мир, жажда социального признания

Окончание табл. 1

Культура	Базовая	Прагматическая	Гражданская
Ключевые демотивирующие факторы	Учебная нагрузка, незаинтересованность	Работа как альтернативные издержки, негативные эмоции к людям/институтам	Избегание ответственности, негатив преподавателей по отношению к самоуправлению, общественное непонимание
Суть стратегического выбора	Внеучебная жизнь vs учебная нагрузка	Студенческое самоуправление vs ранний выход на рынок труда	Социальный активизм vs внутреннее выгорание и внешняя враждебность среды
Ключевые эффекты	Развитие социальных связей, освоение навыков, нехватка времени на учебу	Улучшение личного самочувствия, продвижение в карьере, материальная выгода, сложность совмещения с работой	Развитие ценностей, эмоциональное выгорание

В качестве вспомогательных сведений для описания контекстов в следующих разделах используются открытые данные о системах студенческого самоуправления в российских вузах.

3. Результаты исследования

3.1. Базовая культура: «Самоуправление — это песочница»

Первая модель вовлеченности студентов в самоуправление подразумевает наличие базового набора факторов, который часто рассматривается как характерный для активной внеучебной деятельности в целом: студенты представляют самоуправление как инструмент социализации, «песочницу» для самореализации и приобретения опыта в безопасном формате. Как правило, эти цели достигаются, если найден баланс с основным занятием студента — учебой и если ему в целом интересна внеучебная жизнь.

Студенты, чью культуру участия в студенческом самоуправлении мы расцениваем как базовую, в первую очередь воспринимают это участие как основной способ социализироваться в новой среде, обрести широкий круг друзей и знакомых, стать частью большого коллектива. Целью знакомств становится приятное времяпрепровождение. Как отмечает студентка 3-го курса Анастасия,

самое важное в любом органе самоуправления — это комьюнити, это тусовка, если она существует, если она живая, нормальная (интервью № 60).

Именно пребывание «в тусовке» и определение своего места в конкретном коллективе — ключевое переживание в базовой культуре участия. Студенческое самоуправление становится в представлении студентов важным, а во многих вузах — практиче-

ски единственным каналом внутренней социализации. Совместные мероприятия, проекты и другие инициативы, над которыми работают студенты, способствуют возникновению и укреплению отношений между ними. При этом довольно часто студенты приходят к выбору этого канала социализации «по тропе зависимости»: активисты студенческого самоуправления представляют свою текущую деятельность как продолжение школьного опыта, где они были президентами классов, членами школьных советов и др. Студентка 4-го курса Виктория рассказывает:

...в самоуправление пришла осознанно, потому что в школе в свое время открыла для себя самоуправление школьное (интервью № 34).

Виктория утверждает: она понимала, что в университете без этого «не сможет существовать в студенческой жизни, ей будет скучно, неинтересно». При этом участие в самоуправлении часто рассматривается и как возможность развлечься, как захватывающий и интересный жизненный эпизод. Студентка 5-го курса Яна отмечает, что студенты

хотят разнообразить свою студенческую жизнь: заниматься одной учебой — это, конечно, классно, но ты не запомнишь вот эту всю яркую студенческую жизнь, если ты будешь просто сидеть учиться (интервью № 62).

Другим краеугольным камнем базовой модели студенческой вовлеченности в самоуправление является желание самореализоваться, что-то попробовать, набраться опыта в тот момент и в том формате, который дает право на ошибки. Участие в студенческом самоуправлении выглядит для студентов как возможность выработать и применить навыки, лидерский и творческий потенциал для реализации собственных идей и проектов. Такая возможность привлекает многих, особенно в тот период, когда перспективы применения получаемых знаний по основному направлению подготовки еще не ясны или требуется получить либо расширить практику применения получаемых знаний. Для студентки 3-го курса бакалавриата Жанны, по ее словам, студенческое самоуправление

...во-первых, это шанс реализовывать какие-то свои мечты. Очень многие [студенты] приходят со словами: «У меня давно есть такая идея, и я хотел бы ее реализовать». А мы — это тот орган, который помогает. Мы ни одну идею пока не отвергли. То есть, если у нас есть возможность помочь ребятам, почему бы нет, мы стараемся помочь, потому что обычно любая идея находит отклик (интервью № 49).

Естественными ограничителями такой модели участия в студенческом самоуправлении выступают общая незаинтересованность студентов во внеучебной деятельности, а также приоритетность для них выполнения обязательств по учебной программе. Согласно заявлениям респондентов, серьезным барьером к участию в самоуправлении является именно учебная нагрузка: те, кто большую часть времени тратит на учебу или представляет университет только как средство получения знаний или диплома, не воспринимают студенческое самоуправление как интересный способ времяпровождения и не заинтересованы в социализации такого типа. По словам студентки 3-го курса Наталии,

есть в этой жизни такие люди, которым мало что интересно [во внеучебной жизни], и, в частности, деятельность в студенческом активе им может показаться лишней тратой времени, сил и других ресурсов (интервью № 32).

У некоторых студентов такие барьеры к участию в студенческом самоуправлении возникают в результате накопительного эффекта: активно работающий в самоуправлении студент может со временем осознать, что эта работа отнимает слишком много ресурсов, и тогда нехватка времени в его представлении станет причиной прекратить работу в органах самоуправления. Перед студентами, которые уже начали свой путь в студенческом самоуправлении, нередко встает проблема совмещения учебной и внеучебной активности: в силу значительной нагрузки они могут испытывать трудности в эффективном управлении временем и сочетании общественных обязанностей с выполнением учебных заданий и регулярным посещением занятий. Многим из них, как утверждает студентка 4-го курса Евгения,

из-за каких-то мероприятий приходится пропускать пары, а потом приходится их отрабатывать, и многие студенты из-за того, что учеба для них все-таки важнее — они хотят идти на красный диплом — бросают самоуправление (интервью № 40).

Опыт участия в самоуправлении в рамках базовой культуры вовлеченности действительно обладает, по словам респондентов, значительным потенциалом для укрепления социальных связей и формирования навыков. Те мотивации, которые мы рассмотрели выше, оказываются оправданными. Эту модель вовлеченности в той или иной мере отмечают респонденты практически из всего спектра вузов. В значительной части вузов она остается единственной и ключевой, в других сочетается с прочими культурами участия. Чаще базовая культура характерна для более молодых студентов, в то время как более зрелые скорее примыкают к дру-

гим культурам либо на старших курсах прекращают участие в студенческом самоуправлении.

3.2. Прагматическая культура: «Выходя из самоуправления, ты не будешь плыть по течению, будешь проще ориентироваться по жизни»

Прагматический тип вовлеченности в самоуправление обычно характерен для тех обучающихся, которые ищут в студенческом представительстве не просто общение, а сеть полезных знакомств и связей, и не просто навыки, а возможность их непосредственно применить для устройства на работу и карьерного продвижения, причем не обязательно по своей профильной специальности. Немало в этой группе студентов и тех, кто видит в самоуправлении возможности текущего заработка. Прагматическая культура вовлеченности представляет собой комплекс рациональных и эгоистических подходов к участию в студенческом самоуправлении, ориентированный на конкретные личные выгоды в материальном отношении, нетворкинге и карьерном развитии, но также, впрочем, и на улучшение личного самоощущения и балансирование рабочих усилий с отдыхом и развлечением. Ключевыми «подводными камнями», на которые может натолкнуться участие в самоуправлении, здесь являются именно интересы карьеры и возможность рассматривать сферу самоуправления как эмоционально комфортную среду общения и развития контактов. Прагматическая культура не будет формироваться там, где студент воспринимает самоуправление как препятствие к продвижению на рынке труда, а также будет не очень популярной в случае, если студенческое самоуправление в вузе и для студента сопряжено с большим числом внутренних конфликтов и негативных эмоций — и, как следствие, становится малоприменимым для целей нетворкинга.

Для прагматической модели участия в студенческом самоуправлении характерны устойчивые межличностные связи между его участниками. Эти связи проявляются по-разному, но в любом случае имеют свойство сохраняться и приносить пользу всем участникам: иными словами, мы имеем дело с классической моделью нетворкинга. Как отмечает студент 4-го курса Павел,

студенчество — это самый крутой период в жизни каждого человека. Здесь ты находишь единомышленников: когда ты приходишь в какое-то направление, которое тебе интересно, то туда также приходят и другие люди, которым это интересно. Появляются новые друзья, появляются новые возможности на будущее (интервью № 29).

Крепкие личные связи и полезные знакомства сами по себе оказываются важным фактором вовлечения в самоуправление студентов, которые видят перед собой примеры достижений других активистов. Вдохновение, которое порождает у студентов

успехи их друзей — ровесников и старших, становится важным фактором мотивации в этой культуре. По словам студента 4-го курса Никиты,

при поступлении у меня перед глазами был опыт выпускников. Я смотрел на них и понимал, что можно у них учиться, следовать по их пути и делать так же прикольно. Можно выступать, как они, плотно продвигаться (интервью № 37).

Таким образом, роль нетворкинга и развитых межличностных связей в прагматической культуре участия в самоуправлении сложно переоценить.

Прагматическое участие в студенческом самоуправлении представляется студентам возможностью в перспективе получить импульс к карьерному продвижению и уточнить собственную карьерную траекторию. Эта возможность может реализовываться в разных вариантах: работа в вузе, работа в сфере молодежной политики, в сфере управления в рамках собственной специальности и не только, ивент-менеджмент. По словам студента 4-го курса Леонида,

участие в студсоветах большинством работодателей, большинством госструктур воспринимается всегда положительно, потому что это непосредственно политическая структура, это, грубо говоря, опыт управления, опыт управленческой деятельности (интервью № 24).

Вне зависимости от выбранной карьерной траектории опыт участия в студенческом самоуправлении оказывается полезен при формировании резюме, устройстве на работу и в процессе ее поиска за счет наработанных знакомств. Участие в студенческом самоуправлении довольно часто рассматривается как полноценный опыт работы, и в этом качестве также может быть полезно для формирования карьерной траектории студента. Как отмечает студент 3-го курса Максим,

очень много людей, которые связаны со студенческим самоуправлением, потом находят себя в каких-либо органах молодежной политики, в [вузовском] центре молодежных инициатив — во всем, что связано с общественной деятельностью и с молодежью. Но они могут найти себя не только в этом. Если они хорошо писали посты для студенческого совета, их потом могут пригласить в какое-нибудь издание и так далее. Студенческому самоуправлению как специальности нигде не учат, поэтому все эти гибкие навыки, которые накладываются, обретаются, — они потом могут стать навыками именно для какой-нибудь профессии (интервью № 48).

Прагматическая культура участия в студенческом самоуправлении совсем не обязательно замыкается на сугубо утилитарных мотивах взаимодействия с другими людьми. Обретенная студентами уверенность в себе, комфортное личное самоощущение пригодятся не только в дальнейшей карьере, но и во многих других жизненных ситуациях. По мнению студентки 5-го курса Ксении, например, самоуправление

...учит уверенности в первую очередь. Это из тех ситуаций, когда тебе нужно раз — и выйти, и что-то сказать, не растеряться, а уверенно ответить на любой вопрос не только студентов, но и от администрации, в какой-то момент и получить тумачков, конечно, но прийти, понять, осознать свои ошибки и исправить. И потом по жизни человеку это пригождается (интервью № 4).

В некоторой степени для прагматически настроенных студентов — участников самоуправления характерна и прямая материальная мотивация. Ее формированию активно способствуют университетские администрации, которые выдают повышенные государственные академические стипендии и материальную помощь студентам — активистам самоуправления, в приоритетном порядке учитывают их достижения при принятии решений о переводе на бюджетные места и поступлении на новые ступени образования и образовательные программы в вузе. Как отмечает студентка 4-го курса Валерия,

общественная деятельность — это всегда много грамот, и это дает тебе возможность получать какие-то деньги от университета (интервью № 5).

Распределение материальных благ исторически является приоритетной сферой деятельности для многих органов студенческого самоуправления [Chirikov, Gruzdev, 2014; Chirikov, 2016; Ефимов, 2021], особенно для профсоюзных организаций, и зачастую именно они и осуществляют оперативное управление в ней, что тоже способствует устойчивости прагматической мотивации.

Когда данная модель не работает? Когда предпосылки для нее не складываются по тем или иным причинам, связанным со спецификой направления подготовки студента, его альтернативных карьерных возможностей, а также атмосферы межличностных взаимоотношений, которые могут не только способствовать нетворкингу, но и препятствовать ему. Мы имеем в виду, например, ситуацию, когда уже на относительно ранних стадиях студенчества ключевым приоритетом, источником саморазвития и каналом нетворкинга для студента становится именно работа. Чаше других такое препятствие к участию в студенческом самоуправ-

лении отмечают респонденты математических и технических направлений подготовки, но, разумеется, его распространенность не ограничивается ими. Стратегический выбор между выходом на рынок труда и деятельностью в органах студенческого самоуправления — пожалуй, главная развилка для данной культуры участия. Как отмечает студент 4-го курса Александр,

многие практически сразу выбирают работу и не занимаются внеучебной деятельностью, упускают эту стадию социального пути и идут сразу работать (интервью № 69).

Существенным фактором, определяющим возможность формирования прагматической культуры участия, становится внутренняя конфликтогенность студенческого сообщества — то, насколько реальным оказывается создание сетей нетворкинга, крепких межличностных взаимоотношений между участниками. Когда такие сети не сформированы, студенты реже представляют самоуправление как платформу для полезной коммуникации. Так, по словам студентки 4-го курса Мариин,

коллектив может оттолкнуть: ребята не по душе, тебе не нравится, тебе не прикольно с ними, ты не понимаешь их юмора или еще чего-то (интервью № 27).

При наличии большого числа внутренних конфликтов такая культура вовлеченности студентов едва ли имеет шансы на распространение — просто из-за отсутствия долгосрочного доверия между студентами, вовлеченными в самоуправление. В таких условиях быстро иссякает приток новых участников и снижается мотивация у тех, кто все-таки начинал заниматься активизмом, — настолько, что и они выходят из состава органов студенческого самоуправления. Студент 5-го курса Святослав объясняет это так:

Из-за того, что у нас две таких студенческих организации, некоторые студенты не совсем понимают разницу между ними, представляют, что студенческий совет и профсоюз соревнуются и спорят. Поэтому [студенты] относятся скептически и предпочитают оставаться ни на чьей стороне <...> не доверяют никому (интервью № 57).

Прагматическая культура участия в самоуправлении часто характерна для тех вузов и органов студенческого самоуправления, которые активно развивают внешние связи, распространяют сети нетворкинга за пределы собственной организации. Она также более свойственна опытным студентам, чем приходящим в самоуправление новичкам. Реже она встречается там, где структура самоуправления довольно сложная и потенциально конфликт-

ная и, наконец, там, где студенты изначально имеют высококонкурентные альтернативы студенческому самоуправлению в плане карьеры и раннего выхода на рынок труда.

3.3. Гражданская культура: «Может быть, у меня получится что-то поменять для того, чтобы другим студентам лучше жилось»

В отличие от базовой и прагматической, в гражданской культуре участия в самоуправлении в центре внимания оказывается не сам студент, а люди и институты вокруг него. В этой системе координат студент воспринимает самоуправление как возможность не столько присоединиться к коллективу или получить конкретный набор навыков, сколько проявить свою гражданскую позицию. В основании вовлеченности в студенческое самоуправление в этом случае лежит желание помогать другим людям, менять мир вокруг себя — хотя бы в масштабах университета или его отдельного уголка, получать социальное признание за свой альтруизм и за свои достижения во благо общества. Впрочем, сам студент, проникающийся подобным образом мыслей и действий, его ценности и его психоэмоциональное состояние не менее значимы для этой модели, ведь внутреннюю альтруистическую мотивацию необходимо чем-то поддерживать. Конечно, формирование вовлеченности такого типа сложно себе представить, если студент плохо понимает цели самоуправления или не спешит брать на себя ответственность за других людей. Важным фактором создания в вузе гражданской культуры участия в студенческом самоуправлении являются также складывающиеся у студентов представления о характере отношения преподавателей к студенческому активизму: если это отношение откровенно негативное, в вузе фактически возникает межкорпоративный конфликт и формирование вовлеченности гражданского типа оказывается сильно затрудненным.

Ведущий мотив в гражданской культуре студенческого самоуправления — альтруизм как желание помогать людям, менять мир для того, чтобы им стало лучше, по крайней мере в представлении самого студента. Такая мотивация часто сопряжена с развитой эмпатией: студенты хотят использовать свои способности и ресурсы, чтобы помогать другим людям, и студенческое самоуправление становится той самой площадкой, где они могут этого добиться. Как отмечает студентка 6-го курса Маргарита, у таких участников студенческого самоуправления

...идет очень сильное желание помогать людям, нести какой-то альтруизм — это желание нести какое-то просвещение людям и помогать им, наверное, то, что их приободряет и дает силы продолжать дальше (интервью № 10).

Серьезным барьером на пути формирования гражданской культуры участия становится неготовность принять на себя ответ-

ственность за других людей. Одного желания помогать недостаточно. Студентка 3-го курса Дарья поясняет это так:

Многие просто боятся ответственности — это основной критерий, который во многое упирается, то есть ты не знаешь, что ты можешь, но ты и не хочешь знать, потому что, блин, а это же ответственность (интервью № 8).

Желание изменить те или иные местные порядки, перестроить рабочие процессы в организации, улучшить их без прямой связи с непосредственной помощью конкретным людям также в ряде случаев оказывается весьма значимым для студентов, вовлеченность которых в студенческое самоуправление описывается этой моделью. Так, например, по словам Дениса, выпускника вуза и участника общероссийских органов студенческого самоуправления, периодически бывает так, что студент

...просто себя как гражданский активист ощущает, он через это реализует свои гражданские инициативы и может весомо повлиять в целом на определенную составляющую жизни университета (интервью № 3).

Таким студентам — не всем, но многим — важно признание их заслуг, публичные свидетельства того, что их усилия не были бессмысленными и напрасными. Специфика гражданской культуры вовлеченности состоит в том, что ее ориентация вовне — на других людей и институты — во многом базируется на стабильности внутреннего состояния студента, факте ощущения им справедливости общества и признания обществом его заслуг. Студент 3-го курса Леонид описывает опыт такой вовлеченности как

...внутреннее ощущение того, что ты находишься в том месте, где тебя ценят, тебя уважают, где у тебя есть люди, которые всегда за тебя горой (интервью № 45).

Значимость внутреннего психоэмоционального состояния, ценностных установок студента для формирования вовлеченности данного типа в полной мере раскрывается при рассмотрении потенциальных барьеров и эффектов от участия в студенческом самоуправлении с гражданских позиций. Безусловно, одним из наиболее весомых последствий является общее развитие ценностного поля, формирование у человека понимания социально-политических процессов, закономерностей общественного развития. Так, например, по словам студентки 5-го курса Елены,

...люди могут выходить из этого, осознавая, чего бы им хотелось в будущем и что такое студенческое самоуправление на

самом деле, что такое гражданский активизм, что такое мнение в целом, что такое коллективное действие (интервью № 35).

Студентов с таким типом вовлеченности в деятельность самоуправления в вузе чаще всего немного, и их взгляды на цели, задачи и методы осуществления студенческого активизма порой могут вступать в противоречие с мнением большинства коллег. Такие противоречия могут стать барьером к вовлечению студента в студенческое представительство, если деятельность органов самоуправления в ее текущем виде не соответствует сформировавшимся у него ценностным установкам. Например, студентка 3-го курса Яна отмечает:

В прошлом году у нас не было большого набора — никто просто не понимал, зачем, что это вообще такое. И как будто бы не ощущали какого-то результата (интервью № 70).

У студентов, вовлекающихся в самоуправление с гражданской мотивацией, необходимость преодолевать барьеры на пути осуществления альтруистических целей тоже, к сожалению, дает накопительный эффект, приводящий к эмоциональному выгоранию. Здесь могут сказываться и опыт взаимодействия с коллегами с другими типами вовлеченности, и соотношение затрачиваемых усилий и результата, субъективно воспринимаемое как несправедливое, и общее напряжение, возникающее из-за конфликтов, в которые вовлекается студент, активно отстаивая свою позицию. По словам студентки 4-го курса Елизаветы, сложности в работе студенческого самоуправления, направленной на улучшение жизни студентов, довольно часто

...приводят к выгораниям, приводят к тому, что они [студенты] разочаровываются и перестают этим заниматься, не хотят этим заниматься, остаются в совете балластом либо уходят, создавая очередную проблему для совета, которому нужно добирать людей, чтобы работать (интервью № 11).

Выгорание, нестабильное эмоциональное и психическое состояние становятся, по мнению респондентов, предвестниками прекращения участия в студенческом самоуправлении.

Среди других барьеров, которые характерны для формирования данного типа вовлеченности студента в самоуправление, следует отметить сложность взаимоотношений с профессорско-преподавательским составом университета. Чаще всего фигура преподавателя обладает достаточно весомым авторитетом для студента с альтруистической мотивацией, стремящегося улучшать жизнь в своем университете. Если преподавательская

корпорация негативно настроена по отношению к студенческой и к ее представителям и публично выражает этот негатив в коммуникации со студентами, формирование комплекса альтруистических и гражданских мотиваций, направленных на развитие университета и помощь членам вузовского сообщества, оказывается затруднено. В этой ситуации студенты не считают участие во внеучебной деятельности удачной стратегией. Магистрант 2-го курса Никита говорит:

Преподаватель — это главный мотиватор и демотиватор, потому что вся основная деятельность [студента], она происходит с преподавателем. И то, насколько он будет вовлечен или не вовлечен, тоже будет зависеть от преподавателя. Соответственно скепсис со стороны преподавателя к студенческому самоуправлению, негативный опыт преподавателя в работе со студенческими организациями, с людьми в этих организациях и объединениях может сыграть очень значительную роль в невовлеченности студентов (интервью № 30).

В целом гражданская культура участия в самоуправлении, как и прагматическая, скорее характерна для более возрастных студентов, хотя, по наблюдениям респондентов, встречается на ранних стадиях обучения несколько чаще прагматической. Она с большей вероятностью формируется в селективных университетах, и, кроме того, довольно часто о ней говорят студенты медицинских вузов. Принимая во внимание значимость отношения к студенческому самоуправлению со стороны преподавателей, можно предположить, что гражданская культура участия будет более характерна для вузов с относительно молодым преподавательским составом.

4. Дискус- сия и выводы для образо- вательной и молодежной политики

Более комплексное, по сравнению с большинством предыдущих исследований, рассмотрение моделей вовлеченности студентов в самоуправление в вузе, выделение трех ключевых типов культуры вовлеченности позволяет по-новому взглянуть на ландшафт студенческой внеучебной активности в России и на регулируемую эту активность образовательную политику.

Рассмотренные нами культуры участия в студенческом самоуправлении — базовая, прагматическая и гражданская — включают широкий спектр представлений студентов о факторах мотивации к участию в самоуправлении, барьерах на пути ее формирования и эффектов от такого участия. Полученные данные существенно расширяют представления о закономерностях становления мотивации к участию в студенческом самоуправлении, сложившиеся на основании предыдущих работ [Попов, 2009; Ан-

типьев, 2015; Стегний, 2016], в которых выделена лишь небольшая совокупность факторов позитивной мотивации, в первую очередь связанных с социализацией и развлечением студентов. Модели участия в студенческом самоуправлении, основанные на полученных нами данных, учитывают и личностные характеристики студентов, и их специфические запросы, и воздействие внешней среды, они включают отдельно обозначенные факторы демотивации, а также эффекты от участия в студенческом самоуправлении. Концепция культур участия предполагает не просто группировку факторов мотивации, демотивации и ожидаемых эффектов от участия в самоуправлении, но и выявление наиболее часто наблюдаемых сочетаний этих характеристик. Культура участия не является строго персонифицированной характеристикой, не представляет собой «типичного портрета участников самоуправления». Несмотря на наличие устойчивых сочетаний выделенных представлений о факторах и эффектах, тот или иной студент, объясняя мотивы своей вовлеченности в деятельность органов студенческого самоуправления, может приводить набор элементов из разных культур, причем у разных студентов эти элементы будут в разной степени влиятельными. Кроме того, сами по себе выделенные культуры — довольно обобщенные категории и могут предусматривать дополнительную внутреннюю типологию, подробное рассмотрение которой составляет предмет отдельного исследования.

Определив систему координат для оценки студенческой вовлеченности в самоуправление, мы получаем возможность содержательно сравнить российских студентов со студентами других стран, выделить характерные для них черты. Например, на основании серии исследований, проведенных в британских университетах [Brooks, Byford, Sela, 2015b], авторы заключили, что позиция студента в отношении участия в самоуправлении может быть описана с помощью ключевой дихотомии: представительство во внутреннем самоуправлении vs более общий социально-политический активизм. Судя по полученным нами данным, позиция современных российских студентов лучше описывается трехполярной моделью: это не столько конфликт между локальным представительством и общегражданским активизмом, сколько многоуровневая структура, в рамках которой значительная часть студентов воспринимает самоуправление как пространство для социализации и экспериментов, другая часть — как платформу для развития профессиональных навыков, сети знакомств и повышения материального благополучия, а третья — как возможность изменить локальное сообщество и проявить себя в качестве активиста. При этом представительская роль (функция) студенческого самоуправления для российских студентов оказывается явно не на первом месте, в этом отношении полученные нами результаты подтверждают и развивают уже выдвигавшие-

ся ранее гипотезы [Попов, 2009; Антипов, 2015; Стегний, 2016]. При этом, конечно, факторы мотивации, демотивации и эффекты участия в самоуправлении, которые движут каждым конкретным студентом, могут принадлежать к разным культурам участия, внутри одного вуза могут и будут встречаться представители разных культур участия в самоуправлении или их сочетаний, но какие-то из них будут превалировать. Рассмотренные культуры как концепт представляют собой не столько конфликтные основания для участия в самоуправлении, сколько разные взгляды на характер такого участия или даже разные формы вовлеченности студентов в самоуправление.

Разумеется, важно учитывать ограничения, присущие дизайну данного исследования. Во-первых, суждения о факторах, потенциально способных демотивировать студентов к участию в самоуправлении, принадлежат респондентам, которые сами активно работают в органах самоуправления. Следовательно, здесь мы можем столкнуться с «ошибкой выжившего»: интервьюируемые высказывают предположения о причинах, по которым студенты не начинают деятельность в самоуправлении или завершают ее, но вполне могут упускать из вида некоторые факторы демотивации, характерные для не очень знакомых им категорий студентов. Во-вторых, мы анализируем представления об эффектах от участия в самоуправлении, которые сложились у ныне действующих активистов. Конечно, в полной мере оценить такие эффекты можно лишь спустя годы после завершения университетской активности, хотя, с другой стороны, такие впечатления касались бы уже не вполне актуальных институтов и практик в сфере высшего образования, молодежной политики и работы органов студенческого самоуправления. Третьим ограничением является качественный дизайн работы: мы изучаем спектр существующих представлений и практик, но не имеем достоверной возможности количественно оценить степень их распространенности в студенческой среде.

Тем не менее предлагаемая типология культур участия и описание элементов этих культур позволяют всем, кто заинтересован в развитии самоуправления в вузах и вовлечении в него новых участников, выстраивать политику и действовать в соответствии с преобладающими и значимыми культурами участия в конкретном студенческом сообществе. Так, университету, в котором не получили значимого распространения никакие модели вовлеченности в самоуправление, кроме базовой, целесообразно в первую очередь сосредоточить усилия на контроле «точки входа» — на начальном этапе обучения студентов в университете. Нужно постараться найти всех студентов, обладающих совсем недавним опытом школьного самоуправления, и в рамках адаптационных мероприятий представить им самоуправление студенческое как продолжение прошлого опыта, возможность развиваться в этом

поле дальше. «Точкой входа», безусловно, ограничиваться не стоит, важно создать пространство возможностей для инициативной самореализации студентов и на старших курсах, например институционализировать механизм поддержки инициативных студенческих проектов или проводить больше вовлекающих мероприятий для студентов разных групп, не концентрируясь исключительно на первокурсниках. При этом, конечно, нельзя забывать и о мониторинге успеваемости вовлеченных в самоуправление студентов.

В студенческом сообществе со значимым представительством прагматической культуры эффективной стратегией вовлечения студентов в самоуправление может стать выстраивание системы четких материальных стимулов, включая повышенные стипендии, переводы на бюджет, скидки на обучение и т.п. Студенты этой культуры при принятии решений об участии в самоуправлении очень рациональны. От активизма, кроме прямой выгоды, они ждут и косвенную, и университету стоит в этом случае настроить для участников самоуправления нетворкинговые каналы, которые будут включать их действующих и бывших коллег, представителей администрации университета, структуры схожего профиля интересов — органы власти и общественные организации. Такие каналы могут быть созданы как на университетском уровне, например сообщества выпускников, менторские программы, эндаумент-фонды, так и на уровне региона или страны: скажем, региональный студенческий совет или совет обучающихся при профильном министерстве. В любом случае необходимо помнить, что данная культура чаще всего действует только до полноценного выхода студентов на рынок труда, поэтому важно проводить мониторинг его состояния для студентов и выпускников.

Если же в вузе весьма влиятельна гражданская культура участия, то ключевым для него вопросом становится формирование конструктивной внутренней коммуникации между студентами, преподавателями и администраторами. Содействовать распространению культуры такой коммуникации может повышение доверия членов университетского сообщества друг к другу. В первую очередь речь может идти об информировании преподавателей, научных сотрудников, администраторов университета об интересах и потребностях студентов, об их потенциале в самоуправлении и о преимуществах, которые получают от участия в самоуправлении сами студенты, их преподаватели и университет в целом. Студенты должны на деле стать полноправными участниками внутриуниверситетского делиберативного процесса, и для этого вузу стоит предусмотреть регулярные механизмы их взаимодействия с профессорско-преподавательским составом, в том числе с комиссиями ученых советов, объединениями преподавателей и т.д. Важно также заботиться о психологическом благополучии студентов — участников самоуправления и по возможности

организовать соответствующий мониторинг, чтобы минимизировать развитие у кого-то из них эффекта выгорания.

Молодежная и образовательная политика государства, вузов и общественных организаций преимущественно сфокусирована сегодня на базовой и прагматической культурах участия студентов в самоуправлении. Как правило, значительная часть программ и площадок межуниверситетского взаимодействия ориентирована на профессиональный нетворкинг студентов, системы материального поощрения студентов в вузах сильно связаны с органами самоуправления, а социализация, «тусовка», расширение круга общения всегда присутствуют среди наиболее значимых мотивов в организуемых адаптационных мероприятиях. В этой парадигме студенты, склонные к участию в самоуправлении с гражданских позиций, нередко оказываются на периферии поля вузовской студенческой активности, и, вероятно, недооценка и недоиспользование их потенциала требуют дополнительного анализа и выработки возможных решений.

Разумеется, проведенное исследование дает лишь первоначальное представление о разнообразии культур участия российских студентов в университетском самоуправлении, их типологии и основных содержательных характеристиках. Для более глубокой работы по совершенствованию моделей внутривузовского студенческого самоуправления, а также молодежной и образовательной политики в целом требуется оценить их распространенность количественно, и это одно из направлений для будущих исследований. Другое направление состоит в более детальном анализе моделей вовлеченности и их распространенности, характерных для групп вузов, различающихся институциональным статусом и характеристиками студенческого контингента. Заслуживают внимания также представления не только активистов, но и рядовых студентов о роли, функционале и ожидаемых решениях органов самоуправления, о том, какие решения этих органов могли бы существенно повлиять на условия обучения в вузе. В рамках образовательной и молодежной политики в целом модель вовлеченности в студенческое самоуправление может рассматриваться как частный случай моделей образовательного поведения студента в вузе или моделей молодежного активизма и вовлечения молодых людей в управленческую и социально-политическую проблематику. В перспективе исследования в этом направлении смогут приблизить нас к более фундированному пониманию роли участия в студенческом самоуправлении в формировании жизненного опыта и мировоззрения студентов и молодежи.

Благодарности

Исследование выполнено при поддержке и на средства специального гранта, выделенного участникам конкурса молодых уче-

ных в рамках стратегического проекта НИУ ВШЭ «Успех и самостоятельность человека в меняющемся мире»⁴.

Авторы исследования выражают благодарность Екатерине Окорочковой, Денису Сметанину и Алексею Башеву за помощь в сборе данных, всем участникам объединенного научного семинара стратегических проектов НИУ ВШЭ «Студенческое самоуправление в российских вузах: модели вовлеченности студентов и подходы к работе с ней», состоявшегося 10 октября 2023 г., за содержательное обсуждение исследования и обратную связь по возможным направлениям его доработки и продолжения, а также двум анонимным рецензентам за ценные и значимые комментарии и предложения, поспособствовавшие серьезному улучшению качества статьи.

Приложение.
Список
интервью

Сокращения:

ИДТТН — Инженерное дело, технологии и технические науки

ЗМН — Здравоохранение и медицинские науки

ОПН — Образование и педагогические науки

НОО — Науки об обществе

МЕН — Математические и естественные науки

СХСН — Сельское хозяйство и сельскохозяйственные науки

ИК — Искусство и культура

ГН — Гуманитарные науки

Номер интервью	Характеристика респондента		Характеристика высшего учебного заведения		
	Пол	Курс	Федеральный округ	Численность студентов	Преобладающая специальность студентов
1	М	Аспирант	СЗФО	7–11 тыс.	ИДТТН
2	М	1-й год орд.	ПФО	3–7 тыс.	ЗМН
3	М	Выпускник	–	–	–
4	Ж	4	ЦФО	3–7 тыс.	ЗМН
5	Ж	4	ПФО	3–7 тыс.	ОПН
6	Ж	3	СЗФО	3–7 тыс.	ОПН
7	Ж	6	ЦФО	3–7 тыс.	ЗМН
8	Ж	3	СЗФО	3–7 тыс.	ИДТТН
9	М	Выпускник	СКФО	3–7 тыс.	НОО
10	Ж	6	ЦФО	7–11 тыс.	ЗМН
11	Ж	2-й курс магистратуры	СЗФО	7–11 тыс.	НОО
12	Ж	Аспирант	ЦФО	1–3 тыс.	ИДТТН

⁴ Подробная информация о стратегическом проекте доступна по адресу: <https://stratpro.hse.ru/human-success/> (дата обращения: 25.11.2024).

Продолжение табл.

Номер интервью	Характеристика респондента		Характеристика высшего учебного заведения		
	Пол	Курс	Федеральный округ	Численность студентов	Преобладающая специальность студентов
13	Ж	4	СЗФО	< 1 тыс.	НОО
14	Ж	4	ЦФО	7–11 тыс.	ИДТТН
15	М	3	СЗФО	3–7 тыс.	МЕН
16	Ж	4	СЗФО	1–3 тыс.	НОО
17	М	5	СЗФО	1–3 тыс.	ЗМН
18	Ж	4	ПФО	> 11 тыс.	НОО
19	Ж	2-й курс магистратуры	ЮФО	3–7 тыс.	НОО
20	М	3	УрФО	7–11 тыс.	НОО
21	Ж	3	СФО	1–3 тыс.	ИДТТН
22	М	1-й курс магистратуры	ЦФО	3–7 тыс.	НОО
23	М	Выпускник	СФО	3–7 тыс.	СХСН
24	М	4	УрФО	> 11 тыс.	НОО
25	М	3	ПФО	3–7 тыс.	ЗМН
26	М	4	СЗФО	7–11 тыс.	ИДТТН
27	Ж	5	ДВФО	1–3 тыс.	ОПН
28	М	Аспирант	ЦФО	3–7 тыс.	НОО
29	М	4	ЮФО	3–7 тыс.	ЗМН
30	М	2-й курс магистратуры	УрФО	3–7 тыс.	ИДТТН
31	Ж	Выпускник	ПФО	7–11 тыс.	ЗМН
32	Ж	3	ПФО	< 1 тыс.	ИК
33	Ж	1-й курс магистратуры	ПФО	7–11 тыс.	НОО
34	Ж	5	ЮФО	1–3 тыс.	ОПН
35	Ж	5	ДВФО	> 11 тыс.	НОО
36	Ж	4	ЦФО	1–3 тыс.	ИДТТН
37	М	3	СФО	7–11 тыс.	ЗМН
38	М	1-й курс ординаруты	СЗФО	3–7 тыс.	ЗМН
39	М	4	СЗФО	3–7 тыс.	ИДТТН
40	Ж	4	ЦФО	7–11 тыс.	ИДТТН
41	М	Аспирант	ПФО	1–3 тыс.	СХСН
42	Ж	4	СЗФО	> 11 тыс.	НОО
43	Ж	2-й курс магистратуры	ПФО	> 11 тыс.	ИДТТН
44	М	1-й курс магистратуры	СЗФО	7–11 тыс.	НОО

Окончание табл.

Номер интервью	Характеристика респондента		Характеристика высшего учебного заведения		
	Пол	Курс	Федеральный округ	Численность студентов	Преобладающая специальность студентов
45	М	3	ДВФО	< 1 тыс.	ИДТТН
46	Ж	4	СФО	< 1 тыс.	ИДТТН
47	Ж	4	ПФО	1–3 тыс.	НОО
48	М	3	ЦФО	> 11 тыс.	НОО
49	Ж	3	ЦФО	1–3 тыс.	НОО
50	Ж	1-й курс магистратуры	ЦФО	> 11 тыс.	НОО
51	М	3	УрФО	1–3 тыс.	ОПН
52	М	4	ЮФО	3–7 тыс.	ЗМН
53	М	1-й курс магистратуры	ДВФО	3–7 тыс.	НОО
54	М	3	УрФО	3–7 тыс.	ИДТТН
55	М	2	ПФО	7–11 тыс.	ИДТТН
56	Ж	3	ПФО	< 1 тыс.	НОО
57	М	5	ЦФО	> 11 тыс.	ИДТТН
58	М	Аспирант	СФО	> 11 тыс.	НОО
59	Ж	3	ЦФО	1–3 тыс.	НОО
60	Ж	3	ПФО	1–3 тыс.	ГН
61	М	4	СЗФО	7–11 тыс.	ИДТТН
62	Ж	2-й курс магистратуры	СФО	3–7 тыс.	ОПН
63	Ж	3	ПФО	1–3 тыс.	ИДТТН
64	Ж	4	ЮФО	3–7 тыс.	ИДТТН
65	Ж	Аспирант	ПФО	> 11 тыс.	НОО
66	Ж	3	ЦФО	1–3 тыс.	НОО
67	М	3	СЗФО	3–7 тыс.	ОПН
68	Ж	4	ДВФО	3–7 тыс.	ОПН
69	М	4	СЗФО	> 11 тыс.	ИДТТН
70	Ж	3	ЦФО	< 1 тыс.	НОО
71	Ж	4	ЦФО	1–3 тыс.	СХСН
72	М	Аспирант	СФО	> 11 тыс.	НОО

Литература

1. Антипов К.А. (2015) Содержание студенческого самоуправления в национальном исследовательском университете. *Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Социально-экономические науки*, № 3, сс. 35–39.
2. Барсова Д.А., Пучков В.И. (2021) Сравнительный анализ включенности студентов младших и старших курсов в общественную деятельность. *Про-*

- фессионально ориентированное волонтерство: актуальные проблемы и перспективы развития: Сборник научных трудов по материалам VIII Всероссийского форума «Профессионально ориентированное волонтерство: актуальные проблемы и перспективы развития» (Курск, 2021, 9 апреля), сс. 84–92.*
3. Горбачева И.М., Павлютенкова О.А., Марусева И.С. (2017) Вовлеченность студентов в профсоюзную деятельность как фактор формирования социальной активности обучающихся в высших учебных заведениях. *Вестник РМАТ*, № 2, сс. 34–40.
 4. Ефимов Д.Б. (2022) Студенческое представительство в университетском управлении: факторы вовлеченности. *Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены*, № 2, сс. 140–167. <https://doi.org/10.14515/monitoring.2022.2.1757>
 5. Ефимов Д.Б. (2021) Устройство и деятельность университетского студенческого представительства в современной России. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 4, сс. 74–96. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2021-4-74-96>
 6. Ефимов Д.Б. (2020) Изучение университетских органов студенческого представительства: состояние, проблемы, перспективы. *Университетское управление: практика и анализ*, т. 24, № 3, сс. 105–121. <https://doi.org/10.15826/umpra.2020.03.029>
 7. Куприянчик Т.В. (2015) Коммуникативная компетентность будущего учителя в контексте студенческого самоуправления. *Известия Гомельского государственного университета имени Ф. Скорины*, № 92 (5), сс. 24–30.
 8. Новиков В.Г. (2010) Студенческое самоуправление глазами студентов-аграрников: социологический анализ. *Социально-гуманитарные знания*, № 3, сс. 143–153.
 9. Полухина Е.В. (ред.) (2023) *Практики анализа качественных данных в социальных науках*. М.: НИУ ВШЭ. <https://doi.org/10.17323/978-5-7598-2542-5>
 10. Попов В.Р. (2009) Студенческое самоуправление: опыт сравнительного историко-социологического анализа. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 2, сс. 211–223.
 11. Попова Г.А. (2007) Студенческое самоуправление: система и диагностика. *Высшее образование в России*, № 9, сс. 141–144.
 12. Стегний В.Н. (2016) Студенческое самоуправление глазами студентов. *Власть*, № 4, сс. 169–175.
 13. Черникова Е.Г. (2014) Состояние студенческого самоуправления в вузе (на материалах социологических исследований). *Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета*, № 4, сс. 165–176.
 14. Чичиль Н.С., Головина Д.Д., Кравченко А.В. (2018) Анализ студенческого самоуправления в рамках деятельности студенческого совета. *Форум молодых ученых*, т. 28, № 12, сс. 540–547.
 15. 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>
 16. Щеглова И.А., Корешникова Ю.Н., Паршина О.А. (2019) Роль студенческой вовлеченности в развитии критического мышления. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 1, сс. 264–289. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2019-1-264-289>
 17. Almond G.A., Verba S. (1963) *The Civic Culture*. Princeton, NJ: Princeton University. <https://doi.org/10.1515/9781400874569>

18. Altbach P.G. (2007) Student Politics: Activism and Culture. *International Handbook of Higher Education* (eds J.J.F. Forest, P.G. Altbach), Dordrecht: Springer, pp. 329–345. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-4012-2_17
19. Bazeley P. (2013) *Qualitative Data Analysis: Practical Strategies*. London: SAGE.
20. Boland J.A. (2005) Student Participation in Shared Governance: A Means of Advancing Democratic Values? *Tertiary Education and Management*, vol. 11, no 3, pp. 199–217. <https://doi.org/10.1080/13583883.2005.9967147>
21. Brooks R., Byford K., Sela K. (2015a) Inequalities in Students' Union Leadership: The Role of Social Networks. *Journal of Youth Studies*, vol. 18, no 9, pp. 1204–1218. <https://doi.org/10.1080/13676261.2015.1039971>
22. Brooks R., Byford K., Sela K. (2015b) The Changing Role of Students' Unions within Contemporary Higher Education. *Journal of Education Policy*, vol. 30, no 2, pp. 165–181. <https://doi.org/10.1080/02680939.2014.924562>
23. Bryman A. (2016) *Social Research Methods*. Oxford: Oxford University.
24. Chirikov I. (2016) Do Russian Research Universities Have a Secret Mission? A Response to Forrat. *Post-Soviet Affairs*, vol. 32, no 4, pp. 338–344. <https://doi.org/10.1080/1060586X.2015.1083160>
25. Chirikov I., Gruzdev I. (2014) Back in the USSR: Path Dependence Effects in Student Representation in Russia. *Studies in Higher Education*, vol. 39, no 3, pp. 455–469. <https://doi.org/10.1080/03075079.2014.896181>
26. Clark B.R., Trow M. (1960) *Determinants of College Student Subculture*. Berkeley, CA: Center for the Study of Higher Education, University of California (Berkeley).
27. Crossley N., Ibrahim J. (2012) Critical Mass, Social Networks and Collective Action: Exploring Student Political Worlds. *Sociology*, vol. 46, no 4, pp. 596–612. <https://doi.org/10.1177/0038038511425560>
28. Efimov D. (2024) Legacy, Bureaucracy, and Meritocracy of Leviathan: Student Representation in Post-Soviet Russia. *The Bloomsbury Handbook of Student Politics and Representation in Higher Education* (ed. M. Klemenčič), London: Bloomsbury Academic, pp. 531–549. <https://doi.org/10.5040/9781350376007>
29. Kaufman L., Rousseeuw P.J. (2009) *Finding Groups in Data: An Introduction to Cluster Analysis*. New York, NY: John Wiley & Sons.
30. Klemenčič M. (2020) Student Politics. *The International Encyclopedia of Higher Education Systems and Institutions* (eds P. Teixeira, J. Shin), Dordrecht: Springer, pp. 2609–2614. https://doi.org/10.1007/978-94-017-8905-9_618
31. Klemenčič M. (2014) Student Power in a Global Perspective and Contemporary Trends in Student Organising. *Studies in Higher Education*, vol. 39, no 3, pp. 396–411. <https://doi.org/10.1080/03075079.2014.896177>
32. Luescher-Mamashela T.M. (2013) Student Representation in University Decision Making: Good Reasons, a New Lens? *Studies in Higher Education*, vol. 38, no 10, pp. 1442–1456. <https://doi.org/10.1080/03075079.2011.625496>
33. Raaper R. (2020) Constructing Political Subjectivity: The Perspective of Sabbatical Officers from English Students' Unions. *Higher Education*, vol. 79, no 1, pp. 141–157. <https://doi.org/10.1007/s10734-019-00400-9>
34. Rowlands J. (2017) *Academic Governance in the Contemporary University*. Singapore: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-10-2688-1>
35. Wilder D.H., Midkiff R.M., Dunkerly R.E., Skelton R.C. (1996) Higher Educational Impact on Student Objectives: Longitudinal Change in Clark —Trow "Educational Philosophies". *Research in Higher Education*, vol. 37, pp. 179–198. <https://doi.org/10.1007/BF01730118>

References

- Almond G.A., Verba S. (1963) *The Civic Culture*. Princeton, NJ: Princeton University. <https://doi.org/10.1515/9781400874569>

- Altbach P.G. (2007) Student Politics: Activism and Culture. *International Handbook of Higher Education* (eds J.J.F. Forest, P.G. Altbach), Dordrecht: Springer, pp. 329–345. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-4012-2_17
- Antipiev K.A. (2015) Content of Student Government at National Research University. *PNRPU Sociology and Economics Bulletin*, no 3, pp. 35–39 (In Russian).
- Barsova D.A., Puchkov V.I. (2021) Comparative Analysis of the Involvement of Junior and Senior Students in Social Activities. Proceedings of the VIII All-Russian Forum “Professionally Oriented Volunteering: Actual Problems and Prospects of Development” (Kursk, 2021, April 9), pp. 84–92 (In Russian).
- Bazeley P. (2013) *Qualitative Data Analysis: Practical Strategies*. London: SAGE.
- Boland J.A. (2005). Student Participation in Shared Governance: A Means of Advancing Democratic Values? *Tertiary Education and Management*, vol. 11, no 3, pp. 199–217. <https://doi.org/10.1080/13583883.2005.9967147>
- Brooks R., Byford K., Sela K. (2015a) Inequalities in Students' Union Leadership: The Role of Social Networks. *Journal of Youth Studies*, vol. 18, no 9, pp. 1204–1218. <https://doi.org/10.1080/13676261.2015.1039971>
- Brooks R., Byford K., Sela K. (2015b) The Changing Role of Students' Unions Within Contemporary Higher Education. *Journal of Education Policy*, vol. 30, no 2, pp. 165–181. <https://doi.org/10.1080/02680939.2014.924562>
- Bryman A. (2016) *Social Research Methods*. Oxford: Oxford University.
- Chernikova E.G. (2014) The State of Development of Student Government in the University (on the Materials of Sociological Research). *Herald SURSHPU*, no 4, pp. 165–176 (In Russian).
- Chichil' N.S., Golovina D.D., Kravchenko A.V. (2018) The Analysis of Student Government within Activity of Student Council. *Forum molodykh uchyonikh*, vol. 28, no 12, pp. 540–547 (In Russian).
- Chirikov I. (2016) Do Russian Research Universities Have a Secret Mission? A Response to Forrat. *Post-Soviet Affairs*, vol. 32, no 4, pp. 338–344. <https://doi.org/10.1080/1060586X.2015.1083160>
- Chirikov I., Gruzdev I. (2014) Back in the USSR: Path Dependence Effects in Student Representation in Russia. *Studies in Higher Education*, vol. 39, no 3, pp. 455–469. <https://doi.org/10.1080/03075079.2014.896181>
- Clark B.R., Trow M. (1960) *Determinants of College Student Subculture*. Berkeley, CA: Center for the Study of Higher Education, University of California (Berkeley).
- Crossley N., Ibrahim J. (2012) Critical Mass, Social Networks and Collective Action: Exploring Student Political Worlds. *Sociology*, vol. 46, no 4, pp. 596–612. <https://doi.org/10.1177/0038038511425560>
- Efimov D. (2024) Legacy, Bureaucracy, and Meritocracy of Leviathan: Student Representation in Post-Soviet Russia. *The Bloomsbury Handbook of Student Politics and Representation in Higher Education* (ed. M. Klemenčič), London: Bloomsbury Academic, pp. 531–549. <https://doi.org/10.5040/9781350376007>
- Efimov D.B. (2022) Student Representation in University Governance: Factors of Involvement. *Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes*, no 2, pp. 140–167 (In Russian). <https://doi.org/10.14515/monitoring.2022.2.1757>
- Efimov D.B. (2021) The Structure and Activities of Student Representative Bodies in Modern Russian Universities. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 4, pp. 74–96 (In Russian). <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2021-4-74-96>
- Efimov D.B. (2020) Research of Student Representation Bodies in Universities: Current State, Problems and Prospects. *University Management: Practice and Analysis*, vol. 24, no 3, pp. 105–121 (In Russian). <https://doi.org/10.15826/umpa.2020.03.029>
- Gorbachyova I.M., Pavlyutenkova O.A., Maruseva I.S. (2017) Involvement of Students in Trade Union Activity as a Factor in the Formation of Social Activity of Students in Higher Educational Institutions. *Vestnik RIAT*, no 2, pp. 34–40 (In Russian).

- Kaufman L., Rousseeuw P.J. (2009) *Finding Groups in Data: An Introduction to Cluster Analysis*. New York, NY: John Wiley & Sons.
- Klemenčič M. (2020) Student Politics. *The International Encyclopedia of Higher Education Systems and Institutions* (eds P. Teixeira, J. Shin), Dordrecht: Springer, pp. 2609–2614. https://doi.org/10.1007/978-94-017-8905-9_618
- Klemenčič M. (2014) Student Power in a Global Perspective and Contemporary Trends in Student Organising. *Studies in Higher Education*, vol. 39, no 3, pp. 396–411. <https://doi.org/10.1080/03075079.2014.896177>
- Kuprianchik T.V. (2015) Communicative Competence of the Future Teacher in the Context of Student Government. *Izvestiya Gorn' skogo gosudarstvennogo universiteta imeni F. Skoriny*, vol. 92, no 5, pp. 24–30 (In Russian).
- Luescher-Mamashela T.M. (2013). Student Representation in University Decision Making: Good Reasons, a New Lens? *Studies in Higher Education*, vol. 38, no 10, pp. 1442–1456. <https://doi.org/10.1080/03075079.2011.625496>
- Novikov V.G. (2010) Student's Self-Management by Eyes of Students-Agrarian Sphere: The Sociological Analysis. *Social and Humanitarian Knowledge*, no 3, pp. 143–153 (In Russian).
- Polukhina E.V. (ed.) (2023) *Practices for Analyzing of the Qualitative Data in the Social Sciences*. Moscow: HSE (In Russian). <https://doi.org/10.17323/978-5-7598-2542-5>
- Popov V.R. (2009) Student Self-Governance: An Attempt at a Comparative Socio-Historical Analysis. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 2, pp. 211–223 (In Russian).
- Popova G.A. (2007) Student Self-Governance: System and Diagnosis. *Vysshee obrazovanie v Rossii / Higher Education in Russia*, no 9, pp. 141–144 (In Russian).
- Raaper R. (2020) Constructing Political Subjectivity: The Perspective of Sabbatical Officers from English Students' Unions. *Higher Education*, vol. 79, no 1, pp. 141–157. <https://doi.org/10.1007/s10734-019-00400-9>
- Rowlands J. (2017) *Academic Governance in the Contemporary University*. Singapore: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-10-2688-1>
- 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., Koreshnikova Ju.N., Parshina O.A. (2019) The Role of Engagement in the Development of Critical Thinking in Undergraduates. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 1, pp. 264–289 (In Russian). <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2019-1-264-289>
- Stegnij V.N. (2016) Students' View on the Student Self-Government. *Vlast'*, no 4, pp. 169–175 (In Russian).
- Wilder D.H., Midkiff R.M., Dunkerly R.E., Skelton R.C. (1996) Higher Educational Impact on Student Objectives: Longitudinal Change in Clark — Trow "Educational Philosophies". *Research in Higher Education*, vol. 37, pp. 179–198. <https://doi.org/10.1007/BF01730118>

Как измерить состояние потока в учебе? Апробация Шкалы потока в учебе на выборке российских студентов

Алина Иванова, Илья Денисов

Статья поступила в редакцию в октябре 2023 г.

Иванова Алина Евгеньевна — кандидат наук об образовании, старший научный сотрудник центра психометрики и измерений в образовании Института образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». Адрес: 101000 Москва, Потаповский пер., 16, стр. 10. E-mail: aeivano-va@hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3340-7651> (контактное лицо для переписки)

Денисов Илья Сергеевич — аналитик центра психометрики и измерений в образовании Института образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». E-mail: idenisov@hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8741-2141>

Аннотация

Состояние потока (*flow*) испытывает человек, настолько сильно погруженный в какую-то деятельность, что не обращает внимания ни на что вокруг. Исследователи в разных странах мира показали, что опыт состояния потока положительно связан с самооценкой, удовлетворенностью жизнью, психологическим благополучием, а также, до некоторой степени, с образовательными результатами у студентов. На русском языке нет опросников, с помощью которых можно было бы достаточно быстро и надежно измерить состояние потока в учебе. В статье описан процесс локализации Шкалы потока в учебе на русском языке, а также приведены первичные результаты его валидизации. Апробация проведена на выборке около 600 студентов. В рамках сбора свидетельств конструктивной валидности использован подтверждающий факторный анализ. Исследовано функционирование шкалы для разных групп участников опроса. Кроме того, применен подход современной теории тестирования для оценки надежности шкалы и качества отдельных вопросов шкалы, а также исследования функционирования отдельных категорий. Как и оригинальная версия, русскоязычная шкала достаточно надежна, а также инвариантна к условиям разнородных выборок испытуемых: по полу, по статусу работы/учебы, по способу получения выборки. Применение шкалы в российском контексте высветило проблему со структурой шкалы, которую ранее выявляли исследователи из некоторых стран при попытке адаптировать шкалу на языки своих стран. В целом русскоязычная версия Шкалы потока в учебе может быть успешно применена в российской исследовательской практике.

Ключевые слова

состояние потока, шкала потока в учебе, конструктивная валидность, апробация шкалы

Для цитирования

Иванова А.Е., Денисов И.С. (2024) Как измерить состояние потока в учебе? Апробация Шкалы потока в учебе на выборке российских студентов. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 4, сс. 95–125. <https://doi.org/10.17323/vo-2024-18076>

How to Measure the State of Flow in Learning? Testing of the Study-Related Flow Inventory on a Sample of Russian Students

Alina Ivanova, Ilya Denisov

Alina E. Ivanova — Senior Researcher at the Center for Psychometrics and Measurements in Education, Institute of Education, HSE University. Address: 16/10, Popovskiy Lane, 101000 Moscow, Russian Federation. E-mail: aeivanova@hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3340-7651> (corresponding author)

Ilya S. Denisov — Analyst, Centre for Psychometrics and Measurement in Education, Institute of Education, HSE University. E-mail: idenisov@hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8741-2141>

Abstract The state of “flow” is experienced by a person who is so immersed in an activity that he or she is not paying attention to anything around them. Flow state can play an important role in educational achievement. Researchers around the world have shown that a flow state is positively related to self-esteem, life satisfaction, psychological well-being, and, to some extent, educational achievement in students. There are currently no questionnaires in Russian that can measure the flow state in learning quickly and reliably enough. This paper will describe the process of localizing the study-related flow inventory in Russian and present the initial results of its validation. Validation was conducted on a sample of about 600 individuals who, at the time of the survey, were in the process of learning. Confirmatory factor analysis was used to gather evidence of construct validity; the functioning of the scale for different groups of survey participants was also investigated; in addition, the item response theory was applied to assess the reliability of the scale, to assess the quality of individual scale items, and to investigate the functioning of individual categories. Like the original version, the Russian-language scale is quite reliable and also demonstrates invariance to the conditions of heterogeneous samples of subjects: by gender, by work/study status, and by the way the sample was obtained. The application of the scale in the Russian context highlighted the problem with the scale structure, which was previously shown by researchers from some countries when trying to adapt the scale into the languages of their countries. Overall, the Russian-language version of the study-related flow inventory can be successfully applied in Russian research practice.

Keywords flow, study-related flow scale, construct validity, scale development

For citing Ivanova A.E., Denisov I.S. (2024) How to Measure the State of Flow in Learning? Testing of the Study-Related Flow Inventory on a Sample of Russian Students. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 4, pp. 95–125 (In Russian). <https://doi.org/10.17323/vo-2024-18076>

Термин «состояние потока» (*flow*) был предложен М. Чиксент-михайи еще в 1975 г. для обозначения состояния, которое испытывает человек, настолько сильно погруженный в какую-то деятельность, что не обращает внимания ни на что вокруг [Nakamura, Csikszentmihalyi, 2009]. Переживание потока — это в первую очередь особое эмоциональное состояние, характеризующееся чрезвычайной увлеченностью, полной погруженностью в деятельность, ощущением контроля над своими действиями, искажением

восприятия времени (время летит незаметно). При этом деятельность, которую выполняет человек, воспринимается как настолько увлекательная, что человек готов ее выполнять ради нее самой, даже преодолевая какие-то препятствия или чем-то жертвуя.

Проведенные исследования дают основания предполагать, что возможность испытывать состояние потока является важным фактором образовательных достижений. Установлено, например, что переживание состояния потока положительно связано с самооценкой, удовлетворенностью жизнью, психологическим благополучием и внутренней мотивацией [Jackson et al., 2001; Ilies et al., 2017; Rheinberg, 2020]. В нескольких исследованиях показано, что учащиеся могут испытывать состояние потока в процессе обучения в школе, колледже и вузе [Bassi, Delle Fave, 2012; Shernoff, Csikszentmihalyi, 2009].

Возможность испытывать состояние потока связана с более высокими образовательными результатами у студентов [Rossin et al., 2009]. Наличие опыта переживания состояния потока во время занятий в начале курса оказалось значимым предиктором результатов экзамена по этому же предмету в конце семестра [Engeser et al., 2005]. Показано также, что адаптивный перфекционизм, а именно личные высокие стандарты в обучении, положительно связан с переживанием потока в обучении, и эта связь опосредована более высокой поведенческой и когнитивной вовлеченностью в учебу, в то время как дезадаптивный перфекционизм отрицательно связан с академическим потоком, и эта связь опосредована отрицательной эмоциональной (тревожной) вовлеченностью [Ljubin-Golub, Rijavec, Jurčec, 2018].

Опыт состояния потока и рефлексия этого опыта могут стать полезным инструментом в практиках обучения. Осознание видов деятельности и ситуаций, в которых можно войти в состояние потока в учебе, дает возможность обучающимся улучшить качество и разнообразие своего учебного опыта [Riva et al., 2017]. Но отдельным категориям обучающихся это состояние может оказаться особенно полезным. Поскольку состояние потока дает переживание удовольствия, несмотря на трудности, поток может позволить слабоуспевающим учащимся отвлечься от негативных чувств в отношении учебы, задуматься о поиске таких учебных активностей, которые помогут им испытать удовольствие от учебы [Abdellatif, 2023].

Отечественные психологи и исследователи образования уже вовлекли концепцию состояния потока в русло текущих исследований. В работе Л.А. Александровой [2022] подробно рассматриваются история развития концепции потока М. Чиксентмихайи и современные направления исследований на базе этой концепции, а также возможности практического применения полученных данных в области образования, трудовой, досуговой деятельно-

сти и в разных культурных контекстах. В совместных обсуждениях с М. Чиксентмихайи отечественные авторы [Леонтьев и др., 2018] разработали трехмерную комбинаторную модель переживаний в деятельности, в которой они отталкиваются от понятия «оптимальное переживание» и описывают критерии такой оптимальности. На основе этой модели разработана короткая методика диагностики переживаний в деятельности (ДПД). Методика валидизирована на обширной выборке сотрудников российского производственного предприятия с филиалами в шести регионах страны [Осин, Леонтьев, 2017]. Измерению состояния потока в учебной среде российские исследователи пока уделяют меньше внимания.

Чтобы исследовать состояние потока в учебе и в будущем глубже изучить его возможные предикторы и последствия, в том числе его эффекты с точки зрения динамики обучения, а также оценить возможности использования состояния потока в учебной практике, необходим качественный надежный инструмент для измерения потока в академической среде. Насколько нам известно, на русском языке нет опросников, которые могут измерить состояние потока в учебе и сделать это достаточно надежно, но без необходимости излишне утомлять респондентов значительным количеством вопросов (оставляя тем самым потенциально дополнительное пространство для исследовательской работы). В предлагаемой работе описан процесс разработки русскоязычной Шкалы оценки потока в учебе, которая является адаптированной версией шкалы А. Бэккера и его коллег [Bakker, Ljubin-Golub, Rijavec, 2017], а также приведены первичные результаты ее валидизации. Шкала оценки состояния потока в учебе, созданная с опорой на теоретические работы М. Чиксентмихайи, предоставит исследователям новые возможности для научной работы в дополнение к существующим методикам и практикам, направленным на измерение мотивации, увлеченности и удовольствия от работы.

1. Теория потока В 1960-х годах, изучая закономерности творческого процесса, М. Чиксентмихайи проводил интервью с профессионалами, выполняющими по роду своей деятельности сложные и увлекательные задачи: с художниками, шахматистами, врачами. Большинство из них описывали в интервью особое состояние, возникающее, когда работа продвигается успешно: полностью захваченные процессом творчества, они продолжали работать, не обращая внимания на голод, усталость и дискомфорт. Теория потока возникла из желания М. Чиксентмихайи понять этот феномен внутренней мотивации, или аутотелической активности — активности, которая приносит удовлетворение сама по себе (*auto* = *само по себе*, *telos* = *цель*), независимо от внешних выгод, ко-

которые могут быть получены в результате этой деятельности [Nakamura, Csikszentmihalyi, 2009].

В 1980-е годы исследования потока развивались преимущественно в рамках гуманистической психологической традиции А. Маслоу и К. Роджерса [McAdams, 1990] или как часть эмпирических исследований внутренней мотивации и интереса [Deci, Ryan, 1985]. На рубеже XX–XXI вв. значительное внимание исследовательского сообщества привлекает модель личности как активного, саморегулирующегося организма, взаимодействующего с окружающей средой [Brandtstädter, 2007; Magnusson, Stattin, 1998], и концепция потока вполне органично в нее встраивается [Csikszentmihalyi, Rathunde, 2014]. При этом М. Чиксентмихайи отмечает, что теория и исследования потока сосредоточены скорее на феноменологии потока, чем на исследовании личности. Его цель — понять динамику сиюминутного человеческого опыта и условия, для которых он оптимален [Nakamura, Csikszentmihalyi, 1998].

Механизм потока М. Чиксентмихайи описывает следующим образом: вхождение в это состояние во многом зависит от того, как и на чем внимание человека было сосредоточено в прошлом и как оно сфокусировано в настоящем. Интересы, сформировавшиеся в прошлом, направляют внимание на решение конкретных задач в настоящем. Переживаемая в состоянии потока, например в учебе, интенсивная концентрация показывает, что внимание человека целиком обращено на текущий обмен с окружением, с выполняемой задачей. При этом восприятие хода времени, важнейший параметр человеческого опыта, искажается, поскольку внимание полностью сосредоточено на задаче. И в этот момент человек достигает упорядоченного состояния сознания: его мысли, чувства, желания и действия согласованы. При этом важно, что человек сам определяет, на чем он сосредоточивает свое внимание [Nakamura, Csikszentmihalyi, 2014]. Применительно к учебе это означает, что обучающийся должен быть готов инвестировать свое время и силы, свое внимание в учебную деятельность, чтобы иметь возможность переживать состояние потока.

В теории можно выделить три основных условия для переживания состояния потока [Demerouti, Mäkikangas, 2017]:

- оптимальное сочетание трудности выполняемой задачи с оценкой человеком собственных способностей. Задача не должна быть очень легкой — иначе она будет скучной, но в то же время не должна быть очень сложной, чтобы не вызвать тревогу, стресс или чувство беспомощности;
- наличие четких и осознаваемых целей для каждого этапа деятельности;
- обратная связь относительно собственного прогресса и успешности.

Вхождение в поток зависит от установления баланса между воспринимаемыми способностями к действию и возможностями к действию. Однако этот баланс крайне хрупок. Если вызов, с которым человек сталкивается, превышает его способности, человек начинает испытывать состояние тревоги; если же способности человека намного превышают сложность задачи, человек сначала расслабляется, а затем ему становится скучно [Nakamura, Csikszentmihalyi, 2014].

Специфика конструкта предполагает его привязку к какой-то конкретной деятельности, например к занятиям физической активностью, играми, учебой или работой [Jackson, Eklund, 2002; Hamari, Koivisto, 2014; Fritz, Avsec, 2007; Bakker, 2008]. Некоторые исследователи утверждают, что люди чаще испытывают состояние потока работая, чем в свое свободное время [Delle Fave, Massimini, 2003]. Сравнение описаний переживания потока, полученных в ряде проведенных исследований, показало, что они схожи у респондентов разного социального статуса, пола и возраста, а также у представителей разных культур и разных видов деятельности [Nakamura, Csikszentmihalyi, 2014].

2. Измерение состояния потока

Концепция потока возникла в результате осмысления исследователями результатов интервью, в которых респонденты описывали свои переживания, возникающие при сильной концентрации на выполнении некоторой деятельности [Csikszentmihalyi, 2000]. Полуструктурированное интервью первоначально и стало тем инструментом, который позволил получить целостный эмпирический отчет о переживании потока в реальном жизненном контексте. Кроме того, состояние потока исследовалось с помощью экспериментального метода — метода выборки переживаний (*Experience Sampling Method*, ESM). Испытуемые оснащались пейджерными устройствами, которые в определенное время подавали им сигнал о необходимости заполнить анкету и описать свои переживания. Метод выборки переживаний позволил исследователям получить интересные инсайты из потока реального повседневного опыта участников [Nakamura, Csikszentmihalyi, 2014].

Сегодня исследователи отдают предпочтение количественным методам изучения потока, и уже создано множество тестовых инструментов, позволяющих его измерить: к примеру, Шкала состояния потока (*Flow State Scale*) [Jackson, Marsh, 1996], Шведский опросник склонности к потоку (*Swedish Flow Proneness Questionnaire*) [Ullén et al., 2012], Шкала потока в работе (*Work-Related Flow Inventory*) [Bakker, 2008]. Шкала А. Бэккера — один из наиболее широко применяемых в контексте трудовой деятельности инструментов для измерения состояния потока: *Google Scholar* на момент написания этой статьи зафиксировал около 800 цити-

ровой публикации, в которой приведена первая версия шкалы. Результаты исследований Шкалы потока в работе Бэккера подтверждают ее хорошие психометрические качества при относительно небольшом количестве утверждений, шкала характеризуется удовлетворительной внутренней согласованностью, высокой ретестовой надежностью, собраны свидетельства ее конструктивной, а также прогностической валидности [Bakker, 2008; Demerouti et al., 2012].

Первоначально созданная в Нидерландах и апробированная на семи выборках, представлявших работников разных профессиональных групп и разных голландских компаний [Bakker, 2008], позже шкала Бэккера была адаптирована на ряд других языков, культур и контекстов. Получены свидетельства надежности и конструктивной валидности адаптированного опросника на китайской выборке [Chen, Yu, Huang, 2016]. С применением адаптированной итальянской версии опросника выявлены взаимосвязи трех измерений потока с рядом профессиональных характеристик в рабочих контекстах, а также с субъективным благополучием [Zito et al., 2015]. Версия опросника, адаптированная в Южной Африке, позволила получить дополнительные свидетельства конвергентной валидности в виде доказанной связи поглощенности, удовольствия от работы и внутренней мотивации с показателями Утрехтской шкалы вовлеченности в работу (*Utrecht Work Engagement Scale*) [Geyser, Geldenhuys, Crous, 2015]. Адаптация опросника для бразильской выборки и последующее исследование показали, что Шкала потока имеет адекватные психометрические свойства, а ее субшкалы положительно коррелируют с профессиональной самооэффективностью и удовлетворенностью работой [Freitas et al., 2019]. В 2017 г. шкала была адаптирована А. Бэккером и его коллегами для учебного контекста и апробирована на выборке хорватских студентов. Как и оригинальная шкала, она подтвердила хорошее психометрическое функционирование и трехфакторную структуру.

3. Валидизация русскоязычной Шкалы потока в учебе и проверка ее конструктивной валидности

Данное исследование призвано решить две задачи. Прежде всего мы стремились адаптировать для использования на русском языке Шкалу потока в учебе, разработанную А. Бэккером и коллегами [Bakker, Ljubin-Golub, Rijavec, 2017]. В качестве целевой аудитории мы рассматриваем студентов вузов.

Вторая задача состояла в том, чтобы собрать первичные свидетельства конструктивной валидности русскоязычной шкалы. С этой целью мы использовали широкий спектр психометрических процедур. Во-первых, мы применили конфирматорный факторный анализ как наиболее часто рекомендуемый в научной литературе способ эмпирической оценки структуры конструкта на

имеющихся данных [Brown, 2015]. Во-вторых, мы оценили функционирование шкалы для разных групп участников опроса. В-третьих, мы использовали подход современной теории тестирования (*Item Response Theory, IRT*) для оценки надежности шкалы и качества отдельных утверждений шкалы, а также для исследования функционирования отдельных категорий.

3.1. Метод

3.1.1. Разработка русскоязычной Шкалы потока в учебе

Для разработки русскоязычной Шкалы потока в учебе за основу взяты *The Work-Related Flow Inventory* и *Study-Related Flow Inventory* [Bakker, 2008; Bakker, Ljubin-Golub, Rijavec, 2017]. Обе версии опросника состоят из 13 утверждений и отличаются только отдельными словами, фиксирующими контекст работы или учебы. Респонденту предлагается оценить, как часто он испытывает описываемое состояние, когда работает или учится: от 1 (никогда) до 7 (всегда).

Анализ оригинального опросника в обеих версиях показал наличие трех основных факторов: поглощенность, удовольствие от работы или учебы и внутренняя мотивация к работе или учебе. Поглощенность означает полную сосредоточенность человека на том, что он делает, исключаящую внимание к чему-либо за пределами этой работы. Удовольствие от работы или учебы — это переживание позитивных эмоций во время работы или учебы. Внутренняя мотивация к работе/учебе — это готовность выполнять работу или учиться только потому, что это занятие нравится человеку само по себе, а не потому, что работу или учебное задание обязательно нужно делать или за это ожидается вознаграждение.

Локализуя шкалу с опорой на оригинальную версию опросника, предназначенную для выявления состояний потока в работе, и более позднюю версию, предназначенную для учебного контекста, мы ориентировались на рекомендации Международной тестовой комиссии по переводу и адаптации тестов [International Test Commission, 2017]. Выполняя перевод утверждений, мы учитывали обе версии опросника и старались сохранить трехфакторную структуру и сформулировать утверждения максимально схожим с оригиналом образом, но с учетом российских учебных реалий.

Преапробация первоначально полученной русскоязычной версии опросника проведена в формате интервью. В рамках данной процедуры каждого респондента просят «думать вслух» о содержании опросника и отвечать на вопросы интервьюера о субъективном понимании утверждений опросника. При условии репрезентативности выборки респондентов относительно планируемой целевой аудитории и стандартизации процесса проведения интервью разными интервьюерами такой подход позволяет учесть культурный контекст, а также обеспечить смысловую экви-

валентность утверждений при максимальной точности перевода. В исследовании приняли участие семь респондентов (юноши и девушки): один студент бакалавриата, три студента магистратуры и три аспиранта. Оказалось, что испытуемые испытывают трудности с пониманием некоторых утверждений, сформулированных слишком общо. По этой причине было предложено незначительно уточнить формулировки утверждений и повторить когнитивные лаборатории, чтобы удостовериться в смысловой достоверности опросника. В целом формулировки были изменены с учетом нового языкового контекста очень близко к оригиналу.

3.1.2. Выборка апробации

Апробационную выборку составили 686 человек, набранные с помощью краудсорсинговой платформы «Толока» (478 человек) и внутренней рассылки в НИУ ВШЭ (208 человек). Респонденты проходили опрос с помощью Яндекс.Форм: им предлагалось указать свой пол, возраст, социально-демографические характеристики, после чего предъявлялись утверждения инструмента. Ответы респондентов, полученные через «Толоку», оплачивались. Часть респондентов сервиса «Толока» была изъята из выборки из-за значительного числа пропусков в их ответах: из изначальных 686 записей были удалены 27. Таким образом, в дальнейшей работе анализировались результаты 659 респондентов. Возраст участников исследования — от 17 до 53 лет ($M = 21,7$, $SD = 4,1$), 64,04% выборки составили женщины. Все респонденты являются студентами: 164 человека учатся в колледже (24,89%), 325 человек — в бакалавриате (49,32%), 143 человека — в магистратуре (21,7%) и 27 человек — в аспирантуре (4,1%). Совмещают работу с учебой 362 респондента (54,93%), только учатся 297 (45,07%).

3.1.3. Анализ структуры данных

Конфирматорный факторный анализ нацелен на проверку заранее имеющегося предположения о структуре данных, сформулированного, например, на основе соответствующей теории. При разработке и последующем анализе опросника исследователи принимают во внимание это предположение и проверяют гипотезу о том, какие утверждения шкалы какой латентный фактор или факторы должны нагружать. Именно поэтому результаты конфирматорного факторного анализа могут быть использованы как свидетельства конструктивной валидности опросника.

Поскольку свое согласие с каждым утверждением шкалы респондент может оценивать от 1 до 7 баллов, при определении параметров модели мы можем использовать метод робастного максимального правдоподобия (*robust maximum likelihood*, MLR). Для оценки согласия данных и выбора подходящей модели измерения мы ориентировались на рекомендуемые в литературе критерии:

сравнительный индекс согласия (CFI), индекс Такера — Льюиса (TLI), среднеквадратичную ошибку аппроксимации с 90%-ным доверительным интервалом (RMSEA) и показатель стандартизированных среднеквадратичных остатков (SRMR). Значения, близкие или превышающие 0,95, для CFI и TLI, а также близкие или меньшие, чем 0,06, для RMSEA и меньше 0,08 для SRMR указывают на хорошее соответствие [Hu, Bentler, 1999]. При проверке нескольких моделей и выборе из них наиболее предпочтительной исследователи также обычно ориентируются на наименьшие значения информационного критерия Акаике (AIC) и байесовского информационного критерия (BIC).

Функционирование шкалы тестировалось для разных групп испытуемых. Измерительная инвариантность — базовое условие для принципиальной возможности осуществлять, например, сравнение средних в группах мужчин и женщин по состоянию потока в учебе. Под измерительной инвариантностью принято понимать способность измерительного инструмента измерять один и тот же конструкт одинаковым способом в разных группах респондентов или же на данных, собранных в разные моменты времени [Davidov, Meuleman, 2019]. На этом этапе исследования мы применяли классический подход к проверке инвариантности: оценивали ее путем пошагового ограничения тех или иных параметров модели и сравнения полученных моделей на нескольких группах. Если согласие модели существенно не ухудшается, можно сделать вывод, что латентные групповые различия обусловлены истинными межличностными различиями. В частности, мы проверяли наличие инвариантной структуры шкалы, равенство факторных нагрузок и равенство интерцептов, вводя соответствующие ограничения параметров. Таким образом мы последовательно оценили конфигурационную, метрическую и скалярную инвариантность [Putnick, Bornstein, 2016]. Более строгая модель применялась только в том случае, когда инвариантность предыдущей модели сохранялась. Инвариантность считается достигнутой, если изменения параметров CFI, TLI, RMSEA и SRMR не превышают $\Delta = \pm 0,01$ [Cheung, Rensvold, 2002]. Некоторые исследователи применяют более строгие критерии подтверждения инвариантности. К примеру, в симуляционном исследовании [Chen, 2007] показано, что на выборке адекватного размера (общая выборка $N > 300$) при проверке конфигурационной инвариантности изменение CFI на 0,010 вместе с изменением на 0,015 в RMSEA или с изменением на 0,030 в SRMR будет указывать на неинвариантность; а при проверке скалярной инвариантности изменение на 0,010 в CFI вместе с изменением на 0,015 в RMSEA или с изменением на 0,010 в SRMR будет указывать на неинвариантность. Мы проводили конфирматорный факторный анализ с помощью пакета *lavaan* в R [Rosseel, 2012].

3.2. Результаты Учитывая существование нескольких потенциально возможных моделей шкалы потока [Happell, Gaskin, Platania-Phung, 2015; Yamashita, 2022; Gu, Wen, Fan, 2020], мы тестировали однофакторную модель (поток в учебе) и трехфакторную модель (поглощенность, удовольствие от учебы и внутренняя мотивация к учебе), а также двухфакторную модель (поглощенность и вдохновение по отношению к учебе).

Индексы соответствия моделей данным представлены в табл. 1.

Таблица 1. Индексы соответствия моделей КФА данным для Шкалы потока в учебе

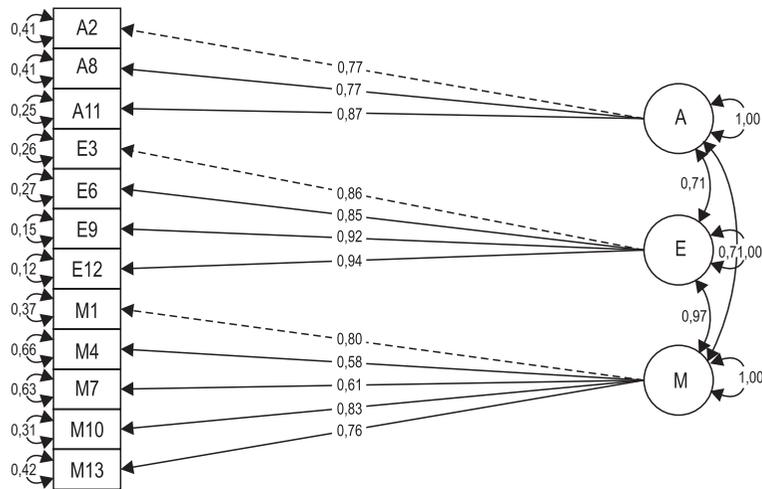
Модель	χ^2 (scaled)	Число степеней свободы	Robust RMSEA [90%-ный доверительный интервал]	CFI	TLI	SRMR	AIC	BIC
Модель с одним фактором	587,09	65	0,127 [0,117 – 0,136]	0,902	0,882	0,067	27 486	27 602
Теоретическая трехфакторная модель	546,79	62	0,124 [0,114 – 0,134]	0,910	0,887	0,060	27 427	27 557
Теоретическая трехфакторная модель с модификациями	134,69	50	0,057 [0,046 – 0,069]	0,981	0,974	0,028	25 294	25 420
Двухфакторная модель	147,64	52	0,060 [0,046 – 0,069]	0,980	0,974	0,029	25 307	25 424

Однофакторная модель плохо согласуется с данными. Трехфакторное решение также не является оптимальным: почти все статистики согласия сигнализируют о низком качестве модели измерения, кроме того, факторы коррелируют между собой на уровне $r > 0,9$. Судя по таким высоким корреляциям, три рассматриваемых фактора могут представлять собой единый фактор потока. При этом сравнение однофакторной и трехфакторной моделей по критерию χ^2 , а также по информационным индексам показывает, что модель с тремя факторами все же лучше подходит данным.

На следующем этапе мы проверили индексы модификаций на наличие значимых остаточных корреляций или иных погрешностей. Индексы модификации подтвердили, что в структуре наших данных есть значимые кросс-факторные нагрузки. Кроме того, для утверждений фактора «поглощенность» присутствует значимая корреляция, не объясняемая их включенностью в единый конструкт. На этом основании принято решение исключить одно утверждение (A5, которое дополнительно нагружает на две другие субшкалы) и ввести в модель дополнительную корреляцию остатков для утверждений 2 и 8 в шкале «поглощенность». С точки зрения содержания утверждение A5 («Я учусь с увлечением») является слишком общим и дублирует остальные утверждения субшкалы, потому его исключение не повредит качеству измерений. После этих корректировок общее соответствие модели значительно улучшилось.

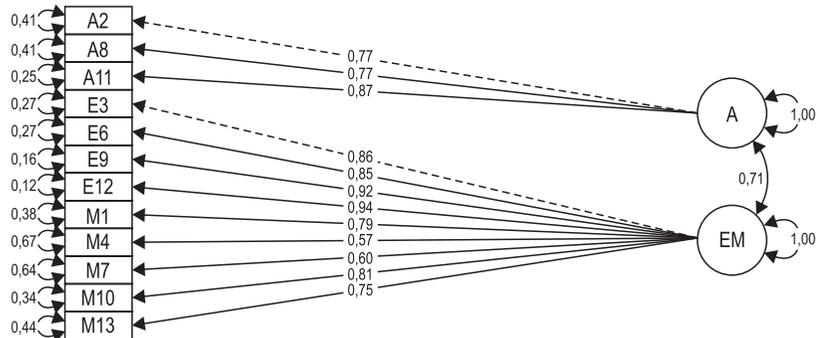
Как видно из результатов третьей модели, статистики согласия соответствуют рекомендуемым значениям и все стандартизированные факторные нагрузки выше 0,60 (рис. 1). Однако корреляции между факторами все еще очень высокие. Корреляция между факторами поглощенности и мотивации, поглощенности и удовольствия от учебы не превышают $r = 0,7$, но корреляция между факторами удовольствия от учебы и мотивации $r = 0,97$.

Рис. 1. Трехфакторная модель с модификациями



Исходя из полученных характеристик моделей принято решение проверить также двухфакторную модель, объединив субшкалы внутренней мотивации и удовольствия от учебы в один фактор. Модель в целом хорошо подходит данным. Хотя индексы AIC, BIC у двухфакторного решения немного выше, а индексы CFI, TLI, RMSEA и SRMR незначительно выше (но не превышают $\Delta = 0,01$), мы можем заключить, что двухфакторная модель почти так же хорошо подходит данным, как трехфакторная с модификациями, при этом корреляция между двумя факторами находится на уровне $r = 0,71$ (рис. 2).

Рис. 2. Двухфакторное решение



3.2.1. Измерительная инвариантность

Проверка измерительной инвариантности включает несколько последовательных шагов. Ниже описаны модели измерительной инвариантности, которые мы применили для выбранного нами на предыдущем этапе двухфакторного решения. Мы рассматривали несколько типов группировки выборки: пол респондентов; занятия респондентов: только обучающиеся и совмещающие работу с учебой; кроме того, поскольку мы формировали выборку двумя разными способами — университетская рассылка и сервис «Толока», мы также проверили инвариантность по способу формирования выборки. Для каждой из групп проверены следующие модели:

- модель 1. Базовая модель конфигурационной инвариантности предполагает, что одна и та же структура факторных нагрузок воспроизводится в каждой из интересующих нас групп. Данная модель должна характеризоваться хорошим качеством (см. критерии качества выше). В случае достижения конфигурационной инвариантности мы сможем перейти к проверке более строгих ее типов;
- модель 2. Модель метрической инвариантности предполагает достижение инвариантности факторных нагрузок во всех интересующих нас группах. Таким образом, к установленной на первом шаге базовой модели добавляется важное ограничение: факторные нагрузки для каждого из индикаторов фиксируются равными во всех группах;
- модель 3. Модель скалярной инвариантности проверяет достижение, помимо вышеизложенного, инвариантности значений интерцептов переменных. Иначе говоря, помимо фиксации равенства факторных нагрузок интерцепты также были зафиксированы равными. Данный тип инвариантности иногда называют сильной инвариантностью. Именно достижение этого типа инвариантности позволяет сравнивать средние значения нашего латентного фактора по группам.

Достаточно часто исследователям не удается обнаружить полной инвариантности. В этом случае прибегают к дополнительной проверке на частичную инвариантность, «отпуская» часть параметров в отдельных переменных для разных групп. В нашем случае этого делать не понадобилось. В табл. 2 приведены результаты проверки измерительной инвариантности на каждом шаге.

Показатели качества оцененных нами моделей и для групп, различающихся по полу, и для групп по занятости, и для групп по способу формирования выборки позволяют утверждать, что конфигурационная инвариантность достигается. Что касается метрической и скалярной инвариантности, изменение индексов согласия от модели к модели также крайне незначительное. Тре-

Таблица 2. Проверка измерительной инвариантности

Пол	Показатели качества модели							
Модель	χ^2	Степени свободы	CFI	RMSEA	SRMR	Δ CFI	Δ RMSEA	Δ SRMR
Модель 1	207,068	104	0,977	0,062	0,03	—	—	—
Модель 2	220,463	114	0,976	0,059	0,038	-0,001	-0,003	0,008
Модель 3	242,263	124	0,973	0,059	0,039	-0,003	0	0,001
<i>Работа</i>								
Модель	χ^2	Степени свободы	CFI	RMSEA	SRMR	Δ CFI	Δ RMSEA	Δ SRMR
Модель 1	205,767	104	0,977	0,061	0,031			
Модель 2	223,049	114	0,976	0,06	0,043	-0,001	-0,001	0,012
Модель 3	230,982	124	0,976	0,056	0,043	0	-0,004	0
<i>Выборка</i>								
Модель	χ^2	Степени свободы	CFI	RMSEA	SRMR	Δ CFI	Δ RMSEA	Δ SRMR
Модель 1	205,821	104	0,977	0,062	0,03			
Модель 2	227,323	114	0,974	0,062	0,047	-0,003	0	0,017
Модель 3	260,643	124	0,969	0,064	0,049	-0,005	0,002	0,002

бования измерительной инвариантности выполняются даже при применении более строгих критериев [Chen, 2007].

На этапе подтверждения измерительной инвариантности мы можем также провести представляющее исследовательский интерес сравнение средних показателей респондентов из разных групп по субшкалам. Для этого используются полученные при проверке скалярной инвариантности показатели интерцептов сравниваемых групп (интерцепты субшкал для референтной группы приравниваются к нулю, таким образом для фокусной группы мы можем увидеть разницу в показателях). В частности, можно выяснить, различаются ли средние показатели латентного фактора поглощенности учебой и показатели мотивации-удовольствия для мужчин и женщин в выборке, для тех, кто только учится, и тех, кто совмещает работу с учебой, и для респондентов, пришедших в выборку из рассылки ВШЭ и из «Толоки». Результаты сравнения приведены в табл. 3.

Данные, приведенные в табл. 3, дают основания для выводов, которые требуют дополнительного изучения. В частности, в нашей выборке поглощенность процессом учебы у женщин значительно ниже по сравнению с мужчинами, а мотивация и удовольствие от учебы не различаются. У студентов, отобравшихся для участия в исследовании по внутренней рассылке в НИУ ВШЭ, значительно ниже, чем у студентов из сервиса «Толока», поглощенность процессом учебы, а мотивация и удовольствие от учебы мало различаются. При этом поглощенность процессом одинакова у тех, кто только учится, и тех, кто совмещает работу с учебой, а вот мотивация и удовольствие от учебы у последних значительно ниже. При

этом шкала работает справедливо (инвариантно) для всех групп, и полученные различия в средних являются значимыми.

Таблица 3. Сравнение средних по группам

Группа	Субшкала	Среднее	Значимость
Женщины	Поглощенность учебой	-0,263	0,029
	Мотивация-удовольствие	-0,031	0,789
Совмещающие работу и учебу	Поглощенность учебой	-0,156	0,183
	Мотивация-удовольствие	-0,285	0,009
Выборка НИУ ВШЭ	Поглощенность учебой	-0,935	0,000
	Мотивация-удовольствие	0,236	0,045

Примечание: В колонке 3 приведены разницы средних (интерцептов) латентных переменных внутри групп: в первой группе показатели мужчин приравнены к нулю, во второй группе показатели только обучающихся приравнены к нулю, в третьей – показатели студентов из выборки «Толоки» приравнены к нулю. Колонка 4 фиксирует статистическую значимость по тесту Вальда ($P(>|z|)$) [Rosseel, 2012].

3.2.2. Анализ качества опросника, утверждений, категорий

На следующем этапе валидизации опросника проведен анализ данных в рамках современной теории тестирования. Раш-моделирование позволяет сделать важные выводы о надежности шкалы, о качестве отдельных утверждений, а также о функционировании отдельных ответных категорий для представленных утверждений. В частности, мы применили специальную модель Раша для рейтинговых шкал (*Rating Scale Model, RSM*), разработанную Д. Эндричем [Andrich, 1978] для данных, в которых присутствует более двух порядковых категорий.

Для оценки надежности шкалы использованы показатели надежности опросника из классической теории тестирования (альфа Кронбаха), Раш-надежности оценок респондентов (*Person Reliability*, аналог классической надежности в современной теории тестирования) и среднеквадратическая ошибка измерения. Качество отдельных пунктов шкалы рассматривалось в фокусе согласованности данных с моделью измерения RSM с помощью взвешенной и невзвешенной версий статистик согласия *Infit* и *Outfit*. Статистики согласия представляют собой усредненные значения стандартизированных отклонений наблюдаемых ответов от предсказанных используемой моделью измерения. Они основаны на значении статистики χ^2 , деленном на количество степеней свободы; следовательно, их ожидаемое значение близко к единице. Значения, намного превышающие единицу, указывают на наличие статистического шума, не предсказанного моделью источника дисперсии в данных, и они ухудшают измерения. К указанным статистикам согласия в случае опросников ликертовского типа и ситуации оценивания без высоких ставок предъявляются нестрогие требования: их значения не должны выходить за грани-

цы интервала продуктивных измерений [0,5; 1,5], хотя в отдельных случаях методологи Раш-измерений допускали и значения вплоть до 1,9 [Wright, Linacre, 1994]. Функционирование отдельных категорий изучалось с точки зрения следующих критериев: 1) наполненность категорий; 2) согласие с моделью для категорий ($OUTFIT < 2$); 3) упорядоченность порогов, включая визуальный анализ графиков кривых функционирования категорий; 4) расстояние между порогами (не менее 0,6 и не более 5 логитов) [Smith et al., 2003]. В соответствии с результатами проверки факторной структуры шкалы дальнейший анализ представлен на основе двух субшкал: «поглощенность» и «удовольствие от работы / внутренняя мотивация». Анализ проводился в специализированной программе *Winsteps* (версия 4.8).

При анализе качества измерительной методики нас интересует функционирование каждой из субшкал, поэтому далее «поглощенность» и «внутренняя мотивация / удовольствие от работы» рассматриваются как отдельные тесты (табл. 4, 5).

Таблица 4. **Согласие с моделью (субшкала «поглощенность», четыре утверждения)**

Утверждение	Трудность	Ошибка	Статистика согласия <i>Infit</i>	Статистика согласия <i>Outfit</i>
A2	0,41	0,04	0,87	0,87
A5	-0,58	0,04	1,44	1,44
A8	0,49	0,04	0,82	0,83
A11	-0,32	0,04	0,83	0,81

Таблица 5. **Согласие с моделью (субшкала «удовлетворенность от работы / внутренняя мотивация», девять утверждений)**

Утверждение	Трудность	Ошибка	Статистика <i>Infit</i>	Статистика <i>Outfit</i>
M1	-0,53	0,04	0,92	0,96
E3	0,02	0,04	0,62	0,66
M4	0,43	0,04	1,96	2,04
E6	0,29	0,04	0,73	0,74
M7	-0,80	0,04	1,53	1,66
E9	-0,07	0,04	0,52	0,54
M10	-0,14	0,04	0,93	0,91
E12	0,04	0,04	0,48	0,48
M13	0,75	0,04	1,24	1,24

В парадигме Раш-измерений все утверждения субшкалы поглощенности функционируют корректно. Утверждение, которое было отмечено как проблемное на предыдущем этапе (A5), самое легкое в этой субшкале.

В объединенной шкале внутренней мотивации и удовольствия от работы наиболее проблемным представляется утверждение

M4: обе статистики согласия сигнализируют о его «зашумленности», респонденты дают здесь хаотичные ответы, не предсказанные моделью. В целях дальнейшего анализа утверждения A5 и M4 удалены, и в табл. 6 и 7 приведены показатели субшкал без них.

Таблица 6. **Согласие с моделью (субшкала «поглощенность», три утверждения)**

Утверждение	Трудность	Ошибка	Статистика <i>Infit</i>	Статистика <i>Outfit</i>
A2	0,31	0,05	0,98	0,97
A8	0,43	0,05	0,87	0,86
A11	-0,74	0,05	1,11	1,08

Таблица 7. **Согласие с моделью (субшкала «удовлетворенность от работы / внутренняя мотивация», восемь утверждений)**

Утверждение	Трудность	Ошибка	Статистика <i>Infit</i>	Статистика <i>Outfit</i>
M1	-0,56	0,04	1,04	1,07
E3	0,08	0,04	0,72	0,76
E6	0,41	0,04	0,83	0,84
M7	-0,88	0,04	1,78	1,89
E9	-0,02	0,04	0,55	0,57
M10	-0,11	0,04	1,06	1,02
E12	0,11	0,04	0,51	0,53
M13	0,96	0,04	1,46	1,43

В табл. 8 и 9, а также на рис. 3 и 4 приведена информация о функционировании категорий для обеих субшкал.

Таблица 8. **Функционирование ответных категорий в субшкале «поглощенность»**

Категория	Наполненность категории (доля выборки)	<i>Outfit</i>	Порог Эндрича	Трудность выбора категории
1	8%	1,35	–	-4,69
2	11%	0,96	-3,44	-2,82
3	17%	0,83	-1,99	-1,36
4	20%	0,90	-0,67	-0,06
5	21%	0,84	0,48	1,34
6	12%	0,95	2,18	2,89
7	11%	1,27	3,44	4,71

Таблица 9. **Функционирование ответных категорий в субшкале «удовлетворенность от работы / внутренняя мотивация»**

Категория	Наполненность категории (доля выборки)	Статистика <i>Outfit</i>	Порог Эндрича	Трудность категории
1	7%	1,19	–	-3,17
2	7%	0,92	-1,75	-1,78
3	11%	0,93	-1,23	-0,92

Категория	Наполненность категории (доля выборки)	Статистика <i>Outfit</i>	Порог Эндрича	Трудность категории
4	17%	0,84	-0,67	-0,12
5	22%	1,00	0,20	0,82
6	15%	1,06	1,49	1,90
7	20%	1,15	1,96	3,38

Рис. 3. График функционирования ответных категорий субшкалы «поглощенность», семь категорий

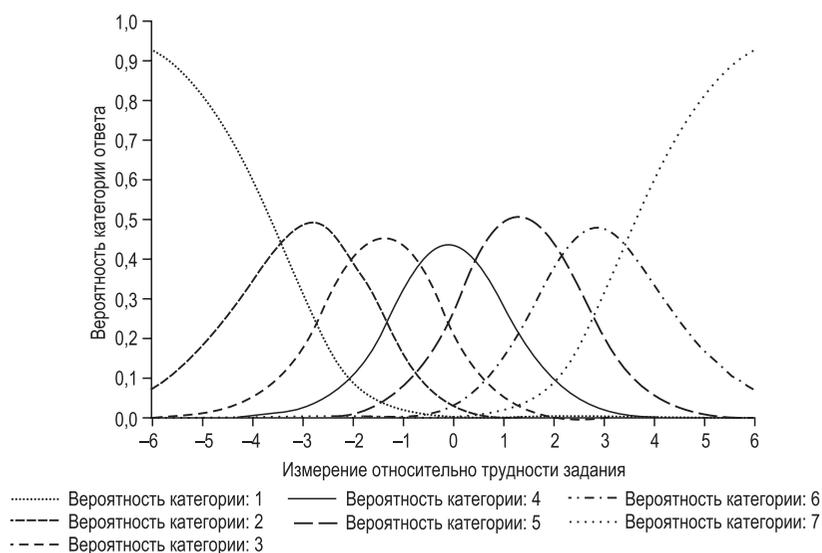
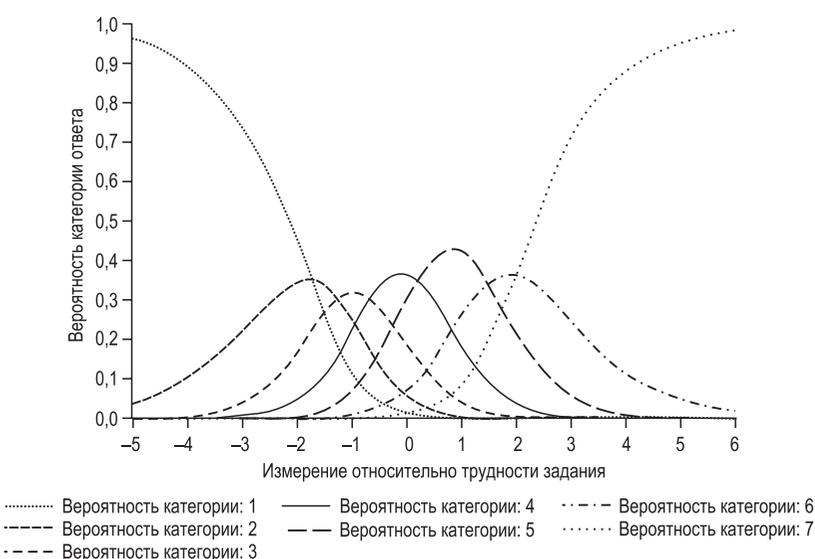


Рис. 4. График функционирования ответных категорий субшкалы «удовлетворенность от работы / внутренняя мотивация», семь категорий



Категории субшкалы «поглощенность» функционируют адекватно и не нуждаются в оптимизации. Все категории относительно наполнены, статистики согласия категорий находятся в пределах допустимых значений. Трудность выбора категорий последовательно возрастает с 1-й к 7-й, т.е. испытуемые, выбирающие более высокую категорию, имеют более высокий балл по тесту. Пороги (точка на шкале логитов, где вероятность выбора двух соседних категорий равна 0,5) также упорядочены, расстояния между порогами во всех случаях более одного логита.

Как и для первой субшкалы, все ответные категории относительно наполнены, статистика OUTFIT не выходит за границы допустимого значения, а трудности каждой категории последовательно возрастают. Пороги в этой субшкале также упорядочены, тем не менее расстояние на измерительном континууме между порогами 1 и 2, а также между порогами 5 и 6 составляет менее 0,6 логита. Такие расстояния указывают на избыточность семи ответных категорий для данного опросника. Возможно также, что респонденты плохо различают между собой некоторые категории: на рис. 4 видно, что категории 3 и 6 маловероятны для выбора респондентами. По этой причине мы предлагаем объединить категории 6 и 7 (полюс согласия с утверждением). Показатели надежности для двух субшкал до и после преобразований приведены в табл. 10.

Таблица 10. Надежность субшкал теста до и после преобразований

Субшкала	Альфа Кронбаха	<i>Person Reliability</i>	Ошибка измерения (RMSE)
Поглощенность (до)	0,85	0,80	0,63
Удовлетворенность от работы / внутренняя мотивация (до)	0,93	0,89	0,40
Поглощенность (после)	0,87	0,81	0,85
Удовлетворенность от работы / внутренняя мотивация (после)	0,94	0,90	0,45

Показатели классической надежности субшкал (альфа Кронбаха) и Раш-надежности достаточно высокие. Ошибка измерения довольно велика для первой субшкалы (0,85 логита), однако в этой субшкале всего три утверждения. В целом, несмотря на некоторые проблемы с отдельными утверждениями, опросник позволяет дать достаточно точную оценку состояния потока у респондентов с точки зрения его двух составляющих. В совокупности показатели надежности субшкал, функционирования категорий и отдельных утверждений позволяют использовать опросник в исследовательской практике.

3.2. Обсуждение результатов

Достижение состояния потока в учебе имеет большое значение для учащихся, в том числе для обучающихся на ступени высшего образования, с точки зрения их учебной мотивации, учебных достижений, а также образовательных ожиданий [Shernoff, Hoogstra, 2001]. Предыдущие исследования показали, что переживание состояния потока положительно связано с образовательными достижениями [Mustafa et al., 2010; Joo, Oh, Kim, 2015]. Личный опыт состояния потока положительно связан с самооценкой, удовлетворенностью жизнью, психологическим благополучием и внутренней мотивацией [Bădoiu, Oprea, 2018; Ilies et al., 2017; Rheinberg, 2020]. Экспериментальные исследования свидетельствуют о связи позитивного мышления и состояния потока со снижением показателей выученной беспомощности у неуспевающих студентов [Abdellatif, 2023].

Переживанию студентами вузов состояния потока в учебе может способствовать создание специальных условий обучения. Так, результаты исследований свидетельствуют в пользу применения игровых и симуляционных стратегий для стимулирования переживания потока, которое, в свою очередь, положительно связано с развитием навыков принятия решения, работы с неопределенностью, а также с общим позитивным восприятием обучения и удовлетворенностью студентов [Buil, Catalán, Martínez, 2018]. Важно понимать, что состояние потока — переживание достаточно хрупкое, его не просто создать и легко разрушить [Nakamura, Csikszentmihalyi, 2014]. Поток в учебе обеспечивается, в частности, балансом между навыками человека, необходимыми для выполнения задачи, и трудностями при ее решении, а также тем, как сами учащиеся этот баланс воспринимают. В учебном контексте для создания условий, способствующих переживанию потока, очень важно соблюдать соответствие учебных трудностей уровню навыков у студентов: их дисбаланс приведет к повышению учебной тревожности [Fullagar, Knight, Sovern, 2013].

Чтобы исследовать поток в учебе, его возможные предикторы, а также его последствия как с точки зрения теории, так и для практического применения в обучении, необходим валидный и надежный инструмент измерения потока в академической среде. Для оценки потока в условиях профессиональной деятельности хорошо зарекомендовала себя Шкала потока А. Бэккера [Bakker, 2008]. В 2017 г. она была адаптирована для учебного контекста [Bakker, Ljubin-Golub, Rijavec, 2017]. В рамках настоящего исследования мы адаптировали Шкалу потока в учебе для использования на русском языке.

Исследования состояния потока имеют продолжительную традицию, созданы различные инструменты измерения потока, призванные отразить определенный контекст или ту или иную черту в природе конструкта [Ullén et al., 2012; Hosseni, Mousavi, Naji, 2018; Demerouti et al., 2012]. И тем не менее в исследовательском сообществе

ществе остаются вопросы относительно структуры этого конструкта и его операционализации [Norsworthy, Jackson, Dimmock, 2021]. Оригинальная шкала А. Бэккера оценивает состояние потока как сложный композитный конструкт, представленный тремя ключевыми элементами: поглощенность, внутренняя мотивация и удовольствие от деятельности, рабочей или учебной [Bakker, 2008; Bakker, Ljubin-Golub, Rijavec, 2017]. Однако адаптация шкалы Бэккера на разные языки и в разных странах показала, что несмотря на относительно высокую надежность и свидетельства конвергентной валидности, проблема конструктивной валидности для шкалы весьма актуальна. Применение Шкалы потока в работе на выборках Бразилии, Голландии, Италии [Bădoiu, Oprea, 2018; Freitas et al., 2019; Yamashita, 2022], а также Шкалы потока в учебе на выборке Хорватии подтвердило трехфакторную структуру опросника [Bakker, Ljubin-Golub, Rijavec, 2017]. Однако результаты апробации русскоязычной версии оказались спорными. Корреляция между факторами внутренней мотивации и удовольствия от учебы исключительно высока, что говорит о наличии не трех, а скорее двух размерностей шкалы. Схожие с нашими результаты получены в Австралии и Румынии [Bădoiu, Oprea, 2018; Happell, Gaskin, Platania-Phung, 2015]. Результаты адаптации на китайской выборке, хоть и выявили сложную трехфакторную структуру, также показали высокую корреляцию факторов мотивации и удовольствия. Концептуально внутренняя мотивация может быть скорее пререквизитом для переживания состояния потока, чем составным элементом этого переживания [Llorens, Salanova, Rodríguez, 2013; Gu, Wen, Fan, 2020].

Сравнение средних для состояния потока в учебе у русскоязычных студентов мужского и женского пола показало, что у женщин поглощенность процессом учебы значимо ниже, а мотивация и удовольствие от учебы не отличаются от аналогичных показателей у мужчин. Китайские исследователи также сравнивали показатели потока у мужчин и женщин [Gu, Wen, Fan, 2020]. Построив модель с фактором второго порядка, они показали, что для женщин показатель общего состояния потока несколько выше, но на уровне отдельных факторов значимых различий нет. К сожалению, в других обнаруженных нами исследованиях по теме состояния потока не проводилось сравнение средних факторов потока по полу, но этот вопрос определенно представляет интерес для дальнейшего изучения.

В исследовании психометрического качества шкалы мы пошли несколько дальше, чем другие исследователи, и оценили функционирование опросника с позиции современной теории тестирования. Мы проанализировали качество отдельных утверждений и категорий шкалы. Применяв модель RSM, специально созданную модель из семейства моделей Раша для шкал ликертовского типа [Andrich, 1978], мы увидели, что на русскоязычной

выборке несколько утверждений шкалы работают неоптимально. Респонденты реагируют на некоторые утверждения довольно хаотично, и эти утверждения плохо согласуются с выбранной моделью измерения. Кроме того, анализ работы категорий шкалы показал, что семь ответных опций могут быть избыточны для данной шкалы. Возможно, респондентам сложно удерживать в голове такой протяженный измерительный континуум или они недостаточно хорошо различают некоторые категории, например «почти никогда» и «иногда», или «регулярно» и «часто». Такие затруднения в оценивании — довольно распространенная проблема психологических опросников на базе шкал Ликертовского типа [Smith et al., 2003]. В качестве *ad hoc* решения для работы с опросником возможно объединение опций 6 и 7, что легко решается в специализированном программном обеспечении для проведения анализа моделей Раша (например, программа *Winsteps*). Однако в будущем исследователям стоит подумать о сокращении числа возможных ответных опций, что потребует дополнительной работы, поскольку длина шкалы Ликерта, наличие или отсутствие в ней средней категории являются факторами, связанными с корректным функционированием опросника [Yamashita, 2022].

К сильным сторонам проведенного исследования относится использование конфирматорного факторного анализа и современной теории тестирования. Тем не менее необходимо иметь в виду ряд присущих ему ограничений. Во-первых, исследование опиралось на доступную выборку российских студентов, что может ограничить применение полученных результатов в более широком контексте. Во-вторых, мы хоть и минимально, но изменили утверждения оригинальной шкалы, уточнив некоторые из них, и добавили несколько дополнительных слов. Проведенные нами интервью с респондентами убедили нас в том, что эти изменения были необходимы, иначе адаптация опросника не учитывала бы российский контекст и смысл оригинальной шкалы оказался бы искаженным. В-третьих, крайне важно учитывать, что в настоящем исследовании собраны только свидетельства конструктивной валидности. Необходимы дополнительные исследования возможной связи измерения состояния потока с другими релевантными конструктами или критериями, а также экспертные свидетельства содержательной валидности.

4. Заключение

В данной статье представлены этапы разработки и первичной валидации русскоязычной Шкалы потока в учебе. Описанная шкала является адаптированной версией Шкалы потока в учебе, созданной на основе работ Арнольда Бэккера [Bakker, 2008] и апробированной в Хорватии [Bakker, Ljubin-Golub, Rijavec, 2017]. Как и оригинальная версия, русскоязычная шкала достаточно надежна, а также инвариантна к условиям разнородных выборок

испытуемых, например по полу, и к различным ситуациям и опыту, например включающему только учебу или учебу и работу. При этом применение шкалы в российском контексте выявило ряд проблем, на которые уже обращали внимание исследователи в других странах, в частности неоднозначную структуру шкалы, а также дополнительные сложности, связанные с неоптимальным функционированием отдельных утверждений и категорий.

Мы предполагаем, что при условии решения указанных проблем данный опросник может быть в перспективе использован в кросс-культурных исследованиях, по крайней мере для некоторых культурных и языковых контекстов, и такие исследования могли бы дать дополнительный импульс и новые направления развития теории потока. Процесс перевода и адаптации к российскому учебному контексту не изменил семантического соответствия отдельных утверждений шкалы оригинальному варианту, но позволил сделать утверждения более конкретными для русскоязычных респондентов.

Русскоязычная версия Шкалы потока в учебе требует дальнейшей доработки. Тем не менее полученные нами результаты могут быть полезны исследователям состояния потока в России и за рубежом. Мы считаем, что с учетом обозначенных ограничений данная шкала может быть применена в российской практике, но только в исследовательской, не в диагностической. Для практического использования в условиях индивидуальной психологической диагностики на данном этапе инструмент не подходит, поскольку стандартные (на основе сырых баллов) способы расчета результатов оценки не согласуются со спецификацией измерений (мы используем более сложное моделирование, с учетом взаимных корреляций отдельных заданий). Кроме того, в рамках проделанной работы мы не занимались установлением норм для инструмента. Тем не менее шкала может быть полезна в исследованиях связи состояния потока с академической успешностью и субъективным благополучием, а также в выявлении других факторов, создающих оптимальные условия переживания состояния потока в учебном контексте или опосредующих связь потока с другими важными образовательными переменными.

Приложение Русскоязычная Шкала потока в учебе

Фактор	Русскоязычный вариант для Шкалы потока в учебе
Поглощенность	Когда я работаю над учебными задачами, я не отвлекаюсь на посторонние мысли
	Я учусь с увлечением
	Когда я учусь, я не обращаю внимания ни на что вокруг
	Во время учебы я полностью погружаюсь в ту задачу, которой занимаюсь в данный момент

Окончание табл.

Удовольствие от учебы	Учеба вызывает у меня приятные ощущения
	Я учусь с большим удовольствием
	Во время учебы я чувствую себя счастливым(ой)
	Учиться мне в радость
Внутренняя мотивация	Я выполняю учебные задания, даже если за них не ставят оценки
	Даже в свободное время меня тянет заниматься чем-то связанным с учебой
	Я учусь, потому что мне это нравится
	Когда я что-то изучаю, я делаю это для себя
	Меня мотивирует учеба сама по себе, а не формальная необходимость получить образование

Как часто вы испытываете описываемое состояние, когда учитесь?

от 1 — никогда
до 7 — всегда

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

Благодарности Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда (проект № 22-18-00533).

Литература

1. Александрова Л.А. (2022) Концепция «потока» в свете зарубежной и отечественной психологии: история возникновения, современное состояние и перспективы развития теории. *Современная зарубежная психология*, т. 11, № 3, сс. 152–165. <https://doi.org/10.17759/jmfp.2022110314>
2. Леонтьев Д.А., Осин Е.Н., Досумова С.Ш., Рзаева Ф.Р., Бобров В.В. (2018) Переживания в учебной деятельности и их связь с психологическим благополучием. *Психологическая наука и образование*, т. 23, № 6, сс. 55–66. <https://doi.org/10.17759/pse.2018230605>
3. Осин Е.Н., Леонтьев Д.А. (2017) Диагностика переживаний в профессиональной деятельности: валидизация методики. *Организационная психология*, т. 7, № 2, сс. 30–51.
4. Abdellatif M.S. (2023) Training Program with Positive Psychology Techniques for Underachieving University Students' Learned Helplessness and Psychological Flow. *Information Sciences Letters*, vol. 12, no 8, pp. 2697–2723. <http://dx.doi.org/10.18576/isl/120822>
5. Andrich D. (1978) Application of a Psychometric Rating Model to Ordered Categories Which Are Scored with Successive Integers. *Applied Psychological Measurement*, vol. 2, no 4, pp. 581–594. <https://doi.org/10.1177/014662167800200413>
6. Bădoiu A., Oprea B. (2018) The Work-Related Flow (WOLF) Inventory: Romanian Adaptation. *Psihologia Resurselor Umane*, vol. 16, no 2, pp. 94–106.
7. Bakker A.B. (2008) The Work-Related Flow Inventory: Construction and Initial Validation of the WOLF. *Journal of Vocational Behavior*, vol. 72, no 3, pp. 400–414. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jvb.2007.11.007>
8. Bakker A., Ljubin-Golub T., Rijavec M. (2017) Validation of the Study-Related Flow Inventory (WOLF-S). *Croatian Journal of Education*, vol. 19, no 1, pp. 147–173. <http://dx.doi.org/10.15516/cje.v19i1.2194>

9. Bassi M., Delle Fave A. (2012) Optimal Experience and Self-Determination at School: Joining Perspectives. *Motivation and Emotion*, vol. 36, December, pp. 425–438. <https://doi.org/10.1007/s11031-011-9268-z>
10. Brandtstädter J. (1998) Action Perspectives on Human Development. *Handbook of Child Psychology* (eds W. Damon, R.M. Lerner), Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, pp. 807–863.
11. Brown T.A. (2015) *Confirmatory Factor Analysis for Applied Research*. New York, NY: Guilford.
12. Buil I., Catalán S., Martínez E. (2018) Exploring Students' Flow Experiences in Business Simulation Games. *Journal of Computer Assisted Learning*, vol. 34, no 2, pp. 183–192. <http://dx.doi.org/10.1111/jcal.12237>
13. Chen F.F. (2007) Sensitivity of Goodness of Fit Indexes to Lack of Measurement Invariance. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, vol. 14, no 3, pp. 464–504. <http://dx.doi.org/10.1080/10705510701301834>
14. Chen Y., Yu X., Huang B. (2016) The Chinese Version of Work-Related Flow Inventory (WOLF): An Examination of Reliability and Validity. *Proceedings of the 2016 International Conference on Humanities and Social Science (Kuala Lumpur, Malaysia, 2016, 15–17 August)*, pp. 554–558. <http://dx.doi.org/10.2991/hss-26.2016.94>
15. Cheung G.W., Rensvold R.B. (2002) Evaluating Goodness-Of-Fit Indexes for Testing Measurement Invariance. *Structural Equation Modeling*, vol. 9, no 2, pp. 233–255. http://dx.doi.org/10.1207/S15328007SEM0902_5
16. Csikszentmihalyi M. (2000) *Beyond Boredom and Anxiety*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
17. Csikszentmihalyi M., Rathunde K. (1998) The Development of the Person: An Experiential Perspective on the Ontogenesis of Psychological Complexity. *Handbook of Child Psychology* (eds W. Damon, R.M. Lerner), Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, pp. 635–685.
18. Davidov E., Meuleman B. (2019) Measurement Invariance Analysis Using Multiple Group Confirmatory Factor Analysis and Alignment Optimisation. *Invariance Analyses in Large-Scale Studies. OECD Education Working Papers no 201*. Paris: OECD, pp. 13–20. <http://dx.doi.org/10.1787/254738dd-en>
19. Deci E.L., Ryan R.M. (1985) The General Causality Orientations Scale: Self-Determination in Personality. *Journal of Research in Personality*, vol. 19, no 2, pp. 109–134. <https://doi.org/10.1016/0092-6566%2885%2990023-6>
20. Delle Fave A., Massimini F. (2003) Optimal Experience in Work and Leisure among Teachers and Physicians: Individual and Bio-Cultural Implications. *Leisure Studies*, vol. 22, no 4, pp. 323–342. <https://doi.org/10.1080/02614360310001594122>
21. Demerouti E., Bakker A.B., Sonnentag S., Fullagar C.J. (2012) Work-Related Flow and Energy at Work and at Home: A Study on the Role of Daily Recovery. *Journal of Organizational Behavior*, vol. 33, no 2, pp. 276–295. <http://dx.doi.org/10.1002/job.760>
22. Demerouti E., Mäkikangas A. (2017) What Predicts Flow at Work. *Flow at Work: Measurement and Implications* (eds C. Fullagar, A. Delle Fave), London: Routledge, pp. 66–80. <https://doi.org/10.4324/9781315871585>
23. Engeser S., Rheinberg F., Vollmeyer R., Bischoff J. (2005) Motivation, Flow-Erleben und Lernleistung in Universitären Lernsettings. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, vol. 19, no 3, ss. 159–172. <https://doi.org/10.1024/1010-0652.19.3.159>
24. Freitas de C.P.P., Damásio B.F., Haddad E.J., Koller S.H. (2019) Work-Related Flow Inventory: Evidence of Validity of the Brazilian Version. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, vol. 29, no 1. <http://dx.doi.org/10.1590/1982-4327e2901>
25. Fritz B.S., Avsec A. (2007) The Experience of Flow and Subjective Well-Being of Music Students. *Horizons of Psychology*, vol. 16, no 2, pp. 5–17.

26. Fullagar C.J., Knight P.A., Sovern H.S. (2013) Challenge/Skill Balance, Flow, and Performance Anxiety. *Applied Psychology*, vol. 62, no 2, pp. 236–259. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1464-0597.2012.00494.x>
27. Geysler I., Geldenhuys M., Crous F. (2015) The Dimensionality of the Work Related Flow Inventory (WOLF): A South African Study. *Journal of Psychology in Africa*, vol. 25, no 4, pp. 282–287. <http://dx.doi.org/10.1080/14330237.2015.1078084>
28. Gu H., Wen Z., Fan X. (2020) Investigating the Multidimensionality of the Work-Related Flow Inventory (WOLF): A Bifactor Exploratory Structural Equation Modeling Framework. *Frontiers in Psychology*, vol. 11, May, Article no 740. <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00740>
29. Hamari J., Koivisto J. (2014) Measuring Flow in Gamification: Dispositional Flow Scale-2. *Computers in Human Behavior*, vol. 40, November, pp. 133–143. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2014.07.048>
30. Happell B., Gaskin C.J., Platania-Phung C. (2015) The Construct Validity of the Work-Related Flow Inventory in a Sample of Australian Workers. *The Journal of Psychology*, vol. 149, no 1, pp. 42–62. <http://dx.doi.org/10.1080/00223980.2013.838539>
31. Hosseini M.S., Mousavi V.M., Naji M. (2018) Development and Determining the Reliability and Validity of the Work-Related Flow State Questionnaire (WFSQ) among Military Personnel. *Journal of Military Medicine*, vol. 20, no 4, pp. 354–363.
32. Hu L., Bentler P.M. (1999) Cutoff Criteria for Fit Indexes in Covariance Structure Analysis: Conventional Criteria Versus New Alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, vol. 6, no 1, pp. 1–55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
33. Ilies R., Wagner D., Wilson K., Ceja L., Johnson M., DeRue S., Ilgen D. (2017) Flow at Work and Basic Psychological Needs: Effects on Well-Being. *Applied Psychology*, vol. 66, no 1, pp. 3–24. <http://dx.doi.org/10.1111/apps.12075>
34. International Test Commission (2017) 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>
35. Jackson S.A., Eklund R.C. (2002) Assessing Flow in Physical Activity: The Flow State Scale-2 and Dispositional Flow Scale-2. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, vol. 24, no 2, pp. 133–150. <http://dx.doi.org/10.1123/jsep.24.2.133>
36. Jackson S.A., Marsh H.W. (1996) Development and Validation of a Scale to Measure Optimal Experience: The Flow State Scale. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, vol. 18, no 1, pp. 17–35. <http://dx.doi.org/10.1123/jsep.18.1.17>
37. Jackson S.A., Thomas P.R., Marsh H.W., Smethurst C.J. (2001) Relationships between Flow, Self-Concept, Psychological Skills, and Performance. *Journal of Applied Sport Psychology*, vol. 13, no 2, pp. 129–153. <http://dx.doi.org/10.1080/104132001753149865>
38. Joo Y.J., Oh E., Kim S.M. (2015) Motivation, Instructional Design, Flow, and Academic Achievement at a Korean Online University: A Structural Equation Modeling Study. *Journal of Computing in Higher Education*, vol. 27, no 1, pp. 28–46. <http://dx.doi.org/10.1007/s12528-015-9090-9>
39. Llorens S., Salanova M., Rodríguez A.M. (2013) How Is Flow Experienced and by Whom? Testing Flow among Occupations. *Stress and Health*, vol. 29, no 2, pp. 125–137. <http://dx.doi.org/10.1002/smi.2436>
40. Ljubin-Golub T., Rijavec M., Jurčec L. (2018) Flow in the Academic Domain: The Role of Perfectionism and Engagement. *The Asia-Pacific Education Researcher*, vol. 27, no 5, pp. 99–107. <http://dx.doi.org/10.1007/s40299-018-0369-2>
41. Magnusson D., Stattin H. (1998) Person-Context Interaction Theories. *Handbook of Child Psychology* (eds W. Damon, R.M. Lerner), Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, pp. 685–760.

42. McAdams D.P. (1990) Unity and Purpose in Human Lives: The Emergence of Identity as a Life Story. *Studying Persons and Lives* (eds A.I. Rabin, R.A. Zuckerman, R.A. Emmons, S. Frank), New York, NY: Springer, pp. 148–200.
43. Mustafa S.M.S., Elias H., Noah S.M., Roslan S. (2010) A Proposed Model of Motivational Influences on Academic Achievement with Flow as the Mediator. *Procedia—Social and Behavioral Sciences*, vol. 7, no 1, pp. 2–9. <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.10.001>
44. Nakamura J., Csikszentmihalyi M. (2014) The Concept of Flow. *Flow and the Foundations of Positive Psychology. The Collected Works of Mihaly Csikszentmihalyi*. Cham: Springer, pp. 239–263.
45. Nakamura J., Csikszentmihalyi M. (2009) Flow Theory and Research. *Handbook of Positive Psychology* (eds C.R. Snyder, S.J. Lopez), New York, NY: Oxford University, pp. 195–206.
46. Norsworthy C., Jackson B., Dimmock J.A. (2021) Advancing Our Understanding of Psychological Flow: A Scoping Review of Conceptualizations, Measurements, and Applications. *Psychological Bulletin*, vol. 147, no 8, pp. 806–827. <http://dx.doi.org/10.1037/bul0000337>
47. Putnick D.L., Bornstein M.H. (2016) Measurement Invariance Conventions and Reporting: The State of the Art and Future Directions for Psychological Research. *Developmental Review*, vol. 41, September, pp. 71–90. <http://dx.doi.org/10.1016/j.dr.2016.06.004>
48. Rheinberg F. (2020) Intrinsic Motivation and Flow. *Motivation Science*, vol. 6, no 3, pp. 199–200. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/mot0000165>
49. Riva E.F., Riva G., Talo C., Boffi M., Rainisio N., Pola L., Diana B., Villani D., Argenton L., Inghilleri P. (2017) Measuring Dispositional Flow: Validity and Reliability of the Dispositional Flow State Scale 2, Italian Version. *PLOS One*, vol. 12, no 9, pp. 1–15. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0182201>
50. Rosseel Y. (2012) lavaan: An R Package for Structural Equation Modeling. *Journal of Statistical Software*, vol. 48, no 2, pp. 1–36. <http://dx.doi.org/10.18637/jss.v048.i02>
51. Rossin D., Ro Y.K., Klein B.D., Guo Y.M. (2009) The Effects of Flow on Learning Outcomes in an Online Information Management Course. *Journal of Information Systems Education*, vol. 20, no 1, pp. 87–98.
52. Shernoff D.J., Csikszentmihalyi M. (2009) Cultivating Engaged Learners and Optimal Learning Environments. *Handbook of Positive Psychology in Schools* (eds R. Gilman, E.S. Huebner, M.J. Furlong), New York, NY: Taylor & Francis, pp. 131–145. <https://doi.org/10.4324/9780203884089>
53. Shernoff D.J., Hoogstra L. (2001) Continuing Motivation beyond the High School Classroom. *New Directions for Child and Adolescent Development*, vol. 2001 (93), October, pp. 73–88. <http://dx.doi.org/10.1002/cd.26>
54. Smith Jr E.V., Wakely M.B., De Kruif R.E., Swartz C.W. (2003) Optimizing Rating Scales for Self-Efficacy (and Other) Research. *Educational and Psychological Measurement*, vol. 63, no 3, pp. 369–391. <http://dx.doi.org/10.1177/0013164403063003002>
55. Ullén F., Örfjan de Manzano, Almeida R., Magnusson P.K.E., Pedersen N.L. et al. (2012) Proneness for Psychological Flow in Everyday Life: Associations with Personality and Intelligence. *Personality and Individual Differences*, vol. 52, no 2, pp. 167–172. <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2011.10.003>
56. Wright B.D., Linacre J.M. (1994) Reasonable Mean-Square Fit Values. *Rasch Measurement Transactions*, vol. 8, no 3, pp. 370–371.
57. Yamashita T. (2022) Analyzing Likert Scale Surveys with Rasch Models. *Research Methods in Applied Linguistics*, vol. 1, no 3, Article no 100022. <http://dx.doi.org/10.1016/j.rmal.2022.100022>
58. Zito M., Bakker A.B., Colombo L., Cortese C.G. (2015) A Two-Steps Study for the Italian Adaptation of the Work-Related Flow (WOLF) inventory: The I-WOLF. *Tes-*

ting, *Psychometrics, Methodology in Applied Psychology*, vol. 22, no 4, pp. 553–570. <http://dx.doi.org/10.4473/TPM22.4.8>

References

- Abdellatif M.S. (2023) Training Program with Positive Psychology Techniques for Underachieving University Students' Learned Helplessness and Psychological Flow. *Information Sciences Letters*, vol. 12, no 8, pp. 2697–2723. <http://dx.doi.org/10.18576/isl/120822>
- Aleksandrova L.A. (2022) Flow Theory in Foreign and Russian Psychology: History, Contemporary State of Arts and Perspectives of Development. *Sovremennaiia zarubezhnaia psikhologiya / Journal of Modern Foreign Psychology*, vol. 11, no 3, pp. 152–165 (In Russian). <https://doi.org/10.17759/jmfp.2022110314>
- Andrich D. (1978) Application of a Psychometric Rating Model to Ordered Categories Which Are Scored with Successive Integers. *Applied Psychological Measurement*, vol. 2, no 4, pp. 581–594. <https://doi.org/10.1177/014662167800200413>
- Bădoi A., Oprea B. (2018) The Work-Related Flow (WOLF) Inventory: Romanian Adaptation. *Psihologia Resursei Umane*, vol. 16, no 2, pp. 94–106.
- Bakker A.B. (2008) The Work-Related Flow Inventory: Construction and Initial Validation of the WOLF. *Journal of Vocational Behavior*, vol. 72, no 3, pp. 400–414. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jvb.2007.11.007>
- Bakker A., Ljubin-Golub T., Rijavec M. (2017) Validation of the Study-Related Flow Inventory (WOLF-S). *Croatian Journal of Education*, vol. 19, no 1, pp. 147–173. <http://dx.doi.org/10.15516/cje.v19i1.2194>
- Bassi M., Delle Fave A. (2012) Optimal Experience and Self-Determination at School: Joining Perspectives. *Motivation and Emotion*, vol. 36, December, pp. 425–438. <https://doi.org/10.1007/s11031-011-9268-z>
- Brandtstädter J. (1998) Action Perspectives on Human Development. *Handbook of Child Psychology* (eds W. Damon, R.M. Lerner), Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, pp. 807–863.
- Brown T.A. (2015) *Confirmatory Factor Analysis for Applied Research*. New York, NY: Guilford.
- Buil I., Catalán S., Martínez E. (2018) Exploring Students' Flow Experiences in Business Simulation Games. *Journal of Computer Assisted Learning*, vol. 34, no 2, pp. 183–192. <http://dx.doi.org/10.1111/jcal.12237>
- Chen F.F. (2007) Sensitivity of Goodness of Fit Indexes to Lack of Measurement Invariance. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, vol. 14, no 3, pp. 464–504. <http://dx.doi.org/10.1080/10705510701301834>
- Chen Y., Yu X., Huang B. (2016) The Chinese Version of Work-Related Flow Inventory (WOLF): An Examination of Reliability and Validity. *Proceedings of the 2016 International Conference on Humanities and Social Science (Kuala Lumpur, Malaysia, 2016, 15–17 August)*, pp. 554–558. <http://dx.doi.org/10.2991/hss-26.2016.94>
- Cheung G.W., Rensvold R.B. (2002) Evaluating Goodness-Of-Fit Indexes for Testing Measurement Invariance. *Structural Equation Modeling*, vol. 9, no 2, pp. 233–255. http://dx.doi.org/10.1207/S15328007SEM0902_5
- Csikszentmihalyi M. (2000) *Beyond Boredom and Anxiety*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Csikszentmihalyi M., Rathunde K. (1998) The Development of the Person: An Experiential Perspective on the Ontogenesis of Psychological Complexity. *Handbook of Child Psychology* (eds W. Damon, R.M. Lerner), Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, pp. 635–685.
- Davidov E., Meuleman B. (2019) Measurement Invariance Analysis Using Multiple Group Confirmatory Factor Analysis and Alignment Optimisation. *Invariance Analyses in Large-Scale Studies. OECD Education Working Papers no 201*. Paris: OECD, pp. 13–20. <http://dx.doi.org/10.1787/254738dd-en>

- Deci E.L., Ryan R.M. (1985) The General Causality Orientations Scale: Self-Determination in Personality. *Journal of Research in Personality*, vol. 19, no 2, pp. 109–134. <https://doi.org/10.1016/0092-6566%2885%2990023-6>
- Delle Fave A., Massimini F. (2003) Optimal Experience in Work and Leisure among Teachers and Physicians: Individual and Bio-Cultural Implications. *Leisure Studies*, vol. 22, no 4, pp. 323–342. <https://doi.org/10.1080/02614360310001594122>
- Demerouti E., Bakker A.B., Sonnentag S., Fullagar C.J. (2012) Work-Related Flow and Energy at Work and at Home: A Study on the Role of Daily Recovery. *Journal of Organizational Behavior*, vol. 33, no 2, pp. 276–295. <http://dx.doi.org/10.1002/job.760>
- Demerouti E., Mäkikangas A. (2017) What Predicts Flow at Work. *Flow at Work: Measurement and Implications* (eds C. Fullagar, A. Delle Fave), London: Routledge, pp. 66–80. <https://doi.org/10.4324/9781315871585>
- Engeser S., Rheinberg F., Vollmeyer R., Bischoff J. (2005) Motivation, Flow-Erleben und Lernleistung in Universitären Lernsettings. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, vol. 19, no 3, ss. 159–172. <https://doi.org/10.1024/1010-0652.19.3.159>
- Freitas de C.P.P., Damásio B.F., Haddad E.J., Koller S.H. (2019) Work-Related Flow Inventory: Evidence of Validity of the Brazilian Version. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, vol. 29, no 1. <http://dx.doi.org/10.1590/1982-4327e2901>
- Fritz B.S., Avsec A. (2007) The Experience of Flow and Subjective Well-Being of Music Students. *Horizons of Psychology*, vol. 16, no 2, pp. 5–17.
- Fullagar C.J., Knight P.A., Sovern H.S. (2013) Challenge/Skill Balance, Flow, and Performance Anxiety. *Applied Psychology*, vol. 62, no 2, pp. 236–259. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1464-0597.2012.00494.x>
- Geyser I., Geldenhuys M., Crous F. (2015) The Dimensionality of the Work Related Flow Inventory (WOLF): A South African Study. *Journal of Psychology in Africa*, vol. 25, no 4, pp. 282–287. <http://dx.doi.org/10.1080/14330237.2015.1078084>
- Gu H., Wen Z., Fan X. (2020) Investigating the Multidimensionality of the Work-Related Flow Inventory (WOLF): A Bifactor Exploratory Structural Equation Modeling Framework. *Frontiers in Psychology*, vol. 11, May, Article no 740. <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00740>
- Hamari J., Koivisto J. (2014) Measuring Flow in Gamification: Dispositional Flow Scale-2. *Computers in Human Behavior*, vol. 40, November, pp. 133–143. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2014.07.048>
- Happell B., Gaskin C.J., Platania-Phung C. (2015) The Construct Validity of the Work-Related Flow Inventory in a Sample of Australian Workers. *The Journal of Psychology*, vol. 149, no 1, pp. 42–62. <http://dx.doi.org/10.1080/00223980.2013.838539>
- Hosseni M.S., Mousavi V.M., Naji M. (2018) Development and Determining the Reliability and Validity of the Work-Related Flow State Questionnaire (WFSQ) among Military Personnel. *Journal of Military Medicine*, vol. 20, no 4, pp. 354–363.
- Hu L., Bentler P.M. (1999) Cutoff Criteria for Fit Indexes in Covariance Structure Analysis: Conventional Criteria Versus New Alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, vol. 6, no 1, pp. 1–55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Ilies R., Wagner D., Wilson K., Ceja L., Johnson M., DeRue S., Ilgen D. (2017) Flow at Work and Basic Psychological Needs: Effects on Well-Being. *Applied Psychology*, vol. 66, no 1, pp. 3–24. <http://dx.doi.org/10.1111/apps.12075>
- International Test Commission (2017) 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>
- Jackson S.A., Eklund R.C. (2002) Assessing Flow in Physical Activity: The Flow State Scale-2 and Dispositional Flow Scale-2. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, vol. 24, no 2, pp. 133–150. <http://dx.doi.org/10.1123/jsep.24.2.133>

- Jackson S.A., Marsh H.W. (1996) Development and Validation of a Scale to Measure Optimal Experience: The Flow State Scale. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, vol. 18, no 1, pp. 17–35. <http://dx.doi.org/10.1123/jsep.18.1.17>
- Jackson S.A., Thomas P.R., Marsh H.W., Smethurst C.J. (2001) Relationships between Flow, Self-Concept, Psychological Skills, and Performance. *Journal of Applied Sport Psychology*, vol. 13, no 2, pp. 129–153. <http://dx.doi.org/10.1080/104132001753149865>
- Joo Y.J., Oh E., Kim S.M. (2015) Motivation, Instructional Design, Flow, and Academic Achievement at a Korean Online University: A Structural Equation Modeling Study. *Journal of Computing in Higher Education*, vol. 27, no 1, pp. 28–46. <http://dx.doi.org/10.1007/s12528-015-9090-9>
- Leontiev D.A., Osin E.N., Dosumova S.S., Rzaeva F.R., Bobrov V.V. (2018) Study-Related Experiences and Their Association with Psychological Well-Being. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie / Psychological Science and Education*, vol. 23, no 6, pp. 55–66 (In Russian). <https://doi.org/10.17759/pse.2018230605>
- Llorens S., Salanova M., Rodríguez A.M. (2013) How Is Flow Experienced and by Whom? Testing Flow among Occupations. *Stress and Health*, vol. 29, no 2, pp. 125–137. <http://dx.doi.org/10.1002/smi.2436>
- Ljubin-Golub T., Rijavec M., Jurčec L. (2018) Flow in the Academic Domain: The Role of Perfectionism and Engagement. *The Asia-Pacific Education Researcher*, vol. 27, no 5, pp. 99–107. <http://dx.doi.org/10.1007/s40299-018-0369-2>
- Magnusson D., Stattin H. (1998) Person-Context Interaction Theories. *Handbook of Child Psychology* (eds W. Damon, R.M. Lerner), Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, pp. 685–760.
- McAdams D.P. (1990) Unity and Purpose in Human Lives: The Emergence of Identity as a Life Story. *Studying Persons and Lives* (eds A.I. Rabin, R.A. Zucker, R.A. Emmons, S. Frank), New York, NY: Springer, pp. 148–200.
- Mustafa S.M.S., Elias H., Noah S.M., Roslan S. (2010) A Proposed Model of Motivational Influences on Academic Achievement with Flow as the Mediator. *Procedia—Social and Behavioral Sciences*, vol. 7, no 1, pp. 2–9. <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.10.001>
- Nakamura J., Csikszentmihalyi M. (2014) The Concept of Flow. *Flow and the Foundations of Positive Psychology. The Collected Works of Mihaly Csikszentmihalyi*. Cham: Springer, pp. 239–263.
- Nakamura J., Csikszentmihalyi M. (2009) Flow Theory and Research. *Handbook of Positive Psychology* (eds C.R. Snyder, S.J. Lopez), New York, NY: Oxford University, pp. 195–206.
- Norsworthy C., Jackson B., Dimmock J.A. (2021) Advancing Our Understanding of Psychological Flow: A Scoping Review of Conceptualizations, Measurements, and Applications. *Psychological Bulletin*, vol. 147, no 8, pp. 806–827. <http://dx.doi.org/10.1037/bul0000337>
- Osin E.N., Leontiev D.A. (2017) Assessment of Subjective Experiences at Work: Validation of an Instrument. *Organizational Psychology*, vol. 7, no 2, pp. 30–51 (In Russian).
- Putnick D.L., Bornstein M.H. (2016) Measurement Invariance Conventions and Reporting: The State of the Art and Future Directions for Psychological Research. *Developmental Review*, vol. 41, September, pp. 71–90. <http://dx.doi.org/10.1016/j.dr.2016.06.004>
- Rheinberg F. (2020) Intrinsic Motivation and Flow. *Motivation Science*, vol. 6, no 3, pp. 199–200. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/mot0000165>
- Riva E.F., Riva G., Talò C., Boffi M., Rainisio N., Pola L., Diana B., Villani D., Argenton L., Inghilleri P. (2017) Measuring Dispositional Flow: Validity and Reliability of the Dispositional Flow State Scale 2, Italian Version. *PLOS One*, vol. 12, no 9, pp. 1–15. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0182201>

- Rossee Y. (2012) lavaan: An R Package for Structural Equation Modeling. *Journal of Statistical Software*, vol. 48, no 2, pp. 1–36. <http://dx.doi.org/10.18637/jss.v048.i02>
- Rossin D., Ro Y.K., Klein B.D., Guo Y.M (2009) The Effects of Flow on Learning Outcomes in an Online Information Management Course. *Journal of Information Systems Education*, vol. 20, no 1, pp. 87–98.
- Sherhoff D.J., Csikszentmihalyi M. (2009) Cultivating Engaged Learners and Optimal Learning Environments. *Handbook of Positive Psychology in Schools* (eds R. Gilman, E.S. Huebner, M.J. Furlong), New York, NY: Taylor & Francis, pp. 131–145. <https://doi.org/10.4324/9780203884089>
- Sherhoff D.J., Hoogstra L. (2001) Continuing Motivation beyond the High School Classroom. *New Directions for Child and Adolescent Development*, vol. 2001 (93), October, pp. 73–88. <http://dx.doi.org/10.1002/cd.26>
- Smith Jr E.V., Wakely M.B., De Kruif R.E., Swartz C.W. (2003) Optimizing Rating Scales for Self-Efficacy (and Other) Research. *Educational and Psychological Measurement*, vol. 63, no 3, pp. 369–391. <http://dx.doi.org/10.1177/0013164403063003002>
- Ullén F., Örfjan de Manzano, Almeida R., Magnusson P.K.E., Pedersen N.L. et al. (2012) Proneness for Psychological Flow in Everyday Life: Associations with Personality and Intelligence. *Personality and Individual Differences*, vol. 52, no 2, pp. 167–172. <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2011.10.003>
- Wright B.D., Linacre J.M. (1994) Reasonable Mean-Square Fit Values. *Rasch Measurement Transactions*, vol. 8, no 3, pp. 370–371.
- Yamashita T. (2022) Analyzing Likert Scale Surveys with Rasch Models. *Research Methods in Applied Linguistics*, vol. 1, no 3, Article no 100022. <http://dx.doi.org/10.1016/j.rmal.2022.100022>
- Zito M., Bakker A.B., Colombo L., Cortese C.G. (2015) A Two-Steps Study for the Italian Adaptation of the Work-Related Flow (WOLF) inventory: The I-WOLF. *Testing, Psychometrics, Methodology in Applied Psychology*, vol. 22, no 4, pp. 553–570. <http://dx.doi.org/10.4473/TPM22.4.8>

От бихевиоризма к неоконструктивизму: обзор образовательных теорий для задач развития самостоятельности в условиях неоструктуризации

Юлия Корешникова, Павел Сорокин

Статья поступила
в редакцию в мае
2023 г.

Корешникова Юлия Николаевна — кандидат наук об образовании, старший научный сотрудник Института образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». Адрес: 101000 Москва, Потаповский пер., 16, стр. 10. E-mail: koreshnikova@hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7566-0028> (контактное лицо для переписки)

Сорокин Павел Сергеевич — кандидат социологических наук, ведущий научный сотрудник, заведующий Лабораторией исследований человеческого потенциала и образования Центра развития навыков и профессионального образования Института образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». E-mail: psorokin@hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3910-2090>

Аннотация

В современном мире ранее стабильные системы общественных отношений становятся неустойчивыми, не только порождая риски, но и предоставляя людям возможности для проявления инициативы в создании новых сообществ и способов действия. Возрастает запрос на агентность как способность самостоятельно совершенствовать окружающую среду. Для того чтобы определить, насколько адекватно на этот запрос отвечает сегодня и может отвечать в перспективе основной институт развития человека — система формального образования, важно проанализировать ключевые теории, определяющие логику развития инициатив в сфере образования.

В статье представлен обзор и критический анализ доминирующих и признанных классическими образовательных теорий бихевиоризма, когнитивизма и конструктивизма на предмет их потенциала для задач развития способности к самостоятельному созидательному действию (агентности). Показано, что наиболее релевантной для развития агентности является конструктивистская теория, в которой обучающемуся отводится активная роль в достижении образовательных результатов. Но и эта теория имеет существенные ограничения, поскольку в центре внимания находится формирование у обучающихся когнитивных способностей — знаний и смыслов, воспроизводящих заданную вне социальную структуру, а не умение осуществлять самостоятельное созидательное действие, поддерживающее и совершенствующее социальный мир (включая создание сообществ или институтов). Авторами предпринята попытка сформулировать возможные основания неоконструктивизма — новой образовательной теории, акцентирующей внимание на способности к самостоятельному созидательному действию как ключевом образовательном результате, а также учитывающей ряд достижений когнитивизма и бихевиоризма, которые игнорируются в доминирующих интерпретациях конструктивизма.

Ключевые слова	агентность, самостоятельное созидательное действие, бихевиоризм, конструктивизм, когнитивизм
Для цитирования	Корешникова Ю.Н., Сорокин П.С. (2024) От бихевиоризма к неоконструктивизму: обзор образовательных теорий для задач развития самостоятельности в условиях неструктуризации. <i>Вопросы образования / Educational Studies Moscow</i> , № 4, сс. 126–150. https://doi.org/10.17323/vo-2024-17084

From Behaviorism to Neoconstructivism: A Review of Educational Theories for the Development of Independence in the Conditions of Neo-struction

Yulia Koreshnikova, Pavel Sorokin

Yulia N. Koreshnikova — Candidate of Sciences in Education, Senior Researcher at the Institute of Education, HSE University. Address: 16/10, Potapovskiy Lane, 101000 Moscow, Russian Federation. E-mail: koreshnikova@hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7566-0028> (corresponding author)

Pavel S. Sorokin — Candidate of Sciences in Sociology, Leading Research Fellow, Head of the Laboratory for Research on Human Domains and Education at the Center for Skills Development and Vocational Education, Institute of Education, HSE University. E-mail: psorokin@hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3910-2090>

Abstract In the modern world, previously stable systems of social relations are becoming unstable, not only generating risks, but also providing people with opportunities to take initiative in creating new communities and ways of acting. Increasing is the demand for agency understood as the ability to proactively improve the environment. In order to determine how adequately this request is being answered today and can be answered in the future by the main institution of human development — the formal education system, it is important to analyze the key theories that determine the logic of the development of initiatives in the field of education. The article presents a review and critical analysis of the dominant and recognized classical educational theories of behaviorism, cognitivism and constructivism for their potential for the tasks of developing the ability for proactive transformative action (agency).

It is shown that the constructivist theory is the most relevant for the development of agency, in which the student is given an active role in achieving educational results. But this theory also has significant limitations, since the focus is on the formation of students' cognitive abilities — knowledge and meanings that reproduce a given social structure from the outside, rather than the ability to carry out initiative action that supports and improves the social world (including the creation of communities or institutions). The authors attempt to formulate the possible foundations of neo-constructivism, a new educational theory that focuses on the ability for proactive transformative action (agency) as a key educational result, and also takes into account a number of achievements of cognitivism and behaviorism, which are ignored in the dominant interpretations of constructivism.

Keywords agency, independent creative action, behaviorism, constructivism, cognitivism

For citing Koreshnikova Yu.N., Sorokin P.S. (2024) From Behaviorism to Neoconstructivism: A Review of Educational Theories for the Development of Independence in the Conditions of Neo-struction. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 4, pp. 126–150 (In Russian). <https://doi.org/10.17323/vo-2024-17084>

Сегодня человечество переживает очередную фазу социетальной эволюции, когда внешняя среда диктует новый запрос не только к содержанию узко понимаемого человеческого капитала, т.е. навыков, необходимых на рынке труда, но и к более широкому кругу характеристик, включая ценности, установки и мировоззрение. Эти характеристики в последнее время все чаще называют в дискуссиях «человеческим потенциалом», и они проявляются не только в профессиональной сфере, но и в потреблении, в гражданском, экологическом поведении и многих других областях человеческой жизни, которые подвержены процессам неоструктуризации.

Неоструктуризация (в более ранних публикациях также именуемая деструктуризацией [Сорокин, 2022]) означает, с одной стороны, снижение устойчивости и жесткости социальных структур, а с другой — рост зависимости структурной динамики, а также индивидуального и коллективного благополучия от индивидуального агентного поведения, включая прежде всего такое поведение, которое не просто воспроизводит существующие структуры, но совершенствует их или создает новые. Таким образом, индивидуальная агентность выступает одновременно и следствием, и причиной неоструктуризации, что объясняется онтологической самостоятельностью индивидуального действия по отношению к социальной структуре. (Более детально этот вопрос рассматривается ниже, см. также, например, [Сорокин, 2021; 2023; Sorokin, 2020].)

Концепция неоструктуризации, в отличие от других систем макросоциологических представлений о социальных трансформациях, возникших в последние десятилетия и связанных с идеями У. Бека, З. Бумана, Дж. Урри, Э. Гидденса, П. Бурдьё, Дж. Мейера, М. Арчер, С.А. Кравченко и их многочисленных последователей и интерпретаторов, утверждает, что общество становится не просто более текучим или изменчивым, вызывающим новые типы восприятия и действия как производные от новых структур: сами структуры становятся онтологически зависимы от созидającego или трансформирующего их индивидуального действия. С этой точки зрения важно различать отмечаемые со времен классиков социологии современного общества М. Вебера и Э. Дюркгейма тенденции индивидуализации, связанные с возрастающей социальной дифференциацией и необходимостью для каждого «найти» структуру под себя, с одной стороны, и актуальный запрос на индивидуальную агентность как необходимость «создать» для себя структуру или как минимум проактивно поддерживать ту структуру, в которую человек встроен, — с другой. События начала 2020-х годов, включая глобальную пандемию COVID-19, а также продолжающийся общемировой институциональный кризис — это яркие проявления, но не причины неоструктуризации. Таким образом, нельзя сказать, что неоструктуризация стала характерной чертой современного общества только с наступлением 2020-х,

однако именно тогда стала наиболее очевидной неадекватность доминирующих взглядов на соотношение структуры и действия [Сорокин, 2023; Sorokin, 2020].

Современные условия требуют от человека умений действовать в отсутствие заранее заданных инструкций, проявляя самостоятельность в принятии решений. Трансформирующая агентность или, если попытаться перевести на русский язык, самостоятельное созидательное действие — понятие полисемантическое, и сегодня в науке и практике отсутствуют адекватные инструменты, позволяющие измерить его напрямую. Тем не менее на основании отдельных исследований, направленных на оценку коррелятов самостоятельного созидательного действия, и мнений экспертов и работодателей можно сделать вывод, что способность быть самостоятельным у современного человека развита недостаточно [Васильев и др., 2015; Степашкина, Суходоев, 2022; OECD, 2018]. В качестве примера можно привести результаты исследования, проведенного АНО «Россия — страна возможностей» в 2021 г.: в процессе обучения в университете с 1-го по 4-й курс у студентов выявлена положительная динамика показателей компетенции «следование правилам и процедурам», притом что такие характеристики, как «партнерство» и «стрессоустойчивость», продемонстрировали негативную динамику.

Сложившаяся ситуация вполне логична, поскольку современная система образования создавалась под заказ индустриального общества и преимущественно сохранилась в этом состоянии, несмотря на все попытки внести изменения [Корешникова, Фрумин, 2020]. Для индустриализма характерны специализация, стандартизация, синхронизация, централизация во всех сферах жизни [Тоффлер, 1999]. Ключевая система управления в индустриальном обществе — бюрократия, которую отличают строгая вертикаль власти, следование установленным правилам, действия по процедурам на основе специальных знаний [Битэм, 1997]. Что касается системы образования, в основании многих современных педагогических решений лежат труды Л.С. Выготского, вклад которого в исследование законов развития личности, предполагающих активную роль человека, не подлежит сомнению. Однако, продолжая полагаться на эти решения, мы забываем, что в качестве ориентира при их разработке использован психологический портрет пролетарского подростка [Брушлинский, 2022]. Сегодняшний мир с его запросом на самостоятельность человека выдвигает новые требования к системе образования.

Чтобы оценить возможности преодоления разрыва между актуальным запросом к образованию и действующими педагогическими решениями, целесообразно проанализировать наиболее авторитетные образовательные теории — бихевиористскую, когнитивистскую, конструктивистскую [Schunk, 2012] — на предмет наличия у них по-

тенциала в виде конкретных идей, подходов и инструментов для подготовки человека к самостоятельному созидательному действию в условиях текущей фазы социетальной эволюции — неоструктуризации. Перечисленные теории в существенной степени направляют развитие сферы образования, начиная от дизайна образовательного процесса и заканчивая институциональными решениями.

Даже первичный анализ зародившихся в последние годы новых педагогических подходов, форматов и практик показывает, что многие из них могут иметь высокий потенциал для развития самостоятельного созидательного действия: например, методология гибкого обучения (*agile teaching and learning methodology*, ATLM), вероятностная педагогика А.М. Лобока, практики наставничества, практики, применяемые в предпринимательском образовании, самоуправление, инициативное бюджетирование. Однако поскольку эти подходы различаются по происхождению — часть из них родилась из практики, например ATLM, и пока недостаточно теоретически проработана, а часть появилась в рамках конструктивистской образовательной теории, — возникают проблемы с их осмыслением, развитием, а также оценкой эффективности в отношении потенциала становления самостоятельного созидательного действия.

Таким образом, цель данной статьи — представить систематизацию и реинтерпретацию доминирующих и признанных классическими образовательных теорий, а именно бихевиоризма, когнитивизма, конструктивизма, включая их имплицитные основания, через призму концепции неоструктуризации и связанной с ней концепции трансформирующей агентности, или самостоятельного созидательного действия. Авторы намерены оценить данные теории с точки зрения их применимости к реалиям неоструктурированного социального мира, а также характера их позиционирования по отношению к проблеме агентности, включая вопрос о наличии уже разработанных на их основе подходов и инструментов, практически применимых в целях развития самостоятельного созидательного действия. По итогам работы будут предложены контуры новой концепции — неоконструктивизма, который, по мнению авторов, может стать перспективным направлением дальнейших исследований и разработок в области теории и практики образования для поиска адекватного ответа системы образования на вызов неоструктуризации.

1. Обзор классических образовательных теорий с точки зрения их релевантности для решения задачи развития агентности

Если проанализировать определения, данные в рамках теорий, представляющих разные дисциплины, можно увидеть, что исследователи выделяют в качестве ключевого свойства агентности преднамеренность и трансформирующий как самого актора, так и окружающие структуры характер [Giddens, 1984; Archer, 2003; Sen, 1999; Davydov, Slobodchikov, Tsukerman, 2003; Bandura, 2006]. Необходимо подчеркнуть, что агентность предполагает не только

преднамеренный, субъективно осмысленный характер деятельности, но и наличие объективных «внешних», т.е. структурных, изменений в ее результате. Помимо деятельностного начала агентности авторы исходят из значимой роли внутренних личностных характеристик человека, опираясь на труды М. Арчер об онтологической самостоятельности такой личностной характеристики, как рефлексивность, и предполагая, что другие личностные характеристики также могут рассматриваться как онтологически самостоятельные. Такое предположение составляет критически важную предпосылку для постановки вопроса об индивидуальном действии, трансформирующем структуры в направлении, не детерминированном структурами (см. подробнее [Сорокин, 2023]). В соответствии с вышесказанным наше предположение, вытекающее из общей теории неоструктуризации, состоит в том, что запрос на агентность является универсальным, т.е. в той или иной мере относится к каждому человеку, однако необходимо также подчеркнуть, что проявляется этот запрос по-разному и разные аспекты образования сталкиваются с этой задачей в разной степени остроты (обучение предпринимательству — яркий пример).

Согласно субъектно-деятельностной теории С.Л. Рубинштейна внутреннее (психика) опосредует внешнее. Психика формируется и впоследствии проявляется через деятельность, выполняя функцию регуляции деятельности [Рубинштейн, 1940]. Таким образом, внешние условия, включая педагогические, действуют только через внутренние, представляющие основание для развития.

А. Бандура в рамках социально-когнитивной теории создал модель взаимной обусловленности, которая включает три компонента: внутренние личностные факторы (когнитивные и метакогнитивные, аффективные и биологические), модели поведения и события окружающей среды. Все три компонента действуют как взаимодействующие детерминанты, которые двунаправленно влияют друг на друга [Bandura, 2006].

Авторы данной работы в основание операционализации самостоятельного созидательного действия положили модель взаимной обусловленности А. Бандуры с учетом некоторых ее ограничений. Дело в том, что, выдвигая тезис о триаде факторов (действие, внутренние и внешние условия), А. Бандура не анализировал детально возможные различия, связанные с силой действия — как трансформационного, так и воспроизводящего, направленного на существенное изменение среды или на ее воспроизводство. Авторы настоящей работы рассматривают именно деятельность, трансформирующую социальную среду в не детерминированном этой средой направлении. Поэтому особое внимание уделяется внутренним характеристикам личности: одно из положений, в отношении которого пришли к консенсусу участники дискуссии о соотношении структуры и действия, состоит в том,

что человек обладает трансформационным потенциалом, благодаря которому он становится способен занимать лидирующую позицию по отношению к структуре [Сорокин, Зыкова, 2021].

Однако А. Бандура в своих работах редуцирует перечень внутренних характеристик человека, обеспечивающих возможность продуктивной деятельности, до: (1) интенциональности (*intentionality*), т.е. формирования намерения, включая планы действий и стратегии их реализации, (2) предусмотрительности (*forethought*) — прогнозирования вероятных результатов предполагаемых действий с целью направления усилий и повышения мотивации, (3) саморегуляции (*self-reactiveness*) и (4) рефлексии (*self-awareness*), благодаря которой происходит оценка личной эффективности, обосновываются предпринятые действия и при необходимости вносятся коррективы. По мнению авторов данной работы, если фокусироваться на трансформирующей агентности как деятельности изменяющей, а не воспроизводящей социальную реальность, приведенные характеристики следует считать необходимыми, но не достаточными. На основании обзоров проведенных ранее исследований авторы настоящей статьи выдвигают гипотезу о том, что факторами развития указанных способностей являются также критическое и креативное мышление, коммуникативные навыки, социологическое воображение (когнитивная составляющая), эмоции, мотивация, воля (аффективная составляющая), планирование, самоконтроль, самооценка, рефлексия (метакогнитивный компонент) [Сорокин, 2022]. Данная система хорошо соотносится с привычной для исследователей образования классификацией образовательных результатов, включающей когнитивные, аффективные (эмоции, мотивация, воля) и метакогнитивные навыки, включая рефлексиию.

Все рассмотренные выше теории деятельности, включая теорию А. Бандуры, естественно, разрабатывались без учета феномена неоструктуризации современного общества, который обоснован в социологической литературе как новая фаза социетальной эволюции, требующая обновления теоретико-методологического аппарата социально-гуманитарного знания. Классики отечественного деятельностного подхода и наиболее цитируемые сегодня зарубежные теоретики А. Бандура, Е. Деси и Р. Райан создавали свои модели в эпоху жестких структур — даже если они в явном виде этого не проговаривают, что в существенной степени связано с особенностями дисциплинарного взгляда психологии и педагогики, имплицитно они исходят именно из такого представления об обществе. Поэтому, когда авторы названных теорий и их последователи говорят о деятельности и даже об агентности, отмечая ее трансформационные аспекты (см., например, признаки агентности, приведенные выше), важно понимать, что отношение самостоятельной созидательной деятельности к социальным

структурам — для них вопрос вторичный и он глубоко не проработан. Прежде всего не проработано различие между присутствующей в идеологии как западных стран, так и Советского Союза (см. [Mironenko, Sorokin, 2022]) фиксацией общечеловеческой универсальной способности к проявлению индивидуальной активности, выбору и т.п. — и реальной деятельностью по созданию новых социальных структур и трансформации существующих, актуализированной современными реалиями неоструктуризации.

Ниже представлен краткий обзор классических образовательных теорий — бихевиоризма, когнитивизма и конструктивизма — сквозь призму их релевантности развитию социального созидательного действия.

1.1. Бихевиоризм Подходы к обучению, разработанные в рамках бихевиористских теорий, направлены на предоставление студентам объективных знаний. Эпистемологической основой бихевиоризма является представление о том, что реальность существует независимо от наблюдателя, при этом ее изменение целенаправленным усилием человека возможно лишь в полном соответствии с объективными законами физического и социального мира, неизменными по своей сути. Результаты исследований показывают, что передача такого рода «пассивных знаний» обучающимся может привести к тому, что они в дальнейшем смогут только повторять информацию и воспроизводить заученные ранее алгоритмы [Bennett, 2006].

Обучение на основе запоминания отрицательно сказывается на развитии критического мышления как потенциально одного из значимых факторов способности к самостоятельному созидательному действию [Сорокин, 2022; Lekalakala-Mokgele, 2010; Kek, Huijser, 2011]. Такая связь вполне объяснима: обучение, построенное в бихевиористской традиции, не побуждает студента быть рефлексивным, не требует от него критических размышлений о концепциях, которые ему «доставляют» преподаватели [Natouda, Tarlochan, 2014]. Если в задании требуется описать, объяснить или сделать предсказания о феноменах, существующих в реальном неоструктурированном, изменчивом мире, студенты, выученные в логике бихевиоризма, находят свои заученные факты и алгоритмы бесполезными и возвращаются к знакомым из повседневной жизни концепциям реального мира [Shunk, 2012]. Согласно логике бихевиоризма, студент участвует в образовательном процессе тем, что демонстрирует соответствующее вербальное поведение, например выбор правильного ответа в тесте. Повторение, подкрепление и тестирование — ключевые элементы обучения в бихевиористской парадигме [Bell, Bell, 2020].

Принципы и связанные с ними педагогические приемы, вытекающие из бихевиористских теорий, перечислены ниже:

- использование практики и повторения для закрепления навыков и запоминания ассоциаций;
- акцент на систематической рутинной и заранее организованной педагогом деятельности;
- преподаватель как главное действующее лицо, определяющее структуру, содержание и организацию учебной деятельности;
- сосредоточение внимания на четких и поддающихся оценке целях обучения и целевых результатах;
- использование логически организованных учебных схем, способствующих постепенному приобретению все более сложных компетенций и навыков;
- акцент на обратной связи для направления поведения учащихся к целевым результатам;
- использование стимулов, поощрений, наказаний и дисциплинарных стратегий [Stewart, 2021].

Следствием использования бихевиористских принципов зачастую становится авторитарный взгляд на обучение. Учитель рассматривается как обладатель знаний, управляющий учебной средой, а ученики — как пассивные получатели, «пустые сосуды», которые нужно наполнить знаниями [Ibid.]. Педагогические подходы, основанные на бихевиористских принципах, подвергались критике уже в XX в., когда объем знаний, необходимых для успешной социализации, еще не был таким большим, как сегодня. В современном мире, для которого характерен постоянный рост объемов информации, отдельные подходы и практики бихевиоризма могут использоваться для развития агентности как средства и способы формирования базы фоновых знаний, «обязательных» для дальнейшей деятельности, ведь невозможно эффективно совершенствовать то, что неизвестно [Bell, Bell, 2020].

Принципы бихевиоризма, а именно методологического и молярного бихевиоризма, сегодня применяются также при оценке характеристик личности, потенциально связанных с самостоятельным созидательным действием. В частности, утверждается, что внутренние характеристики можно оценить через растянутые во времени активности [Баум, 2020]. Таким образом, оценивая внутренние характеристики личности через их внешние, деятельностные проявления, исследователи вольно или невольно следуют принципам бихевиоризма.

1.2. Когнитивизм В конце 1950-х психологи образования и педагоги переключили внимание, прежде сосредоточенное исключительно на наблюдаемом поведении, на более сложные когнитивные процессы, такие как мышление, решение проблем, развитие речи, которые опре-

деляют успешность освоения отдельных предметных навыков или знаний и умения их применять [Snelbecker, 1999]. Когнитивизм фокусируется на индивидуальных когнитивных процессах, включая механизмы запоминания и понимания информации, и пытается предложить способы уменьшения когнитивной нагрузки. Под когнитивной нагрузкой имеется в виду сумма информации, которую рабочая память человека может обрабатывать одновременно [Klepsch, Seufert, 2020].

Помимо исследований и разработок, имеющих целью снижение когнитивной нагрузки, в рамках когнитивных теорий ведутся поиски способов развития метакогнитивных навыков для «осознания собственного мышления, осознания содержания своих концепций, активного мониторинга своих когнитивных процессов, попытки регулировать свои когнитивные процессы <...> для помощи людям в организации деятельности» [Hennessey, 1999. P. 3]. По мнению А. Бандуры [Bandura, 1999], метакогнитивные навыки помогают людям преобразовывать мысли в действия через процесс согласования внутренней концепции в формате идеи с ее внешней формой, полученной в ходе реализации. Особое внимание развитию метакогнитивных навыков уделяется в моделях саморегулируемого обучения, которые относятся к наиболее популярным сегодня направлениям когнитивизма [Pintrich, Wolters, Baxter, 2000; Zimmerman, Moylan, 2009].

Отличие когнитивизма от бихевиоризма и от конструктивизма, которому посвящен следующий раздел обзора, заключается в основаниях его зарождения. Исследователи, включая Д. Шанка [Schunk, 2012], ставят эти теории в один ряд, но нельзя не отметить, что объектом изучения для бихевиоризма и конструктивизма являются способы взаимодействия педагога и обучающегося, а для когнитивизма — когнитивные механизмы и метакогнитивные стратегии. То есть там, где речь идет о когнитивном развитии, теория когнитивизма может дополнять как принципы бихевиоризма и конструктивизма, так и предлагаемые на рассмотрение читателей идеи неоконструктивизма.

Преимущества данной теории связаны прежде всего с решением вопроса о том, как облегчить процесс формирования большого объема фоновых знаний, без которых невозможно эффективное агентное социальное взаимодействие, например выработка новых норм поведения, способов действия, создания новых сообществ, и масштаб которых в последние годы непрестанным образом растет [Сорокин, 2022].

Педагогические подходы и методы, зародившиеся на базе когнитивистских исследований, фокусируют внимание на учете способов обработки информации мозгом и на индивидуальных различиях в когнитивном стиле. Принципы когнитивной педагогики включают:

- акцент не только на новых знаниях, но и на способах их усвоения с опорой на предыдущие знания и изучение отношения между имеющимися знаниями и вновь приобретаемыми;
- применение специальных инструментов для предотвращения когнитивной перегрузки, в частности:
 - стратегий связывания новой информации с уже существующей, которые помогают ее усвоению, кодированию и запоминанию;
 - разнообразных и смешанных средств в обучении, применяемых с учетом особенностей восприятия обучающихся;
 - представления предмета обучения разными способами, например по составным частям или целостно, с учетом различий в когнитивных стилях, например в виде списков, концептуальных карт или блок-схем для изучения взаимосвязей между концепциями;
 - аналогий или метафор, как одного из способов придания смысла в ходе усвоения новых знаний;
 - принципов новизны, неожиданности и эмоциональной вовлеченности, чтобы привлечь внимание и помочь запоминанию [Stewart, 2021].

Таким образом, несомненное преимущество когнитивизма в отношении развития самостоятельного созидательного действия состоит в снижении когнитивной нагрузки, внимании к метакогнитивным навыкам, к саморегуляции и самооэффективности как основанию для мотивации. Когнитивизм как основа педагогических подходов и практик представляет собой значительный шаг вперед относительно бихевиоризма, однако деятельность обучающегося в рамках данной теории вторична, поэтому закономерно, что следующим шагом в развитии образовательных теорий становится конструктивизм.

1.3. Конструктивизм

Конструктивисты в образовании, опираясь на соответствующие разработки в области социальной теории [Бергер, Лукман, 1995], утверждают, что люди играют активную роль в построении своих знаний и что их развитие происходит только при условии, что люди пытаются осмыслить новую информацию, соотнося ее со своим прошлым опытом и уже сложившейся системой знаний, чтобы создать новую структуру знаний или усовершенствовать существующую [Snowman, Biehler, 2005]. В рамках конструктивизма принято считать, что обучение в значительной степени зависит от ситуации и от контекста, поэтому преподаватели организуют обучение на основании реальных жизненных ситуаций, активно вовлекая студентов в образовательный процесс [McInerney, 2013]. Задача педагога состоит том, чтобы направлять обучающихся к

самостоятельному внутреннему построению осмысленных представлений о внешнем мире [Jonassen, 1991]. Цель конструктивистского обучения заключается в когнитивном развитии обучающихся — в становлении мышления и других навыков высшего порядка [Driscoll, 2013].

Педагоги, оценивающие учащихся с использованием конструктивистского подхода, исходят из того, что процесс получения знаний так же важен, как и результат, поэтому они меньше полагаются на экзамены и тесты, а предпочитают такие методы, как наблюдение за студентами, портфолио, созданные учащимися, и обсуждение результатов размышлений учащихся о процессе обучения [Fenwick, 2003].

Педагогика, основанная на принципах конструктивизма, делает упор на активное обучение, ориентированное на учащихся, учитель в этом случае выступает фасилитатором процесса обучения. Среди принципов конструктивистской педагогики наиболее важны следующие:

- акцент на активной, деятельной позиции обучающихся в построении своей картины мира;
- ключевые подходы к обучению:
 - исследовательское, экспериментальное обучение, разработка и проверка гипотез [Jenkins, Healey, 2012];
 - проектная работа;
 - проблемное обучение [Brodie, 2014];
- внимание не только к результатам, но и к процессу обучения посредством использования рефлексивных техник и самооценки;
- учитель как фасилитатор — проводник, обеспечивающий основу для дальнейшего обучения в виде знаний, умений и навыков.

Конструктивизм предлагает взгляд на человека как на носителя активного и деятельного начала. Но, поскольку он создавался в 1970-е годы, т.е. в эпоху расцвета индустриального общества, разработанные на его основе педагогические стратегии и практики ограничиваются соответствующими времени задачами — развитием навыков высшего порядка, таких как разные виды мышления и коммуникативные навыки, включая работу в команде. И даже в средствах достижения этих целей критики отмечают целый ряд недостатков, среди них игнорирование важности учета когнитивной нагрузки и структуры рабочей памяти во время обучения [Alapazi, 2016]. Как и в традиционном обучении, основанном на принципах бихевиоризма, в конструктивистском подходе не уделяется достаточного внимания эмоциям, мотивации, воле — аффективной составляющей процесса обучения [Bell, Bell, 2020]. Как отме-

чают исследователи, теория конструктивизма подходит для формирования навыков когнитивных, но в меньшей степени — для развития аффективных и метакогнитивных.

Применительно к самостоятельному созидательному действию можно выделить еще ряд недостатков данной теории, хотя и вполне логичных, учитывая задачи, для решения которых она была создана. Прежде всего они касаются таких характеристик учебных ситуаций, как строго заданный контекст, наличие одного правильного решения, низкая степень неопределенности. Педагог при конструктивистском подходе к обучению, хоть и выступает фасилитатором учебного процесса, одновременно удерживает рамки стандартов, за которые обучающимся выходить не позволено. Конструктивистски организованный образовательный процесс не предполагает возможности трансформации заданных извне (по отношению к обучающемуся) структурных условий. Деятельность, выполняемая учащимися для решения проблемных ситуаций, является репродуктивной и не рассматривается как самостоятельный образовательный результат наряду с когнитивным развитием.

Подводя итоги анализа классических теорий обучения на предмет их соответствия задачам развития способности к самостоятельному созидательному действию в условиях неструктуриции, можно сделать вывод, что в этих теориях можно выделить отдельные компоненты, потенциально способствующие развитию интересующей авторов способности. В бихевиоризме создано множество наработок, позволяющих передавать студентам готовые знания, а также оценивать как саму деятельность, так и внутренние условия ее осуществления. Когнитивные теории уделяют много внимания облегчению когнитивной нагрузки и формированию метакогнитивных навыков. В конструктивизме сделан акцент на активной позиции студента по отношению к формированию субъективных знаний и смыслов.

Однако во всех теориях главным результатом обучения являются когнитивные и метакогнитивные навыки, тогда как деятельность — репродуктивная, а не проактивная — становится инструментом, средством на пути формирования данных навыков. Все рассмотренные выше теории хороши для передачи, выращивания, формирования у обучающихся ранее сложившихся в обществе готовых, стереотипных моделей, способов мышления и деятельности. Такой подход к обучению отвечает базовым принципам индустриального общества, для решения задач которого он и был создан. Однако изменения, происходящие в современном мире, требуют от человека проявления самостоятельного действия, создания нового опыта, новых моделей мышления, новых способов деятельности, умения трансформировать сложившиеся ранее условия. Для обучения, отвечающего таким требованиям

к человеку, необходимы новые теоретические модели, описывающие как процесс обучения, так и образовательные результаты. Предлагая далее такую теоретическую модель, авторы предпринимают попытку объединить, обобщить и дополнить разработанные в рамках каждой из рассмотренных теорий релевантные для современных задач инструменты.

Авторы не ставят задачу детально проанализировать широкий круг институциональных, культурных, организационных, технических и иных факторов, в силу которых образование как массовый институт не может адекватно ответить на задачу развития агентности, и сознательно фокусируются лишь на одном факторе, который имеет самостоятельное значение, — на ключевых теориях обучения. Проведенный критический анализ показал, что рассмотренные теории в принципе не ставят перед собой задачу развития агентности как деятельности по трансформации существующих или созданию новых структур. И в этом заключается важная, на взгляд авторов, находка настоящего исследования: ведь именно вокруг этих теорий сосредоточена основная масса научных дискуссий, связанных с новыми образовательными результатами, включая те, которые прямо или косвенно затрагивают самостоятельное созидательное действие. Таким образом, проблема принципиальной недостаточности имеющегося на данный момент концептуального аппарата теорий обучения для понимания механизмов формирования и самой природы агентности не фиксируется. В результате представители и науки, и практики решают новые задачи с помощью устаревших теоретических инструментов. К примеру, представители конструктивизма в образовании с уверенностью утверждают, что их подходы адекватны новым реалиям: они обосновывают такое суждение тем, что конструктивистские стратегии обучения способствуют развитию критического мышления [Lekalakala-Mokgele, 2010; Kek, Huijser, 2011]. Однако они не отвечают на запрос к развитию деятельности в меняющейся структуре — деятельности, которая эту структуру трансформирует.

2. Неоконструктивизм

Как и в классической теории, в неоконструктивизме стартовой идеей является представление о человеке как сотворце собственного образования. Тем самым признается необходимость класть в основание образования модели учебных ситуаций, способствующие приближению образовательной среды к реальному жизненному контексту, а не стандарты, программы или учебники [Сериков, 1998; Efklides, 2011; Воекаерс, Corno, 2006]. При этом в рамках традиционного конструктивизма реальные жизненные ситуации предполагают наличие жесткого контекста, через призму которого обучающиеся воспринимают окружающую реальность, тогда

как в неоконструктивистской образовательной парадигме реальные жизненные ситуации — это побуждение к проявлению самостоятельного созидательного действия. Иными словами, сами ситуации обучения и предполагаемые возможности действия в них составляют одно из основных отличий классического конструктивизма от неоконструктивизма. При разработке ситуаций, которые ложатся в основание организации педагогического процесса в рамках неоконструктивистской теории, в них изначально предусмотрены:

- динамичность и высокая степень неопределенности;
- высокая вариативность в зависимости от контекстов;
- отсутствие однозначного правильного ответа или способа действия;
- необходимость самостоятельного определения проблем и постановки целей на базе прошлого опыта (ретроспективная и перспективная рефлексия).

Высокая степень неопределенности как характеристика учебных ситуаций делает возможным рассмотрение вероятностной педагогики А.М. Лобок в качестве одного из проявлений неоконструктивизма в сфере конкретных российских педагогических практик. Как отмечает А.М. Лобок, вероятностный характер образования предъявляет особые требования к педагогу как к организатору образовательного процесса, поскольку занятия приходится планировать, исходя из логики разворачивания ситуации [Лобок, 2017].

Помимо характера учебных ситуаций, неоконструктивизм отличается от классического конструктивизма тем, что признает развитие способности к самостоятельному созидательному действию в качестве базового образовательного результата наряду с когнитивными, аффективными и метакогнитивными результатами. Если в классических теориях деятельность была инструментом для когнитивного развития, то в неоконструктивизме она становится рядоположенным и не менее важным образовательным результатом.

Еще одна особенность неоконструктивизма как продолжения конструктивизма состоит в том, что в ответ на вызовы современной неструктурированной реальности он выбирает в качестве ведущих принципов идеи, наработанные в рамках других теорий — в бихевиоризме и когнитивизме. Среди них:

- возможность проводить оценку внутренних условий и самой деятельности через деятельностные проявления/индикаторы (методологический и молярный бихевиоризм);
- подходы к формированию фоновых фактологических и процедурных знаний (бихевиоризм);

- учет принципов когнитивной нагрузки при формировании фоновых фактологических и процедурных знаний (когнитивизм);
- использование подходов к развитию метакогнитивных и аффективных личностных характеристик как вероятных внутренних коррелятов развития самостоятельного созидательного действия (когнитивизм).

Таким образом, для классического конструктивизма образование — это самостоятельное конструирование на основе полученных ощущений и опыта смыслов, которые генерируются в рамках жестко заданных ситуаций, не предполагающих трансформации. Для неоконструктивизма образование — это развитие у обучающихся способности к самостоятельному созидательному действию через предоставление им возможностей уже в учебных ситуациях совершенствовать социальную среду, предлагать новые правила и процедуры во имя достижения положительных как для обучающегося, так и для внешней среды целей.

И для конструктивизма, и для неоконструктивизма имеет смысл ценностная значимость создаваемых ситуаций. В классическом конструктивизме создаются такие ситуации, в которых обучающиеся генерируют знания и смыслы, а в неоконструктивизме учащемуся предлагается реальная среда, которую он трансформирует в лучшую — как минимум для себя, но также и для окружающих, — сторону, и эти трансформации имеют личностный смысл. При этом неоконструктивизм, делая акцент на смыслах и действии, не упускает из виду и фоновые знания, характеризующие как то социальное поле (ситуацию), которое он трансформирует, так и другие, связанные с ним социальные поля и ситуации. Если имеющиеся у человека фоновые знания будут неадекватными для той среды, в которой он находится, он не сможет совершать созидательные действия. При этом, если в педагогический процесс внедрить разработанные в бихевиоризме принципы усвоения объективных знаний о той среде, в которой учащемуся предстоит действовать, с учетом ее изменчивости и сложности, а также инструменты, позволяющие регулировать когнитивную нагрузку и развивать метакогнитивные навыки, педагогическая система станет более эффективной.

Систематизация проведенного анализа представлена в приложении.

Заключение

В данном исследовании проведены обзор и критический анализ классических образовательных теорий, а именно бихевиоризма, когнитивизма и конструктивизма, и представлена попытка их систематизации и реинтерпретации на предмет наличия в них подходов и инструментов, релевантных для задачи разви-

тия способности к самостоятельному созидательному действию в условиях новой фазы социетальной эволюции — неоструктуризации. По итогам анализа выделены сильные и слабые стороны каждой теории и намечены возможные контуры неоконструктивизма как перспективного направления дальнейших исследований и разработок. В качестве оснований образовательной теории неоконструктивизма в первом приближении предлагаются следующие положения:

- 1) ключевые образовательные результаты не исчерпываются классической триадой: когнитивные, аффективные и метакогнитивные навыки с доминированием когнитивных. К их числу относится также способность к самостоятельному созидательному действию. Если раньше деятельность рассматривалась в качестве инструмента в достижении образовательных результатов, то сейчас она сама становится важным образовательным результатом;
- 2) для развития способности к самостоятельному созидательному действию необходимо ставить в центр образовательного процесса не образовательные программы, стандарты, учебники и т.д., а модели учебных ситуаций. Под учебными ситуациями в неоконструктивизме понимается реальная среда, характеризующаяся высокой степенью динамичности и неопределенности, и эту среду обучающийся может осмысленно трансформировать в лучшую сторону;
- 3) в условиях сложного и неоструктурированного социального мира неоконструктивизм требует не только акцента на смыслах и действии, но и особого внимания к фоновым знаниям, а также решения проблемы когнитивной перегрузки, для чего могут оказаться эффективными разработки в русле теорий бихевиоризма и когнитивизма.

В качестве теории, трактующей природу человека и его действий, неоконструктивизм является приложением в более общей теории неоструктуризации. Однако в качестве теории обучения неоконструктивизм претендует на ряд новых положений, которые раскрывают свойства системы образования, необходимые для того, чтобы соответствовать неоструктурированной социальной реальности. Статус неоконструктивизма в том виде, как он предлагается авторами данной статьи, — теория среднего уровня по отношению к общей теории неоструктуризации, формируемая в логике не обобщения «снизу вверх», а сужения «сверху вниз». Название «неоконструктивизм» отражает специфическую именно для сферы образования особенность данной теории, в которой уже есть доминирующая конструктивистская парадигма, на деле, как

мы постарались показать в этом тексте, страдающая от того же структурного детерминизма, что и другие, более ранние теории обучения. Поэтому представляется важным продолжить обсуждение возможного концептуального перехода к неоконструктивизму как к концепции обучения, рассматривающей конструктивную, т.е. созидательную, способность человека адекватно актуальным реалиям и практическим запросам в условиях неструктурированности.

Приложение Систематизация педагогических теорий относительно их релевантности развитию самостоятельного созидательного действия (трансформирующей агентности)

Название теории обучения	Сущность процесса обучения	Трактовка вопросов мотивации	Трактовка вопросов саморегуляции обучающихся (метакогнитивные навыки)	Практические выводы для педагогического процесса	Релевантность проблематики самостоятельного созидательного действия (трансформирующей агентности) для теории	Ключевой вклад теории в понимание того, как образование формирует способность к самостоятельному созидательному действию	Ограничения теории в развитии способности к самостоятельному созидательному действию
Бихевиоризм	Главными в обучении выступают реакции на стимулы и поведение человека. Для формирования поведения (учитель формирует ученика) необходимо стимулировать реакцию ученика	Основа мотивации – правильные схемы подкрепления действий. Мотивация объясняется не внутренними процессами, а реакцией на внешний стимул	Самоконтроль поведения осуществляется с помощью убеждений, навязанных педагогом, основывающихся на определении позитивного и негативного поведения, в том числе в сравнении с другими	Поведение – управляемый процесс, формируемый «сверху» учителем. Процесс обучения построен на алгоритмизации	Релевантна в отношении развития фоновых знаний, а также оценки внутренних личностных характеристик как коррелятов агентности и самой агентности (самостоятельного созидательного действия)	Помогает сформировать базу знаний (в случае необходимости)	Данная теория не формирует агентность, а, скорее, является основанием для ее неструктурированности
Когнитивизм	Объектом исследований выступает не процесс взаимодействия ученика и учителя, а процессы когнитивного и метакогнитивного развития	Основа мотивации – осознание самооффективности и прогресса	Саморегуляция основывается на самонаблюдении, самооценке поступков и управлении своим поведением	Обучение – внутренний процесс, основывающийся на способности обучающегося воспринимать, обрабатывать, вос-	Релевантна в отношении снижения когнитивной нагрузки при освоении фоновых знаний и развития метакогнитивных навыков	Снижение когнитивной нагрузки, осознанность выполняемых действий, внимание к метакогнитивным и аффективным навыкам	Деятельность обучающегося скорее репродуктивная, чем направленная на создание нового

Продолжение табл.

Название теории обучения	Сущность процесса обучения	Трактовка вопросов мотивации	Трактовка вопросов саморегуляции обучающихся (метакогнитивные навыки)	Практические выводы для педагогического процесса	Релевантность проблемы самостоятельного действия (трансформирующей агентности) для теории	Ключевой вклад теории в понимание того, как образование формирует способность к самостоятельному созидательному действию	Ограничения теории в развитии способности к самостоятельному созидательному действию
	Основное внимание педагога уделяется регулированию когнитивной нагрузки и развитию метакогнитивных навыков			производить и использовать учебный материал. (Основная фокусировка на мыслительных процессах обучающихся.)			
Конструктивизм	Обучающиеся сами формируют собственные знания и навыки, так как учитель в образовательном процессе играет скорее роль фасилитатора, нежели субъекта, передающего знания в готовом виде. Контекст ситуаций строго определен. Ситуации структурированы. Учитель является «держателем стандартов». У каждой проблемы имеется одно заранее заданное решение	Мотивация строится на проявлении интереса обучающегося к новому знанию	Первоначально деятельность обучающихся выстраивается по образцу действий других, но по мере того, как обучающиеся создают свои цели, их действия становятся самостоятельными	Обучение происходит через действие. Обучение базируется на аутентичных проблемах. Обучение должно происходить во взаимодействии с обществом и культурой (по Л.С. Выготскому)	Релевантно в отношении создания педагогами ситуаций, в которых деятельность учащихся направлена на формирование собственной картины мира, базирующейся на знаниях и смыслах, которые они самостоятельно конструируют	Обучение – процесс трансформации личности, а не накопления знаний	Акцент на развитии когнитивных навыков, деятельность является средством их развития и не носит трансформирующего характера. Недостатки строго заданных ситуаций и заранее определенных выходов из них

Окончание табл.

Название теории обучения	Сущность процесса обучения	Трактовка вопросов мотивации	Трактовка вопросов саморегуляции обучающихся (метакогнитивные навыки)	Практические выводы для педагогического процесса	Релевантность проблемы самостоятельного действия (трансформирующей агентности) для теории	Ключевой вклад теории в понимание того, как образуются формирует способность к самостоятельному созидательному действию	Ограничения теории в развитии способности к самостоятельному созидательному действию
Неоконструктивизм	Обучающиеся самостоятельно осуществляют созидательное действие. Педагог предоставляет возможность уже во время учебных ситуаций осуществлять трансформации правил, требований и процедур во имя достижения благих с точки зрения обучающегося целей	Фактически мотивация строится на проявлении интереса обучающегося к изменению окружающей среды	Саморегуляция основывается на самонаблюдении, самооценке поступков и управлении своим поведением. Большое значение уделяется рефлексии	Обучение есть действие, направленное на трансформацию окружающего мира во благо себе и обществу. Предварительно обучающихся снабжают фоновыми знаниями и развивают у них метакогнитивные навыки	Ключевой целью данной теории является развитие самостоятельного действия наряду с когнитивными, аффективными и метакогнитивными навыками	Обучение – процесс трансформации окружающей среды для достижения личностного и общественного благополучия	

Благодарности Исследование подготовлено в рамках гранта, предоставленного Министерством науки и высшего образования Российской Федерации (соглашение о предоставлении гранта № 075-15-2022-325).

Литература

1. Баум У.М. (2020) *Современный бихевиоризм. Поведение, культура, эволюция*. М.: Практика.
2. Бергер П., Лукман Т. (1995) *Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания*. М.: Медиум.
3. Битэм Д. (1997) Бюрократия. *Социологический журнал*, № 4, сс. 165–185.
4. Брушлинский А.В. (ред.) (2022) *Психологическая наука в России XX столетия: проблемы теории и истории*. М.: Litres.
5. Васильев К., Роцин С., Мальцева И., Травкин П., Лукьянова А., Чугунов Д. и др. (2015) *Развитие навыков для инновационного роста в России*. М.: Алекс.
6. Корешникова Ю.Н., Фрумин И.Д. (2020) Профессиональные компетенции педагога как фактор сформированности критического мышления студен-

- тов. *Психологическая наука и образование*, т. 25, № 6, сс. 88–103. <https://doi.org/10.17759/pse.2020250608>
7. Лобок А.М. (2017) Вероятностная педагогика диалога: теория и практика. *Поволжский педагогический поиск*, № 2, сс. 30–39.
 8. Рубинштейн С.Л. (2002) *Основы общей психологии*. СПб.: Питер.
 9. Сериков В.В. (1998) *Личностно ориентированное образование: поиск новой парадигмы*. Доступно по ссылке: http://www.bim-bad.ru/docs/serikov_education_of_personality.pdf (дата обращения 20.09.2024).
 10. Сорокин П.С. (2023) Проблема «агентности» через призму новой реальности: состояние и направления развития. *Социологические исследования*, № 3, сс. 103–114. <https://doi.org/10.31857/S013216250022927-2>
 11. Сорокин П.С. (ред.) (2022) *Самостоятельность и проактивное поведение*. М.: НИУ ВШЭ.
 12. Сорокин П.С. (2021) Социологическая теория: вызовы и возможности российской социологии. *Социологические исследования*, № 11, сс. 12–23. <https://doi.org/10.31857/S013216250017006-9>
 13. Сорокин П.С., Зыкова А.В. (2021) «Трансформирующая агентность» как предмет исследований и разработок в XXI в.: обзор и интерпретация международного опыта. *Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены*, № 5, сс. 216–241. <https://doi.org/10.14515/monitoring.2021.5.1858>
 14. Степашкина Е.А., Суходоев А.К., Гужеля Д.Ю. (2022) *Исследование профиля надпрофессиональных компетенций, востребованных ведущими работодателями при приеме на работу студентов и выпускников университетов и молодых специалистов*. М.: НИУ ВШЭ.
 15. Тоффлер Э. (1999) *Третья волна*. М.: АСТ.
 16. Alanazi A. (2016) A Critical Review of Constructivist Theory and the Emergence of Constructionism. *American Research Journal of Humanities and Social Sciences*, vol. 2, pp. 1–8.
 17. Archer M. (2003) *Structure, Agency and the Internal Conversation*. Cambridge: Cambridge University.
 18. Bandura A. (2006) Toward a Psychology of Human Agency. *Perspectives on Psychological Science*, vol. 1, no 2, pp. 164–180. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1745-6916.2006.00011.x>
 19. Bandura A. (1999) Social Cognitive Theory of Personality. *Handbook of Personality: Theory and Research* (eds L.A. Pervin, O.P. John), New York, NY: Guilford, pp. 154–196.
 20. Bell R., Bell H. (2020) Applying Educational Theory to Develop a Framework to Support the Delivery of Experiential Entrepreneurship Education. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, vol. 27, no 6, pp. 987–1004. <http://dx.doi.org/10.1108/JSBED-01-2020-0012>
 21. Bennett R. (2006) Business Lecturers' Perceptions of the Nature of Entrepreneurship. *International Journal of Entrepreneurial Behavior and Research*, vol. 12, no 3, pp. 165–188. <http://dx.doi.org/10.1108/13552550610667440>
 22. Boekaerts M., Cascallar E. (2006) How Far Have We Moved toward the Integration of Theory and Practice in Self-Regulation? *Educational Psychology Review*, vol. 18, no 3, pp. 199–210. <http://dx.doi.org/10.1007/s10648-006-9013-4>
 23. Brodie K. (2014) Learning about Learner Errors in Professional Learning Communities. *Educational Studies in Mathematics*, vol. 85, no 2, pp. 221–239. <http://dx.doi.org/10.1007/s10649-013-9507-1>
 24. Davydov V.V., Slobodchikov V.I., Tsukerman G.A. (2003) The Elementary School Student as an Agent of Learning Activity. *Journal of Russian & East European Psychology*, vol. 41, no 5, pp. 63–76. <https://doi.org/10.2753/RPO1061-0405410563>

25. Driscoll M.P. (2013) *Psychology of Learning for Instruction*. Harlow: Pearson.
26. Efklides A. (2011) Interactions of Metacognition with Motivation and Affect in Self-Regulated Learning: The MASRL model. *Educational Psychologist*, vol. 46, no 1, pp. 6–25. <http://dx.doi.org/10.1080/00461520.2011.538645>
27. Fenwick T.J. (2003) *Learning through Experience: Troubling Orthodoxies and Intersecting Questions*. Malabar, FL: Krieger.
28. Giddens A. (1984) *The Constitution of Society*. Berkeley: University of California.
29. Hamouda A.M.S., Tarlochan F. (2015) Engaging Engineering Students in Active Learning and Critical Thinking through Class Debates. *Procedia—Social and Behavioral Sciences*, vol. 191, pp. 990–995. <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.379>
30. Hennessey M.G. (1999) *Probing the Dimensions of Metacognition: Implications for Conceptual Change Teaching-Learning*. Washington, DC: Distributed by ERIC Clearinghouse.
31. Jenkins A., Healey M. (2012) Research-Led or Research-Based Undergraduate Curricula. *University Teaching in Focus* (eds L. Hunt, D. Chalmers), London: Routledge, pp. 128–144.
32. Jonassen D.H. (1991) Evaluating Constructivistic Learning. *Educational Technology*, vol. 31, no 9, pp. 28–33.
33. 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. <http://dx.doi.org/10.1080/07294360.2010.501074>
34. Klepsch M., Seufert T. (2020) Understanding Instructional Design Effects by Differentiated Measurement of Intrinsic, Extraneous, and Germane Cognitive Load. *Instructional Science*, vol. 48, no 1, pp. 45–77. <https://doi.org/10.1007/s11251-020-09502-9>
35. Lekalakala-Mokgele E. (2010) Facilitation in Problem-Based Learning: Experiencing the Locus of Control. *Nurse Education Today*, vol. 30, no 7, pp. 638–642. <http://dx.doi.org/10.1016/j.nedt.2009.12.017>
36. McNerney D.M. (2013) *Educational Psychology: Constructing Learning*. Sydney: Pearson Australia.
37. Mironenko I.A., Sorokin P.S. (2022) Activity Theory for the De-Structuralized Modernity. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, vol. 56, no 4, pp. 1055–1071. <https://link.springer.com/article/10.1007/s12124-020-09587-4>
38. OECD (2018) *The Future of Education and Skills: Education 2030*. Paris: OECD.
39. Pintrich P.R., Wolters C.A., Baxter G.P. (2000) Assessing Metacognition and Self-Regulated Learning. *Issues in the Measurement of Metacognition* (eds G. Schraw, J. Impara), Lincoln, NE: University of Nebraska, pp. 43–97.
40. Schunk D.H. (2012) *Learning Theories an Educational Perspective*. Boston: Pearson.
41. Sen A. (1999) *Development as Freedom*. Oxford: Oxford University.
42. Snelbecker G.E. (1999) Some Thoughts about Theories, Perfection, and Instruction. *Instructional Design Theories and Models: A New Paradigm of Instructional Theory* (ed. C.M. Reigeluth), Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 31–47.
43. Snowman J., Biehler R.F. (2005) *Psychology Applied to Teaching*. Boston: Houghton Mifflin.
44. Sorokin P.S. (2020) The Promise of John W. Meyer's World Society Theory: "Otherhood" through the Prism of Pitirim A. Sorokin's Integralism. *The American Sociologist*, vol. 51, no 4, pp. 506–525. <https://doi.org/10.1007/s12108-020-09468-8>
45. Stewart M. (2021) Understanding Learning: Theories and Critique. *University Teaching in Focus* (eds D. Chalmers, L. Hunt), London; New York: Routledge, pp. 3–28.

46. Zimmerman B.J., Moylan A.R. (2009) Self-Regulation: Where Metacognition and Motivation Intersect. *Handbook of Metacognition in Education* (eds D.J. Hacker, J. Dunlosky, A.C. Graesser), New York, NY: Routledge, pp. 299–315.

References

- Alanazi A. (2016) A Critical Review of Constructivist Theory and the Emergence of Constructionism. *American Research Journal of Humanities and Social Sciences*, vol. 2, pp. 1–8.
- Archer M. (2003) *Structure, Agency and the Internal Conversation*. Cambridge: Cambridge University.
- Bandura A. (2006) Toward a Psychology of Human Agency. *Perspectives on Psychological Science*, vol. 1, no 2, pp. 164–180. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1745-6916.2006.00011.x>
- Bandura A. (1999) Social Cognitive Theory of Personality. *Handbook of Personality: Theory and Research* (eds L.A. Pervin, O.P. John), New York, NY: Guilford, pp. 154–196.
- Baum W.M. (2020) *Understanding Behaviorism*. Moscow: Praktika (In Russian).
- Beetham D. (1997) Bureaucracy. *Sotsiologicheskii zhurnal / Sociological Journal*, no 4, pp. 165–185 (In Russian).
- Bell R., Bell H. (2020) Applying Educational Theory to Develop a Framework to Support the Delivery of Experiential Entrepreneurship Education. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, vol. 27, no 6, pp. 987–1004. <http://dx.doi.org/10.1108/JSBED-01-2020-0012>
- Bennett R. (2006) Business Lecturers' Perceptions of the Nature of Entrepreneurship. *International Journal of Entrepreneurial Behavior and Research*, vol. 12, no 3, pp. 165–188. <http://dx.doi.org/10.1108/13552550610667440>
- Berger P., Luckmann T. (1995) *The Social Construction of Reality. A Treatise in the Sociology of Knowledge*. Moscow: Medium (In Russian).
- Boekaerts M., Cascallar E. (2006) How Far Have We Moved toward the Integration of Theory and Practice in Self-Regulation? *Educational Psychology Review*, vol. 18, no 3, pp. 199–210. <http://dx.doi.org/10.1007/s10648-006-9013-4>
- Brodie K. (2014) Learning about Learner Errors in Professional Learning Communities. *Educational Studies in Mathematics*, vol. 85, no 2, pp. 221–239. <http://dx.doi.org/10.1007/s10649-013-9507-1>
- Brushlinskiy A.V. (ed.) (2022) *Psychological Science in Russia of the XX Century: Problems of Theory and History*. Moscow: Litres (In Russian).
- Davydov V.V., Slobodchikov V.I., Tsukerman G.A. (2003) The Elementary School Student as an Agent of Learning Activity. *Journal of Russian & East European Psychology*, vol. 41, no 5, pp. 63–76. <https://doi.org/10.2753/RPO1061-0405410563>
- Driscoll M.P. (2013) *Psychology of Learning for Instruction*. Harlow: Pearson.
- Efklides A. (2011) Interactions of Metacognition with Motivation and Affect in Self-Regulated Learning: The MASRL Model. *Educational Psychologist*, vol. 46, no 1, pp. 6–25. <http://dx.doi.org/10.1080/00461520.2011.538645>
- Fenwick T.J. (2003) *Learning through Experience: Troubling Orthodoxies and Intersecting Questions*. Malabar, FL: Krieger.
- Giddens A. (1984) *The Constitution of Society*. Berkeley: University of California.
- Hamouda A.M.S., Tarlochan F. (2015) Engaging Engineering Students in Active Learning and Critical Thinking through Class Debates. *Procedia—Social and Behavioral Sciences*, vol. 191, pp. 990–995. <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.379>
- Hennessey M.G. (1999) *Probing the Dimensions of Metacognition: Implications for Conceptual Change Teaching-Learning*. Washington, DC: Distributed by ERIC Clearinghouse.

- Jenkins A., Healey M. (2012) Research-Led or Research-Based Undergraduate Curricula. *University Teaching in Focus* (eds L. Hunt, D. Chalmers), London: Routledge, pp. 128–144.
- Jonassen D.H. (1991) Evaluating Constructivistic Learning. *Educational Technology*, vol. 31, no 9, pp. 28–33.
- 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. <http://dx.doi.org/10.1080/07294360.2010.501074>
- Klepsch M., Seufert T. (2020) Understanding Instructional Design Effects by Differentiated Measurement of Intrinsic, Extraneous, and Germane Cognitive Load. *Instructional Science*, vol. 48, no 1, pp. 45–77. <https://doi.org/10.1007/s11251-020-09502-9>
- Koreshnikova Yu.N., Froumin I.D. (2020) Teachers' Professional Skills as a Factor in the Development of Students' Critical Thinking. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie / Psychological Science and Education*, vol. 25, no 6, pp. 88–103 (In Russian). <https://doi.org/10.17759/pse.2020250608>
- Lekalakala-Mokgele E. (2010) Facilitation in Problem-Based Learning: Experiencing the Locus of Control. *Nurse Education Today*, vol. 30, no 7, pp. 638–642. <http://dx.doi.org/10.1016/j.nedt.2009.12.017>
- Lobok A.M. (2017) Probabilistic Pedagogy of a Dialogue: Theory and Practice. *Volga Region Pedagogical Search*, no 2, pp. 30–39 (In Russian).
- McInerney D.M. (2013) *Educational Psychology: Constructing Learning*. Sydney: Pearson Australia.
- Mironenko I.A., Sorokin P.S. (2022) Activity Theory for the De-Structuralized Modernity. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, vol. 56, no 4, pp. 1055–1071. <https://link.springer.com/article/10.1007/s12124-020-09587-4>
- OECD (2018) *The Future of Education and Skills: Education 2030*. Paris: OECD.
- Pintrich P.R., Wolters C.A., Baxter G.P. (2000) Assessing Metacognition and Self-Regulated Learning. *Issues in the Measurement of Metacognition* (eds G. Schraw, J. Impara), Lincoln, NE: University of Nebraska, pp. 43–97.
- Rubinstein S.L. (1940) *Fundamentals of General Psychology*. Saint-Petersburg: Piter (In Russian).
- Schunk D.H. (2012) *Learning Theories an Educational Perspective*. Boston: Pearson.
- Sen A. (1999) *Development as Freedom*. Oxford: Oxford University.
- Serikov V.V. (1998) *Personality-Oriented Education: The Search for a New Paradigm*. Available at: http://www.bim-bad.ru/docs/serikov_education_of_personality.pdf (accessed 20 September 2024) (In Russian).
- Snelbecker G.E. (1999) Some Thoughts about Theories, Perfection, and Instruction. *Instructional Design Theories and Models: A New Paradigm of Instructional Theory* (ed. C.M. Reigeluth), Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 31–47.
- Snowman J., Biehler R.F. (2005) *Psychology Applied to Teaching*. Boston: Houghton Mifflin.
- Sorokin P.S. (2023) The Problem of “Agency” through the Prism of a New Reality: Conditions and Perspectives. *Sotsiologicheskie Issledovaniia / Sociological Studies*, no 3, pp. 103–114 (In Russian). <https://doi.org/10.31857/S013216250022927-2>
- Sorokin P.S. (ed.) (2022) *Independence and Proactive Behavior*. Moscow: HSE (In Russian).
- Sorokin P.S. (2021) Sociological Theory: Challenges and Opportunities for Russian Sociology. *Sotsiologicheskie Issledovaniia / Sociological Studies*, no 11, pp. 12–23 (In Russian). <https://doi.org/10.31857/S013216250017006-9>
- Sorokin P.S. (2020) The Promise of John W. Meyer's World Society Theory: “Otherhood” through the Prism of Pitirim A. Sorokin's Integralism. *The American Sociologist*, vol. 51, no 4, pp. 506–525. <https://doi.org/10.1007/s12108-020-09468-8>

- Sorokin P.S., Zykova A.V. (2021) "Transformative Agency" as a Subject of Research and Development in the 21st Century: A Review and Interpretation of International Experience. *Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes*, no 5, pp. 216–241 (In Russian). <https://doi.org/10.14515/monitoring.2021.5.1858>
- Stepashkina E.A., Sukhodoev A.K., Gudgelya D.Yu. (2022) *The Research on the Essential Range of Soft Skills Enquired by Leading Employers during the Process of Recruitment of University Graduates and Young Professionals*. Moscow: HSE (In Russian).
- Stewart M. (2021) Understanding Learning: Theories and Critique. *University Teaching in Focus* (eds D. Chalmers, L. Hunt), London; New York: Routledge, pp. 3–28.
- Toffler A. (1999) *The Third Wave*. Moscow: AST (In Russian).
- Vasiliev K., Roshchin S., Maltseva I., Travkin P., Lukiyanova A., Chugunov D. et al. (2015) *Developing Skills for Innovative Growth in Russia*. Moscow: Alex (In Russian).
- Zimmerman B.J., Moylan A.R. (2009) Self-Regulation: Where Metacognition and Motivation Intersect. *Handbook of Metacognition in Education* (eds D.J. Hacker, J. Dunlosky, A.C. Graesser), New York, NY: Routledge, pp. 299–315.

Связь «мягких» навыков с образовательными результатами в высших учебных заведениях на примере студентов бакалавриата направления «Менеджмент»

Ашот Мирзоян, Ирина Сулова, Ангелина Говорова

Статья поступила
в редакцию
в сентябре 2023 г.

Мирзоян Ашот Гамлетович — старший преподаватель кафедры экономики инноваций экономического факультета, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова. Адрес: 119991 Москва, Ленинские горы, 1, стр. 46. E-mail: kell56@yandex.ru. ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-9275-0099> (контактное лицо для переписки)

Сулова Ирина Павловна — преподаватель кафедры экономики инноваций экономического факультета, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова. E-mail: suslovairena@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7483-1910>

Говорова Ангелина Валерьевна — преподаватель кафедры экономики инноваций экономического факультета, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова; руководитель группы дополнительного профессионального образования отдела подготовки специалистов, Академия Российского футбольного союза. E-mail: govorovaav@my.msu.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7263-9282>

Аннотация

Применительно к проблеме развития и оценки «мягких» навыков в высших учебных заведениях исследуется связь между баллами за учебные дисциплины и уровнем развития таких компетенций, как лидерство, работа в команде, аналитика, принятие решений, коммуникации, убеждение и влияние. Выборку составили студенты бакалавриата направления «Менеджмент» на экономическом факультете МГУ им. М.В. Ломоносова. В анализе используется модель множественной регрессии, логистическая регрессия, порядковая логистическая регрессия и иерархическая кластеризация. Установлено, что числовые способности студентов положительно связаны с оценками по 22 предметам. Компетенция «лидерство» положительно связана с оценками по трем предметам, навыки убеждения — по девяти, аналитические способности — по семи. Числовые способности и компетенция «убеждение» положительно связаны со средней оценкой студентов по всем предметам. При этом навыки принятия решений отрицательно связаны с оценками по девяти дисциплинам, а навыки коммуникации — по пяти дисциплинам, что может объясняться особенностью применяемых оценочных средств. В 14 случаях из 26 уровень сформированности компетенций лучше, чем показатели числовых способностей, предсказывает получаемые студентами оценки. Для преодоления разрыва между подходами к оцениванию, применяемыми в рамках учебных дисциплин, и критериями, на которые опираются работодатели при

оценке соискателей, авторы считают целесообразным изменить форматы оценочных средств и структуру шаблона рабочих программ дисциплин.

Ключевые слова высшее образование, компетенции, результаты обучения, «мягкие» навыки, карта компетенций

Для цитирования Мирзоян А.Г., Сулова И.П., Говорова А.В. (2024) Связь «мягких» навыков с образовательными результатами в высших учебных заведениях на примере студентов бакалавриата направления «Менеджмент». *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 4, сс. 151–183. <https://doi.org/10.17323/vo-2024-17879>

Relationship between Soft Skills and Academic Outcomes in Higher Education: Evidence from Undergraduate Management Students

Ashot Mirzoyan, Irina Suslova, Angelina Govorova

Ashot G. Mirzoyan — Senior Lecturer, Department of Innovation Economics, Faculty of Economics, Lomonosov Moscow State University. Address: 1 Leninskie Gory, 119991 Moscow, Russian Federation. E-mail: kell56@yandex.ru. ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-9275-0099> (corresponding author)

Irina P. Suslova — Lecturer, Department of Innovation Economics, Faculty of Economics, Lomonosov Moscow State University. E-mail: suslovairena@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7483-1910>

Angelina V. Govorova — Lecturer, Department of Innovation Economics, Faculty of Economics, Lomonosov Moscow State University; Head of the Advanced Professional Education Group of the Specialists Programs Development Division, Academy of the Russian Football Union. E-mail: govorovaav@my.msu.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7263-9282>

Abstract The article considers the problem of development and assessment of competencies in higher educational institutions. The relationship between the grades for academic disciplines and the level of competence development of undergraduate students in the direction of “Management” of the Faculty of Economics of Lomonosov Moscow State University is investigated. The analysis uses a multiple regression model, logistic regression, ordinal logistic regression and hierarchical clustering. According to the simulation results, it is shown that the numerical abilities of students are positively associated with grades in 22 subjects. The Leadership competence is positively associated with grades in three subjects, persuasion skills — in nine, analytical abilities — in seven. Numerical abilities and the competence of “Persuasion” are positively associated with the average grade of students in all subjects. At the same time, decision-making skills are negatively associated with assessments in nine disciplines, and communication skills — in five disciplines, which may be explained by the peculiarity of the assessment tools used. In 14 cases out of 26, competencies predict the grades students receive better than numerical abilities. In order to bridge the gap between approaches to assessment within academic disciplines and approaches common among employers, recommendations are proposed for making changes to the formats of assessment tools and changes in the structure of the template of working disciplines.

Keywords higher education, competence, learning outcomes, soft skills, competency map

For citing Mirzoyan A.G., Suslova I.P., Govorova A.V. (2024) Relationship between Soft Skills and Academic Outcomes in Higher Education: Evidence from Undergraduate Management Students. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 4, pp. 151–183 (In Russian). <https://doi.org/10.17323/vo-2024-17879>

В условиях цифровой экономики, темпы развития которой выросли вследствие пандемии COVID-19, значительно изменились требования к навыкам работников всех уровней во всех отраслях. Если в 2010-е годы запросы к навыкам сотрудников определялись преимущественно функциями конкретной должности [Якимова, Николаева, 2012], то сейчас на первый план выходят социальные и личностные качества [Волгин, Гимпельсон, 2022]. Работа в удаленном формате и в распределенных командах диктует необходимость высокого уровня самоорганизации и умения действовать в цифровой среде [Сорокин, Мальцева, Гасс, 2022]. Исследователи отмечают, что уровень заработной платы сегодня выше для тех специальностей, в которых ключевую роль играют когнитивные и социальные навыки [Weinberger, 2014].

Перечень востребованных работодателем навыков, подразумевающих знания в конкретной области, может значительно меняться в зависимости от специфики компании, вакансии или общих тенденций на рынке труда. Требования к социальным и когнитивным навыкам более устойчивы: как в 2016 г., так и в 2022 г. в число трех наиболее востребованных навыков входили умение работать в команде и навыки грамотной речи¹. Навыки, необходимые человеку для личностного развития и самореализации, независимо от сферы его деятельности и должности, принято называть «мягкими» [Добрякова, Фруммин, 2020]. Такого рода навыки присутствуют в 46,5% описаний предлагаемых вакансий и составляют 16,8% от общего числа упоминаемых навыков [Волгин, Гимпельсон, 2022].

При этом представители компаний — партнеров экономического факультета МГУ им. М.В. Ломоносова отмечают, что владение знаниями в конкретной отрасли не является решающим фактором при отборе выпускников, претендующих на ту или иную должность. Причина — широкое распространение института обучения внутри компаний: курсы адаптации новых сотрудников, система наставничества и корпоративные университеты позволяют дать молодому специалисту необходимые знания с учетом специфики отрасли в целом или конкретной фирмы, что порой невозможно в рамках обучения на уровне бакалавриата в вузе.

Исследования сотрудников экономического факультета МГУ показали, что работодатели предъявляют требования в первую

¹ Headhunter Group (2023) Топ востребованных навыков молодого специалиста: <https://hh.ru/article/31231> (дата обращения 12.08.2024).

очередь к развитию когнитивных и социальных навыков студентов [Говорова и др., 2022]. Практически все выделенные российскими работодателями навыки нужны и для успешного трудоустройства в Австралии, США, а также признаются ключевыми компетенциями в Европейском союзе [Мальцева, 2021; Терников, 2022; Кузьминов, Сорокин, Фрумин, 2019].

Однако результаты формирования «мягких» навыков не отражаются в официальных документах: ни образовательный стандарт, ни образовательные программы не содержат требований к развитию «мягких» навыков, практик их формирования и оценки, а в дипломе нет информации об их наличии [Горденко и др., 2021]. Налицо содержательный и методологический разрыв между подходами к оцениванию образовательных результатов со стороны высших учебных заведений и со стороны представителей рынка труда. Этот разрыв проявляется и в отсутствии в описании большинства вакансий требований к средней успеваемости выпускника (среднему баллу или средней оценке за весь период обучения), за исключением ряда специфических профессиональных областей. Чаще работодатели указывают в качестве критерия отбора наличие высшего образования и/или диплома определенных высших учебных заведений.

Ввиду наличия описанного разрыва в оценивании выпускников вузов представляется актуальным исследовать связь между «мягкими» навыками и образовательными результатами студентов высших учебных заведений. Если в ходе освоения учебных дисциплин действительно происходит развитие «мягких» навыков, то оценки, содержащиеся в дипломе, могут быть информативными для работодателей не только с точки зрения наличия предметных знаний, но и в отношении степени развития когнитивных и социальных навыков выпускника. Исследованию этой связи и посвящена данная работа.

1. Обзор литературы

1.1. Подходы к определению «мягких» навыков

В большинстве работ «мягкие» навыки (*soft skills*) определяются как врожденные или приобретенные личностные качества человека, позволяющие взаимодействовать и работать с людьми более эффективно и гармонично [Robles, 2012; Кандаурова, Михайлова, 2021]. Так, например, М. Роблес выделяет десять личностных качеств и навыков, которые руководители бизнеса считают наиболее важными: это честность, навыки общения, вежливость, ответственность, социальные навыки, позитивное отношение, профессионализм, гибкость, командная работа и трудовая этика [Robles, 2012]. С. Годин разделяет «мягкие» навыки на пять групп: самоконтроль, продуктивность, мудрость, проницательность и влияние, при этом он приводит индикаторы качеств для

каждой группы². Отечественные авторы на основе анализа существующих подходов к определению *soft skills* также выделяют группы «мягких» навыков: базовые коммуникативные навыки, навыки селф-менеджмента, навыки эффективного мышления, устойчивость жизненного мира и самоактуализация [Степанова, Зеер, 2019]. Некоторые авторы в число «мягких» навыков включают знание иностранных языков и способность работать в мультикультурной среде [Padhi, 2014].

Ряд исследований посвящен изучению «мягких» навыков, необходимых для конкретной области деятельности — менеджмента. В большинстве из них оцениваются не столько «мягкие» навыки управленца, сколько личностные качества лидера — таким образом выделяется компетентность «лидерство» как качество управленцев среднего и высшего звена. А. Русзала считает, что на эффективность управления компанией напрямую влияют следующие качества лидера: стратегическое видение, способность влиять на события в компании, инспектирование (контроль деятельности), делегирование, интенсификация, дипломатичность в коммуникации, интуиция, открытость к разным мнениям, взаимодействие, партнерство и доступность [Ruszala, 2004]. А.Ф. Денисов и В.С. Цыбова не просто выделяют список качеств, присущих лидеру, но описывают те из них, которые наиболее характерны для российских бизнес-лидеров: харизма, способность вызывать доверие, толерантность к неопределенности среды, умение развивать подчиненных, умение четко формулировать задачу для коллектива, гибкость в выборе стилей поведения, способность доверять, требовательность к себе, упорство в достижении целей, креативность и готовность использовать открывающиеся возможности [Денисов, Цыбова, 2018].

В современной литературе понятия «мягкие», или «гибкие», навыки», «ключевые (основные) компетенции/компетентности», «надпрофессиональные компетенции», «навыки XXI века» нередко используются как синонимы, несмотря на то что понятие «компетенция» включает три составляющие: знания, навыки и личностные установки [Добрякова, Фрумин, 2020; Касьяник, 2022; Погребная, Михайлова, 2022]. Основанием такого словоупотребления может быть то обстоятельство, что в работах зарубежных авторов *skill* — понятие гораздо более широкое, чем «навык» в русскоязычных источниках [Корпоративный университет Сбербанка, 2020], и означает «способность выполнить задачу с определенным результатом». То есть *skill* ближе к понятию «компетенция», чем к «навыку» [Лошкарева и др., 2020]. В рамках данной

² Godin S. (2023) Let's Stop Calling Them "Soft Skills" — and Call Them "Real Skills" Instead: <https://ideas.ted.com/soft-skills-and-real-skills> (дата обращения 12.08.2024).

работы мы будем использовать термины ««мягкие» навыки» и «компетенции» как синонимы.

1.2. Современные подходы к оценке «мягких» навыков

На формирование «мягких» навыков влияют как используемые в обучении методы, так и особенности изучаемых дисциплин. Наиболее эффективны с точки зрения освоения «мягких» навыков такие методы обучения, как анализ конкретных ситуаций (кейс-стади), групповые проекты и имитационные игры (симуляции) [Раицкая, Тихонова, 2018]. При этом изучение иностранных языков, управленческих и социально-гуманитарных дисциплин оказывает в среднем большее влияние на формирование «мягких» навыков по сравнению с освоением других предметов.

Процесс развития «мягких» навыков в высших учебных заведениях не лишен недостатков: доля зачетных единиц, направленных на развитие «жестких» навыков, намного превышает долю зачетных единиц, ориентированных на *soft skills* [Yashin, Klyuev, Bagirova, 2018]. «Мягкие» навыки оказываются неравномерно развиты у студентов разных лет обучения: на первом году обучения студенты преимущественно осваивают навыки, необходимые для адаптации к обучению в университете, на втором году обучения — навыки, способствующие оптимизации учебной деятельности; на третьем году — навыки, необходимые для перехода к учебно-профессиональной деятельности, и, наконец, на последнем курсе — навыки, призванные облегчить окончательное профессиональное самоопределение студентов [Цымбалюк, Виноградова, 2023]. У выпускников наблюдается высокий уровень развития цифровых навыков и слабое владение «мягкими» навыками [Чевтаева, Никитина, Вишневская, 2020]. Только каждый третий студент оценивает свой уровень владения «мягкими» навыками как высокий и уверен в том, что поиск работы не вызовет затруднений [Бондарева, Потемкина, Саулембекова, 2021].

При этом работодатели оценивают уровень развития *soft skills* выпускников как недостаточный [Balcar, Šimek, Filipová, 2018], и их мнение может негативно сказаться на трудоустройстве молодых специалистов [Kaburise, 2016]. Исследователи считают целесообразным осуществить методическую доработку учебных планов и интегрировать форматы, способствующие развитию «мягких» навыков, в существующие дисциплины [Stek, 2022].

В качестве инструментов оценки «мягких» навыков в большинстве случаев используют опрос студентов (самооценка компетенций и навыков) [Бондарева, Потемкина, Саулембекова, 2021] и опрос работодателей (экспертный опрос) [Robles, 2012]. Выяснив мнение участников рынка труда — работодателей и специалистов — с использованием кейс-метода и проведя опрос преподавателей, С.В. Весманов и его коллеги отмечают сходство

взглядов разных групп участников исследования на «мягкие» навыки выпускников вузов, несмотря на то что респонденты представляют разные виды деятельности и занимают разные организационные позиции [Весманов и др., 2020].

Результаты оценки «мягких» навыков на основании самооценки и экспертного опроса могут существенно различаться: дело в том, что самооценка навыков отражает ожидания студентов в отношении своей профессиональной востребованности на рынке труда, в то время как экспертный опрос — это оценка наблюдаемых, фактически проявляемых навыков. Во Вьетнаме для сокращения разрыва между фактически сформированными у студентов навыками и ожиданиями рынка труда созданы специальные центры развития «мягких» навыков, куда обращаются студенты параллельно с обучением в университетах [Tran, 2013].

Есть опыт привлечения для оценки «мягких» навыков инструментов, аналогичных тем, которые применяют рекрутеры при отборе персонала: наблюдатели не только оценивают качество выполнения заданий студентами, но и анализируют их поведение в процессе выполнения [Sunarto, 2015]. Для оценки процесса формирования «мягких» навыков у студентов вузов используются системы искусственного интеллекта, в частности предлагается проводить оценку навыков после изучения каждой дисциплины учебного плана и по завершении изучения дисциплин определенного модуля [Куликова, Маслова, Пономарева, 2021].

Таким образом, для ответа на вопрос, действительно ли успехи студентов вузов в освоении учебных дисциплин связаны с развитием у них «мягких» навыков, необходимо исследовать связь между успеваемостью студентов и степенью развития их «мягких» навыков.

2. Сбор данных

На экономическом факультете МГУ им. М.В. Ломоносова нами собраны и обработаны результаты тестирования студентов, а также данные о пройденных ими вступительных испытаниях и об академической успеваемости. Выборку составили студенты бакалавриата направления «Менеджмент» набора 2020 г. Анализировались:

- 1) результаты оценки компетенций;
- 2) результаты теста числовых способностей;
- 3) успеваемость по предметам (оценки);
- 4) баллы по дополнительным вступительным испытаниям по математике.

Оценка компетенций студентов направления «Менеджмент» проводится учебно-научной лабораторией «Проект МАХ» ежегодно с 2015 г. Методика и процедура оценки полностью соответству-

ют общепринятым на рынке труда: оценка проводится на основе наблюдения за поведением студентов в ходе выполнения заданий. Оценивание осуществляется в октябре-ноябре (до зимней сессии) и является обязательным для всех студентов направления «Менеджмент»: время прохождения оценки компетенций закрепляется в расписании студентов. При этом если студент не посещает процедуру оценивания, формальные санкции к нему не применяются.

Используемая для оценки карта компетенций составлена совместно с сотрудниками компаний — партнеров факультета, т.е. потенциальных работодателей для его выпускников. Карта состоит из трех основных блоков: компетенции, связанные с осуществлением деятельности (*action*), познавательные (*vision*) и коммуникативные (*communication*). В каждом блоке две компетенции (табл. 1), которые оцениваются по 5-балльной шкале, на основе этих показателей диагностируется уровень развития компетенции: неприемлемый, приемлемый или высокий. Пример распределения индикаторов по уровням для компетенции «Принятие решений» приведен в табл. 6 приложения.

Таблица 1. Карта компетенций центров оценки студентов направления «Менеджмент» экономического факультета МГУ им. М.В. Ломоносова

Компетенции, связанные с осуществлением деятельности (<i>Action</i>)	Познавательные компетенции (<i>Vision</i>)	Коммуникативные компетенции (<i>Communication</i>)
<i>Лидерство</i> – способность брать на себя ответственность и вести команду к результату (включает 8 индикаторов)	<i>Аналитика</i> – способность собирать и обрабатывать информацию с целью формирования вывода (включает 7 индикаторов)	<i>Коммуникация</i> – способность легко устанавливать контакт и выстраивать взаимодействие (включает 5 индикаторов)
<i>Работа в команде</i> – способность проявлять уважение к окружающим, соотносить свои цели с целями команды и принимать во внимание мнение других (включает 8 индикаторов)	<i>Принятие решений</i> – способность принимать верные решения на основе анализа данных (включает 4 индикатора)	<i>Убеждение и влияние</i> – способность использовать разные коммуникационные стратегии с целью получения желаемого результата (включает 7 индикаторов)

Источник: Материалы учебно-научной лаборатории «Проект МАХ» экономического факультета МГУ им. М.В. Ломоносова.

Процедура оценки состоит из нескольких этапов:

- проведение оценки. В одной процедуре оценивания участвуют 15 студентов одного года обучения, за каждым из них наблюдают два ассессора и один старший ассессор;
- стратегическая сессия ассессоров — согласование оценок;
- обратная связь.

Студенты делятся на группы по 4–5 человек, и каждой группе предлагается решить два кейса. Задача ассессоров заключается в сборе информации в ходе наблюдения за процессом решения кейсов: они анализируют слова, эмоции, невербальное

поведение каждого студента, реакцию группы на поведение студента, его работу с информацией. Ассессоры фиксируют поведение, связанное с оцениваемыми компетенциями, а затем анализируют собранную информацию на предмет соответствия карте компетенций и согласуют свои оценки. Каждый студент в индивидуальном порядке получает обратную связь: ассессор отмечает, какие компетенции студент проявил на высоком уровне, а какие требуют дополнительного развития.

Тесты способностей — общепринятый инструмент первичной оценки кандидатов на рынке труда [Тихонов, 2020]. В отличие от оценки компетенций, они определяют не степень развитости того или иного навыка, а базовые способности и предрасположенности. В данном исследовании используются результаты применения психометрической методики оценки способностей к анализу числовой информации *Talent Q*³. Тестирование занимает около 60 минут. Участникам необходимо решить задачи, содержащие количественную информацию, представленную в виде диаграмм, графиков и таблиц. В ходе тестирования оцениваются навыки работы с числовыми данными. Результаты представляются в перцентилях: например, перцентиль 50 означает, что кандидат показал результат по тесту лучше, чем половина участников нормативной группы, состоящей из менеджеров начального звена, проходивших тестирование ранее. Чем выше полученный участником результат, тем более развит у него навык работы с числовой информацией.

В качестве показателя успеваемости учитывались оценки, полученные студентами третьего года обучения за весь период обучения по 26 обязательным предметам. Список предметов и их сокращенных обозначений приведен в приложении 2 (табл. 7). Данные по успеваемости предоставлены учебной частью бакалавриата экономического факультета.

В качестве зависимых переменных мы используем оценки, полученные студентами по учебным предметам. К независимым относятся шесть переменных, отражающих степень развитости компетенций (по результатам оценки компетенций). Контрольными переменными являются результаты теста числовых способностей и пол.

В исследовании анализировались данные 108 студентов, которые составляют генеральную совокупность: это все студенты, обучающиеся на 3-м курсе данного направления (описательные статистики приведены в Приложении 3, табл. ПЗ). Оценки по 26 предметам принимают четыре значения: от 2 («неудовлетворительно») до 5 («отлично»). Баллы по дополнительным вступитель-

³ По данным с сайта *Talent Q*: <https://talent-q.ru/online-instruments/for-personals/otsenka-chislovykh-sposobnostey-test-q-metrix-rabota-s-chislovy-mi-dannymi/> (дата обращения 26.06.2023).

ным испытаниям по математике принимают значения от 0 до 100. Дополнительного преобразования переменных не проводилось.

Не все студенты приняли участие в измерении компетенций и способностей, поэтому модели для оценки связи между компетенциями и баллами, характеризующими успеваемость, построены только по 55 наблюдениям. Чтобы определить, является ли выборка смещенной, произведен переход к средней оценке для каждого студента по 26 предметам. Получившиеся средние значения различаются: оценки студентов, принимавших участие в измерении компетенций и способностей, в среднем на 0,48 балла выше, чем у тех, кто участия не принимал (p -value для теста Стьюдента $< 0,001$). В генеральной совокупности девушки составляют 45% (49 из 108), а в исследовательской выборке — 53% (29 из 55). Доля девушек в исследовательской выборке статистически не отличается от доли девушек среди тех студентов, которые в выборку не попали (p -value = 0,146).

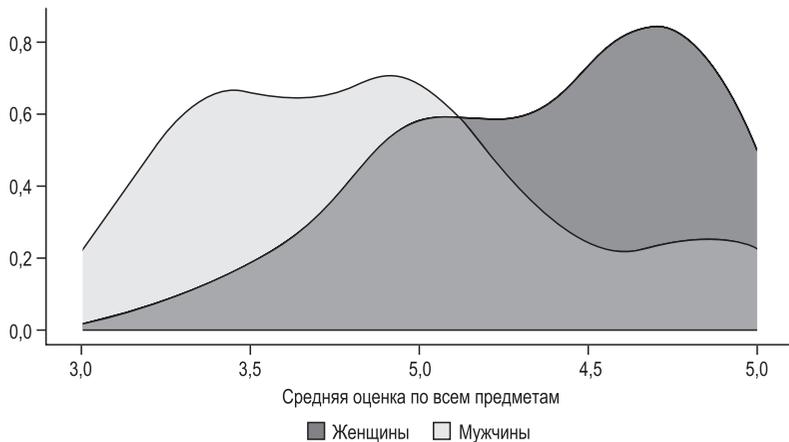
Средняя оценка у девушек значимо выше, чем у юношей: разница составляет 0,5 балла (p -value для теста Стьюдента $< 0,01$): средняя оценка у юношей — 3,9 балла, у девушек — 4,4 балла. Один из вопросов данного исследования — устраняется ли гендерный разрыв в успеваемости при учете различия в «мягких» навыках.

Различие в оценках можно увидеть на графике функции плотности: большая часть площади под функцией плотности распределения оценок у девушек расположена в области высоких оценок (рис. 1). Распределение оценок юношей имеет три пика: в области низких и средних оценок (средние значения 3,4 и 3,9) и в области высоких оценок. Такое распределение может объясняться особенностью мотивации юношей: некоторые из них стремятся «сдать» предмет и готовы согласиться на любую оценку, а другие ставят целью получение максимально высокой оценки. Похожая картина наблюдается и при анализе среднего балла за все время обучения у студентов направления «Экономика», хотя значимых различий между девушками и юношами не обнаруживается [Мирзоян, Щукина, 2023].

Сходный характер имеет распределение баллов по дополнительному вступительному испытанию по математике, которое учащиеся сдавали при поступлении: плотность распределения баллов у девушек смещена вправо по сравнению с юношами (рис. 2).

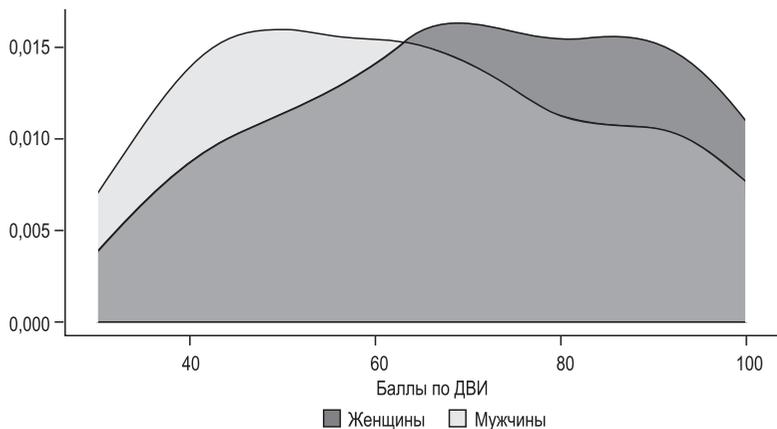
При этом средние значения теста числовых способностей для юношей и девушек значимо не различаются (p -value для теста Стьюдента равно 0,93) (рис. 3). Гендерный разрыв в средних оценках по 26 дисциплинам и в баллах по дополнительному вступительному испытанию не удается объяснить различием в числовых способностях. Возможно, разрыв возникает как следствие различий в уровне усердия, которое прилагают в обучении девушки и юноши.

Рис. 1. Оценка плотности распределения средней оценки по 26 дисциплинам для девушек и юношей в генеральной совокупности



Источник: Составлено авторами.

Рис. 2. Оценка плотности распределения баллов по дополнительному вступительному испытанию для девушек и юношей в генеральной совокупности

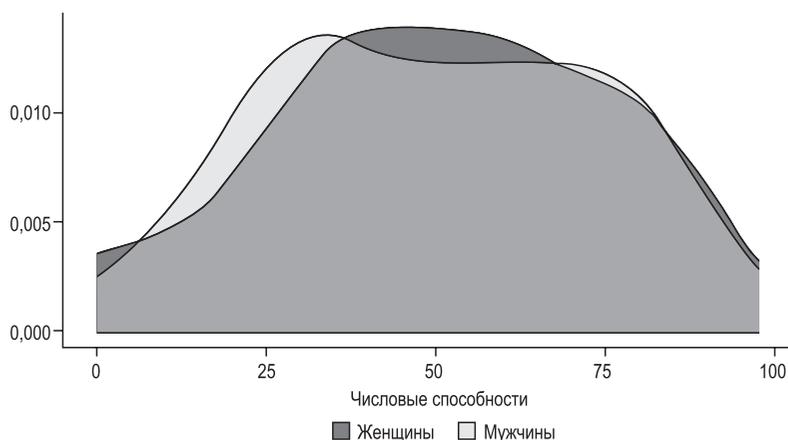


Источник: Составлено авторами.

Анализ данных генеральной совокупности свидетельствует о том, что девушки получили более высокий средний балл (на уровне значимости в 5%) по 22 предметам из 26. Исключение составляют «экономика для менеджеров» (первый и второй семестры обучения), «введение в менеджмент» и «информационные технологии в менеджменте» — средняя оценка по этим предметам у девушек статистически не отличается от средней оценки у юношей.

Статистически значимых различий между юношами и девушками в уровне числовых способностей и всех видов «мягких» навыков не обнаружено ни на каком разумном уровне значимости.

Рис. 3. Оценка плотности распределения числовых способностей для девушек и юношей в генеральной совокупности



Источник: Составлено авторами.

В рамках предварительного анализа можно заключить, что показатели компетенций значимо коррелируют друг с другом (Приложение 4, табл. П4): чем выше развита одна компетенция, тем более развитой оказывается другая при прочих равных. Наименьшие абсолютные значения корреляции с другими переменными наблюдаются у коммуникативных навыков. При этом между числовыми способностями и компетенциями статистически значимые корреляции отсутствуют. Наблюдается значимая корреляция между средней оценкой по предметам и следующими характеристиками: числовые способности, компетенции «убеждение» и «лидерство».

3. Результаты исследования

3.1. Связь среднего балла с компетенциями

Для выявления связи между средним баллом по предметам и компетенциями построена множественная регрессия, где в качестве зависимой переменной выступал средний балл студентов по всем учебным дисциплинам за все время обучения. В качестве регрессоров использовались показатели компетенций, пол, показатели теста числовых способностей. Все переменные с коэффициентами, незначимыми на 5%-ном уровне, исключены из модели. Студенты с высокими баллами по тесту числовых способностей достигают более высоких результатов в обучении (табл. 2, модель 1). Среди всех компетенций только перед компетенцией «убеждение» коэффициент оказался значимым на уровне 5%. При этом показатели юношей по данной компетенции в среднем ниже, чем у девушек. В модель были добавлены произведения переменных, отражающих способности и навыки убеждения, на бинарную переменную пола. У юношей способности оказы-

вают более сильное влияние на среднюю оценку, чем у девушек (табл. 2, модель 2).

Таблица 2. Множественная регрессия для средней оценки за все время обучения

	1. Средняя оценка	2. Средняя оценка
Способности	0,011*** (0,002)	0,007*** (0,002)
Способности*Пол [М]		0,008** (0,004)
Убеждение	0,230*** (0,063)	0,232*** (0,064)
Пол [М]	-0,351*** (0,099)	-0,761*** (0,222)
Константа	3,254*** (0,211)	3,437*** (0,219)
Число наблюдений	55	55
R^2	0,565	0,6
R^2 скорректированный	0,539	0,568
F-статистика	22,05***	18,73***

Примечание: * $p < 0,1$; ** $p < 0,05$; *** $p < 0,01$.

Источник: Составлено авторами.

Для проверки на устойчивость мы построили модели для среднего балла, рассчитанного как среднее арифметическое оценок по всем предметам, взвешенных по количеству часов, отведенных на изучение каждого предмета. Результаты построения моделей оказываются аналогичными (табл. П5, Приложение 5).

3.2. Связь показателей компетенций с оценками по отдельным предметам: классификация

Для определения связи между компетенциями и получаемыми баллами использована порядковая логистическая регрессия (*ordered logit*). Для каждого предмета строилась отдельная модель. Зависимая переменная (полученная оценка) принимает только целые значения: 2 (неудовлетворительно), 3 (удовлетворительно), 4 (хорошо), 5 (отлично). По каждому из рассмотренных предметов было получено не более двух неудовлетворительных оценок, а потому перед построением моделей они объединены с оценкой «удовлетворительно» — в противном случае оценивание моделей оказывалось невозможным. Таким образом, зависимая переменная принимает только три значения: «отлично», «хорошо», «удовлетворительно или неудовлетворительно». Для некоторых предметов такого преобразования оказалось недостаточно: количество оценок «удовлетворительно или неудовлетворительно» было слишком мало для получения оценок параметров модели. Если значение «удовлетворительно или неудовлетвори-

тельно» встречалось менее чем в семи случаях из 55, эти оценки объединялись с «хорошо», а для анализа использовалась логистическая регрессия. В таких случаях зависимая переменная принимает два значения: «отлично» и «хорошо или ниже».

Из полученных моделей исключались переменные, коэффициенты перед которыми оказались не значимы. Результаты построения регрессий приведены в Приложении 6 (табл. П6, П7, П8), а количество моделей, в которых коэффициент перед соответствующей переменной оказался значимым, — в табл. 3.

Чаще всего положительно связанными с получаемыми оценками оказываются компетенции «убеждение и влияние» и «аналитика» (табл. 3). Компетенции «принятие решений» и «коммуникации» статистически значимо отрицательно связаны с оценками. Коэффициент перед числовыми способностями оказывается положительным и значимым в 25 случаях из 26, а гендерный разрыв сохраняется в 16 случаях.

Таблица 3. Количество моделей со значимыми коэффициентами перед соответствующими переменными ($p\text{-value} < 0,1$)

Переменная	Количество значимых коэффициентов	Количество положительных коэффициентов	Количество отрицательных коэффициентов
Способности	25	25	0
Лидерство	5	5	0
Команда	3	1	2
Убеждение	13	13	0
Решения	10	0	10
Аналитика	10	9	1
Коммуникации	5	0	5
Пол [М]	16	0	16

Источник: Составлено авторами.

Таблица 4. Количество моделей со значимыми коэффициентами перед соответствующими переменными ($p\text{-value} < 0,05$)

Переменная	Количество значимых коэффициентов	Количество положительных коэффициентов	Количество отрицательных коэффициентов
Способности	22	22	0
Лидерство	3	3	0
Команда	3	1	2
Убеждение	10	10	0
Решения	8	0	8
Аналитика	8	7	1
Коммуникации	5	0	5
Пол [М]	12	0	12

Источник: Составлено авторами.

На небольших выборках часто наблюдаются неустойчивые результаты: удаление из выборки переменной, коэффициент перед которой значим только на 10%-ном уровне, может привести к тому, что некоторые из оставшихся коэффициентов становятся незначимыми. Для проверки устойчивости из моделей исключались все переменные, коэффициенты перед которыми были не значимы на 5%-ном уровне (табл. 4).

Результаты проверки свидетельствуют об устойчивости выводов по отношению к выбираемому уровню значимости

3.3. Визуализация корреляций между оценками по учебным предметам и степенью развитости «мягких» навыков

Для каждого предмета вычислены корреляции показателей компетенций с полученными студентами оценками. Затем выбраны пары компетенций, и каждый предмет визуализирован в виде точки в двумерном пространстве, координаты которой отражают корреляцию оценок со значениями указанных компетенций студентов (см. рис. 4).

На рис. 4 видна положительная связь между компетенциями: чем выше корреляция оценок по предмету со значением компетенции «аналитика», тем выше эта корреляция и с компетенцией «принятие решений». Аналогично связаны компетенции «лидерство» и «работа в команде». Обратная связь наблюдается для компетенций «коммуникации» и «убеждение и влияние».

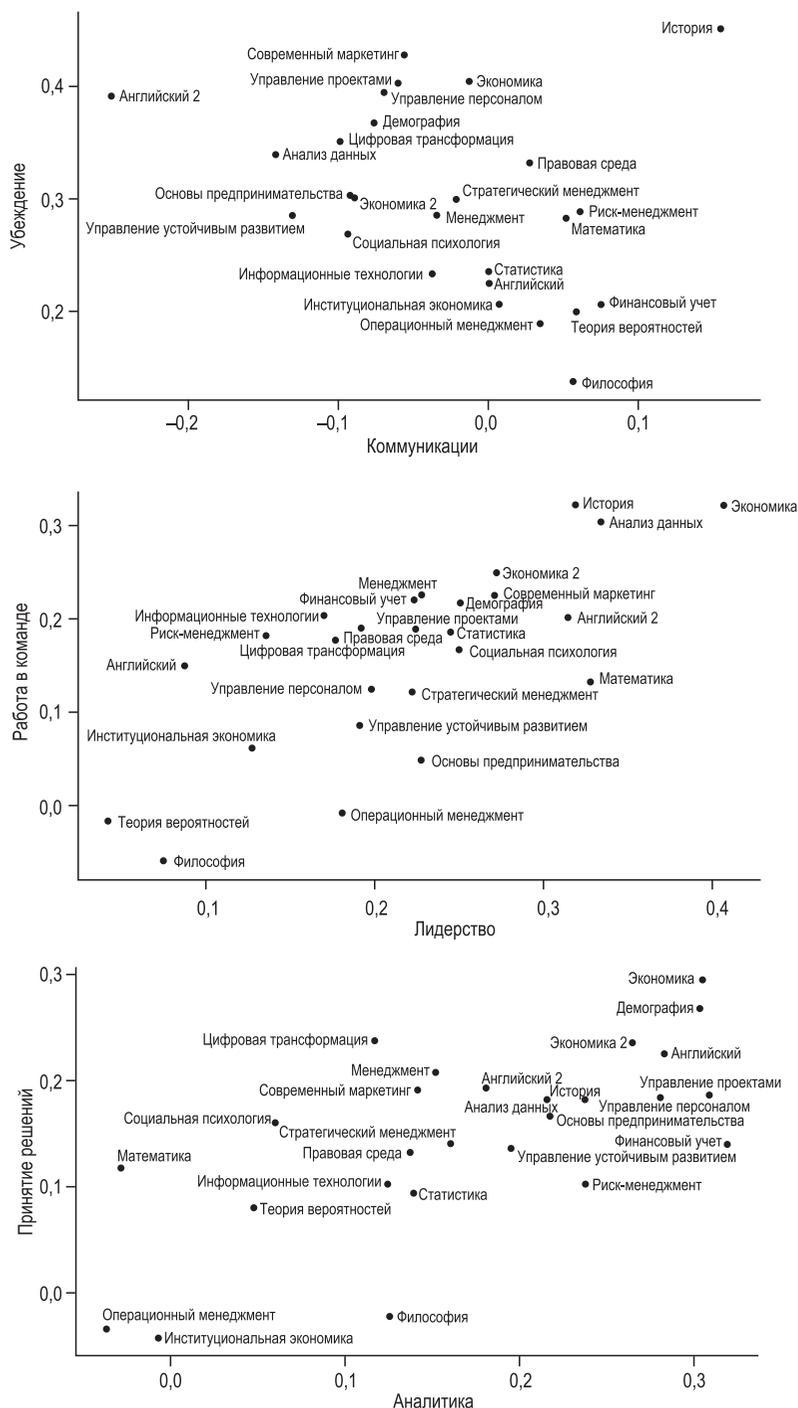
На рис. 4 можно выделить группы предметов, которые располагаются рядом независимо от выбранных осей. Например, оценки по предметам «теория вероятностей», «философия», «операционный менеджмент» и «институциональная экономика» показывают практически нулевую корреляцию со всеми рассмотренными компетенциями. Оценки по предметам «история» и «экономика для менеджеров», напротив, наиболее сильно коррелируют со всеми компетенциями. Для выявления подобных групп проведена кластеризация всех предметов.

3.4. Кластеризация предметов

При помощи метода иерархической кластеризации⁴ выделены группы предметов, которые имеют схожие значения корреляций с компетенциями. Количество кластеров определено на основе анализа дендрограммы. В качестве входных данных использовались коэффициенты корреляции между оценкой за предмет и показателями компетенций. Каждый предмет представлен как вектор в шестимерном пространстве (по одной координате для каждой компетенции). Так как переменные имеют одинаковую размерность (от -1 до 1), процедура стандартизации не проводилась.

⁴ Для определения расстояний между кластерами использовался метод полной связи (*complete linkage*).

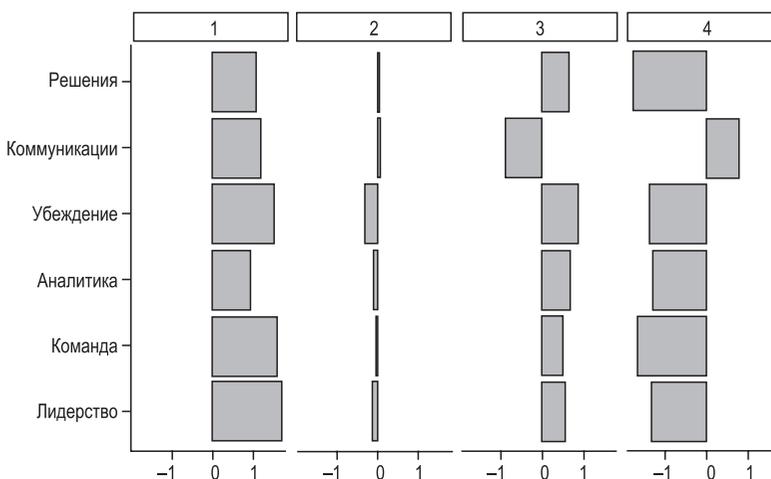
Рис. 4. Корреляции между компетенциями и оценками за предметы: «убеждение» и «коммуникации», «работа в команде» и «лидерство», «принятие решений» и «аналитика»



Источник: Составлено авторами.

В первый кластер (2 предмета) попали дисциплины, имеющие взаимосвязи со всеми компетенциями выше среднего по выборке. Во втором кластере (13 предметов) находятся дисциплины, чьи корреляции со всеми компетенциями равны среднему значению по выборке. Третий кластер (7 предметов) представлен дисциплинами, имеющими небольшие положительные корреляции со всеми компетенциями, за исключением навыков коммуникации (корреляция отрицательная). Четвертый кластер (4 предмета) представлен дисциплинами, коррелированными с навыками коммуникации выше среднего по выборке, а с остальными компетенциями — ниже среднего по выборке. Средние значения по кластерам отражены на рис. 5.

Рис. 5. Средние значения переменных по каждому из кластеров в стандартных отклонениях



Примечание: Значение, равное нулю, означает равенство среднему значению по выборке. Стандартизация проводилась только для визуализации.

Источник: Составлено авторами.

Для визуализации предметов в двумерном пространстве использован метод главных компонент (рис. 6). Ось абсцисс, представленная первой главной компонентой, соответствует положительному значению корреляции со всеми компетенциями, за исключением навыков коммуникации. Ось ординат (вторая компонента) отвечает за корреляцию баллов, полученных за курс, с навыками коммуникации. В матрице нагрузок (табл. 5) представлены корреляции между переменными и главными компонентами. Для дисциплин, расположенных рядом, наблюдается схожая связь между учебными успехами и показателями компетенций учащихся. Первая главная компонента содержит 59,2% всей информации, а вторая — 15,4%, что свидетельствует о высокой сте-

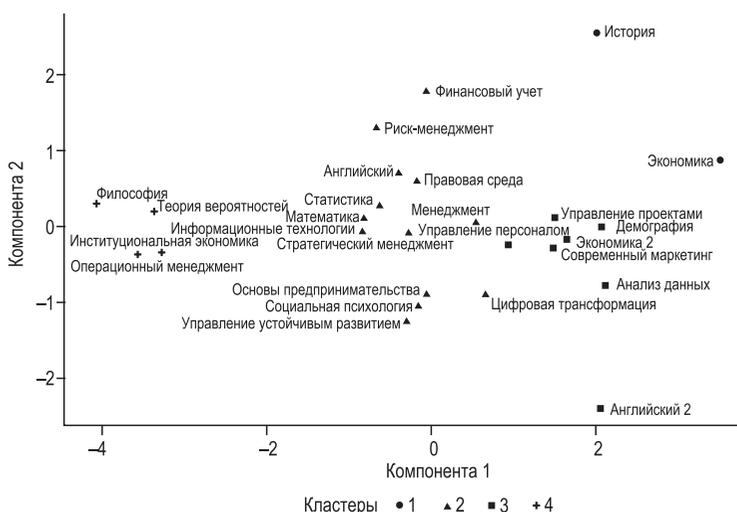
пени взаимосвязи между исходными переменными и малой потерей информации при сокращении размерности пространства.

Таблица 5. Матрица нагрузок для метода главных компонент

	Лидерство	Команда	Аналитика	Убеждение	Коммуникации	Решения
Комп. 1	0,78	0,87	0,68	0,86	-0,43	0,9
Комп. 2	-0,05	0,27	0,3	-0,02	0,87	-0,01

Источник: Составлено авторами.

Рис. 6. Визуализация предметов в пространстве первых двух главных компонент



Источник: Составлено авторами.

На рис. 6 видно, какие именно дисциплины учебного плана входят в каждый из четырех выделенных кластеров. Дисциплины четвертого кластера практически не связаны с развитием рассматриваемых компетенций, а предметы из первого кластера, наоборот, оказываются с ними связанными. Связь дисциплин второго кластера с развитием компетенций незначительна, и при этом они отличаются друг от друга по степени взаимосвязи с коммуникационной компетенцией: «риск-менеджмент» и «английский язык» положительно коррелируют с коммуникационной компетенцией, а «управление устойчивым развитием» и «социальная психология» такой связи не проявляют.

Такое распределение дисциплин по кластерам может быть связано с формами оценочных средств, которые используются в данных курсах. Ключевой вклад в итоговую оценку по этим дисциплинам могут вносить задания, не связанные со степенью развития рассматриваемых навыков. Более того, сами дисциплины могут вносить значительный вклад в развитие компетенций, что, одна-

ко, не отражается в итоговой оценке по курсу. Действительно, судя по табл. П9 (Приложение 7), основными оценочными средствами в рассматриваемых дисциплинах являются тесты и контрольные работы, решение задач, а также разного рода письменные работы (эссе, доклады, рефераты)⁵. С помощью этих методов в первую очередь проверяется уровень полученных знаний, а не умений, т.е. они направлены на оценку «жестких», а не «мягких» навыков.

3.5. Сравнение предсказательной способности компетенций и результата теста числовых способностей

Считается, что прогностическая валидность центров оценки⁶ выше в сравнении с другими методами оценивания, в том числе с тестами способностей [Hermelin, Lievens, Robertson, 2007]. Мы провели сравнительный анализ предсказательной способности компетенций и результатов теста числовых способностей, чтобы выяснить, можно ли на основе показателей компетенций студента получить более точный прогноз результатов обучения, чем при использовании только результатов теста числовых способностей.

Для каждого предмета по отдельности построены логистические регрессии. В качестве целевой метрики использовался критерий Акаике, предусматривающий «штраф» за количество использованных переменных. Из каждой модели исключались регрессоры до тех пор, пока не было получено наименьшее значение критерия Акаике. Каждая модель включала пол студента в качестве контрольной переменной. В 12 случаях из 26 на основании показателей развития компетенций получено значение целевого показателя ниже, чем в моделях, использующих только значение способностей. Таким образом, оба подхода обладают сопоставимой предсказательной силой.

4. Дискуссия

Девушки в среднем получают более высокие оценки по учебным предметам, чем юноши. Разрыв не устраняется даже при учете способностей и компетенций учащихся. Аналогичные результаты получили О.А. Халифаева с коллегами: средний показатель успеваемости у девушек в их выборке выше, чем у юношей, при этом авторы выявили гендерные различия между студентами в стилях мышления [Халифаева и др., 2020]. Интересно, что таких различий не выявлено между школьниками, различия появляются только по мере их взросления [Callahan, 1991; Baker, 1987; Linn, Hyde, 1989; Wilder, Powell, 1989]. Разрыв может объясняться различия-

⁵ Согласно Положению о балльно-рейтинговой системе оценки успеваемости студентов на экономическом факультете МГУ, трудоемкость текущей успеваемости в бакалавриате составляет 50–60%; трудоемкость итоговой контрольной, зачетной работы составляет 40–50%.

⁶ Прогностическая валидность — возможность прогнозировать успешность кандидата в его профессиональной деятельности, опираясь на оценки, полученные в ходе наблюдения.

ми в уровне усердия в обучении. Оценка за предмет может иметь разную ценность для юношей и девушек и формировать у студентов разные стратегии подготовки к экзаменам: одних студентов устраивает любая положительная оценка, лишь бы экзамен был сдан, другие стремятся получить как можно более высокую оценку за предмет. По-видимому, юноши чаще девушек придерживаются первой стратегии.

В результате анализа связи оценок по дисциплинам учебного плана с показателями компетенций выявлено существенное противоречие. Оценки по некоторым дисциплинам оказались не связаны с уровнем развития исследуемых компетенций, а некоторые обнаружили обратную связь. Тем не менее эти данные не означают, что освоение учебных дисциплин не развивает востребованные у работодателей компетенции. Напротив, востребованность выпускников на рынке труда и результаты внутренних мероприятий по оцениванию компетенций дают основания утверждать, что студенты достигают высокого уровня развития компетенций. Отсутствие связи между баллами за некоторые дисциплины учебного плана и уровнем развития компетенций может объясняться характером инструментов, используемых при оценке результатов освоения того или иного предмета. Обучение определенной дисциплине может оказать влияние на развитие компетенций будущих менеджеров, однако это влияние не фиксируется в итоговой оценке за курс. Альтернативное объяснение состоит в том, что при преподавании некоторых дисциплин не применяются образовательные форматы, в рамках которых учащиеся могли бы проявить соответствующие «мягкие» навыки, и в фокусе внимания находится усвоение предметных знаний.

На основе проведенного исследования высшим учебным заведениям, заинтересованным в формировании у студентов «мягких» навыков и совершенствовании оценивания их компетенций, можно рекомендовать:

- изменить формат оценочных средств;
- пересмотреть структуру шаблона рабочей программы дисциплин.

Для большинства дисциплин учебного плана бакалавриата по направлению «Менеджмент» на экономическом факультете МГУ в качестве оценочных средств используются письменные контрольные работы и тестирования (табл. П9, Приложение 7). Они позволяют оценить скорее полученные знания, относящиеся к *hard skills*, чем приобретаемые студентами умения. Чтобы оценки, получаемые студентами в рамках учебного процесса, эффективно отражали процесс формирования компетенций, спрос на которые предъявляют работодатели, необходимо сместить фокус оценочных средств с

оценки знаний на оценку умений. Для этого можно, например, увеличить в проверочных материалах долю заданий на практические навыки: кейсов, деловых игр, ситуационного моделирования.

В структуру шаблона рабочей программы дисциплин предлагается включить дополнительные разделы, заполнение которых позволит авторам дисциплин проработать связку «компетенция как результат обучения — средства формирования компетенций (форматы аудиторной и самостоятельной работы) — оценка компетенций (оценочные средства и критерии оценивания)». Тем самым акцент будет смещен с процесса разработки рабочей программы дисциплины на процесс формирования и оценивания компетенции. Основной проблемой в этом случае может стать поддержание баланса «содержательного» (какие знания и умения должен получить студент в рамках дисциплины) и «компетентностного» (как должны измениться компетенции студентов по итогу прохождения дисциплины). Более того, дополнительные элементы в шаблоне рабочей программы дадут возможность работодателям оценить степень формирования «мягких» навыков и компетенций в рамках отдельных дисциплин.

5. Заключение

Проанализирована связь получаемых студентами оценок по учебным дисциплинам с уровнем развития их компетенций. Эмпирической основой исследования послужили результаты обучения и оценки компетенций 108 студентов экономического факультета МГУ им. М.В. Ломоносова.

Согласно результатам построения моделей, числовые способности положительно связаны с оценками по 22 предметам. Компетенция «лидерство» положительно связана с оценками по трем предметам, «убеждение и влияние» — по десяти предметам, «аналитика» — по семи (и в одном случае отрицательно). «Принятие решений» отрицательно связано с оценками по восьми дисциплинам, «коммуникация» — по пяти дисциплинам, а «работа в команде» — по двум дисциплинам (и по одной — положительно). При этом числовые способности и компетенция «убеждение и влияние» положительно связаны со средней оценкой по всем предметам. Возможно, средства оценивания в рамках учебных дисциплин направлены на выявление «жестких» навыков и предметных знаний и не учитывают развитие «мягких» навыков. Поэтому мы предлагаем внести изменения в форматы оценочных средств и изменить структуру шаблона рабочих дисциплин. В 14 случаях из 26 компетенции лучше предсказывают получаемые студентами оценки, чем числовые способности.

Различий в средних показателях числовых способностей и компетенций между девушками и юношами не обнаружено. При этом в 22 предметах из 26 оценки девушек в среднем выше, чем у

юношей. При учете способностей и компетенций гендерный разрыв встречается реже: в 12–16 случаях (в зависимости от модели и спецификации).

К основным ограничениям данного исследования можно отнести:

- ограниченность выборки — в исследовании участвовали только студенты бакалавриата направления «Менеджмент» экономического факультета МГУ им. М.В. Ломоносова; данное ограничение связано с высокими затратами на реализацию подобных методов исследования;
- ограниченность инструментов исследования — данные целесообразно дополнить результатами тестов на вербальные способности и тестов на аналитические способности.

Приложения Приложение 1

Таблица П1. Распределение индикаторов компетенции «Принятие решений» по уровням

	Высокий уровень (4–5 баллов)	Приемлемый уровень (2–3,5 балла)	Неприемлемый уровень (1–1,5 балла)
Индикатор 1 – принятие решений и ответственность	Принимает решения и берет на себя полную ответственность за принятые командные решения	Принимает решения, в случае необходимости берет на себя ответственность за решения команды	Не принимает решений, не берет на себя ответственность за групповое решение
Индикатор 2 – разработка правил, процедур, критериев	Разрабатывает правила и процедуры принятия решений, вырабатывает критерии принятия решений	Участует в разработке правил, процедур и критериев принятия решений	Не разрабатывает правила и процедуры принятия решений, не вырабатывает критерии принятия решений
Индикатор 3 – принятие решений на основе факторов и данных	Принимает верные решения на основе фактов и данных, сравнивая альтернативы, взвешивая плюсы и минусы	Принимает решения, взвешивая несколько факторов, при этом упускает несущественные детали или незначительную часть информации	Принимает решения на основании домыслов, непроверенных фактов и суждений
Индикатор 4 – риски и последствия	Просчитывает риски и последствия действий и/или решений	Видит картину в целом, но при принятии решений учитывает не все риски и негативные последствия	Не просчитывает риски и последствия действий и/или решений

Источник: Материалы учебно-научной лаборатории «Проект МАХ» экономического факультета МГУ им. М.В. Ломоносова.

Приложение 2

Таблица П2. Полные и сокращенные названия обязательных учебных предметов, включенных в анализ

№	Полное название	Сокращенное название	Курс
1	Экономика для менеджеров	Экономика	1
2	Введение в менеджмент	Менеджмент	1

Окончание табл. П2

№	Полное название	Сокращенное название	Курс
3	История	История	1
4	Математика для менеджеров	Математика	1
5	Английский язык	Английский	1
6	Социальная психология	Социальная психология	1
7	Цифровая трансформация отраслей экономики	Цифровая трансформация	1
8	Экономика для менеджеров 2	Экономика 2	1
9	Информационные технологии в менеджменте	Информационные технологии	1
10	Философия	Философия	1
11	Статистика	Статистика	2
12	Стратегический менеджмент	Стратегический менеджмент	2
13	Современный маркетинг	Современный маркетинг	2
14	Теория вероятностей и математическая статистика	Теория вероятностей	2
15	Управление устойчивым развитием	Управление устойчивым развитием	2
16	Правовая среда современного бизнеса	Правовая среда	2
17	Анализ данных	Анализ данных	2
18	Управление персоналом	Управление персоналом	2
19	Демография	Демография	2
20	Английский язык 2	Английский 2	2
21	Основы предпринимательства	Основы предпринимательства	2
22	Риск-менеджмент и страхование	Риск-менеджмент	3
23	Операционный менеджмент	Операционный менеджмент	3
24	Управление проектами	Управление проектами	3
25	Институциональная экономика	Институциональная экономика	3
26	Финансовый учет	Финансовый учет	3

Примечание: Номер предмета в столбце 1 соответствует номеру модели в Приложении 6.

Источник: Составлено авторами.

Приложение 3

Таблица П3. **Описательные статистики переменных**

	Число наблюдений	Среднее	Ст. откл.	Мин.	Второй квартиль	Третий квартиль	Макс.
Способности	100	50	23,9	1	32	71,2	98
Лидерство	64	1,8	0,6	1	1,3	2	4
Команда	64	3,6	0,8	1,8	3	4,2	5
Аналитика	61	2,7	0,9	1	2	3,1	4,6
Убеждение	62	3	0,7	1,5	2,5	3,5	4,8
Коммуникации	64	4,6	0,4	3,3	4,4	5	5
Решения	61	2,3	0,7	1	2	2,9	3,7

Источник: Составлено авторами.

Приложение 4

Таблица П4. Корреляционная матрица для средней оценки по предметам, компетенций и способностей

	Средняя оценка	Способности	Лидерство	Команда	Аналитика	Убеждение	Коммуникации	Решения
Средняя оценка								
Способности	0,57***							
Лидерство	0,33*	0,20						
Команда	0,25	0,25	0,63***					
Аналитика	0,26	0,07	0,59***	0,62***				
Убеждение	0,43**	0,16	0,67***	0,68***	0,76***			
Коммуникации	-0,07	-0,01	0,26	0,40**	0,23	0,18		
Решения	0,23	0,16	0,62***	0,70***	0,81***	0,81***	0,10	

Примечание: * $p < 0,1$; ** $p < 0,05$; *** $p < 0,01$.

Источник: Составлено авторами.

Приложение 5

Таблица П5. Множественная регрессия для средней взвешенной оценки за все время обучения. Взвешивание производилось по количеству часов, которое занимает соответствующий предмет в учебном плане

	1. Средняя взвешенная оценка	2. Средняя взвешенная оценка
Способности	0,011*** (0,002)	0,007*** (0,002)
Способности*Пол [М]		0,008* (0,004)
Убеждение	0,230*** (0,064)	0,232*** (0,064)
Пол [М]	-0,342*** (0,099)	-0,726*** (0,225)
Константа	3,228*** (0,211)	3,400*** (0,222)
Число наблюдений	55	55
R^2	0,561	0,591
R^2 скорректированный	0,535	0,559
F -статистика	21,69***	18,08***

Примечание: * $p < 0,1$; ** $p < 0,05$; *** $p < 0,01$.

Источник: Составлено авторами.

Приложение 6. Модели классификации

Таблица П6. Модели классификации для оценок по предметам

	Пл (1)	Пл (2)	Пл (3)	Пл (4)	Л (5)	Пл (6)	Л (7)	Пл (8)	Пл (9)	Л (10)
Способности	0,032** (0,013)	0,054*** (0,014)	0,029** (0,012)	0,053*** (0,017)		0,051*** (0,014)	0,044** (0,020)	0,043*** (0,013)	0,050*** (0,013)	0,036* (0,021)

Окончание табл. П6

	ПЛ (1)	ПЛ (2)	ПЛ (3)	ПЛ (4)	Л (5)	ПЛ (6)	Л (7)	ПЛ (8)	ПЛ (9)	Л (10)
Лидерство	1,468*** (0,558)			1,503** (0,703)						
Аналитика				-2,153*** (0,636)	0,886** (0,383)			0,586* (0,305)		2,682** (1,217)
Пол [М]		-0,975* (0,578)		-1,764** (0,687)		-1,797*** (0,613)	-2,615** (1,071)			-3,851*** (1,358)
Убеждение			2,488*** (0,745)	2,073** (0,825)			1,420* (0,772)			
Решения			-1,453** (0,640)							-2,637** (1,222)
Константа					-1,721* (0,992)		-3,005 (2,219)			1,530 (1,783)
Число наблюдений	55	55	55	55	55	55	55	55	55	55
R ² МакФаддена	0,16	0,19	0,18	0,35	0,09	0,22	0,34	0,15	0,14	0,39

Примечание: Номера моделей соответствуют номерам предметов из Приложения 2. ПЛ – порядковая логистическая регрессия; Л – логистическая регрессия. * $p < 0,1$; ** $p < 0,05$; *** $p < 0,01$.

Источник: Составлено авторами.

Таблица П7. Модели классификации для оценок по предметам

	ПЛ (11)	Л (12)	Л (13)	Л (14)	Л (15)	Л (16)	ПЛ (17)	ПЛ (18)	ПЛ (19)	Л (20)
Способности	0,027** (0,011)	0,029** (0,014)	0,067*** (0,024)	0,061** (0,024)	0,039** (0,017)	0,041** (0,018)	0,059*** (0,015)	0,030** (0,013)	0,060*** (0,015)	0,053** (0,023)
Лидерство			3,595** (1,999)							5,609** (2,228)
Команда				-2,186** (0,942)			1,465** (0,642)			
Убеждение		0,878* (0,479)	3,382*** (1,295)	1,545* (0,788)		3,461*** (1,154)		1,229*** (0,466)		2,712** (1,266)
Аналитика					0,987** (0,486)		1,540** (0,619)		0,785** (0,315)	
Коммуникации			-2,878** (1,249)		-2,034** (0,996)		-2,260*** (0,798)			-4,382*** (1,502)
Решения			-3,030** (1,268)			-2,759*** (1,048)	-1,993** (0,839)			-3,570** (1,424)
Пол [М]		-1,438** (0,643)	-3,314*** (1,115)		-1,676** (0,732)	-1,410* (0,802)		-1,721*** (0,623)		-1,802* (0,945)
Константа		-3,046* (1,600)	2,632 (5,323)	1,949 (2,213)	6,506 (4,602)	-4,040** (1,981)				9,816 (6,368)
Число наблюдений	55	55	55	55	55	55	55	55	55	55
R ² МакФаддена	0,06	0,2	0,54	0,25	0,3	0,35	0,28	0,22	0,22	0,51

Примечание: Номера моделей соответствуют номерам предметов из Приложения 1. ПЛ – порядковая логистическая регрессия; Л – логистическая регрессия. * $p < 0,1$; ** $p < 0,05$; *** $p < 0,01$.

Источник: Составлено авторами.

Таблица П8. Модели классификации для оценок по предметам

	ПЛ (21)	Л (22)	ПЛ (23)	ПЛ (24)	ПЛ (25)	Л (26)
Способности	0,052*** (0,017)	0,037** (0,015)	0,032** (0,014)	0,053*** (0,016)	0,026* (0,013)	0,033** (0,014)
Лидерство	1,915* (1,035)					
Команда	-2,028*** (0,746)					
Аналитика	1,772** (0,721)			1,314** (0,648)		1,820*** (0,667)
Убеждение		0,768* (0,453)	1,742** (0,762)	1,998** (0,815)	2,389*** (0,844)	
Коммуникации				-1,564** (0,778)		
Решения			-1,597** (0,747)	-2,211** (0,888)	-2,142*** (0,786)	-1,336* (0,729)
Пол [М]	-1,929*** (0,734)	-1,087* (0,627)	-1,243** (0,613)	-1,578** (0,648)	-1,537** (0,624)	
Константа		-3,883** (1,677)				-3,266** (1,308)
Число наблюдений	55	55	55	55	55	55
R ² МакФаддена	0,3	0,19	0,16	0,33	0,22	0,19

Примечание: Номера моделей соответствуют номерам предметов из Приложения 1. ПЛ – порядковая логистическая регрессия; Л – логистическая регрессия. * $p < 0,1$; ** $p < 0,05$; *** $p < 0,01$.

Приложение 7

Таблица П9. Оценочные средства дисциплин 1–3-го года обучения согласно учебному плану бакалавриата по направлению «Менеджмент» экономического факультета МГУ

Название дисциплины	Письменные работы	Деловые и ролевые игры	Устные выступления	Решение кейсов, задач и упражнений	Работа на семинарах, участие в дискуссиях	Тесты и контрольные работы	Выполнение групповых проектов	Выполнение индивидуальных проектов
Экономика для менеджеров	X			X		X	X	
Введение в менеджмент	X			X	X	X	X	
История	X		X		X	X	X	
Математика для менеджеров				X		X		
Английский язык	X	X	X	X	X	X		
Социальная психология	X			X				

Окончание табл. П9

Название дисциплины	Письменные работы	Деловые и ролевые игры	Устные выступления	Решение кейсов, задач и упражнений	Работа на семинарах, участие в дискуссиях	Тесты и контрольные работы	Выполнение групповых проектов	Выполнение индивидуальных проектов
Цифровая трансформация отраслей экономики	X			X		X		
Экономика для менеджеров 2	X			X		X	X	
Информационные технологии в менеджменте	X		X	X		X		
Философия	X		X		X	X		
Статистика				X	X	X		
Стратегический менеджмент	X			X	X		X	
Современный маркетинг	X			X	X	X	X	
Теория вероятностей и математическая статистика						X		
Управление устойчивым развитием				X	X	X	X	X
Правовая среда современного бизнеса	X			X	X	X		
Анализ данных	X					X		X
Управление персоналом	X				X	X		
Демография			X	X		X		X
Английский язык 2	X	X	X	X	X	X		
Основы предпринимательства	X		X		X	X	X	
Риск-менеджмент и страхование		X	X		X	X	X	
Операционный менеджмент	X		X					
Управление проектами	X			X		X	X	
Институциональная экономика	X		X	X		X		
Финансовый учет				X	X	X		

Источник: Составлено авторами на основе анализа рабочих программ дисциплин направления «Менеджмент» экономического факультета МГУ им. М.В. Ломоносова.

Литература

1. Бондарева Л.В., Потемкина Т.В., Саулембекова Г.С. (2021) Влияние «мягких» навыков на готовность к самостоятельному трудоустройству: опыт самооценки будущих инженеров. *Высшее образование в России*, т. 30, № 12, сс. 59–74. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2021-30-12-59-74>
2. Весманов С.В., Жадько Н.В., Весманов Д.С., Акопян Г.А. (2020) Метапредметные компетенции в ожиданиях участников рынка труда. *Психологическая наука и образование*, т. 25, № 6, сс. 104–112. <https://doi.org/10.17759/pse.2020250609>
3. Волгин А.Д., Гимпельсон В.Е. (2022) Спрос на навыки: анализ на основе онлайн-данных о вакансиях. *Экономический журнал ВШЭ*, т. 26, № 3, сс. 343–374. <https://doi.org/10.17323/1813-8691-2022-26-3-343-374>
4. Говорова А.В., Золотина О.А., Суслова И.П., Щелокова С.В. (2022) *Менеджмент: карьерные перспективы для студентов и выпускников специальности «Менеджмент»*. М.: МГУ им. М.В. Ломоносова.
5. Горденко Д.В., Гербут Н.В., Горденко Н.В., Резеньков Д.Н., Сапронов С.В., Крюкова И.В. и др. (2021) *Особенности формирования компетентностно-ориентированной личности*. М.: Ай Пи Ар Медиа. <https://doi.org/10.23682/123283>
6. Денисов А.Ф., Цыбова В.С. (2018) «Мягкие» и «жесткие» качества лидера компании. *Вестник Санкт-Петербургского университета. Менеджмент*, т. 17, № 3, сс. 275–296. <https://doi.org/10.21638/11701/spbu08.2018.302>
7. 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>
8. Кандаурова А.В., Михайлова С.В. (2021) Роль надпрофессиональных компетенций в профессиональном развитии обучающихся. *Вестник Нижегородского государственного университета*, № 4 (56), сс. 78–86. <https://doi.org/10.36906/2311-4444/21-4/08>
9. Касьяник Е.Л. (2022) Надпрофессиональные компетенции личности как основа профессиональной успешности специалистов. *Профессиональное образование в России и за рубежом*, т. 4, № 48, сс. 69–77. https://doi.org/10.54509/22203036_2022_4_69
10. Корпоративный университет Сбербанка (2020) Универсальные навыки для VUCA мира. *EduTech*, no 3 (34). Доступно по ссылке: <https://sberuniversity.ru/edutech-club/journals/988/> (дата обращения 09.11.2024).
11. Кузьминов Я., Сорокин П., Фрумин И. (2019) Общие и специальные навыки как компоненты человеческого капитала: новые вызовы для теории и практики образования. *Форсайт*, т. 13, № 2, сс. 19–41. <https://doi.org/10.17323/2500-2597.2019.2.19.41>
12. Куликова Н.Ю., Маслова О.А., Пономарева Ю.С. (2021) Модель использования систем искусственного интеллекта для оценки качества формирования компетенций студентов вуза. *Мир науки. Педагогика и психология*, т. 9, № 5. <https://mir-nauki.com/issue-5-2021.html>
13. Лошкарева Е., Лукаш П., Ниненко И., Смагин И., Судаков Д. (2017) *Навыки будущего. Что нужно знать и уметь в новом сложном мире*. Доступно по ссылке: <https://spkurdyumov.ru/uploads/2017/10/navyki-budushhego-chto-nuzhno-znat-i-umet-v-novom-slozhnom-mire.pdf> (дата обращения 12.08.2024).
14. Мальцева В.А. (2021) Что не так с концепцией готовности выпускников вуза к работе? *Экономическая социология*, т. 22, № 2, сс. 109–138. <https://doi.org/10.17323/1726-3247-2021-2-109-138>
15. Мирзоян А.Г., Шукина П.О. (2023) Анализ защит выпускных квалификационных работ на экономическом факультете МГУ им. М.В. Ломоносова. *На-*

- учные исследования экономического факультета. *Электронный журнал*, т. 15, № 1, сс. 126–163. <https://doi.org/10.38050/2078-3809-2023-15-1-126-163>
16. Погребная И.А., Михайлова С.В. (2022) Обоснование и апробация технологии проектирования компетентностного профиля современного специалиста технических направлений. *Вестник Томского государственного университета*, № 479, сс. 226–232. <https://doi.org/10.17223/15617793/479/23>
 17. Раицкая Л.К., Тихонова Е.В. (2018) *Soft skills* в представлении преподавателей и студентов российских университетов в контексте мирового опыта. *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика*, т. 15, № 3, сс. 350–363. <https://doi.org/10.22363/2313-1683-2018-15-3-350-363>
 18. Рыжов А.В., Пожидаев С.В., Коняев В.М., Белевцев В.В., Горденко Н.В. (2019) Диагностика и оценка уровня сформированности компетенций. *Современные наукоемкие технологии*, т. 11, № 1, сс. 200–204.
 19. Сорокин П.С., Мальцева В.А., Гасс П.В. (2022) Профессиональные навыки и их оценка в новых институциональных условиях: дискуссии, проблемы и перспективы. *Journal of Institutional Studies*, т. 14, № 3, сс. 59–73. <https://doi.org/10.17835/2076-6297.2022.14.3.059-073>
 20. Степанова Л.Н., Зеер Э.Ф. (2019) *Soft skills* как предикторы жизненного самоосуществления студентов. *Образование и наука*, т. 21, № 8, сс. 65–89. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2019-8-65-89>
 21. Терников А.А. (2022) Профессиональные стандарты и спрос на рынке труда в сфере высшего менеджмента в России. *Вестник Санкт-Петербургского университета. Менеджмент*, т. 21, № 1, сс. 131–148. <https://doi.org/10.21638/11701/spbu08.2022.106>
 22. Тихонов А.И. (2020) Современные методы оценки кандидатов при подборе персонала. *Московский экономический журнал*, № 5, сс. 631–637. <https://doi.org/10.24411/2413-046X-2020-10334>
 23. Халифаева О.А., Коленкова Н.Ю., Тюрина И.Ю., Фагина А.Г. (2020) Взаимосвязь стилей мышления и академической успеваемости студентов. *Образование и наука*, т. 22, № 7, сс. 52–76. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2020-7-52-76>
 24. Цымбалюк А.Э., Виноградова В.О. (2023) Психологическая структура и динамика *soft skills* у студентов вуза. *Ярославский педагогический вестник*, № 1 (130), сс. 171–180. https://doi.org/10.20323/1813_145X_2023_1_130_171_180
 25. Чевтаева Н.Г., Никитина А.С., Вишневская А.В. (2020) Культура коммуникации преподавателя и студента как матрица формирования *soft skills* выпускника. *Высшее образование в России*, т. 29, № 12, сс. 33–44. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-12-33-44>
 26. Якимова З.В., Николаева В.И. (2012) Оценка компетенций: профессиональная среда и вуз. *Высшее образование в России*, № 12, сс. 13–22.
 27. Baker M.A. (ed.) (1987) *Sex Differences in Human Performance*. Chichester, England: Wiley. <https://doi.org/10.1080/00140138708966014>
 28. Balcar J., Šimek M., Filipová L. (2018) Soft Skills of Czech Graduates. *Review of Economic Perspectives — Národohospodářský obzor*, vol. 18, no 1, pp. 45–60. <https://doi.org/10.2478/revecp-2018-0003>
 29. Callahan C.M. (1991) An Update on Gifted Females. *Journal for the Education of the Gifted*, vol. 14, iss. 3, pp. 284–311. <https://doi.org/10.1177/016235329101400308>
 30. Hermelin E., Lievens F., Robertson I. (2007) The Validity of Assessment Centres for the Prediction of Supervisory Performance Ratings: A Meta-Analysis. *International Journal of Selection and Assessment*, vol. 15, no 4, pp. 405–411. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2389.2007.00399.x>
 31. Kaburise P. (2016) Improving Soft Skills and Communication in Response to Youth Unemployment. *International Journal of African Renaissance Studies* —

- Multi-, Inter- and Transdisciplinarity*, vol. 11, no 2, pp. 87–101. <https://doi.org/10.1080/18186874.2016.1248061>
32. Linn M., Hyde J. (1989) Gender, Mathematics and Science. *Educational Researcher*, vol. 18, no 8, pp. 17–27. <https://doi.org/10.2307/1176462>
 33. Padhi P.K. (2014) Soft Skills: Education beyond Academics. *IOSR Journal of Humanities and Social Science*, vol. 19, no 5, pp. 1–3. <http://dx.doi.org/10.9790/0837-19560103>
 34. Robles M.M. (2012) Executive Perceptions of the Top 10 Soft Skills Needed in Today's Workplace. *Business Communication Quarterly*, vol. 75, no 4, pp. 453–465. <https://doi.org/10.1177/1080569912460400>
 35. Ruzsala A. (2004) *Your Soft Side, Part 1*. Available at: <https://www.projectmanagement.com/articles/217821/Your-Soft-Side--Part-1> (accessed 12 August 2024).
 36. Stek K. (2022) A Soft Skills Experiment in an Industrial Engineering and Management Academic Course: A Demonstration of how to Develop Soft Skills. *Training Engineering Students for Modern Technological Advancement* (eds A. Alves, N. van Hattum-Janssen), Hershey, PA: IGI Global, pp. 20–49. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-8816-1.ch002>
 37. Sunarto M.J. (2015) Improving Students' Soft Skills Using Thinking Process Profile Based on Personality Types. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, vol. 4, no 3, pp. 118–129. <https://doi.org/10.11591/ijere.v4i3.4502>
 38. Tran T.T. (2013) Limitation on the Development of Skills in Higher Education in Vietnam. *Higher Education*, vol. 65, May, pp. 631–644. <https://doi.org/10.1007/s10734-012-9567-7>
 39. Weinberger C. (2014) The Increasing Complementarity between Cognitive and Social Skills. *The Review of Economics and Statistics*, vol. 96, no 5, pp. 849–861. https://doi.org/10.1162/REST_a_00449
 40. Wilder G.Z., Powell K. (1989) *Sex Differences in Test Performance: A Survey of the Literature*. New York, NY: College Entrance Examination Board. <http://dx.doi.org/10.1002/j.2330-8516.1989.tb00330.x>
 41. Yashin A., Klyuev A., Bagirova A. (2018) Designing Entrepreneurial Education in Russia: Hard and Soft Skills. *Ekonomski Vjestnik: Review of Contemporary Entrepreneurship, Business, and Economic Issues*, vol. 31, no 2, pp. 261–274.

References

- Baker M.A. (ed.) (1987) *Sex Differences in Human Performance*. Chichester, England: Wiley. <https://doi.org/10.1080/00140138708966014>
- Balcar J., Šimek M., Filipová L. (2018) Soft Skills of Czech Graduates. *Review of Economic Perspectives – Národohospodářský Obzor*, vol. 18, no 1, pp. 45–60. <https://doi.org/10.2478/revecp-2018-0003>
- Bondareva L.V., Potemkina T.V., Saulembekova G.S. (2021) The Effect of Soft Skills on the Successful Employment of Future Engineers: Self-Evaluation Results. *Vysshee obrazovanie v Rossii / Higher Education in Russia*, vol. 30, no 12, pp. 59–74 (In Russian). <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2021-30-12-59-74>
- Callahan C.M. (1991) An Update on Gifted Females. *Journal for the Education of the Gifted*, vol. 14, iss. 3, pp. 284–311. <https://doi.org/10.1177/016235329101400308>
- Chevtavaeva N.G., Nikitina A.S., Vishnevskaya A.V. (2020) Communication Culture as a Matrix for Graduate's "Soft Skills" Development. *Vysshee obrazovanie v Rossii / Higher Education in Russia*, vol. 29, no 12, pp. 33–44 (In Russian). <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-12-33-44>
- Denisov A.F., Tsybova V.S. (2018) 'Soft' and 'Hard' Skills of a Company's Leader. *Vestnik of St Petersburg University. Management*, vol. 17, no 3, pp. 275–296 (In Russian). <https://doi.org/10.21638/11701/spbu08.2018.302>

- Dobryakova M.S., Froumin I.D. (eds) (2020) *Key Competences and New Literacy: From Slogans to School Reality*. Moscow: HSE (In Russian). <https://doi.org/10.17323/978-5-7598-2177-9>
- Gordenko D.V., Gerbut N.V., Gordenko N.V., Rezenkov D.N., Sapronov S.V., Kryukova I.V. et al. (2021) *Features of the Formation of a Competence-Oriented Personality*. Moscow: IPR Media (In Russian). <https://doi.org/10.23682/123283>
- Govorova A.V., Zolotina O.A., Suslova I.P., Shchelokova S.V. (2022) *Management: Career Prospects for Students and Graduates of the Specialty "Management"*. Moscow: Lomonosov Moscow State University (In Russian).
- Hermelin E., Lievens F., Robertson I. (2007) The Validity of Assessment Centres for the Prediction of Supervisory Performance Ratings: A Meta-Analysis. *International Journal of Selection and Assessment*, vol. 15, no 4, pp. 405–411. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2389.2007.00399.x>
- Kaburise P. (2016) Improving Soft Skills and Communication in Response to Youth Unemployment. *International Journal of African Renaissance Studies – Multi-, Inter- and Transdisciplinarity*, vol. 11, no 2, pp. 87–101. <https://doi.org/10.1080/18186874.2016.1248061>
- Kandaurova A.V., Mikhailova S.V. (2021) The Role of Supra-Professional Competencies in the Professional Development of Students. *Bulletin of Nizhnevartovsk State University*, no 4 (56), pp. 78–86 (In Russian). <https://doi.org/10.36906/2311-4444/21-4/08>
- Kasyanik E.L. (2022) Soft Skills of a Person as a Basis for Professional Success of Specialists. *Professional Education in Russia and Abroad*, vol. 4, no 48, pp. 69–77 (In Russian). https://doi.org/10.54509/22203036_2022_4_69
- Khalifaeva O.A., Kolenkova N.Yu., Tyurina I.Yu., Fadina A.G. (2020) The Relationship of Thinking Styles and Academic Performance of Students. *The Education and Science Journal*, vol. 22, no 7, pp. 52–76 (In Russian). <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2020-7-52-76>
- Kulikova N.Yu., Maslova O.A., Ponomareva Yu.S. (2021) The Model of Using Artificial Intelligence Systems for Assessing the Quality of the Formation of Competencies of University Students. *World of Science. Pedagogy and psychology*, vol. 9, no 5 (In Russian). <https://mir-nauki.com/issue-5-2021.html>
- Kuzminov Ya., Sorokin P., Froumin I. (2019) Generic and Specific Skills as Components of Human Capital: New Challenges for Education Theory and Practice. *Foresight and STI Governance*, vol. 13, no 2, pp. 19–41 (In Russian). <https://doi.org/10.17323/2500-2597.2019.2.19.41>
- Linn M., Hyde J. (1989) Gender, Mathematics and Science. *Educational Researcher*, vol. 18, no 8, pp. 17–27. <https://doi.org/10.2307/1176462>
- Loshkareva E., Luksha P., Ninenko I., Smagin I., Sudakov D. (2017) *Skills of the Future. What You Need to Know and Be Able to Do in a New Complex World* (In Russian). Available at: <https://spkurdyumov.ru/uploads/2017/10/navyki-budushhego-chto-nuzhno-znat-i-umet-v-novom-slozhnom-mire.pdf> (accessed 12 August 2024).
- Maltseva V. (2021) What Is Wrong with the Concept of Job Readiness in Higher Education? *Journal of Economic Sociology / Ekonomicheskaya sotsiologiya*, vol. 22, no 2, pp. 109–138 (in Russian). <https://doi.org/10.17323/1726-3247-2021-2-109-138>
- Mirzoyan A.G., Shchukina P.O. (2023) Analysis of 'Graduation Qualification Work' Defense at the Faculty of Economics of Lomonosov Moscow State University. *Scientific Research of Faculty of Economics. Electronic Journal*, vol. 15, no 1, pp. 126–163 (In Russian). <https://doi.org/10.38050/2078-3809-2023-15-1-126-163>
- Padhi P.K. (2014) Soft Skills: Education beyond Academics. *IOSR Journal of Humanities and Social Science*, vol. 19, no 5, pp. 1–3. <http://dx.doi.org/10.9790/0837-19560103>
- Pogrebnyaya I.A., Mikhailova S.V. (2022) Substantiation and Approbation of the Technology of Designing the Competence Profile of a Modern Specialist in Techni-

- cal Areas. *Tomsk State University Journal*, no 479, pp. 226–232 (In Russian). <https://doi.org/10.17223/15617793/479/23>
- Raitskaya L.K., Tikhonova E.V. (2018) Perceptions of Soft Skills by Russia's University Lecturers and Students in the Context of the World Experience. *Vestnik Rossijskogo universiteta družby narodov. Serija: Psihologija i pedagogika / RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, vol. 15, no 3, pp. 350–363 (In Russian). <https://doi.org/10.22363/2313-1683-20018-15-3-350-363>
- Robles M.M. (2012) Executive Perceptions of the Top 10 Soft Skills Needed in Today's Workplace. *Business Communication Quarterly*, vol. 75, no 4, pp. 453–465. <https://doi.org/10.1177/1080569912460400>
- Ruszala A. (2004) *Your Soft Side, Part 1*. Available at: <https://www.projectmanagement.com/articles/217821/Your-Soft-Side--Part-1> (accessed 12 August 2024).
- Ryzhov A.V., Pozhidaev S.V., Konyaev V.M., Belevtsev V.V., Gordenko N.V. (2019) Diagnostics and Assessment of the Level of Formation of Competences. *Modern High Technologies*, vol. 11, no 1, pp. 200–204 (In Russian).
- SberUniversity (2020) Universal Skills for the VUKA World. *EduTech*, no 3 (34) (In Russian). Available at: <https://sberuniversity.ru/edutech-club/journals/988/> (accessed 9 November 2024).
- Sorokin P.S., Maltseva V.A., Gass P.V. (2022) Specific Skills and Its Assessment in a New Institutional Context: Discussions, Challenges and Prospects. *Journal of Institutional Studies*, vol. 14, no 3, pp. 59–73 (In Russian). <https://doi.org/10.17835/2076-6297.2022.14.3.059-073>
- Stek K. (2022) A Soft Skills Experiment in an Industrial Engineering and Management Academic Course: A Demonstration of how to Develop Soft Skills. *Training Engineering Students for Modern Technological Advancement* (eds A. Alves, N. van Hattum-Janssen, Hershey, PA: IGI Global, pp. 20–49. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-8816-1.ch002>
- Stepanova L.N., Zeer E.F. (2019) Soft skills as Predictors of Students' Life Self-Fulfillment. *The Education and Science Journal*, vol. 21, no 8, pp. 65–89 (In Russian). <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2019-8-65-89>
- Sunarto M.J. (2015) Improving Students' Soft Skills Using Thinking Process Profile Based on Personality Types. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, vol. 4, no 3, pp. 118–129. <https://doi.org/10.11591/ijere.v4i3.4502>
- Ternikov A.A. (2022) Professional Standards and Demand in the Labor Market in the Sphere of Higher Management in Russia. *Vestnik of St Petersburg University. Management*; vol. 21, no 1, pp. 131–148 (In Russian). <https://doi.org/10.21638/11701/spbu08.2022.106>
- Tikhonov A.I. (2020) Modern Methods for Assessing Candidates when Selecting Personnel. *Moscow Economic Journal*, no 5, pp. 631–637 (In Russian). <https://doi.org/10.24411/2413-046X-2020-10334>
- Tran T.T. (2013) Limitation on the Development of Skills in Higher Education in Vietnam. *Higher Education*, vol. 65, May, pp. 631–644. <https://doi.org/10.1007/s10734-012-9567-7>
- Tsybalyuk A.E., Vinogradova V.O. (2023) Psychological Structure and Dynamics of Soft Skills among University Students. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, no 1 (130), pp. 171–180 (In Russian). https://doi.org/10.20323/1813_145X_2023_1_130_171_180
- Vesmanov S.V., Zhadko N.V., Vesmanov D.S., Akopyan G.A. (2020) Metasubject Competencies in the Expectations of Labor Market Participants. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie / Psychological Science and Education*, vol. 25, no 6, pp. 104–112 (In Russian). <https://doi.org/10.17759/pse.2020250609>
- Volgin A.D., Gimpelson V.E. (2021) Demand for Skills: Analysis Using Online Vacancy Data. *Higher School of Economics Economic Journal*, vol. 26, no 3, pp. 343–374 (In Russian). <https://doi.org/10.17323/1813-8691-2022-26-3-343-374>

- Weinberger C. (2014) The Increasing Complementarity between Cognitive and Social Skills. *The Review of Economics and Statistics*, vol. 96, no 5, pp. 849–861. https://doi.org/10.1162/REST_a_00449
- Wilder G.Z., Powell K. (1989) *Sex Differences in Test Performance: A Survey of the Literature*. New York, NY: College Entrance Examination Board. <http://dx.doi.org/10.1002/j.2330-8516.1989.tb00330.x>
- Yakimova Z.V., Nikolaeva V.I. (2012) Assessment of Competencies: Professional and University Environment. *Vysshee obrazovanie v Rossii / Higher Education in Russia*, no 12, pp. 13–22 (In Russian).
- Yashin A., Klyuev A., Bagirova A. (2018) Designing Entrepreneurial Education in Russia: Hard and Soft Skills. *Ekonomski Vjestnik: Review of Contemporary Entrepreneurship, Business, and Economic Issues*, vol. 31, no 2, pp. 261–274.

Факторы поддержки детской самостоятельности на этапе перехода к обучению в школе. Теоретический обзор

Анастасия Нисская, Арина Чувилина

Статья поступила
в редакцию
в октябре 2023 г.

Нисская Анастасия Константиновна — кандидат психологических наук, научный сотрудник Центра исследований современного детства Института образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». Адрес: 101000 Москва, Потаповский пер., 16, стр. 10. E-mail: anisskaya@hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2684-5653> (контактное лицо для переписки)

Чувилина Арина Сергеевна — магистр педагогики. E-mail: arisha_chuvilina@mail.ru

Аннотация

Среди вызовов, с которыми сталкиваются первоклассники в начале школьного обучения, один из важнейших — необходимость становления самостоятельности, в том числе в учебной деятельности. Для этого требуется познавательная инициативность, умение самостоятельно планировать, прогнозировать и осуществлять учебные действия, проводить их контроль и оценку. В случае затрудненного перехода к обучению в школе у детей могут нарушаться даже выработанные в дошкольном возрасте навыки самостоятельности — бытовой, коммуникативной, познавательной.

В статье представлен обзор исследований, посвященных способам поддержки детской самостоятельности при переходе из детского сада в школу, на основе которого сделан вывод о комплексном характере такой поддержки. Среди ее факторов выделены учет возрастных психологических свойств и индивидуальных особенностей ребенка; поддерживающая и последовательная позиция семьи и вовлеченность родителей в образование; отказ от универсальных жестких требований в пользу гибкости, чуткости к потребностям ребенка и поощрения его учебной самостоятельности; адекватные возможностям ребенка ожидания учителя, создание возможностей для индивидуализации образования и целенаправленного развития социально-эмоциональных навыков детей в первом классе; согласованность целей, подходов и методов организации образовательного процесса в семье, дошкольной организации и школе.

Ключевые слова

учебная самостоятельность, переход к обучению в школе, поддержка перехода, социально-эмоциональные навыки

Для цитирования

Нисская А.К., Чувилина А.С. (2024) Факторы поддержки детской самостоятельности на этапе перехода к обучению в школе. Теоретический обзор. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 4, сс. 184–213. <https://doi.org/10.17323/vo-2024-18254>

Factors Supporting Independence of Children during Transition to School. Theoretical Overview

Anastasiya Nisskaya, Arina Chuvilina

Anastasiya K. Nisskaya — Candidate of Sciences in Psychology, Researcher at the Center for Modern Childhood Research of the Institute of Education, HSE University. Address: 16/10, Potapovskiy Lane, 101000 Moscow, Russian Federation. E-mail: anisskaya@hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2684-5653> (corresponding author)

Arina S. Chuvilina — Master of Pedagogy. E-mail: arisha_chuvilina@mail.ru

Abstract Among the challenges faced by first-graders at the beginning of schooling, a special place is occupied by the development of independence, including in learning activities. It requires cognitive initiative, the ability to independently plan, predict and implement learning activities, to control and evaluate them. At the same time, the skills of independence (everyday, communicative, cognitive) developed in preschool age can be leveled in the case of a difficult transition to school.

The question arises as to what ways to support children's independence during the transition from kindergarten to school are described by modern researchers and practitioners.

Analysis of the literature has allowed us to formulate an idea of the complex nature of this support. Among its factors, attention and consideration of the age-psychological and individual characteristics of the child can be highlighted; the supportive and consistent position of the family and the involvement of parents in education; the rejection of universal strict requirements in favor of flexibility, sensitivity to the needs of the child and encouraging his independence in preschool education; adequate teacher expectations for the child, the possibility of individualization of education and purposeful development SENG is in the first grade; consistency ("continuity", "continuity") of goals, approaches and methods of organizing the educational process in the family, preschool organization and school.

Keywords academic independence, transition to school, transition support, social and emotional skills

For citing Nisskaya A.K., Chuvilina A.S. (2024) Factors Supporting Independence of Children during Transition to School. Theoretical Overview. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 4, pp. 184–213 (In Russian). <https://doi.org/10.17323/vo-2024-18254>

Переход из дошкольного детства в школьное — непростой период в жизни ребенка, он характеризуется изменением социальной среды, ее значительной структуризацией и в некоторой степени даже ужесточением.

Российские и зарубежные исследователи сходятся в оценках основных характеристик периода перехода из дошкольного учреждения в школу. До 6–8 лет дети преимущественно живут в семейных условиях, их социальные отношения выстроены вокруг членов семьи, друзей и педагогов дошкольного учреждения, которые им хорошо знакомы и эмоционально близки [Dobrin, 2020]. Поступая в первый класс, дети оказываются в новом сообществе, где возникают иные отношения: учебное сотрудничество со свер-

стниками, рациональные, деловые отношения с учителем. Первоклассники сталкиваются с систематическим оцениванием их поведения и достижений в учебе, с новыми требованиями к соблюдению дисциплины, пунктуальности, поведенческим привычкам и проч. Впервые в их опыте появляется обязательная учебная деятельность, с которой необходимо научиться справляться индивидуально и самостоятельно.

Самостоятельная реализация первоклассником учебной деятельности воспринимается обществом как критерий его успешности. От ребенка ожидают, что он сможет изменять уже освоенные способы действия, находить новые пути решения знакомых задач, используя ресурсы человеческой культуры [Цукерман, Венгер, 2010], проявит инициативу, предвидение, способность к самоконтролю и творчеству в обучении [Рыдзе, 2017]. При этом становление учебной самостоятельности опосредуется рядом факторов: среди них и результаты формирования самостоятельности в дошкольном возрасте, и качество организации перехода — его мягкость, плавность, «бесшовность». Благополучие ребенка, таким образом, становится одним из условий его успешности в начальной школе.

Итак, при исследовании перехода из дошкольного детства в школьное на первый план выходят два вопроса: во-первых, каковы факторы, способствующие наиболее благополучному преодолению этого непростого периода, и, во-вторых, как можно поддержать самостоятельность ребенка на этапе перехода.

Современные исследователи обосновывают необходимость комплексного подхода к решению задачи сохранения и дальнейшего развития самостоятельности ребенка при переходе к школьному обучению: учета усилий семьи, педагогов дошкольного и школьного образования, сообщества, а также качества диалога между всеми участниками образовательного процесса. Для обеспечения такого подхода важно осмыслить все разнообразие факторов, опосредующих удержание самостоятельности и расширение ее на незнакомый ранее вид деятельности.

Целью данной статьи является теоретический анализ факторов, связанных с развитием самостоятельности ребенка при переходе из детского сада в младшую школу, на материале российских и зарубежных исследований.

Исследовательский вопрос: какие факторы рассматриваются исследователями и практиками как значимые для поддержки самостоятельности ребенка в период перехода?

1. Переход к обучению в школе и детская самостоятельность в современной академической дискуссии

Прикладной смысл изучения процесса перехода из дошкольного детства в школьное сводится к решению двух основных вопросов: во-первых, как сделать переход максимально благополучным — мягким, «бесшовным», эффективным и, во-вторых, как связан опыт перехода с дальнейшим благополучием и успешностью ре-

бенка. В научной дискуссии по обоим обозначенным вопросам неизменно возникает тема детской самостоятельности. С одной стороны, на этапе перехода она подвергается испытаниям и может быть частично утрачена, с другой — самостоятельность дошкольника и первоклассника может стать основой «переходного капитала», который позволит ребенку успешно совладать с трудностями, связанными с поступлением в школу.

Исследования перехода из дошкольного детства в школьное имеют более чем полувековую историю. В советской и российской психологии подробно освещены такие компоненты этого процесса, как учебная мотивация [Гордеева, Шепелева, 2011], внутренняя позиция школьника [Божович, 2008], умственная и социальная готовность, произвольность поведения, исследованные Л.А. Венгером, А.Л. Венгером, К.Н. Поливановой, Е.О. Смирновой, адаптация к школе, изученная и описанная в работах А.Л. Венгера и коллег, выдвинуты предположения о компонентах готовности, уровнях и показателях адаптации ребенка [Нисская, 2013]. Зарубежные исследователи обращаются к вопросу о роли саморегуляции и исполнительных функций в школьной готовности [Coelho et al., 2024].

Однако сегодня сама постановка вопроса о том, что ребенку дошкольного возраста, чтобы быть успешным и благополучным в школе, следует отвечать определенным требованиям, вызывает споры. Альтернативная точка зрения состоит в том, что образовательная организация должна быть готова принять в своих стенах ученика с любым уровнем готовности, а дошкольное детство является самоценным этапом жизни, не сводимым к подготовке к школе [Асмолов, 2013; Валиуллина, 2023]. Кроме того, под сомнение ставится сама возможность оценить степень готовности человека к той деятельности, в которой он еще никогда не участвовал [Поливанова, 2009]. Появляется все больше работ, показывающих, что не столько состояние ребенка, сколько непрерывность в содержании образования (*educational continuity*), подготовке специалистов (*professional continuity*), организации детского опыта (*developmental continuity*) должна быть положена в основу решения проблемы перехода [ОЭСР, 2018]. В российской педагогике и образовательной политике используется созвучный термин — преемственность. Это понятие трактуется как минимум двояко. Во-первых, преемственность — это педагогический принцип, подразумевающий последовательное выстраивание содержания изучаемого материала, использование системно изменяющихся форм, методов и дидактических приемов, целостное развитие педагогического процесса. Такого понимания придерживаются Г.В. Дорофеев, Ш.И. Ганелин, Н.Б. Истомина, Г.В. Воиленко, Ю.А. Кустов, М.Н. Лебедева и др. Плавное, последовательное движение обучающихся при освоении содержания учебного материала — базовый принцип, который должен лежать в осно-

ве переходов между ступенями образования [Бывшева, 2011]. Несовпадение содержательных аспектов, форм и технологий воспитания и обучения, реализующихся в дошкольном образовании и школе, рассматривается как препятствие стабильности и качеству образования. Во-вторых, преемственность рассматривается как определенный процесс смены «социально-педагогических явлений», интеграции как ступеней образования, так и образовательных учреждений. М.В. Бывшева [2011. С. 261] характеризует преемственность как «процесс сопряженных социально-педагогических взаимодействий, при котором на основании прошлого образовательного опыта формируется новый, способствующий саморазвитию человека при его включении в новые образовательные системы». Он носит обоюдный (или многосторонний) характер и зависит от заинтересованности и активности «смежных образовательных систем» — в данном случае школы, детского сада и семьи.

Термин «самостоятельность» многозначен, в данном исследовании мы вслед за К.Н. Поливановой и А.А. Бочавер [2022] рассматриваем это понятие как близкое к понятиям «агентность», «автономия», «личностная самостоятельность», «субъектность». Признаками самостоятельности детей старшего дошкольного возраста являются сознательное и ответственное отношение к деятельности, проявление настойчивости, инициативности и критичности при выполнении новой задачи, стремление действовать без помощи, обращение за ней только в случае необходимости.

Характеристики учебной самостоятельности младших школьников включают способность самостоятельно ставить учебные цели, планировать и реализовывать свою деятельность оптимальными средствами, находить способы решения учебных задач — для этого обучающийся должен взаимодействовать с объектом изучения, выявляя изменения его свойств, анализировать и обобщать условия задачи, фиксируя их в форме понятия [Хусаинова, Хуснутдинова, Федекин, 2022]. Также учебная самостоятельность предполагает наличие внутренних усилий ученика, направленных на достижение цели без посторонней помощи, контроль и рефлекссию [Попова, Сергеева, 2017].

С ценностной точки зрения самостоятельность учеников выступает залогом их активности в постановке учебных целей, в построении своего образовательного пути, сильной мотивированности и высокой вероятности того, что они научатся учиться [ОЕСД, 2018].

Современных эмпирических исследований, в которых анализируется процесс перехода дошкольников в первый класс, в частности развитие академической и бытовой самостоятельности детей в данный период, а также согласование усилий всех участников процесса, немного. В данной работе мы анализируем факторы, оказывающие влияние на успешность или неуспешность разви-

тия самостоятельности ребенка при переходе из детского сада в школу. С этой целью мы рассматриваем исследования, затрагивающие связь самостоятельности с ранним образовательным опытом, с возрастными психологическими особенностями и индивидуальными чертами детей, с характеристиками семьи и родителей, со свойствами школьного контекста, со степенью согласованности усилий всех участников образовательного процесса.

2. Теоретический анализ факторов поддержки и развития самостоятельности на этапе перехода к обучению в школе

2.1. Ранний образовательный опыт ребенка как фактор самостоятельности на этапе перехода

Результаты экспериментальных работ в области образования и психологии свидетельствуют о высокой значимости раннего образовательного опыта для последующего эффективного перехода к школьному обучению [Нисская, 2013].

Регулярное посещение ребенком детского сада позволяет существенно повысить уровень его умственного, личностного и социального развития. Многие дети в возрасте 3–7 лет проводят активную часть дня в дошкольной организации, и именно с происходящим в саду связаны значимые переживания и интересы детей. При этом, согласно результатам PISA-2018, связь длительности пребывания в дошкольной организации с академическими достижениями в математике, чтении и естественных науках нелинейна и имеет национальную специфику. Оптимальным для китайских, датских и шведских детей оказалось посещение детского сада на протяжении 4 лет, для итальянских — 3 лет, а для новозеландских — 2 лет. Более длительное, как и менее длительное участие в дошкольном образовании оказалось связано с более низкими академическими результатами [Yang, Qin, Wang, 2023]. В исследовании PISA 2012 г. установлено, что в большинстве стран со средним уровнем доходов посещение детского сада положительно связано с успехами ребенка в математике [Lockheed, Prokic-Bruer, Shadrova, 2015].

Согласно экологическому подходу, учет места, которое занимает посещение дошкольной организации в реальной жизни ребенка, позволит существенно продвинуться в изучении процесса перехода от дошкольного к школьному обучению, а также факторов становления детской самостоятельности [Rimm-Kaufman, Pianta, 2000]. Посещение дошкольной организации вносит в жизнь ребенка опыт общения с социальным взрослым и сверстниками, ставит его перед необходимостью проводить время отдельно от родителей, самостоятельно отстаивать свои интересы и находить компромиссы, а также решать новые бытовые и интеллектуальные задачи.

Усилением внимания к качеству дошкольного образования исследователи во многом обязаны вышедшей в 2006 г. статье Дж. Хэкмана и Р. Трамбле, в которой представлены данные о высокой значимости для умственного развития ребенка посещения детского сада в целом и качества образовательной программы в частности. Любое участие в дошкольном (раннем) образовании

авторы считают полезным для ребенка и способствующим его дальнейшим успехам и благополучию [Neskan, Tremblay, 2006]. Вместе с тем в ряде исследований наибольший продвигающий эффект наблюдался при существовании значительного разрыва между семейными условиями и условиями дошкольной организации, т.е. максимальным потенциалом обладают организации с высоким качеством обучения и именно для детей из наиболее уязвимых семей. Таким образом, необходимо детально проанализировать, что именно можно считать высоким качеством дошкольной организации и какие ее характеристики благотворно влияют на развитие детей, и в особенности на благополучие их перехода к обучению в школе.

Проведенные нами ранее исследования позволили выдвинуть ряд предположений о том, какой ранний образовательный опыт может внести позитивный вклад в развитие самостоятельности и благополучие детей на этапе перехода. Выявлен ряд различий в уровне самостоятельности между детьми, посещавшими дошкольные организации с разным качеством среды — оно определялось по Шкалам для комплексной оценки качества образования в дошкольных образовательных организациях (*Early Childhood Environment Rating Scale, ECERS*). Самостоятельность ребенка в первом классе была тем ниже, чем ниже оценивалась его дошкольная среда по таким показателям, как поощрение к общению, дисциплина, взаимодействие персонала с детьми и распорядок дня. Учитывая ценностную ориентацию ECERS на поддержку детской самостоятельности, инициативы и активности, полученные данные можно трактовать следующим образом. Дети с тем большей вероятностью достигают самостоятельности, чем сильнее педагог ориентирован на потребности ребенка и чем больше гибкости он проявляет в общении с ними. Эти качества педагога могут выражаться в стимулировании детского общения, выслушивании вопросов и высказываний, поддержке самостоятельного решения конфликтов, внимании к просоциальному поведению, последовательности требований, уважении и чуткости к чувствам детей и т.д. Более независимыми оказались те первоклассники, кто до школы пребывал в среде, где соблюдался баланс между жесткостью и гибкостью режима дня, практиковался плавный, понятный детям переход между разными видами деятельности, значительная часть дня была посвящена играм, расписание подстраивалось под интересы, потребности и темп деятельности дошкольников. Напротив, при чрезмерной структурированности дошкольной среды, как и при ее хаотичности, при тотальном контроле взрослого, отсутствии с его стороны проявлений симпатии и заботы у детей не происходит переноса умений и знаний, сформированных до школы, в условия школьного обучения, дети оказываются неспособны самостоятельно пользоваться этими умениями в первом классе. Таким образом, эффек-

тивному переходу, а конкретнее — обретению независимости, способствует пребывание в гибкой, доброжелательной дошкольной среде, где созданы условия для партнерского общения детей и взрослых [Нисская, 2016].

В другом нашем исследовании было показано, что эвристичной может оказаться классификация дошкольных образовательных сред по следующим признакам:

- приоритет социализации или индивидуализации;
- предметная подготовка к школе или развитие универсальной способности к опосредствованию.

Сочетание ориентации на социализацию и предметную подготовку к школе характерно для традиционной образовательной среды, учет индивидуальных особенностей и интересов детей и приоритет развития универсальной способности к опосредствованию — для развивающей. Дети, воспитанные в традиционной среде, проявляют в первом классе сформированность отдельных элементов психологической готовности к школе, в частности высокий уровень принятия сверстниками и развития словесно-логического мышления, но не отличаются внутренней мотивацией, необходимой для учебной самостоятельности. Те, кто рос в развивающей среде, в первом классе обнаруживают высокий уровень сформированности личностной и волевой готовности к школе. Эти свойства можно интерпретировать как компоненты, необходимые для учебной самостоятельности [Нисская, 2013].

Таким образом, немаловажным фактором обеспечения благополучного перехода ребенка от дошкольного к школьному обучению, способствующего сохранению бытовой и формированию учебной самостоятельности, может стать ранний образовательный опыт, если он характеризуется прежде всего поддержкой общения, уважением и чуткостью педагога к чувствам, интересам и поступкам ребенка, ясностью распорядка и правил, а также развитием универсальной способности к опосредствованию через специальные занятия, коммуникацию со сверстниками и педагогами.

2.2. Возрастные психологические свойства и индивидуальные особенности детей как фактор самостоятельности на этапе перехода
2.2.1. Когнитивные навыки

Современная психология развития накопила значительный багаж знаний об особенностях личностного, умственного и социального развития детей в возрасте 6–7 лет. Они являются следствием условий и контекстов, в которых растет ребенок, и должны быть учтены при конструировании образовательного пространства, в которое войдет ребенок, поступая в первый класс.

В фокусе исследований часто оказываются когнитивные процессы, для их оценивания создан широкий круг инструментов, отбор детей по характеристикам умственного развития продолжительное время остается предметом острой общественной и

научной дискуссии. Рассмотрим компоненты умственного развития подробнее.

У детей, находящихся на пороге поступления в первый класс, а также у первоклассников внимание характеризуется небольшим объемом, трудностью произвольного переключения и непродолжительностью. Внимание плохо поддается произвольному управлению, первоклассники не знают, как быстро переключать внимание с одного объекта на другой. Движение их внимания зависит скорее от их интересов и внешних характеристик объектов, чем от целей и задач обучения [Lam, Hoa, Thanh, 2022]. Дети до 7 лет с трудом отделяют информацию, которую нужно услышать, от фонового шума [Jones, Moore, Amitay, 2015].

Первоклассники сталкиваются со значительными трудностями в оценивании времени. Многочисленные исследования перцептивных характеристик коротких периодов времени у детей показали, что младшие школьники субъективно сокращают фактическую продолжительность минуты. Из-за недостаточной сформированности временных рефлексов младшие школьники затрудняются в точной оценке времени, оставшегося на выполнение задания или необходимого на какое-либо дело.

Первоклассники часто испытывают трудности с произвольным запоминанием. Около половины из них не используют каких-либо мнемотехник или стратегий запоминания [Schneider, Kron-Sperl, Hunnerkopf, 2009]. Они с трудом могут вспомнить, что было задано, но легко запоминают стихи и сказки, которые формируют яркие образы и вызывают сильные эмоции [Lam, Hoa, Thanh, 2022].

Способность к саморегуляции интеллектуальной деятельности развивается у учащихся начальных классов в процессе обучения, при этом формируется и способность контролировать и регулировать работу собственного воображения. В результате дети приобретают возможность намеренно представлять себе те или иные вещи и создавать образы в соответствии с требованиями учебных заданий. Им нередко доступно выделение основных признаков классификации объектов и явлений [Брыкина, 2023], однако переключиться между разными основаниями для типологизации очень трудно [Carlson, Zelazo, Faja, 2013].

Возрастные особенности когнитивных функций у детей, подробно описанные как классическими, так и современными исследователями, осложняют освоение учебной деятельности. Детям может требоваться парциальная поддержка в организации внимания, помощь в корректной оценке времени, обучение способам запоминания необходимой информации [Lally, Valentine-French, 2021]. Вместе с тем в некоторых областях деятельности дети рассматриваемого возраста уже могут проявлять самостоятельность, например способны точно интерпретировать содержание изображений, запоминают смысл стихов и сказок.

2.2.2. Социально-эмоциональные навыки Возрастные психологические особенности становления социально-эмоциональных навыков у детей также могут вносить вклад в развитие самостоятельности ребенка на этапе перехода к обучению в школе.

Адаптация к школе связана с перестройкой мотивационной и эмоционально-волевой сфер ребенка [Dobrin, 2020]. В младшем школьном возрасте наблюдаются изменения в эмоциональной сфере: снижается импульсивность, ребенок начинает проявлять эмоции и эмоционально реагировать в соответствии с социальными нормами. Иными словами, происходит социализация эмоциональной сферы. Эмоциональная и когнитивная сферы у ребенка тесно связаны, когнитивные процессы оказывают влияние на эмоциональные реакции, что позволяет ребенку перейти на новый уровень — уровень интеллектуализации эмоций и развития эмоционального интеллекта, т.е. способности понимать эмоции окружающих и свои эмоции, а также управлять ими.

Школа — ключевая среда для учащихся, здесь приобретаются навыки дисциплины, включающие способность обращать внимание на инструкции, а также на то, как поведение ученика влияет на его сверстников [Goldschmidt, Pedro, 2019]. Первоклассники, чье социально-эмоциональное развитие соответствует возрасту, способны обращать внимание на правила в школе, а также эффективнее справляются с трудными социальными ситуациями с помощью соответствующих навыков взаимодействия. Трудности в овладении такими навыками проявляются в агрессии, оппозиционном вызывающем поведении, социальной изоляции. На период перехода к школьному обучению приходится кризис семи лет, когда некоторые дети становятся трудновоспитуемыми, перестают соблюдать привычные нормы поведения [Барышникова, 2018]. В этом же возрасте появляется непослушание, споры со взрослыми, необоснованные возражения.

Таким образом, на этапе перехода в младшую школу одним из факторов становления самостоятельности детей является начинающееся развитие эмоционального интеллекта, а также усвоение социальных норм, которые становятся важным регулятором поведения школьника. Агрессивные импульсивные действия могут проявляться в критических ситуациях и выступают защитным механизмом для ребенка.

2.3. Семья и родители как фактор самостоятельности ребенка на этапе перехода к школьному обучению

Активность семьи в период перехода к школьному обучению способствует эмоциональному благополучию первоклассников. Участие родителей в раннем обучении поддерживает ребенка в ситуации перехода [Bérubé et al., 2017].

Семейная атмосфера — значимый фактор благополучия и успешности ребенка в школе. Изменения в семье (как негативные, так и позитивные), такие как развод родителей, рождение

братьев и сестер, могут стать причиной беспокойства, гнева, грусти у первоклассников и привести к нестабильности или неспособности работать [Аюшеева, Доржиева, 2021].

Родители турецких школьников рассказывают о таких проблемах перехода в первый класс, как нежелание ребенка ходить в школу, проявляющееся в плаче, страхе, привязанности ребенка к родителям и нежелании их оставлять, просьбе вернуться в детский сад, негативном отношении к учителю и неспособности привыкнуть к изменившейся обстановке в целом. По их словам, дети испытывают трудности в выстраивании социальной коммуникации: им не удается сформировать круг новых друзей, они ссорятся с одноклассниками, ведут себя неуверенно при общении с детьми противоположного пола. Первоклассники нередко испытывают трудности в самовыражении, многие из них просят родителей остаться с ними в школе [Çomaklı, Koçuyigit, 2021].

Семья может оказать существенную поддержку ребенку, поступающему в первый класс. Вовлечение семей в процесс перехода, как показывают исследования, вносит значительный вклад в его успешность, а также в достижения детей на протяжении всей начальной школы [Антипкина, Любичкая, Нисская, 2017]. Усилия педагогов и исследователей по продвижению идеи участия родителей в школьной жизни, в особенности в ее начале, становятся все более востребованными. Так, показано, что согласованность оценки родителями и педагогами их взаимодействия во многом определяет успешность развития учебных навыков детей и их участие в общественной жизни класса на протяжении первого года в школе [Cook, Dearing, Zachrisson, 2017].

Наличие инфантильных черт в поведении младшего школьника связано с отношением к нему родителей, и прежде всего матери. У детей, не проявляющих достаточной бытовой и учебной самостоятельности, матери часто характеризуются непоследовательностью и излишней требовательностью в воспитании, а также общей неудовлетворенностью в отношениях с ребенком [Резванцева, Буланова, 2017]. Чем больше родитель поддерживает самоорганизацию ребенка, тем более развитыми будут исполнительные навыки последнего, тем эффективнее формируются нейрокогнитивные процессы, используемые в целенаправленных действиях, — рабочая память, тормозной контроль и когнитивная гибкость [Distefano et al., 2018]. Такой тип воспитания способствует становлению самостоятельности у ребенка. Если родители своим поведением поддерживают автономию ребенка, он становится более самостоятельным в своих действиях. И напротив, избыточно контролируя ребенка, родители подавляют его исследовательское поведение, тем самым препятствуя развитию самостоятельности [Lehrer, Bigras, Laurin, 2017].

Способствовать обретению ребенком самостоятельности семья может через вовлеченность и активную поддержку перехода.

Эффективными считаются следующие практики: самим родителям узнать о школе как можно больше, обсуждать с детьми предстоящий переход и школьную жизнь, организовать предварительное посещение ребенком школы; знакомиться с семьями будущих одноклассников; помочь ребенку сориентироваться в том, где и как он сможет поесть, переодеться, посетить туалет, вымыть руки и проч. Важно также, чтобы родители убедились в том, что ребенок понимает, как организована работа группы продленного дня. Рекомендуется читать с детьми книжки о начале обучения, о школьной жизни, о периоде перехода. Важно сохранять позитивный настрой и транслировать ребенку реалистичные ожидания по отношению к школе [Cook, Dearing, Zachrisson, 2017].

Таким образом, определенные стили родительского поведения не способствуют становлению у младших школьников самостоятельности в учебе и в быту. Это симбиотические и авторитарные отношения, а также непоследовательность и излишняя требовательность в воспитании. Более того, непоследовательность и излишняя требовательность могут спровоцировать развитие инфантильности как личностной характеристики ребенка. В то же время поддержать детскую самостоятельность могут родительское принятие и кооперация, развитая самостоятельность самого родителя, наконец, активная и грамотная поддержка ребенка в процессе перехода к школьному обучению.

2.4. Школьный контекст как фактор самостоятельности на этапе перехода

2.4.1. Представления учителя о ребенке и ожидания от него

Педагогическое сообщество нередко констатирует дефицит учебной самостоятельности у первоклассников. Отмечается отсутствие стремления самостоятельно приступить к решению задания, страх совершить ошибку, ожидание инструкций от взрослого. Многие первоклассники испытывают трудности с формулированием вопросов, планируют работу только под руководством учителя и с трудом придерживаются намеченного плана. О развитой учебной самостоятельности ребенка учитель судит на основании способности ученика справиться с перечисленными выше действиями [Булатова, Макарова, 2021].

Среди причин недостаточной самостоятельности младших школьников исследователи выделяют следующие: консервативность старых методик обучения, подразумевающих многократное повторение действий и воспроизведение ранее заученных приемов; недостаточное внимание педагога к анализу хода и результатов решения учебной задачи, отсутствие практики выслушивания и обсуждения идей, предложенных учениками, а также нехватка времени и мотивации для организации самостоятельного обучения; подмена рефлексивного и творческого контроля знаний проверочной работой в формате «делай сам», где ребенок не может запросить помощь [Рыдзе, 2017].

Со своей стороны, учащиеся тоже могут тормозить формирование собственной учебной самостоятельности, подменяя ее бытовой сообразительностью. Так, не справляясь самостоятельно с учебной задачей, ребенок может найти решение, основанное на социальных и иных компетенциях или даже на нарушении общественных норм: скооперироваться с другими учениками в выполнении задания, просто списать. В результате достижения поставленной учебной цели такими средствами у ребенка может сложиться искаженное представление об уровне собственной самостоятельности. На учебной самостоятельности негативно сказывается также недостаточность предметных или метапредметных знаний. Такие ученики зачастую не обращаются за помощью, потому что не осознают, что она требуется, или не знают, как ее получить. Учитель в данных условиях должен отслеживать поведение ученика, предоставлять поддержку, использовать гибкую стратегию обучения [Corcoran, 2019].

Современные учителя не ставят под сомнение ценность учебной автономии (самостоятельности). Ее компонентами являются внутренняя мотивация, стратегии обучения, совместное обучение и самооценивание. Согласно результатам самоописания словенских учителей, они используют множество инструментов для поощрения самостоятельности учащихся: например, мотивирование, самооценивание, принятие решений, совместное обучение. Опрошенные учителя имеют четкое представление о том, что такое автономия учащихся и как ее поощрять. Все учителя также согласились с утверждениями, что они играют важную роль в развитии самостоятельности учащихся и что она не развивается сама по себе. По их ответам можно сделать вывод, что опрошенные преподаватели часто позволяют своим ученикам самим определять содержание учебного материала, особенно для различных проектов или презентаций [Komljanec, Šebalj, 2020].

2.4.2. Педагогические практики поддержки детей через развитие социально-эмоциональных навыков и улучшение взаимодействия педагога с детьми

Поддержка детей на этапе перехода к школьному обучению, в том числе через укрепление их самостоятельности, осуществляется в разных странах как на уровне управления системой образования, так и на уровне образовательных организаций. Разрабатываются и внедряются практики, ориентированные на ребенка, семью или класс в целом.

Общими чертами проанализированных нами программ являются сфокусированность на развитии социально-эмоциональных навыков детей, а также стремление вовлечь в выполнение программы всех участников образовательного процесса, в том числе и на дошкольной ступени образования. Приведем несколько примеров таких программ.

Адаптационная программа «Улыбка в школе», разработанная в Словакии, направлена на предотвращение или уменьше-

ние трудностей адаптации через целенаправленное развитие социально-эмоциональных навыков. На протяжении сентября дети, поступившие в первый класс, налаживают контакт с учителем и сверстниками, осваивают определенную социальную роль в классе, учатся самостоятельно разрешать конфликты, вырабатывают собственное ценностное отношение к правилам поведения. Реализуя программу, учителя начальных классов сотрудничают с родителями и педагогами школьных клубов, где дети могут в комфортных условиях выполнять домашние задания, а также избавляться от напряжения в ходе неформального общения и физической активности. Программа включает мониторинг уровня социально-психологических навыков каждого ученика посредством педагогической диагностики до и после применения программы [Marcineková, Borbélyová, Tírpáková, 2020].

Программа «Гигантский прыжок», разработанная в Португалии и применяемая в ряде европейских стран, также направлена на развитие социально-эмоциональных навыков [Koltcheva et al., 2022]. В ее основу положена модель экологичного и динамичного перехода и совместных действий в целях академического, социального и эмоционального обучения детей, поступивших в первый класс. Важная составляющая программы — учет мнений всех участников образовательного процесса, включая детей. Предварительная работа по программе включает краткое обучение педагога и оценку социально-эмоциональных навыков и показателей адаптации к школе у детей. После реализации программы проводится посттестирование. Установлено, что программа «Гигантский прыжок» улучшает отношения детей со сверстниками, положительно влияет на их учебную деятельность, социальные навыки и адаптацию к школе, особенно поведенческую. После проведения программы ее участники более позитивно воспринимают социальную поддержку.

Британская программа «Друзья Зиппи», направленная на развитие социально-эмоциональных навыков у учеников младшей школы, сфокусирована на формировании у них навыков совладания и способности адаптировать эти навыки к различным ситуациям [Sloan et al., 2018]. Программа представляет собой 24 еженедельных занятия, которые классный руководитель проводит с детьми в возрасте от 5 до 7 лет. Каждое занятие длится около 45 минут. По мнению педагогов, программа повышает самостоятельность детей в преодолении коммуникативных трудностей. Исследования также выявили прогресс в саморегулируемом обучении у детей, участвовавших в программе.

Греческие исследователи показали, что работа по развитию социально-эмоциональных навыков, а именно обучение контролю гнева, соблюдению принципов и правил, выполнению инструкций, данных учителями, способствует благополучному переходу к школьному обучению [Ioannidi, Gogaki, 2020].

Помимо практик, направленных на формирование социально-эмоциональных навыков, эффективным средством поддержки детей на этапе начала школьного обучения считается улучшение качества взаимодействия педагога и ребенка, а также общения детей в классе. Программа «Учащиеся из группы риска и отношения между учителем и учеником: характеристики учащихся, отношение в школе и климат в классе» [Walker, Graham, 2021] объединяет эти два направления работы. Основной акцент делается на необходимости профессионального развития воспитателей, учителей и руководителей школ для создания в школе среды с высоким уровнем эмоциональной поддержки, которая дает возможность детям практиковать и совершенствовать навыки саморегуляции и способствует развитию у них устной речи. О том, что в классе достигнут высокий уровень эмоциональной поддержки, можно судить на основании того, что в нем мало конфликтов между учителями и обучающимися, а также между школьниками, в таком классе преподаватель не прибегает к средствам карательного контроля, он понимает эмоции детей и их потребности в обучении и адекватно реагирует на них. В таком классе учитель проявляет отзывчивость, говорит спокойным голосом, часто улыбается и смеется, называет детей по именам, он замечает, когда у ребенка возникают трудности, и оказывает эффективную индивидуальную поддержку, учитель успокаивает детей, когда они разочарованы, фрустрированы или опечалены, активно и с неподдельным интересом участвует в общей беседе с учениками, предоставляет им возможность действовать независимо и нести ответственность за свои поступки, например позволяет детям, не спрашивая разрешения, свободно перемещаться по классу, чтобы собирать и раздавать материалы или попить воды, адаптирует учебные мероприятия, учитывая интересы учащихся и обеспечивая выбор тем и видов деятельности, позволяет детям участвовать в продуктивной беседе со сверстниками.

Программы с акцентом на особое учительское отношение исходят из представления о педагоге как о наиболее важном лице на этапе перехода ребенка к обучению в школе, определяющем успешность или неуспешность этого перехода [Yusufzhanov, 2022]. В ходе этих программ учителям объясняют, что ребенку при знакомстве с учителем и классом важно слышать спокойную и понятную речь. Учителю необходимо помнить, что знакомство с миром, овладение вещами у первоклассника происходит «по сценарию детского сада», т.е. через двигательную активность. Задача педагога — не ограничивать ребенка в его деятельности, а предоставлять для нее специальное пространство: убрать лишнюю мебель в классе, организовать специальный уголок активностей и др.

Помимо развернутых программ для учителей созданы краткие рекомендации по созданию в классе условий и использованию практик взаимодействия, которые могут способствовать разви-

тию у детей социально-эмоциональных навыков и благополучному переходу к школьному обучению в целом. В частности, учителям рекомендуется:

- четко формулировать цели обучения и ожидания от ученика;
- эффективно управлять классом без авторитаризма, принимая во внимание уровень развития всех детей, а также любые трудности школьной и социальной адаптации;
- создавать позитивный климат без нарушения личных границ и какой-либо дискриминации;
- предоставлять поддержку в обучении и индивидуальное отношение, когда есть соответствующий запрос от учащихся, чтобы они не были прямо или косвенно исключены ни учителем, ни одноклассниками;
- обеспечить ученикам достаточные возможности для выполнения их академических задач;
- оценивать успеваемость учащихся на основе их академического прогресса, а не симпатии к их личностным качествам;
- предлагать поддержку семье в адаптации ребенка посредством консультирования;
- принимать всех детей — это важно, поскольку отношение и принятие или непринятие учителя влияет на чувства и установки других детей.

Памятка, разработанная в рамках Австралийской программы инклюзии и профессиональной поддержки [Australian Government Department of Education, 2012], фокусируется на создании поддерживающей среды в школе. Во-первых, педагогу рекомендуется использовать исключительно пастельные тона — как в одежде, так и в обстановке класса в целом. В классе важно организовать место, где ребенок может уединиться и расслабиться. Рекомендуется использовать больше естественного света, а также дать свободу передвижения ученикам, хотя бы на переменах.

Эмпирически подтверждена высокая эффективность с точки зрения обеспечения благополучного перехода детей к обучению в школе определенных методов организации работы в классе. Среди них:

- уменьшение количества ненужных факторов стресса, таких как шум, яркие цвета, беспорядок и тесные помещения;
- последовательное и чуткое реагирование учителя на запросы детей, чтобы помочь успокоить встревоженных, неуравновешенных, разочарованных или подверженных стрессу первоклассников;
- помощь детям в развитии и осознании собственных чувств и состояния возбуждения;

- обучение детей использованию физической активности и упражнений на расслабление для регуляции уровня возбуждения — повышенного или пониженного;
- предоставление детям широкого спектра «саморегулирующихся» технологий и материалов, таких как тесто, глина и песок;
- теплое приветствие и прощание с детьми каждый день;
- определение заранее потенциальных факторов стресса для каждого ребенка и того, что помогает ему быть спокойным и расслабленным;
- обеспечение чуткой и последовательной эмоциональной поддержки, отвечающей индивидуальным запросам и темпераменту ребенка;
- внимательное отношение к реакциям и действиям, которые уместны в социальной среде, и их моделирование;
- учет возрастной ограниченности возможностей самоконтроля у детей и постепенное усиление требований по мере их развития.

2.4.3. Практики индивидуализации как способ поддержки самостоятельности детей в период перехода

Исследователи рекомендуют учителям начальной школы учитывать при выборе средств обучения два ключевых фактора: интерес учащегося к предмету и восприятие им материала как важного или неважного [Yasdar et al., 2020]. Авторы акцентируют внимание на клиповом мышлении маленьких школьников: так, использование видеоматериалов создает веселую и содержательную среду обучения, а также позволяет представить учащимся ситуацию, которая может произойти в реальной жизни.

В обзоре исследований, посвященных особенностям коммуникации в период адаптации к школе [Байгулова, Маурина, 2022], авторы обращают внимание на такие критерии эффективной адаптации, как формирование поведения, соответствующего общественным нормам и ожиданиям, установление контактов с учащимися и учителями, овладение навыками учебной деятельности, сохранение психического, физического и социального здоровья детей. На основании анализа литературы авторы выделяют следующие условия успешной адаптации детей:

- 1) посещение детьми детского сада;
- 2) использование физических упражнений на уроках;
- 3) активный отдых на свежем воздухе во время перемен;
- 4) соответствие условий обучения санитарно-гигиеническим требованиям и нормам;
- 5) сокращение времени урока;
- 6) чередование уроков по их сложности;
- 7) организация активного досуга первоклассника;

- 8) правильно организованная работа специалистов школ по своевременному проведению различных видов диагностики и выдаче рекомендаций;
- 9) руководство всеми школьными процессами со стороны учителя и его компетентность в отношениях с учениками;
- 10) положительное отношение семьи к новому статусу ученика.

В обзоре сделан акцент на безотметочном обучении (вместо оценок — наклейки за успехи), которое, по мнению авторов, позволяет создать для ребенка в школе комфортную среду.

2.5. Согласованность усилий всех участников перехода к школьному обучению как фактор самостоятельности ребенка

Успешность перехода к школьному обучению и создание условий для формирования самостоятельности ученика зависят от активного участия всех основных акторов образовательного процесса — воспитателей, учителей, родителей.

В австралийских школах обеспечение согласованности действий учителей и родителей детей, поступающих в первый класс, начинается с информирования: родителям помогают разобраться в организации школы, административном устройстве, требованиях к форме и учебным принадлежностям для ребенка, а также в способах их собственного участия в школьной жизни [Нисская, 2019]. При наличии индивидуальных потребностей у родителей или ребенка школа может организовать длительную поддержку и обмен информацией между родителями, детьми, дошкольными организациями и педагогами. Кроме того, родителей побуждают заниматься с детьми, проводить с ними время, брать на себя ответственность за самостоятельные решения на основе рекомендаций школы, вовлекаться в жизнь образовательной организации.

В финской системе образования конкретные способы взаимодействия семьи и школы регламентируются только на местном уровне, однако участие семей в школьных делах, их право и возможность влиять на образовательный процесс закреплены законодательно. Чаще всего школы информируют родителей о способах подготовки детей к началу обучения; родители могут присутствовать в классе в первые часы первого школьного дня, в начале школьного обучения проводятся специальные родительские собрания, а на протяжении всего первого школьного года — регулярные встречи родителей с учителями и администрацией школы.

Помимо детских садов, школы вступают во взаимодействие и с другими организациями — с центрами дополнительного образования, раннего развития и учреждениями здравоохранения. В целом представители разных ступеней образования понимают важность переходного периода и выражают готовность к сотрудничеству.

В Японии программа обучения для детского сада предписывает в первую очередь уделять внимание тому факту, что дошкольное образование закладывает базу для дальнейшего обучения и благополучия, а значит — для формирования творческого мышления и успешности самостоятельной жизни в целом. Чтобы создать благоприятные условия для такого развития, необходимо обеспечить плавные переходы с одного уровня образования на другой, и прежде всего создавать возможности для общения между учащимися разных ступеней, для совместного обучения и обсуждения общих проблем между педагогами детского сада и начальной школы. В обеспечение комфортного перехода детей к школьному обучению активно вовлекаются родители. В первую очередь им разъясняют значимость такого перехода, далее родителям детей, находящихся на разных ступенях образования, обеспечивается возможность обмениваться опытом, задать друг другу вопросы, а также присоединиться к совместным урокам, проводимым для детей из сада и школы. Кроме того, проводятся совместные обсуждения положения дел в конкретной школе, проблем, с которыми сталкивается образовательная организация, выстраивается общее для родителей и педагогов понимание целей и условий обучения, чтобы улучшить совместное управление [Government of Japan, 2016].

Греческие исследователи опросили учителей с целью выяснить их представления о роли родителей в процессе перехода их детей к школьному обучению и развития самостоятельности [Besì, Sakellariou, 2019]. Установлено, что, по мнению учителей, отношения сотрудничества между родителями и учителями способствуют эффективному переходу детей в начальную школу. Некоторые учителя уделяют особое внимание взаимному доверию и уважению между учителями и родителями. Качественное общение с ребенком дома и в школе может способствовать взаимопониманию между учителями и родителями и укреплению отношений уважения и доверия, что также подтверждается зарубежными исследованиями. Подавляющее большинство опрошенных учителей согласны с тем, что родительская поддержка в новой для ребенка ситуации облегчает его адаптацию и способствует проявлению самостоятельности.

Роли основных участников перехода ребенка из детского сада в школу проанализированы также на примере австралийского исследования результатов специальных программ, предназначенных для облегчения его адаптации к школе [Skouteris, Watson, Lum, 2012]. Особое внимание в работе уделяется семье ученика. Установлено, что родители, участвовавшие в такого рода программах, действительно сообщали о более высокой самооэффективности их детей и развитии у них самостоятельности.

В работе канадских авторов для исследования согласованности усилий родителей, учителей и воспитателей детского сада при

переходе ребенка в первый класс, а также в процессе развития у него самостоятельности сформулированы два исследовательских вопроса: как воспитатели детского сада поддерживают детей и их семьи в период перехода и какие переходные практики реализуют педагоги и родители [Lehrer, Bigras, Laurin, 2017]. Установлено, что воспитатели, директора и педагогические консультанты в детских садах планировали и организовывали переходные мероприятия, часто в сотрудничестве с местной школой. Показано, что информирование родителей происходило через расклеивание в детском саду информационных материалов о том, как проходит процесс регистрации в школе, а также об основных приемах, которые позволят сделать переход более мягким и комфортным. Некоторые воспитатели предпочитают беседовать с каждым родителем лично, давая советы, касающиеся перехода в школу. Используется также такой инструмент, как организация групповых встреч родителей с директором детского сада, цель которых — ознакомить родителей с практиками перехода и моделями поведения взрослых, способными облегчить адаптацию детей к школе. Детский сад выдает родителям каждого ребенка документ «Переход в школу»: в нем зафиксированы основные успехи и достижения ребенка в период нахождения в детском саду. Предполагается, что родители могут ознакомить с этим документом учителя, что поможет ему лучше узнать своих учеников — и процесс адаптации и развития самостоятельности у детей будет более легким и комфортным для всех участников.

Исследователи полагают, что обязанность инициировать взаимодействие с родителями, чьи дети поступают в первый класс, должна ложиться на школу [Tobin et al., 2022]. Установлено, что, будут ли родители активно участвовать в школьных делах, зависит от того, получают ли они приглашение к сотрудничеству от учителей. Практически все родители положительно реагируют на такие приглашения. В семейно-школьных отношениях и связях учителя часто рассматриваются как эксперты, и они готовы и способны отстаивать свои ценности и взгляды. А родители первоклассников, как правило, вступают в отношения со школой в невыгодной позиции: они могут не иметь высокого социального положения, капитала или ресурсов, чтобы уверенно выражать свое мнение или активно задавать вопросы об образовании своего ребенка. Цель сотрудничества между семьей и школой должна заключаться в формировании многогранных двунаправленных отношений и подлинного взаимодействия учителей и администрации школ с родителями для создания благоприятных условий обучения, адаптации и развития самостоятельности у детей. Учителям следует поддерживать родителей, четко сообщая о своих ожиданиях и предоставляя ресурсы по учебной программе, чтобы они могли помогать своим детям в обучении дома. Школам необходимо

проводить специальные мероприятия, посвященные переходу от дошкольного обучения к школьному. Они должны быть частыми и предоставлять информацию родителям и детям об их новом окружении, а также давать детям возможность наладить отношения с новыми для них взрослыми и сверстниками, а родителям — организовать сотрудничество с учителями и администрацией школы. Примеры таких мероприятий: конференции, дни открытых дверей, распространение общих материалов, посвященных школьной политике и практике обучения, для детей и их родителей.

Чтобы сотрудничество между учителями дошкольных учреждений и начальных классов было действительно продуктивным, эти две группы профессионалов должны испытывать уважение друг к другу. Только при таком условии учителя начальной школы смогут воспользоваться знаниями, которыми обладают учителя дошкольного образования, чтобы лучше понять своих учеников, а учителя дошкольных учреждений смогут узнать, какие навыки и нравственные ценности должны быть сформированы у их учеников, прежде чем они начнут формальное школьное обучение.

Таким образом, чтобы наилучшим образом способствовать переходу детей к школьному обучению, требуется наладить содержательное сотрудничество между учителями дошкольных учреждений и учителями начальных классов, отношения которых должны основываться на взаимном доверии и уважении.

3. Результаты исследования

В ходе анализа более 50 публикаций, вышедших преимущественно за последние 10 лет в России и за рубежом, выявлены основные факторы, которые исследователи и практики считают связанными с развитием у ребенка самостоятельности при переходе из детского сада в школу:

1) качество дошкольного образования:

- учебная мотивация у детей сильнее, если их дошкольный образовательный опыт включал содержание, направленное на социализацию и индивидуализацию, если потенциал дошкольных видов деятельности был направлен на развитие универсальной способности к опосредованию;
- самостоятельности в первом классе способствует пребывание в гибкой, доброжелательной дошкольной среде, где созданы условия для партнерского общения детей и взрослых;

2) возрастные психологические свойства и индивидуальные особенности детей накладывают отпечаток на становление их учебной самостоятельности на этапе перехода к школьному обучению:

- становление социально-эмоциональных навыков и близких к ним характеристик личностного и социального развития мо-

жет оказывать влияние на благополучие ребенка и его самостоятельность в первом классе;

- становление самостоятельности и переживание перехода к школьному обучению могут быть опосредованы такими возрастными когнитивными особенностями, как небольшой объем памяти, продолжающееся становление произвольного контроля за своими действиями;
- 3) помогать или препятствовать проявлению самостоятельности ребенка в период перехода может характер семейных отношений, вовлеченность родителей в образовательный процесс, в частности
- динамика семейных отношений, изменение состава семьи;
 - детско-родительские отношения: симбиотические, авторитарные;
 - вовлеченность родителей в образование и целенаправленная поддержка ребенка в период перехода;
- 4) организация процесса перехода детей от дошкольного обучения к школьному и отношение к нему со стороны школы:
- соответствие ожиданий учителей возможностям детей;
 - реализация специальных программ и рекомендаций для учителей, прежде всего направленных на развитие социально-эмоциональных навыков, формирование позитивного отношения ребенка к школе, создание среды с высоким уровнем эмоциональной поддержки;
 - практики индивидуализации обучения;
- 5) согласованность усилий всех участников перехода от дошкольного обучения к школьному:
- отношения сотрудничества между родителями и учителями способствуют эффективному переходу детей в начальную школу.

Анализ современных российских и зарубежных исследований показывает, что факторы, влияющие на благополучие перехода к школе, могут способствовать становлению самостоятельности ребенка в этот период. Среди них можно выделить учет возрастных психологических свойств и индивидуальных особенностей ребенка, позицию семьи и вовлеченность родителей в обучение, особенности дошкольного и раннего образовательного опыта ребенка, условия, созданные в школе, а также совместные усилия и согласованность действий всех участников образовательного процесса. Полученные результаты могут лечь в основу теоретической модели для создания комплексной программы поддержки ребенка, семьи и образовательных организаций.

4. Дискуссия Проведенный теоретический обзор не претендует на то, чтобы быть исчерпывающим, но в нем достаточно полно отражены факторы, влияющие на самостоятельность первоклассника и качество его перехода от дошкольного обучения к школьному. Представляется, что как при организации исследований в данной области, так и при методическом и организационном сопровождении перехода дошкольников к обучению в начальной школе они должны быть приняты во внимание.

Проведенный анализ литературы, в ходе которого рассмотрены пять направлений поддержки ребенка в процессе перехода к школьному обучению, дает основания утверждать, что сегодня среди способов сделать этот переход максимально благоприятным преобладает ориентация на выстраивание школой партнерских отношений с ребенком и его семьей. Традиционная предметная подготовка уже не является приоритетом даже в представлениях учителей начальной школы: они ожидают от первоклассника прежде всего самостоятельности, умения регулировать свое поведение и взаимодействовать со сверстниками и взрослыми. Соответственно основными направлениями поддержки ребенка при переходе к школьному обучению становятся усиление внимания к социально-эмоциональным навыкам, обеспечение благополучия ребенка в семье и образовательной организации, поиск путей предоставления ребенку свободы выбора, ответственности, поддержки его активности.

Что касается ограничений работы, то, обсуждая и используя ее результаты, необходимо иметь в виду, что самостоятельность — не единственный значимый навык, подвергающийся испытанию в процессе перехода. Саморегуляция, коммуникативные навыки, управление эмоциями, когнитивные навыки также находятся в зоне риска и нуждаются в поддержке. В обзоре слабо отражена связь между ними, а также механизмы, за счет которых рассмотренные факторы влияют на самостоятельность ребенка. Кроме того, существенное ограничение обзора состоит в том, что в нем не рассмотрен подробно потенциал агентности и инициативы детей, способных существенно облегчить процесс перехода [Schürer, Dockett, Perry, 2022].

Благодарности Статья подготовлена по результатам исследований, проведенных в рамках проекта «Зеркальные лаборатории» НИУ ВШЭ по теме «Развитие автономии и самостоятельности детей дошкольного и младшего школьного возраста».

Литература

1. Асмолов А.Г. (2013) Детство ради детства: между адаптацией и социализацией. *Воспитание и обучение детей младшего возраста*, № 1, сс. 1–4.

2. Антипкина И.В., Любичкая К.А., Нисская А.К. (2018) Вовлеченность родителей третьеклассников в учебные дела детей. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 4, сс. 230–260. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2018-4-230-260>
3. Аюшеева Ж.Б., Доржиева М.О. (2021) Взаимосвязь типа родительского отношения и самостоятельности младших школьников. *Colloquium-Journal*, № 12 (99), сс. 4–6. <https://doi.org/10.24412/2520-6990-2021-1299-4-6>
4. Байгулова Н.В., Маурина Е.Д. (2022) Организационно-педагогические условия для успешной адаптации первоклассников в общеобразовательном учреждении. *Материалы XXI Всероссийской научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых «Проблемы теории и практики современной психологии» (Иркутск, 2022 г., 29–30 апреля)*, сс. 92–95.
5. Барышникова Е.В. (2018) *Психология детей младшего школьного возраста*. Челябинск: Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет.
6. Божович Л.И. (2008) *Личность и ее формирование в детском возрасте*. СПб.: Питер.
7. Брыкина К.А. (2023) Новейшие подходы к понятию «когнитивная сфера детей старшего дошкольного возраста». *Цифровая гуманитаристика и технологии в образовании (ДНТЕ 2023): сб. статей IV Международной научно-практической конференции (Москва, 2023 г., 16–17 ноября)*. М.: МГППУ, сс. 288–295.
8. Булатова Л.А., Макарова О.В. (2021) Учебная и бытовая самостоятельность первоклассников: результаты пилотного исследования. *Материалы XIII Международной студенческой научной конференции «Актуальные вопросы психологии и формирования здорового образа жизни студенческой молодежи» (Архангельск, 2021 г., 10–15 февраля)*, сс. 234–238.
9. Бывшева М.В. (2011) Теоретические аспекты преемственности в системе образования. *Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения*, № 22, сс. 259–263.
10. Валиуллина Г.В. (2023) Готовность учителя к профилактике и коррекции эмоциональных нарушений у младших школьников с синдромом дефицита внимания и гиперактивности. *Образование и наука*, т. 25, № 8, сс. 186–219. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2023-8-186-219>
11. Гордеева Т.О., Шепелева Е.А. (2011) Внутренняя и внешняя учебная мотивация академически успешных школьников. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*, № 3, сс. 33–45.
12. Нисская А.К. (2019) Проблема перехода к обучению в школе. Обзор международных практик подготовки детей, организации преемственности образовательного содержания, взаимодействия родителей и образовательных организаций. *Современное дошкольное образование*, №1 (91), сс. 18–33. <https://doi.org/10.24411/1997-9657-2018-10037>
13. Нисская А.К. (2016) Дошкольная образовательная среда как условие эффективного перехода к обучению в школе. *Современное дошкольное образование*, № 4 (66), сс. 50–56.
14. Нисская А.К. (2013) *Сравнительная оценка развивающего потенциала различных дошкольных образовательных сред: дис. ... канд. психол. наук*. Москва: МГУ им. М.В. Ломоносова.
15. Поливанова К.Н. (2009) *Шестилетки: диагностика готовности к школе*. М.: Эксмо.
16. Поливанова К.Н., Бочавер А.А. (2022) Возможна ли детская самостоятельность в современной школе? *Психологическая наука и образование*, т. 27, № 3, сс. 6–15. <https://doi.org/10.17759/pspe.2022270301>

17. Попова Д.В., Сергеева Б.В. (2017) Особенности формирования учебной самостоятельности младших школьников. *Научное обозрение. Педагогические науки*, № 6 (часть 1), сс. 114–122.
18. Резванцева М.О., Буланова О.Б. (2017) Детско-родительские отношения у младших школьников с инфантильными чертами поведения. *Современная прикладная психология: теория и практика: сб. статей Международной научно-практической конференции «XII Левитовские чтения» (Москва, 2017 г., 19–20 апреля)*: в 2 т., т. 2, сс. 96–100.
19. Рыдзе О.А. (2017) Учебная самостоятельность младшего школьника: пути развития. *Начальная школа*, № 9, сс. 45–51.
20. Хусаинова С.В., Хуснутдинова Р.Р., Федекин И.Н. (2022) Учебная автономия обучающихся как проблема познания. *Казанский педагогический журнал*, № 3 (152), сс. 210–217. <https://doi.org/10.51379/KPJ.2022.153.3.027>
21. Цукерман Г.А., Венгер А. Л. (2010) Развитие учебной самостоятельности средствами школьного образования. *Психологическая наука и образование*, № 4, сс. 77–90.
22. Australian Government Department of Education (2012) *Self-Regulation: A Foundation for Wellbeing and Involved Learning*. Available at: <https://www.acecqa.gov.au/sites/default/files/202101/SelfRegulationAFoundationForWellbeing.PDF>(accessed 2 October 2024).
23. Bérubé A., Ruel J., April J., Moreau A. C (2017) Family Preparation for School Entry and the Role of Transition Practices. *The Journal of Educational Research*, vol. 111, no 4, pp. 398–403. <https://doi.org/10.1080/00220671.2017.1284039>
24. Besi M., Sakellariou M. (2019) Teachers' Views on the Participation of Parents in the Transition of their Children from Kindergarten to Primary School. *Behavioral Sciences*, vol. 9, no 12, Article no 124. <https://doi.org/10.3390/bs9120124>
25. Carlson S.M., Zelazo P.D., Faja S. (2013) Executive Function. *The Oxford Handbook of Developmental Psychology. Vol. 1: Body and Mind* (ed. P.D. Zelazo), New York, NY: Oxford University, pp. 706–743. <https://doi.org/10.1093/oxford-hb/9780199958450.013.0025>
26. Çomaklı M., Koçyigit S. (2021) Primary School Adaptation Problems of Children: Parental Experiences and Practices. *Psycho-Educational Research Reviews*, vol. 10, no 2, pp. 176–193. https://doi.org/10.52963/PERR_Biruni_V10.N2.12
27. Coelho R., Grisi S., Brentani A., Ferrer A. (2024) Assessment of School Readiness and the Importance of Executive Functions for Learning. *Revista Paulista de Pediatria*. <https://doi.org/10.1590/1984-0462/2024/42/2022196>
28. Cook K.D., Dearing E., Zachrisson H.D. (2017) Information Sharing between Teachers and Early Education Programs during School Entry in Norway: Associations with Children's School Adjustment and Success in the First Year. *International Journal of Child Care and Education Policy*, vol. 11, no 1, pp. 1–20. <https://doi.org/10.1186/s40723-017-0039-5>
29. Corcoran L. (2019) *How I Can Foster Independence in Primary School Children by Encouraging Choice in Learning* (PhD Thesis). Maynooth: National University of Ireland.
30. Distefano R., Galinsky E., McClelland M.M., Zelazo P.D., Carlson S.M. (2018) Autonomy-Supportive Parenting and Associations with Child and Parent Executive Function. *Journal of Applied Developmental Psychology*, vol. 58, July — September, pp. 77–85. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2018.04.007>
31. Dobrin A.V. (2020) Characteristics of Emotional Mood in First-Graders with Different Level of Emotional Intelligence as a Factor of Their Psycho-Social Adoption to Primary School. *Science for Education Today*, vol. 10, no 3, pp. 65–85. <https://doi.org/10.15293/2658-6762.2003.04>
32. Goldschmidt T., Pedro A. (2019) Early Childhood Socio-Emotional Development Indicators: Pre-School Teachers' Perceptions. *Journal of Psychology in Africa*, vol. 29, no 5, pp. 474–479. <https://doi.org/10.1080/14330237.2019.1665887>

33. Government of Japan (2016) *Japan Country Background Report on Transitions*. Available at: www.oecd.org/edu/school/SS5-country-background-report-japan.pdf (accessed 2 November 2024).
34. Heckman J., Tremblay R. (2006) *The Case for Investing in Early Childhood. A Snapshot of Research by University of Chicago, USA & University of Montreal, Canada*. Sydney: The Smith Family Research and Development.
35. Ioannidi V., Gogaki I. (2020) School Adaptation and Transition-Good Practices of School Improvement with Emphasis on Social Skills. *European Journal of Social Sciences Studies*, vol. 4, iss. 6, pp. 109–117. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3669156>
36. Jones P.R., Moore D.R., Amitay S. (2015) Development of Auditory Selective Attention: Why Children Struggle to Hear in Noisy Environments. *Developmental Psychology*, vol. 51, no 3, pp. 353–369. <http://dx.doi.org/10.1037/a0038570>
37. Koltcheva N., Wastijn B., Achten M., van Rossem L., Costa I. S (2022) *Programs for Social and Emotional Skills Development for Early and Preschool Children Applied in European Countries. Compendium. EU-SELF Project*. Sofia: New Bulgarian University.
38. Komljanec K., Šebalj L. (2020) Encouraging Learner Autonomy Development in Distance Teaching in Primary School. *Journal for Foreign Languages*, vol. 12, no 1, pp. 277–294. <https://doi.org/10.4312/vestnik.12.277-294>
39. Lally M., Valentine-French S. (2021) *Lifespan Development: A Psychological Perspective Second Edition*. Lake County, IL: College of Lake County Foundation.
40. Lam P.Q., Hoa H.Q., Thanh D.T.T. (2022) *Primary Educational Psychology. Using Activity-Based Approach*. Hamilton: Accent Graphics Communication & Publishing.
41. Lehrer J., Bigras N., Laurin I. (2017) Preparing Children and Families for the Transition to School: The Role of Early Childhood Educators. *International Journal of Transitions in Childhood*, vol. 10, pp. 3–23.
42. Lockheed M., Prokic-Bruer T., Shadrova A. (2015) *The Experience of Middle-Income Countries Participating in PISA 2000–2015*. Washington, DC: PISA, World Bank; Paris: OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264246195-en>
43. Marcineková T., Borbélyová D., Tirpáková A. (2020) Optimization of Children's Transition from Preschool and Family Environment to the First Grade of Primary School in Slovakia by Implementation of an Adaptation Programme. *Children and Youth Services Review*, vol. 119 (C). <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105483>
44. OECD (2018) *Education 2030 – Conceptual Learning Framework: Background Papers*. Paris: OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264234833-en>
45. Rimm-Kaufman S.E., Pianta R.C. (2000) An Ecological Perspective on the Transition to Kindergarten: A Theoretical Framework to Guide Empirical Research. *Journal of Applied Developmental Psychology*, vol. 21, no 5, pp. 491–511. [https://doi.org/10.1016/S0193-3973\(00\)00051-4](https://doi.org/10.1016/S0193-3973(00)00051-4)
46. Schneider W., Kron-Sperl V., Hünnerkopf M. (2009) The Development of Young Children's Memory Strategies: Evidence from the Würzburg Longitudinal Memory Study. *European Journal of Developmental Psychology*, vol. 6, no 1, pp. 70–99. <http://dx.doi.org/10.1080/17405620701336802>
47. Schürer M., Dockett S., Perry B. (2022) Children's Memories of Starting School: Building and Sharing Transitions Capital. *Australasian Journal of Early Childhood*, vol. 47, no 3, Article no 18369391221095570. <https://doi.org/10.1177/18369391221095570>
48. Skouteris H., Watson B., Lum J. (2012) Preschool Children's Transition to Formal Schooling: The Importance of Collaboration between Teachers, Parents

- and Children. *Australasian Journal of Early Childhood*, vol. 37, no 4, pp. 78–85. <https://doi.org/10.1177/183693911203700411>
49. Sloan S., Gildea A., Miller S., Thurston A. (2018) *Zippy's Friends Evaluation Report and Executive Summary*. Belfast: Queen's University Belfast.
 50. Tobin E., Sloan S., Symonds J., Devine D. (2022) Family-School Connectivity during Transition to Primary School. *Educational Research*, vol. 64, no 3, pp. 277–294. <https://doi.org/10.1080/00131881.2022.2054451>
 51. Yusufzhanov A.I. (2022) The Process of Students' Adaptation to School and the Concept of Psychological Support. *Tafakkur Manzili*, vol. 21-09-15-15, pp. 385–387.
 52. Walker S., Graham L. (2021) At Risk Students and Teacher-Student Relationships: Student Characteristics, Attitudes to School and Classroom Climate. *International Journal of Inclusive Education*, vol. 25, no 8, pp. 896–913. <http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2019.1588925>
 53. Yang J., Qin K., Wang Y. (2023) Effect of the Duration of Preschool Attendance on Academic Achievements — Evidence from PISA 2018. *Child Indicators Research*, vol. 17, November, pp. 931–952. <https://doi.org/10.1007/s12187-023-10095-1>
 54. Yasdar M., Djafar S., Elihami E., Faisal F. (2020) Teaching Methods Used by Teachers in Primary Schools Inclusive. *Edumaspul: Jurnal Pendidikan*, vol. 4, no 2, pp. 108–114. <https://doi.org/10.33487/edumaspul.v4i2.753>

References

- Ayusheeva Zh.B., Dorzhieva M.O. (2021) Connection between the Type of Parental Relationship and the Independence of Primary School Students. *Colloquium-Journal*, no 12 (99), pp. 4–6 (In Russian). <https://doi.org/10.24412/2520-6990-2021-1299-4-6>
- Antipkina I.V., Lyubitskaya K.A., Nisskaya A.K. (2018) Third-Grade Parents' Involvement in School. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 4, pp. 230–260 (In Russian). <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2018-4-230-260>
- Asmolov A.G. (2013) Childhood for the Sake of Childhood: Between Adaptation and Socialization. *Vospitanie i obuchenie detey mladshego vozrasta*, no 1, pp. 1–4 (In Russian).
- Australian Government Department of Education (2012) *Self-Regulation: A Foundation for Wellbeing and Involved Learning*. Available at: <https://www.acecqa.gov.au/sites/default/files/202101/SelfRegulationAFoundationForWellbeing.PDF> (accessed 2 October 2024).
- Baigulova N.V., Maurina E.D. (2022) Organizational and Pedagogical Conditions for the Successful Adaptation of First-Graders in a General Education Institution. *Proceedings of the XXI All-Russian Scientific and Practical Conference of Students, Postgraduates and Young Scientists "Problems of Theory and Practice of Modern Psychology" (Irkutsk, 2022, April 29–30)*, pp. 92–95 (In Russian).
- Baryshnikova E.V. (2018) *Psychology of Primary School Children*. Chelyabinsk: South Ural State University of Humanities and Education (In Russian).
- Bérubé A., Ruel J., April J., Moreau A. C. (2017) Family Preparation for School Entry and the Role of Transition Practices. *The Journal of Educational Research*, vol. 111, no 4, pp. 398–403. <https://doi.org/10.1080/00220671.2017.1284039>
- Besi M., Sakellariou M. (2019) Teachers' Views on the Participation of Parents in the Transition of their Children from Kindergarten to Primary School. *Behavioral Sciences*, vol. 9, no 12, Article no 124. <https://doi.org/10.3390/bs91201249>.
- Bozhovich L.I. (2008) *Personality and Its Formation in Childhood*. Saint Petersburg: Piter (In Russian).
- Brykina K.A. (2023) The Modern Approaches to the Concept "Cognitive Sphere of Preschool Children". *Proceedings of the IV International Scientific and Practical Conference "Digital Humanities and Technologies in Education" (Moscow,*

- 2023, November, 16–17). Moscow: Moscow State Psychological and Pedagogical University, pp. 288–295 (In Russian).
- Bulatova L.A., Makarova O.V. (2021) Academic and Household Independence of First-Graders: Results of a Pilot Study. *Proceedings of the XIII International Student Scientific Conference "Topical Issues of Psychology and Formation of a Healthy Lifestyle of Student Youth" (Arkhangelsk, 2021, February 10–15)*, pp. 234–238 (In Russian).
- Byvsheva M.V. (2011) Theoretical Aspects of Continuity in the Education System. *Psikhologiya i pedagogika: metodika i problemy prakticheskogo primeneniya*, no 22, pp. 259–263 (In Russian).
- Carlson S.M., Zelazo P.D., Faja S. (2013) Executive Function. *The Oxford Handbook of Developmental Psychology. Vol. 1: Body and Mind* (ed. P.D. Zelazo), New York, NY: Oxford University, pp. 706–743. <https://doi.org/10.1093/oxford-hb/9780199958450.013.0025>
- Coelho R., Grisi S., Brentani A., Ferrer A. (2024) Assessment of School Readiness and the Importance of Executive Functions for Learning. *Revista Paulista de Pediatria*. <https://doi.org/10.1590/1984-0462/2024/42/2022196>
- Çomaklı M., Koçyigit S. (2021) Primary School Adaptation Problems of Children: Parental Experiences and Practices. *Psycho-Educational Research Reviews*, vol. 10, no 2, pp. 176–193. https://doi.org/10.52963/PERR_Biruni_V10.N2.12
- Cook K.D., Dearing E., Zachrisson H.D. (2017) Information Sharing between Teachers and Early Education Programs during School Entry in Norway: Associations with Children's School Adjustment and Success in the First Year. *International Journal of Child Care and Education Policy*, vol. 11, no 1, pp. 1–20. <https://doi.org/10.1186/s40723-017-0039-5>
- Corcoran L. (2019) *How I Can Foster Independence in Primary School Children by Encouraging Choice in Learning* (PhD Thesis). Maynooth: National University of Ireland.
- Distefano R., Galinsky E., McClelland M.M., Zelazo P.D., Carlson S.M. (2018) Autonomy-Supportive Parenting and Associations with Child and Parent Executive Function. *Journal of Applied Developmental Psychology*, vol. 58, July — September, pp. 77–85. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2018.04.007>
- Dobrin A.V. (2020) Characteristics of Emotional Mood in First-Graders with Different Level of Emotional Intelligence as a Factor of Their Psycho-Social Adoption to Primary School. *Science for Education Today*, vol. 10, no 3, pp. 65–85. <https://doi.org/10.15293/2658-6762.2003.04>
- Goldschmidt T., Pedro A. (2019) Early Childhood Socio-Emotional Development Indicators: Pre-School Teachers' Perceptions. *Journal of Psychology in Africa*, vol. 29, no 5, pp. 474–479. <https://doi.org/10.1080/14330237.2019.1665887>
- Gordeeva T.O., Shepeleva E.A. (2011) Intrinsic and Extrinsic Learning Motivation of High Academic Achievers. *Lomonosov Psychology Journal*, no 3, pp. 33–45 (In Russian).
- Government of Japan (2016) *Japan Country Background Report on Transitions*. Available at: www.oecd.org/edu/school/SS5-country-background-report-japan.pdf (accessed 2 November 2024).
- Heckman J., Tremblay R. (2006) *The Case for Investing in Early Childhood. A Snapshot of Research by University of Chicago, USA & University of Montreal, Canada*. Sydney: The Smith Family Research and Development.
- Khusainova S.V., Khusnutdinova R.R., Fedekin I.N. (2022) Educational Autonomy of Students as a Problem of Cognition. *Kazan Pedagogical Journal*, no 3 (152), pp. 210–217 (In Russian). <https://doi.org/10.51379/KPJ.2022.153.3.027>
- Ioannidi V., Gogaki I. (2020) School Adaptation and Transition-Good Practices of School Improvement with Emphasis on Social Skills. *European Journal of Social Sciences Studies*, vol. 4, iss. 6, pp. 109–117. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3669156>

- Jones P.R., Moore D.R., Amitay S. (2015) Development of Auditory Selective Attention: Why Children Struggle to Hear in Noisy Environments. *Developmental Psychology*, vol. 51, no 3, pp. 353–369. <https://doi.org/10.1037/a0038570>
- Koltcheva N., Wastijn B., Achten M., van Rossem L., Costa I. S (2022) *Programs for Social and Emotional Skills Development for Early and Preschool Children Applied in European Countries. Compendium. EU-SELF Project*. Sofia: New Bulgarian University.
- Komljanec K., Šebalj L. (2020) Encouraging Learner Autonomy Development in Distance Teaching in Primary School. *Journal for Foreign Languages*, vol. 12, no 1, pp. 277–294. <https://doi.org/10.4312/vestnik.12.277-294>
- Lally M., Valentine-French S. (2021) *Lifespan Development: A Psychological Perspective Second Edition*. Lake County, IL: College of Lake County Foundation.
- Lam P.Q., Hoa H.Q., Thanh D.T.T. (2022) *Primary Educational Psychology. Using Activity-Based Approach*. Hamilton: Accent Graphics Communication & Publishing.
- Lehrer J., Bigras N., Laurin I. (2017) Preparing Children and Families for the Transition to School: The Role of Early Childhood Educators. *International Journal of Transitions in Childhood*, vol. 10, pp. 3–23.
- Lockheed M., Prokic-Bruer T., Shadrova A. (2015) *The Experience of Middle-Income Countries Participating in PISA 2000–2015*. Washington, DC: PISA, World Bank; Paris: OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264246195-en>
- Marcineková T., Borbélyová D., Tirpáková A. (2020) Optimization of Children's Transition from Preschool and Family Environment to the First Grade of Primary School in Slovakia by Implementation of an Adaptation Programme. *Children and Youth Services Review*, vol. 119 (C). <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105483>
- Nisskaya A.K. (2019) The Challenge of Transition to School. Overview of International Practice of Children's Training, Ensuring Continuity of Educational Content, Interaction between Parents and Educational Organizations. *Preschool Education Today*, no 1 (91), pp. 18–33 (In Russian). <https://doi.org/10.24411/1997-9657-2018-10037>
- Nisskaya A.K. (2016) Preschool Educational Environment as a Condition for Effective Transition to School Education. *Preschool Education Today*, no 4 (66), pp. 50–56 (In Russian).
- Nisskaya A.K. (2013) *Comparative Assessment of the Developmental Potential of Various Preschool Educational Environments* (PhD Thesis). Moscow: MSU (In Russian).
- OECD (2018) *Education 2030 – Conceptual Learning Framework: Background Papers*. Paris: OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264234833-en>
- Polivanova K.N. (2009) *Six-Year-Olds: Diagnostics of School Readiness*. Moscow: Eksmo (In Russian).
- Polivanova K.N., Bochaver A.A. (2022) Is Students' Autonomy Possible at Contemporary School? *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie / Psychological Science and Education*, vol. 27, no 3, pp. 6–15 (In Russian). <https://doi.org/10.17759/pse.2022270301>
- Popova D.V., Sergeeva B.V. (2017) Peculiarities of Forming the Educational Independence of Young Schoolchildren. *Scientific Review. Pedagogical Science*, no 6 (part 1), pp. 114–122 (In Russian).
- Rezvantseva M.O., Bulanova O.B. (2017) Parent-Child Relationships for Children with Infantile Features of Behaviour. *Modern Applied Psychology: Theory and Practice. Collection of Articles of the International Scientific and Practical Conference "XII Leviticus Readings" (Moscow, 2017, April 19–20)*: in 2 vols, vol. 2, pp. 96–100 (In Russian).
- Rimm-Kaufman S.E., Pianta R.C. (2000) An Ecological Perspective on the Transition to Kindergarten: A Theoretical Framework to Guide Empirical Research. *Journal of Applied Developmental Psychology*, vol. 21, no 5, pp. 491–511. [https://doi.org/10.1016/S0193-3973\(00\)00051-4](https://doi.org/10.1016/S0193-3973(00)00051-4)

- Rydze O.A. (2017) Educational Independence of Younger Schoolchildren: Ways of Development. *Nachal'naya shkola*, no 9, pp. 45–51 (In Russian).
- Schneider W., Kron-Sperl V., Hünnerkopf M. (2009) The Development of Young Children's Memory Strategies: Evidence from the Würzburg Longitudinal Memory Study. *European Journal of Developmental Psychology*, vol. 6, no 1, pp. 70–99. <http://dx.doi.org/10.1080/17405620701336802>
- Schürer M., Dockett S., Perry B. (2022) Children's Memories of Starting School: Building and Sharing Transitions Capital. *Australasian Journal of Early Childhood*, vol. 47, no 3, Article no 183693912210955. <https://doi.org/10.1177/18369391221095570>
- Skouteris H., Watson B., Lum J. (2012) Preschool Children's Transition to Formal Schooling: The Importance of Collaboration between Teachers, Parents and Children. *Australasian Journal of Early Childhood*, vol. 37, no 4, pp. 78–85. <https://doi.org/10.1177/183693911203700411>
- Sloan S., Gildea A., Miller S., Thurston A. (2018) *Zippy's Friends Evaluation Report and Executive Summary*. Belfast: Queen's University Belfast.
- Tobin E., Sloan S., Symonds J., Devine D. (2022) Family-School Connectivity during Transition to Primary School. *Educational Research*, vol. 64, no 3, pp. 277–294. <https://doi.org/10.1080/00131881.2022.2054451>
- Valiulina G. (2023) Teacher Readiness for the Prevention and Correction of Emotional Disturbance in Primary School Children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *The Education and Science Journal*, vol. 25, no 8, pp. 186–219 (In Russian). <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2023-8-186-219>
- Walker S., Graham L. (2021) At Risk Students and Teacher-Student Relationships: Student Characteristics, Attitudes to School and Classroom Climate. *International Journal of Inclusive Education*, vol. 25, no 8, pp. 896–913. <http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2019.1588925>
- Yang J., Qin K., Wang Y. (2023) Effect of the Duration of Preschool Attendance on Academic Achievements — Evidence from PISA 2018. *Child Indicators Research*, vol. 17, November, pp. 931–952. <https://doi.org/10.1007/s12187-023-10095-1>
- Yasdar M., Djafar S., Elihami E., Faisal F. (2020) Teaching Methods Used by Teachers in Primary Schools Inclusive. *Edumaspu: Jurnal Pendidikan*, vol. 4, no 2, pp. 108–114. <https://doi.org/10.33487/edumaspu.v4i2.753>
- Yusufzhanov A.I. (2022) The Process of Students' Adaptation to School and the Concept of Psychological Support. *Tafakkur Manzili*, vol. 21-09-15-15, pp. 385–387.
- Zuckerman G.A., Venger A.L. (2010) Development of Learning Autonomy by the Means of School Education. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie / Psychological Science and Education*, no 4, pp. 77–90 (In Russian).

Основания для современного развития отечественного математического образования, заложенные его лидерами в XX веке

Алексей Семенов, Алма Абылкасымова,
Татьяна Рудченко

Статья поступила
в редакцию
в марте 2024 г.

Семенов Алексей Львович — академик РАН и РАО, профессор, доктор физико-математических наук, заведующий кафедрой математической логики и теории алгоритмов, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова; главный эксперт департамента образовательных программ Института образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»; главный научный сотрудник, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. E-mail: alsemenov2021@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1785-2387>

Абылкасымова Алма Есимбековна — академик Российской академии образования, академик Национальной академии наук Республики Казахстан, доктор педагогических наук, профессор, Директор Центра развития педагогического образования, заведующая кафедрой методики преподавания математики, физики и информатики Университета Абая (Алматы, Республика Казахстан). E-mail: aabylkassyмова@mail.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1845-7984>

Рудченко Татьяна Александровна — научный сотрудник Института кибернетики и образовательной информатики им. А.И. Берга, Федеральный исследовательский центр «Информатика и управление» РАН. Адрес: 119333 Москва, ул. Вавилова, 40. E-mail: rudchenko1@yandex.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4595-1072> (контактное лицо для переписки)

Аннотация

Анализируются взгляды на развитие математического образования Г.В. Дорффеева и других ведущих российских исследователей школьного математического образования XX в., в том числе В.В. Фирсова и А.Я. Хинчина. Важной составляющей этой системы взглядов были представление о гуманитаризации математического образования и связанное с ним понятие «воспитание математикой», в современной терминологии — представление о метапредметных и личностных результатах, достигаемых при освоении курса математики. Центральными областями гуманитаризации математического образования являются логика и язык, рациональное мышление, эффективная коммуникация. В рамках этих представлений обосновывается необходимость включения в курс математики задач, которые «неизвестно-как-решать» (школьнику, которому такая задача предложена), — задач неожиданных, нестандартных, творческих. В условиях происходящей цифровой трансформации образования роль таких задач возрастает, а роль рутинных, стандартных задач снижается — их можно быстро и безошибочно решать с помощью компьютера. Соответственно могут быть пере-

распределены ресурсы учащегося и учителя. Другая важная составляющая развития школьного математического образования — концепция дифференциации. Это понятие допускает разные интерпретации, но общим для них остается ведущая роль ученика. Понятие «уровневая дифференциация» введено В.В. Фирсовым в 1980-е годы. Центральным элементом этого понятия является достижение каждым учащимся всех намеченных целей, очевидно предполагающее, что цели должны быть персональными для каждого учащегося. Наиболее простым и полезным способом индивидуализации целей обучения является их адаптация под исходный уровень знаний ученика, его способности и мотивы. В условиях цифровой трансформации школы идеи Г.В. Дорофеева и его соратников могут быть в полном объеме реализованы в системах образования Российской Федерации и Республики Казахстан.

Ключевые слова школьное математическое образование, Г.В. Дорофеев, гуманитаризация образования, воспитание математикой, советская школа, неожиданные задачи, цифровая трансформация, уровневая дифференциация

Для цитирования Семенов А.Л., Абылкасымова А.Е., Рудченко Т.А. (2024) Основания для современного развития отечественного математического образования, заложенные его лидерами в XX в. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 4, сс. 214–239. <https://doi.org/10.17323/vo-2024-21419>

The Foundations for the Current Development of National Mathematical Education, Laid by its Leaders in the 20th Century Alexei Semenov, Alma Abylkassymova, Tatiana Rudchenko

Alexei L. Semenov — Academician of the Russian Academy of Sciences and of the Russian Academy of Education, Professor, Doctor of Sciences in Mathematics, Head of the Department of Mathematical Logic and Theory of Algorithms, Lomonosov Moscow State University; Professor of the Department of Educational Programs, Institute of Education, HSE University; Chief Researcher, Herzen University. E-mail: alsemenov2021@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1785-2387>

Alma E. Abylkassymova — Academician of the Russian Academy of Education, Academician of the National Academy of Sciences of the Republic of Kazakhstan, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Director of the Center for the Development of Pedagogical Education, Head of the Department of Methods of Teaching Mathematics, Physics and Informatics, Abay University (Almaty, Republic of Kazakhstan). E-mail: aabylkassymova@mail.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1845-7984>

Tatiana A. Rudchenko — Researcher, Axel Berg Institute of Cybernetics and Educational Computing, Federal Research Center “Computer Science and Control” of Russian Academy of Sciences. Address: Vavilova St., 40, 119333 Moscow, Russian Federation. E-mail: rudchenko1@yandex.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4595-1072> (corresponding author)

Abstract The work analyzes the views on the development of mathematical education by G.V. Dorofeev and other leading Russian researchers of school mathematical education of the 20th century, including V.V. Firsov and A.Ya. Khinchin. Important for them were the idea of “humanitarianization of mathematical education” and the related

concept of “education in mathematics”, in modern terminology — about meta-subject and personal results achieved in a mathematics course. The central areas of humanization of mathematical education are logic and language, rational thinking, and effective communication. Within the framework of these ideas, the importance of including in a mathematics course problems that “don’t know how to solve” (for a student who is offered such a problem), unexpected, challenging, creative ones is considered. In the context of the ongoing digital transformation of education, the role of such tasks is increasing, and the role of routine, standard tasks is decreasing — they can be quickly and accurately solved using a computer. Respectively student and teacher resources can be reallocated. Another important concept discussed in this article is differentiation. There are different interpretations of this concept, common to which is the leading role of the student. The most important thing is “level differentiation”. This concept was introduced by V.V. Firsov in the 1980s. The central element of this concept is that each student achieves all intended goals. It obviously follows from this requirement that goals must be personal for each student. The simplest and most useful option seems to be one in which the goal is adapted to the student’s initial level, abilities and motives. In the context of the digital transformation of schools, the ideas of G.V. Dorofeev and his associates can be fully implemented in the education systems of the Russian Federation and the Republic of Kazakhstan.

Keywords school mathematics education, G.V. Dorofeev, humanization of education, education in mathematics, Soviet school, challenging problems, digital transformation of school, level differentiation in school

For citing Semenov A.L., Abylkassymova A.E., Rudchenko T.A. (2024) The Foundations for the Current Development of National Mathematical Education, Laid by Its Leaders in the 20th Century. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 4, pp. 214–239 (In Russian). <https://doi.org/10.17323/vo-2024-21419>

За последние сто лет мир радикально изменился. Изменения продолжают и ускоряются, и математика занимает не последнее место среди движущих сил этих изменений. При этом школьное математическое образование, как и подготовка учителей математики за те же сто лет — да и за триста лет тоже — изменились принципиально, а популярность математики как школьного предмета, пережив взлет после реформы 1930-х годов, в свете последующих событий постепенно стала угасать и с тех пор постоянно снижается.

Между тем в России уже в XX в. была сформирована опережающая позитивная модель математического образования, отвечающая запросам меняющегося мира, был высказан целый ряд предложений по направлениям развития массового математического образования. Некоторые из этих предложений принадлежат ученым, посвятившим школьной математике большую часть своей творческой активности. В первой половине XX в. видное место среди них занимал А.Я. Хинчин. Наиболее крупными деятелями российского математического образования (если делать акцент именно на слове «образование») последних десятилетий XX в. были Г.В. Дорофеев и В.В. Фирсов, которые попытались в общем виде осмыслить и сформулировать задачи и пробле-

мы развития этого образования. Почти сверстники, выпускники мехмата МГУ, имевшие опыт исследования естественного языка математическими и компьютерными методами (более чем актуальная тема сегодня), они в разное время руководили главной в стране лабораторией по математическому образованию. До них в 1938–1940 гг. предшественником и аналогом этой лаборатории — кабинетом математики НИИ школ Наркомпроса — руководил А.Я. Хинчин.

В настоящей работе мы рассматриваем перспективы развития математического образования в XXI в., вытекающие из системы взглядов Георгия Владимировича Дорофеева, с привлечением созвучных ей положений математической педагогики других упомянутых исследователей.

К сожалению, список вышедших из печати работ Г.В. Дорофеева и В.В. Фирсова очень скуден. При подготовке статьи мы проанализировали все их публикации, а также широко привлекали неопубликованные материалы: отчеты о научно-исследовательских разработках, личные заметки, а также наши собственные воспоминания и записи — результаты общения с выдающимися учеными. Мы обращались также к Е.А. Седовой — ученице Г.В. Дорофеева, которая в течение ряда лет продолжала дело своего учителя в качестве руководителя его лаборатории в Российской академии образования, и к О.Б. Логиновой, которая фактически была правой рукой В.В. Фирсова в 1980–1990-е годы в созданной им организации «Образование для всех», а затем была проректором МИПКРО/МИОО и работала в издательстве «Промсвещение», занимая должности разного уровня.

Также с сожалением мы вынуждены зафиксировать, что анализ актуальности системы взглядов Г.В. Дорофеева и В.В. Фирсова в контексте цифровой трансформации жизни общества и потенциальной цифровой трансформации образования в предлагаемой работе предпринимается впервые. При этом мы убеждены, что сегодня в системах образования Российской Федерации и Республики Казахстан, как и в системах образования других стран, существенно возросла значимость и, еще важнее, востребованность практической реализации их идей. И одновременно именно сегодня воплощение в жизнь замыслов Г.В. Дорофеева в полном объеме стало по-настоящему реальным: с развитием цифровой среды появилась возможность повсеместно передавать вычислительную работу от человека цифровым устройствам, например калькулятору, имеющемуся в каждом мобильном телефоне. В этом смысле Георгий Владимирович Дорофеев и его единомышленники просто опередили свое время.

Данная статья в большой степени основана на рассмотрении системы взглядов упомянутых исследователей, представленной в их текстах. Для нас принципиально важно, что эти взгляды

явились результатом всего развития отечественной школы XX в. Предлагаемые изменения в математическом образовании вытекали в свое время из актуальных задач, уже тогда стоявших перед обществом, из предвидения будущего развития, и они точно не были «результатом западного влияния», или «заказом Всемирного банка», или проявлением чьего бы то ни было корыстолюбия.

То, что изменения не удалось реализовать за прошедшие десятилетия, не отменяет их необходимости. Наоборот, они только стали еще более насущными; при этом, благодаря цифровой трансформации всей жизни человека и используемых в этой трансформации технологий, неизмеримо выросли и возможности для их реализации. Разумеется, препятствия на пути изменений существуют и сегодня. Анализ актуальности и возможностей проведения этих изменений, а также препятствий к их осуществлению в рамках культурно-исторической методологии составляет основную проблематику предлагаемой публикации.

Статья написана по инициативе Е.А. Седовой. Елена Александровна предоставила нам информацию из личных архивов о работах Г.В. Дорофеева, В.В. Фирсова и их лаборатории в АПН — РАО.

1. Что такое гуманитаризация математического образования

1.1. Обучение математикой

Мы начнем с рассмотрения взглядов упомянутых виднейших деятелей отечественной (и не только) школьной математики.

В своем интервью [2002] Г.В. Дорофеев говорит:

Цель не в том, чтобы каждый ученик усвоил алгоритм решения той или иной типовой задачи. Главное — развитие средствами математики мышления, логики, языка. Выскажу еще одну, очевидно, более чем еретическую мысль: цель массового математического образования — научиться грамотно говорить, писать и понимать по-русски! Языковое обучение — вот самое важное в математике! Есть хорошая формулировка: не обучение математике, а обучение математикой...

Иными словами, обучение математике ориентировано не столько на собственно математическое образование в узком смысле слова, сколько на образование с помощью математики [Дорофеев, 2006].

В.В. Фирсов писал:

Важнейшим проявлением специфики общего математического образования является оригинальное целеполагание, в ко-

тором формальные цели образования (воспитание и развитие ребенка) выступают наравне с реальными (усвоение математического содержания, умений применять математику к решению прикладных задач). Образно говоря, математику в школе изучают не только и, возможно, не столько ради усвоения собственно математики. Культурное значение школьного математического образования оказывается сопоставимым с культурным значением самой математической науки [Фирсов, 2012с].

Анализируя тексты Г.В. Дорофеева, В.В. Фирсова и А.Я. Хинчина с позиций герменевтической методологии, принимая во внимание все коннотации используемых ими терминов, мы сталкиваемся как бы со смешением понятий. Кажется, что авторы не разделяют образование, обучение, воспитание; соединяют в некотором аспекте математику и математическое образование. Сегодня к этому добавились бы еще метапредметные и личностные результаты последних версий ФГОС. Такое парадоксальное «смешение» имеет для нас глубокий смысл. Оно приводит учителя к видению в каждом математическом действии элемента воспитания, личностного роста, выхода за собственно математическое содержание к гуманитарному — как это представлял себе Г.В. Дорофеев. Одновременно выстраивается максимальное количество параллелей между деятельностью ученика и деятельностью профессионального математика: и для того и для другого открытие нового, неожиданного, неизведанного обладает наибольшей ценностью.

Авторы цитируемых нами высказываний, убежденные в своей правоте, при этом понимали инновационность своих взглядов и трудности в их реализации. Отсюда и «извиняющиеся» обороты речи: «более чем еретическая мысль», «образно говоря».

В фундаментальном программном произведении Г.В. Дорофеева [2005], описывающем стандарты школьного образования, вопрос о воспитании математикой рассматривается более детально:

Социально-личностная компетентность выпускника старшей школы предполагает, что он:

- владеет стилем мышления, характерным для математики, его абстрактностью, доказательностью, строгостью;
- умеет проводить аргументированные рассуждения, делать логически обоснованные выводы, отличать доказанные утверждения от недоказанных, аргументированные суждения от эмоционально убедительных;
- умеет проводить обобщения и открывать закономерности на основе анализа частных примеров, эксперимента, выдвигать гипотезы и понимать необходимость их проверки;

- умеет ясно и точно выражать свои мысли в устной и письменной речи, логически грамотно воспринимать устную и письменную речь, отличать в информационном потоке факты от их интерпретации;
- умеет соотносить свою точку зрения с мнением авторитетных источников и большинства, аргументированно сопротивляться давлению сверху и групповому давлению;
- умеет находить информацию в разнообразных источниках, обобщать и систематизировать ее и интегрировать в личный опыт новую, в том числе самостоятельно полученную информацию;
- умеет принимать решение в условиях неполной и избыточной, точной и вероятностной информации, обоснованно решать вопрос об участии в лотереях, азартных играх и финансовых пирамидах, понимает вероятностную сущность страховой и банковской деятельности.

Как показывают и эти цитаты, и вся деятельность Георгия Владимировича, его подход, в том числе и к стандартам школьного образования, был принципиально компетентностным, причем приоритет он отдавал, говоря современным языком, метапредметным и личностным компетентностям. Именно такой подход, во многом благодаря А.Г. Асмолову, был принят во ФГОС 2009–2012 гг. и сохранился в нормативно-методических документах третьего десятилетия XXI в.

Г.В. Дорофеев [2006] подчеркивал:

Именно поэтому в качестве основополагающего принципа новой концепции школьного математического образования в аспекте «математики для каждого» на первый план выдвигается принцип приоритета развивающей функции в обучении математике. Иными словами, обучение математике ориентировано не столько на собственно математическое образование в узком смысле слова, сколько на образование с помощью математики.

В соответствии с этим принципом главной задачей обучения математике становится не изучение основ математической науки как таковой, а общеинтеллектуальное развитие — формирование у учащихся в процессе изучения математики качеств мышления, необходимых для полноценного функционирования человека в современном обществе, для динамичной адаптации человека к этому обществу.

Формирование условий для индивидуальной деятельности человека, основывающейся на приобретенных конкретных ма-

тематических знаниях, для познания и осознания им окружающего мира средствами математики остается, естественно, столь же существенной компонентой школьного математического образования.

С точки зрения приоритета развивающей функции конкретные математические знания в «математике для каждого» рассматриваются не столько как цель обучения, сколько как база, «полигон» для организации полноценной в интеллектуальном отношении деятельности учащихся. Для формирования личности учащегося, для достижения высокого уровня его развития именно эта деятельность, если говорить о массовой школе, как правило, оказывается более значимой, чем те конкретные математические знания, которые послужили ее базой. <...>

Базовый этап обучения математике в общеобразовательном курсе, в курсе «математики для каждого», имеет целью общеинтеллектуальное и общекультурное развитие учащихся, в том числе повышение уровня абстрактного и логического мышления, формирование у учащихся культурологических представлений, связанных с математикой, включающих, в частности, представления о математике и ее месте в человеческой цивилизации, усвоение основ математического языка и математического аппарата как средства постановки и решения проблем реальной действительности. Необходимой целью базового обучения математике является также создание реальной возможности для продолжения обучения в любом профиле на старшей ступени школы.

Без сомнения, образование с помощью математики можно считать прародителем метапредметных и личностных результатов ФГОС.

Г.В. Дорофеев и В.В. Фирсов считали указанные цели действительно центральными в математическом образовании XX в. Использованное здесь ими понятие «обучение математикой», как и «воспитание математикой», и французская сентенция *Pas l'éducation mathématique mais l'éducation par les mathématiques*¹ — это не их изобретение. Буквально так же называется, в частности, статья А.Я. Хинчина [1961a], увидевшая свет в начале 1960-х годов, — «О воспитательном эффекте уроков математики». По мнению его ученика Б.В. Гнеденко [1961], она была написана гораздо раньше, еще в 1947 г., однако не была опубликована при жизни автора. При этом статья представляет собой законченный и тщательно выверенный текст принципиального содержания. Наша гипотеза со-

¹ «Не обучение математике, а обучение математикой» (фр.).

стоит в том, что гуманистические взгляды А.Я. Хинчина находились в очевидном для него противоречии с технократическими, «индустриальными» установками, относящимися к образованию. Разгром педологии, с которого эта «индустриализация» образования, по существу, началась, служил серьезным напоминанием.

Г.В. Дорофеев и В.В. Фирсов не предлагали ничего сверхинновационного. По-прежнему современно звучат сегодня слова члена-корреспондента Петербургской академии наук Василия Петровича Ермакова из его учебника математического анализа издания 1907 г., которые цитирует Л.Д. Кудрявцев [1985]:

Говорят, что для изучения математики нужны особенные способности; это мнение ошибочно; для математики нужно логически правильное мышление. При правильном воспитании эта способность может быть развита у каждого ребенка. Цель школьного обучения должна заключаться в развитии логически правильного мышления.

Л.Д. Кудрявцев следом за В.П. Ермаковым считает приоритетными именно метапредметные результаты при обучении математике. При этом В.П. Ермаков писал свой учебник почти 120 лет назад, а Л.Д. Кудрявцев рассуждал о преподавании математики почти 40 лет назад, и ни о какой цифровой революции тогда еще не было и речи! (См. также обсуждение в [Семенов, Абылкасымова, 2024].)

1.2. Логика и язык — это умение создавать и понимать текст на родном языке

Г.В. Дорофеев [2006] писал:

В процессе изучения математики в наиболее чистом виде может быть сформировано логическое и алгоритмическое мышление, многие качества мышления — такие, как сила и гибкость, конструктивность и критичность и т.д.

Эти качества мышления сами по себе не связаны с каким-либо математическим содержанием и вообще с математикой, но обучение математике вносит в их формирование важную и специфическую компоненту, которая в настоящее время не может быть эффективно реализована даже всей совокупностью отдельных школьных предметов.

А.Я. Хинчин [1961a] раскрывает специфику математической аргументации:

В обыденной жизни, даже в «любительских» (не строго научных) принципиальных спорах, мы, защищая какое-либо утверждение, довольствуемся обычно одним-двумя аргументами, говорящими в его пользу. Противник может привести в ответ не-

сколько аргументов, говорящих против нашего утверждения. Однако обычно ни та, ни другая аргументация не бывает исчерпывающей; противники продолжают изыскивать новые аргументы <...> и спор продолжается. <...>

Иначе обстоит дело в математике <...> В математике нет и не может быть «наполовину доказанных» и «почти доказанных» утверждений... <...>

Изучая математику, школьник впервые в своей жизни встречает столь высокую требовательность к полноценности аргументации.

Дальше А.Я. Хинчин пишет о таких важных возможностях воспитания математикой, как *борьба «против незаконных обобщений», «против необоснованных аналогий», «за полноту дизъюнкций», «за полноту и выдержанность классификации»* — эти общие принципы он считает ключевыми в формировании мышления и полноценности аргументации.

Для Г.В. Дорофеева отношения математики с языком не сводятся только к формальному построению логически корректных и аргументированных текстов. Математический аппарат и стройная структурированность математического языка, по мнению Дорофеева [2006], могут быть хорошим подспорьем в освоении иностранных языков и грамматики родного:

Логика рассуждений — и в математике, и в повседневной жизни — теснейшим образом связана с языком, с его коммуникативным аспектом. Многие недостатки в математической подготовке учащихся определяются их недостаточной языковой культурой и даже грамотностью, неумением адекватно понять или выразить содержащуюся в том или ином предложении информацию. Это касается и естественного языка, и математического языка, в котором практически полная однозначность символического языка сочетается с явлениями неоднозначности, в частности метафоричности, свойственными языку естественному. <...>

В то же время связи между естественным и математическим языком настолько глубоки, что «улица межпредметных связей» между обучением математике и языкам — как родному, так и иностранному — имеет высокие потенциальные возможности оказаться с интенсивным двусторонним движением.

Детализацию этих положений можно найти в [Дорофеев, 2006].

Принимая ключевую роль математики в развитии мышления и языка, мы этим не ограничиваемся. Математика помогает ученику ориентироваться в окружающей действительности, предоставляет ему математические модели этой действительности, использующие специфический язык — термины, обозначения, символы, графики, графы, алгоритмы и т.д. Значит, ученика нужно обучить математическому языку, чтобы он мог работать с математическими моделями. Основное назначение математического языка — способствовать организации деятельности обучающегося, что является одним из главных условий для формирования современно мыслящего человека. В образовательном контексте мы при этом сосредоточиваемся на учебной деятельности. Сегодня математический язык и математическая модель составляют стержень изучения курса школьной математики. При наличии такого идейного стержня математика предстает перед учащимися не как набор разрозненных фактов, которые учитель излагает только потому, что они есть в программе, а как цельная развивающаяся и в то же время развивающая дисциплина, имеющая общекультурный характер.

Поэтому, на наш взгляд, заниматься развитием вербально-логического компонента математического образования необходимо как можно раньше, лучше всего уже в начальной школе, но обязательно при изучении математики в 5–6-х классах, и непременно сообразно возрасту и актуальному логическому развитию учащихся, не стремясь ответить на еще не заданные ребенком вопросы.

Подводя итоги, можно сказать, что центральными понятиями гуманитаризации математического образования являются:

- логика и язык;
- рациональное мышление;
- эффективная коммуникация.

1.3. Разнообразие и неожиданность задач как условие гуманитаризации

Значимость сформулированных Г.В. Дорофеевым и А.Я. Хинчинным образовательных целей неизмеримо возросла в XXI в. Более того, гораздо более важной стала цель, которую Георгий Владимирович и его коллеги предполагали, но не формулировали явно. При этом она тесно связана с гуманитаризацией.

Название для этой цели предлагают А.Г. Асмолов и его коллеги: преадаптивность. Если коротко, преадаптивность по Асмолову — это способность и готовность к творческому решению неожиданных задач. Он, как и ряд других авторов, считает преадаптивность ключевым качеством человеческой личности в XXI в., для которого характерна высокая скорость изменений, создающая человеку «шок будущего» — жизнь в условиях постоянного возникновения новых ситуаций и новых вызовов.

...адаптации выступают как приспособления, основанные на уже приобретенном опыте, а преадаптации нацелены на новизну и непредсказуемость будущего. <...>

Постоянное присутствие неопределенности как сущностного свойства мира служит источником веера задач, перед которыми объективно поставлена любая живая система. Конструктивная функция задач на неопределенность состоит прежде всего в том, что их решение является условием развития системы, поскольку предполагает как ее изменение при ошибочных «сбоях» уже утвердившихся на основе прошлого опыта адаптивных специализаций, так и реорганизацию при участии преадаптаций, нацеленных на непредсказуемое будущее. <...>

...в отличие от необходимого разнообразия при адаптации, преадаптивным ответом живой системы на неопределенность будущих вызовов является избыток разнообразия как условия конструирования «вне-возможного». <...>

Преадаптация к неопределенности выступает как школа эволюции, в которой выпускники, решая не алгоритмизируемые задачи, готовятся к встрече со случайностями странного мира, наращивают зоркость преадаптации как «функционального органа шестого чувства» [Асмолов, Шехтер, Черноризов, 2018].

Противоречивый VUCA-мир <...> становится <...> стимулом для преодоления системного кризиса образования с помощью перехода от парадигмы обучения знаниям, умениям, навыкам — к школе неопределенности и парадигме вариативного мотивирующего развивающего образования [Асмолов, 2016].

Хаос как неуправляемая стихия перестает восприниматься как источник одних страхов. <...> Развитие и рост внутренней сложности помогает нам избавиться от иллюзий предвидимости и управляемости и быть готовыми к различным неожиданностям и к различным возможностям. А это и есть наиболее продуктивная стратегия в сложном, часто хаотическом мире в условиях хаоса [Леонтьев, 2018].

Каким образом преадаптивность связана с гуманитаризацией? И при чем тут математика?

Конечно, неожиданные задачи могут эпизодически возникать в разных школьных предметах. Однако построение школьного курса вокруг задач, понимаемых широко — например, теорема геометрии как задача, — характерно прежде всего для математики.

Решение неожиданных задач, т.е. задач, которые «неизвестно-как-решать» [Семенов, 2023], предполагает:

- понимание языка;
- логический анализ;
- моделирование;
- использование общих стратегий интеллектуальной деятельности (см., например, работы Э. де Боно [2015], Г.С. Альтшуллера [1979], Д. Пойа [1976]);
- планирование своих действий вообще.

Поясним, в частности, связь задач, которые «неизвестно-как-решать», с целью развития логики и языка. Как правило, такие задачи предполагают и отсутствие логического шаблона, и нетривиальность изложения хода решения. Таким образом, их включение в работу учащихся служит и другим целям гуманитаризации.

Задачи, которые «неизвестно-как-решать», «олимпиадные» задачи человечество изобретало как занимательные, нешкольные. Картина Н.П. Богданова-Бельского «Устный счет.

В народной школе С.А. Рачинского», написанная в 1895 г., посвящена решению именно такой задачи на уроке в сельской школе, и эта картина стала символом российского математического образования.



1.4. Историческая преемственность гуманитаризации в развитии человека разумного и отдельного индивида

Очевидным аргументом в пользу обсуждаемого подхода является то, что он базируется на преемственности: от рождения ребенка — до жизни профессионала, от доисторических времен, когда человек изобретал способ извлечения огня, охоту, колесо, рисунок, речь, — до потребностей XXI в.

- Когда ребенок рождается и в первые годы жизни ему постоянно приходится решать задачи, которые «неизвестно-как-решать». Сегодняшний человек живет в мире, наполненном такими задачами.
- Развитие логики и коммуникации во взаимодействии с материальными объектами окружающего мира и другими людьми является принципиальным элементом развития ребенка.

Математическая деятельность в детском саду и школе должна служить естественным продолжением этих двух линий.

Универсальная дидактическая (и математическая) идея состоит в следующем: в индивидуальном развитии проходить стадии развития и открытия человечества — сталкиваясь с трудностями, делать открытие и потом использовать его, индивидуально «пожиная плоды» своих изобретений.

Масштабнейшим актом разрушения преемственности в человеческом развитии, его дегуманизации стало массовое школьное образование, в котором в течение многих столетий человека почти исключительно заставляют выучивать наизусть тексты, математические и грамматические правила и алгоритмы. Критерием результата при этом считается близость ответа к канону; нахождение и исправление своей ошибки ценится меньше, чем механическая безошибочность [Abylkassymova et al., 2024].

2. Дифференциация и «большие идеи»

Проектируя будущее математического образования, Г.В. Дорофеев и В.В. Фирсов, естественно, обращались к проблеме дифференциации обучения и выделяли два ее измерения:

- уровневая дифференциация;
- профильная дифференциация (профилизация).

По понятным причинам особое внимание уделялось базовому уровню. Достижение этого уровня — уровня «тройки» — предполагалось фиксировать в образовательном стандарте. Однако сама по себе идея уровневой дифференциации, конечно, допускает и возможность фиксации, например, уровня «четверки». Своя шкала уровней может возникнуть и внутри каждого профиля, так образуется «двумерная» картина, вполне реализуемая в цифровом образовательном мире.

Традиционно считается, что нижние уровни являются менее творческими. «В самом низу» предполагается заучивание правил и алгоритмов, потом идет умение их применять во все более сложных и разнообразных ситуациях, обобщать и модифицировать правила и наконец — изобретать что-то новое. Нам представляется, что сегодняшний мир требует иного распределения по уровням, и сегодняшнее образование должно быть устроено иначе. Именно это новое устройство образования мы имели в виду, говоря о задачах, которые «неизвестно-как-решать». Решение таких задач должно быть элементом образования — учения и воспитания каждого, идущим параллельно с освоением готовых алгоритмов и правил, зачастую опережая такое освоение, делая его более понятным и полезным [Семенов, 2023].

И в том и в другом виде дифференциации, естественно, предполагалось наличие инварианта, общего для всех уровней и профилей. В.В. Фирсов [2012b] пишет:

«Большие идеи» науки и культуры образуют своеобразный каркас содержания образования. Они же непосредственно «выходят» на общие мировоззренческие категории и проясняют их.

Представляется, что большие идеи и должны быть инвариантом различных воплощений курса математики. В рамках школьного курса для большинства больших идей невозможно «полное и окончательное» их усвоение, как это возможно для формулы площади треугольника или корней квадратного уравнения. Большая идея формируется — а желательно сначала открывается — в каких-то своих проявлениях, обсуждается учащимися и учителем, потом выявляется во все большем числе ситуаций, в самой математике, в ее приложениях, а иногда и вне математики. Большая идея, как правило, остается с выпускником школы в его дальнейшем образовании, работе и жизни. Это — «то, что остается, когда забываешь все, чему тебя учили».

Обсуждение состава больших идей выходит за рамки настоящей работы, но приведем все же несколько примеров. К большим идеям мы относим, в частности, соответствие между именем и значением (то, с чего начинается алгебра); числовое измерение объектов и процессов (численное моделирование); уравнение, его решение и общую формулу решения; изменение, скорость изменения (производная), суммирование изменений (интеграл); изменение с постоянной скоростью, с постоянно возрастающей скоростью, со скоростью, возрастающей как сама величина (геометрическая прогрессия, экспонента); математическую модель пространственных объектов и их расположения (геометрия), графическое моделирование математических объектов — чертеж на экране или бумаге (визуализация).

Развитие цивилизации в целом и российского общества в XXI в. ведет к уточнению системы образовательных профилей и роли математики в каждом из них. Сегодня в каждом профиле должна реализовываться цель освоения на своем уровне больших идей математики и неожиданных задач, но математическое содержание может быть разным, оптимизированным для профиля. В математике каждого профиля должно быть место для компьютера, используемого для моделирования задач профиля. В ближайшие годы будет оставаться важным IT-профиль, предполагающий высокую степень интеграции математики и информатики, создание учащимся собственных алгоритмов и программ. Важным представляется профиль, где упор делается на доказатель-

ство учащимся теорем как решение исследовательских задач, этот профиль будет питать отечественную математику и давать преподавателей высшей и средней школы.

В действующем варианте ФГОС и соответствующих программах профильное обучение уже выделено для старших классов основной школы и для полной средней школы. Однако такое выделение лишь частично реализует идеи Дорофеева и Фирсова. В частности, в соответствии с этими программными документами обучение в целом классе идет или по базовой программе, или по профильной. Такая организация профильного обучения вызывает обоснованное возражение со стороны некоторых учителей: если для неоднородного класса выбрать профильный уровень, то возникнут «двоечники», если базовый — мы потеряем способных детей, потому что у них пропадет мотивация, они не будут готовы к профильному ЕГЭ. В системе же уровневой дифференциации в одном классе удавалось совмещать образовательные траектории детей с разными целями — и базовыми, и профильными. И при этом эти цели достигались.

3. Положение дел в российской массовой школе XX в. Трудности на пути изменений
3.1. Эволюция советской и российской системы образования

Становится ли решение задач обычного школьного курса гуманитарной деятельностью для ученика? Являются ли эти задачи неожиданными для него? К сожалению, ответ на эти вопросы отрицательный. О необходимости изменения в направлении гуманитаризации как раз и говорят Г.В. Дорофеев и В.В. Фирсов.

В какой степени мы сегодня достигаем цели воспитания математикой, развития языка и логики при освоении курса, скажем, алгебры в основной школе? Практически ни в какой. В процессе решения уравнений языка нет вообще, а логика следует одному из двух шаблонов — эквивалентные преобразования и «не забудь про ОДЗ». От ученика не требуется рассуждать логически, а требуется следовать шаблону, кем-то логически построенному до него.

Что касается текстовых задач, то вот что писал на эту тему А.Я. Хинчин в работе, написанной, по мнению Б.В. Гнеденко [1961], в 1938–1939 гг., но опубликованной только в 1961 г.:

Как-то мне пришлось спросить несколько опытных учителей пятых классов о том, какой примерно процент учащихся действительно научается решать арифметические задачи, не являющиеся простыми вычислительными примерами, т.е. такие, где способ решения, как бы прост он ни был, должен быть найден самим учащимся. Из всех опрошенных мною учителей только один утверждал, что этому искусству удастся научить до 15% учащихся; все другие говорили, что лишь отдельные учащиеся овладевают этим искусством, а некоторые даже заявля-

ли, что «этому вообще научить невозможно». Конечно, решив целый ряд совершенно однотипных задач, ученик без труда решит задачу в точности того же типа (этим объясняется отсутствие сплошных провалов на экзаменах и контрольных работах); но добиться, чтобы ученик самостоятельно нашел решение задачи нового, хотя бы и очень простого типа, — это, по единодушному мнению учителей, есть дело, удающееся только в самых исключительных случаях.

Описывая всю эту тяжелую ситуацию, я думаю, что не очень сгустил краски. Если в отдельных случаях дети все же научаются решать задачи, интуитивно отличают правильное рассуждение от ложного, находят в этих упражнениях ума здоровое удовольствие и в конечном счете действительно развивают свою сообразительность, то такие исключения способны только подтвердить печальное общее правило [Хинчин, 1961b].

Если обратиться к геометрии, то в ее доказательствах логика используется более свободно. Рассуждения с опорой на наглядность могут быть нетривиальными и интересными для ученика. Беда состоит в том, что большой объем курса геометрии («Все теоремы здесь важны») не оставляет времени для сколько-нибудь нетривиальных самостоятельных доказательств; для получения отличной оценки необходимо и почти достаточно выучить определения, формулировки и доказательства теорем из учебника.

Часто можно слышать утверждение, что математические дисциплины в школьном образовании развивают логику. Однако оно верно лишь в очень малой степени. В существующих математических курсах логика не развивается. Логика решения конкретных задач изначально была у автора курса. Автор передал ее учителю, который смог в ней разобраться или просто запомнить. Учитель дает детям конкретные задачи и тренирует их на решение именно этих задач. Логика уже «встроена» в то, что говорит учитель. Ребенок не видит, не открывает, не находит ее сам. Он следует этой логике как части заданного алгоритма. Он действует так не потому, что это логично, а потому, что так сказал учитель. Довольно быстро ученик и вовсе забывает о существовании логики и для решения новой для него задачи просто ищет готовый алгоритм в учебнике или в подсказке учителя. Следование правилу убивает логику создания правила. Возможность выявить логику могла бы быть в ситуации ошибки, но, как правило, реакция учителя на ошибку ученика выглядит не как «это нелогично», а как «это не соответствует заданному образцу».

О «воспитании навыков закономерного и безошибочного мышления», «приучении к строгому в логическом отношении ходу мыслей», которые объявляются «первой и основной задачей учителя математики», А.Я. Хинчин пишет:

Однако как раз потому, что эта воспитательная функция уроков математики приобрела характер банальности, именно в этом направлении мы слышим много высказываний, приводимых по готовому трафарету, без достаточного обдумывания [Хинчин, 1961a].

Напомним: это написано А.Я. Хинчиным в довоенные годы, но опубликовано в 1961 г., и его замечание не утратило к тому времени актуальности. Ситуация в массовой школе с тех пор мало изменилась. Приведем анализ В.В. Фирсова, относящийся к 2002 г.:

Примером эффективной образовательной реформы может служить реформа 1930-х годов, вызванная потребностями индустриализации страны. Эта реформа выдвинула ясные и четко выраженные образовательные цели: освоение массовых рабочих профессий — для выпускников неполной средней школы, подготовка к получению высшего (технического) образования — для выпускников полной средней школы, освоение инженерных профессий — для большей части выпускников вузов. Государство знало, каким должен быть результат системы образования (легко заменимый «винтик» большой государственной машины, обладающий заданными социальными и профессиональными качествами), и выстраивало систему под четкий социальный заказ. В итоге пореформенные поколения выпускников советской системы образования выиграли войну, обеспечили восстановление страны, добились выдающихся научно-технических достижений 1950–1960-х годов.

К концу 1950-х годов стала ощущаться необходимость реформирования системы образования. <...> ...модель образования, созданная для условий индустриального общества и тоталитарного государства, плохо отвечает современным российским условиям и общественным запросам. <...>

С педагогической точки зрения современный кризис образования носит системный характер. Он затрагивает как систему в целом, так и ее элементы в отдельности.

Образуется целенаправленная цепочка, задающая высшее образование в качестве главной цели образовательного процесса, — вузоцентризм системы образования, идущий от реформы 1930-х годов. <...>

Вузоцентризм существенно деформирует общее образование, порождая селекцию учащихся, дифференциацию школ по качеству образовательных услуг, расслоение общего образования на массовое и элитное [Фирсов, 2012a].

Формально система образования сегодня не отвергает цели гуманитаризации школьного математического образования и воспитания математикой. Они провозглашаются в различных документах, в том числе в стандартах и программах. Если обсуждать их с «массовым» учителем, то он (она), скорее всего, с этими целями согласится. Но в реальном образовательном процессе происходит то, что было описано выше. Вот что писал в 1990 г. профессор А.В. Гладкий, известный математик, в основном придерживавшийся в вопросах школы консервативных взглядов:

...выпускники школы совершенно не умеют говорить и тем более писать на математические темы, не умеют выражать свои мысли словами. В школе их этому не учили; «развитие математической речи», которым там занимаются, сводится, как правило, к затверживанию штампов, сильно отдающих канцеляритом и даже не всегда грамотных. Своими словами они не умеют выразить ни одно математическое утверждение, даже такое, смысл которого им вполне ясен, и тем более цепочку умозаключений, хотя бы совсем простую. А в более сложных случаях это существенно затрудняет понимание, потому что понять по-настоящему математическое рассуждение — значит быть в состоянии его воспроизвести, и притом воспроизвести не форму рассуждения, а его содержание, т.е. пересказать своими словами [Гладкий, 1990].

Сегодня для большинства учащихся имеется явное и растущее противоречие между целью «отработки навыков, техники» алгебраических преобразований для достижения высокого уровня скорости и безошибочности решения задач и целью «воспитания творческой личности», «достижения метапредметных результатов». В современном массовом школьном образовании нет места для самостоятельного открытия учеником числа и счета, позиционной системы счисления. Время, энергия, мотивационный ресурс ученика растрачиваются на тренировку арифметических действий в десятичной системе. То же можно сказать и о большей части профессионального образования. Даже в исследовательских университетах собственно исследованию отводится весьма скромная роль. Экзаменационные процедуры ориентированы в своей массе именно на воспроизведение выученного.

3.2. Эволюция системы образования не способствует достижению современных целей

В чем же дело? Принципиальная причина в том, что декларируемые де-юре замечательные цели просто «не умещаются» рядом с другими, де-факто основными. Эти, другие, цели диктуются:

- 1) «прагматической» задачей формирования математических компетенций XIX в. и первой половины XX в. как способности

быстро и безошибочно выполнять известный алгоритм. Эта задача была продиктована приоритетами индустриального общества, а в нашей стране ее значимость усиливалась императивом индустриализации и соответствовала идеям «коллективизации» и «культурной революции»;

2) важнейшей частью аттестации — ЕГЭ в России и ЕНТ (Единое национальное тестирование) в Казахстане. Задания этих тестов не становятся неожиданными задачами для учащегося, их решение не предполагает разворачивания гуманитарной деятельности. Эти тесты существенно сужают содержание образования до жесткого списка задач и алгоритмов их решения (для основной массы учащихся — «троечников» и «четверочников»), зачастую вплоть до жестких шаблонов оформления решений.

«Прагматическая» задача почти полностью потеряла смысл в современном нам цифровом обществе, сменившем индустриальное. Осталась лишь огромная сила инерции человеческого сознания, которое не готово следовать за бытием. Это инерция планов и интересов авторов и редакторов учебников, преподавателей педвузов и институтов повышения квалификации, учителей, родителей и всего общества. В качестве формального прикрытия необходимости достижения этой псевдопрагматической цели выдвигаются как раз метапредметные аргументы: утверждается, что фактически реализуемое содержание образования содействует «развитию логики», «воспитанию мышления»! Однако эти метапредметные аргументы ничем не подтверждаются. Ниоткуда не вытекает, что освоение вычислительных навыков способствует достижению метапредметных целей лучше, чем изучение древних языков, как считалось когда-то. Мы полагаем, что метапредметные цели намного эффективнее достигаются решением посильных олимпиадных задач. Но сила инерции пока еще преодолевает отрицание школы большинством детей и сомнения горстки родителей.

Стоящая перед учащимся цель пройти итоговую аттестацию на практике означает, что значительную долю его времени и сил занимает «натаскивание». В простейших заданиях ЕГЭ и ЕНТ такая подготовка предполагает запрет думать, выработку полного автоматизма реакций: ты должен заранее знать, что делать, у тебя на эту задачу 40 секунд, на эту — 1 минута 30 секунд, необходимо быстро включить внутренний арифмометр (заранее запрограммированный) плюс механизм проверки.

Введение ЕГЭ и ЕНТ можно в целом считать движением, противоположным гуманитаризации, так как в результате их введения:

- принципиально снижается значимость развития речи и сужаются классы задач — для успешной сдачи этих экзаменов

не требуется понимать сколько-нибудь сложные и объемные тексты, так как тесты заданий предельно стандартизированы и имеют минимальный размер; создавать тексты при выполнении заданий вообще не требуется;

- исчезает потребность в самостоятельном логическом мышлении — большая часть заданий ЕГЭ и ЕНТ предполагает прямое выполнение выученного алгоритма решения и запись заученного образца решения.

Обсуждение вопроса, насколько данные аттестационные системы позволяют достичь других целей — унификации требований к выпускникам (и к выпускным письменным работам), объективного измерения достижения образовательными организациями целей, устанавливаемых внутри этих систем, борьбы с коррупцией и проч., — мы оставляем за пределами данной работы.

3.3. Проблема преемственности сегодня

Два с половиной десятилетия назад Г.В. Дорофеев [1999] выражал серьезную озабоченность содержанием политики министерства по отношению к многообразию существующей и создаваемой учебной литературы — тем, насколько она способна обеспечить преемственность образования.

За истекший период в Российской Федерации в ходе формирования поля учебников и учебных пособий сложилась практика, при которой помимо единой двухуровневой государственной аттестации принимаются единые предметные программы, фиксирующие не только результаты, но и последовательность прохождения материала; административный ресурс используется для ежегодного оценивания результатов детей в ходе Всероссийских проверочных работ. В Республике Казахстан программы и проверочные работы регламентируют содержание образования и планируемые результаты еще более жестко. Послабление имеется для школ, вошедших в сети со своими стандартами, например в сеть Международного бакалавриата, и для частных школ [Семенов, Абылкасымова, 2023].

Позиция же Г.В. Дорофеева состояла в том, что принятие системы гуманитарных целей как инвариантной основы стандарта может существенно помочь в формировании единого пространства математического образования. Очевидным дополнением к этой основе, делающим такую конструкцию более реалистичной, могло бы быть использование открытого банка из десятка тысяч заданий: задания, которые выпускник получает на Государственной итоговой аттестации, берутся из этого банка и обладают высокой степенью неожиданности для него.

3.4. Цифровая реальность: необходимость и возможность гуманитаризации

Наиболее важное соображение, которое вытекает из нашего анализа, состоит в том, что основным результатом математического образования является не усвоение конкретных формул и алгоритмов, а овладение математическими моделями деятельности, в частности открытия, изобретения новых фактов и алгоритмов, самостоятельного формирования больших идей и метапредметных результатов.

Использование цифровых технологий в работе школы сегодня позволяет:

- учащемуся достичь целей в умении решать основную массу задач с большей скоростью и надежностью; освоить эти умения за принципиально меньшее время;
- разработчикам программ радикально повысить уровень «неожиданности» и разнообразия при создании задач курса математики;
- учителям поддерживать индивидуальную траекторию каждого учащегося в его собственной зоне ближайшего развития и неожиданности.

Заключение

За прошедшие десятилетия положение о гуманитарных, как пишет Г.В. Дорофеев, целях образования стало практически общим местом, фактически вошло в стандарт. Две цели общего образования по Дорофееву — общекультурную и предпрофессиональную, являющиеся и источниками мотивации, можно сегодня сформулировать как:

- мастерство (скорость и безошибочность) как с использованием цифровых инструментов, так и без их использования;
- творчество (неожиданные задачи);
- понимание, внутрисубъектные связи, моделирование (большие идеи в их последовательности, взаимосвязи, логике развития, соотношении с реальностью и другими областями знания).

Однако к реализации этих целей наша система образования практически не приблизилась. Наоборот, усиливающаяся регламентация — Государственная итоговая аттестация, Всероссийские проверочные работы, программы в России и аналогичные инструменты в Казахстане — закрепляют традиционные модели и цели. Пропасть между школой и цифровым миром растет, мотивация учащихся падает.

В этих условиях представляется перспективным создание (может быть, начиная с негосударственных структур) в казахстанском образовании экосистемы, объединяющей школы и педагогические вузы, которые реализуют описанную педагогическую

модель. Результаты работы такой экосистемы, помимо прямого вклада в образование Казахстана, могут указать путь дальнейшего развития государственного образования в обеих наших странах.

Благодарности

Статья подготовлена при поддержке Комитета науки Министерства науки и высшего образования Республики Казахстан, грант № AP19680007 (руководитель — А.Е. Абылкасымова).

Авторы выражают признательность Елене Александровне Седовой за предоставленную информацию и внимательное редактирование. Елена Александровна, по существу, является одним из авторов настоящей публикации.

Мы также благодарим В.А. Болотова, Г.С. Ковалеву, О.Б. Логинову и И.М. Реморенко за многолетние обсуждения затронутых в работе вопросов.

Также мы благодарны анонимному рецензенту за представленный «внешний взгляд» на содержание статьи; этот взгляд помог нам прояснить методологию нашего исследования, еще раз обратиться к вопросу о том, почему декларации в системе образования не влияют на реальность этой системы.

Литература

1. Альтшуллер Г.С. (1979) *Творчество как точная наука. Теория решения изобретательских задач*. М.: Советское радио. Доступно по ссылке: <https://pqm-online.com/assets/files/lib/books/altshuller.pdf> (дата обращения 01.11.2024).
2. Асмолов А.Г. (2016) Гонки за будущим: ...и вот наступило потом. *Образовательная политика*, № 4 (74), сс. 2–6.
3. Асмолов А.Г., Шехтер Е.Д., Черноризов А.М. (2018) Преадаптация к неопределенности как стратегия навигации развивающихся систем: маршруты эволюции. *Mobilis in mobili: личность в эпоху перемен* (ред. А. Асмолов), М.: Языки славянских культур, сс. 78–109.
4. Боно де Э. (2015) *Искусство думать: Латеральное мышление как способ решения сложных задач*. М.: Альпина Паблишер.
5. Гладкий А.В. (1990) Об уровне математической культуры выпускников средней школы. *Математика в школе*, № 4, сс. 7–9.
6. Гнеденко Б.В. (1961) Александр Яковлевич Хинчин. *Математическое просвещение*, вып. 6, сс. 3–6. Доступно по ссылке: https://www.mathedu.ru/text/mp_1961_v6/p2/ (дата обращения 01.11.2024).
7. Дорофеев Г.В. (1999) Единая концепция курса математики как решение проблемы преемственности. *Стандарты и мониторинг в образовании*, № 3, сс. 11–16. Доступно по ссылке: <https://znanium.ru/read?id=46540&page-num=12> (дата обращения 01.11.2024).
8. Дорофеев Г.В. (2002) Не обучение математике, а обучение математикой! *Школьное обозрение*, № 5. Доступно по ссылке: <http://vivovoco.astronet.ru/VV/PAPERS/ECSE/MATH/MATH.HTM> (дата обращения 01.11.2024).
9. Дорофеев Г.В. (2006) Гуманитарно-ориентированное обучение математике: концептуальный аспект. *Математика. 5–6 кл.: Методические материалы к учебнику Г.В. Дорофеева, Л.Г. Петерсон* (ред. М.А. Кубышева), М.: Ювента, сс. 8–23.

10. Дорофеев Г.В. (2005) Новые стандарты по математике в школе России — путь развития школьного математического образования. *Сборник научных трудов математического факультета МГПУ*. М.: МГПУ, сс. 195–206.
11. Ермаков В.П. (1907) *Анализ бесконечно малых величин: Дифференциалы, интегралы и дифференциальные уравнения: Лекции проф. В.П. Ермакова, читанные в Политехническом институте. Ч. 1*. Киев: Лито-типография т-ва И.Н. Кушнерев и К°.
12. Кудрявцев Л.Д. (1985) *Современная математика и ее преподавание*. М.: Наука.
13. Леонтьев Д.А. (2018) Жизнь на волнах хаоса: уроки Пригожина и Талеба. *Mobilis in mobili: личность в эпоху перемен* (ред. А. Асмолов), М.: Языки славянских культур, сс. 29–39.
14. Пойа Д. (1976) *Математическое открытие: решение задач: основные понятия, изучение и преподавание*. М.: Наука.
15. Семенов А.Л. (2023) О продолжении российского математического образования в XXI веке. *Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование*, т. 21, № 2, сс. 7–45. <http://dx.doi.org/10.55959/MSU2073-2635-2023-21-2-7-45>
16. Семенов А.Л., Абылкасымова А.Е. (2023) Цифровые технологии как фактор преемственности в математическом образовании. *Фундаментальные проблемы обучения математике, информатике и информатизации образования: сборник тезисов докладов международной научной конференции (Елец, 2023 г., 29 сентября — 1 октября)*, Елец: Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, сс. 10–15.
17. Семенов А.Л., Абылкасымова А.Е. (2024) «Каждый человек может овладеть правильным использованием математических методов»: актуальность идей Л.Д. Кудрявцева для современного математического образования. *Высшее образование в России*, т. 33, № 4, сс. 84–100. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2024-33-4-84-100>
18. Фирсов В.В. (2012a) Воздуха, воздуха!.. *Учим математикой*. М.: Просвещение, сс. 39–44. Доступно по ссылке: https://www.mathedu.ru/text/firsov_uchim_matematikoу_2012/p39/ (дата обращения 01.11.2024).
19. Фирсов В.В. (2012b) К построению новой стратегии реформирования образования. *Учим математикой*. М.: Просвещение, сс. 49–57. Доступно по ссылке: https://www.mathedu.ru/text/firsov_uchim_matematikoу_2012/p49/ (дата обращения 01.11.2024).
20. Фирсов В.В. (2012c) Методика обучения математике как научная дисциплина. *Учим математикой*. М.: Просвещение, сс. 160–172. Доступно по ссылке: https://www.mathedu.ru/text/firsov_uchim_matematikoу_2012/p161/ (дата обращения 01.11.2024).
21. Хинчин А.Я. (1961a) О воспитательном эффекте уроков математики. *Математическое просвещение*, вып. 6, сс. 7–28. Доступно по ссылке: https://www.mathedu.ru/text/mp_1961_v6/p8/ (дата обращения 01.11.2024).
22. Хинчин А.Я. (1961b) О так называемых «задачах на соображение» в курсе арифметики. *Математическое просвещение*, т. 2, № 6, сс. 29–36. Доступно по ссылке: https://www.mathedu.ru/text/mp_1961_v6/p30/ (дата обращения 01.11.2024).
23. Abylkassymova A.E., Tuyakov Y.A., Yerkisheva Zh.S., Turganbayeva Zh.N., Bazhi A. (2024) Foundations of the Methodology for Continuity of Teaching Mathematics at School and University in the Context of Digital Renewal of the Educational Environment. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, vol. 13, no 5, pp. 217–237. <https://doi.org/10.36941/ajis-2024-0161>

References

Abylkassymova A.E., Tuyakov Y.A., Yerkisheva Zh.S., Turganbayeva Zh.N., Bazhi A. (2024) Foundations of the Methodology for Continuity of Teaching Mathematics

- at School and University in the Context of Digital Renewal of the Educational Environment. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, vol. 13, no 5, pp. 217–237. <https://doi.org/10.36941/ajis-2024-0161>
- Altschuller G.S. (1979) *Creativity as an Exact Science. Theory of Solving Inventive Tasks*. Moscow: Sovetskoe radio (In Russian). Available at: <https://pqm-online.com/assets/files/lib/books/altshuller.pdf> (accessed 1 November 2024).
- Asmolov A.G. (2016) Racing for the Future: ... and Then it Came. *Educational Policy*, no 4 (74), pp. 2–6 (In Russian).
- Asmolov A.G., Schechter E.D., Chernorizov A.M. (2018) Preadaptation to Uncertainty as a Navigation Strategy for Developing Systems: Evolutionary Routes. *Mobilis in Mobili: Personality in an Era of Change* (ed. A. Asmolov), Moscow: Languages of Slavic Cultures, pp. 78–109 (In Russian).
- Bono de E. (2015) *Lateral Thinking*. Moscow: Alpina Publisher (In Russian).
- Dorofeev G.V. (1999) Unified Concept of a Mathematics Course as a Solution to the Problem of Continuity. *Standards and Monitoring in Education*, no 3, pp. 11–16 (In Russian). Available at: <https://znanium.ru/read?id=46540&pagenum=12> (accessed 1 November 2024).
- Dorofeev G.V. (2002) Not Teaching Mathematics, but Teaching by Mathematics! *Shkol'noe Obozrenie*, no 5 (In Russian). Available at: <http://vivovoco.astronet.ru/VV/PAPERS/ECCE/MATH/MATH.HTM> (accessed 1 November 2024).
- Dorofeev G.V. (2006) Humanities-Oriented Teaching of Mathematics: A Conceptual Aspect. *Mathematics. 5–6 cl.: Methodological Materials for the Textbook by G.V. Dorofeev, L.G. Peterson* (ed. M.A. Kubysheva). Moscow: Uwenta, pp. 8–23 (In Russian).
- Dorofeev G.V. (2005) New Standards in Mathematics in Russian Schools — the Way to Develop School Mathematics Education. *Collection of Scientific Papers of the Faculty of Mathematics of MGPU*. Moscow: MGPU, pp. 195–206 (In Russian).
- Ermakov V.P. (1907) *Analysis of Infinitesimal Quantities: Differentials, Integrals and Differential Equations: Lectures by Prof. V.P. Ermakov, Delivered at the Polytechnic Institute. Part 1*. Kiev: Lito-printing house of I.N. Kushnerev and Co. (In Russian).
- Firsov V.V. (2012b) To Build a New Strategy for Reforming Education. *We Teach by Mathematics*. Moscow: Prosveshchenie, pp. 49–57 (In Russian). Available at: https://www.mathedu.ru/text/firsov_uchim_matematikoy_2012/p49/ (accessed 1 November 2024).
- Firsov V.V. (2012c) Methodology of Teaching Mathematics as a Scientific Discipline. *We Teach by Mathematics*. Moscow: Prosveshchenie, pp. 160–172 (In Russian). Available at: https://www.mathedu.ru/text/firsov_uchim_matematikoy_2012/p161/ (accessed 1 November 2024).
- Firsov V.V. (2012a) More Air, Air!.. *We Teach by Mathematics*. Moscow: Prosveshchenie, pp. 39–44 (In Russian). Available at: https://www.mathedu.ru/text/firsov_uchim_matematikoy_2012/p39/ (accessed 1 November 2024).
- Gladkiy A.V. (1990) On the Level of Mathematical Culture of High School Graduates. *Matematika v shkole*, vol. 4, pp. 7–9 (In Russian).
- Gnedenko B.V. (1961) Alexander Yakovlevich Khinchin. *Matematicheskoe prosveshchenie*, vol. 2, no 6, pp. 3–6. (In Russian). Available at: https://www.mathedu.ru/text/mp_1961_v6/p2/ (accessed 1 November 2024).
- Khinchin A.Ya. (1961a) On the Educational Effect of Mathematics Lessons. *Matematicheskoe prosveshchenie*, iss. 6, pp. 7–28 (In Russian). Available at: https://www.mathedu.ru/text/mp_1961_v6/p8/ (accessed 1 November 2024).
- Khinchin A.Ya. (1961) On the So-Called “Problems of Consideration” in the Course of Arithmetic. *Matematicheskoe prosveshchenie*, vol. 2, no 6, pp. 29–36 (In Russian). Available at: https://www.mathedu.ru/text/mp_1961_v6/p30/ (accessed 1 November 2024).

- Kudryavtsev L.D. (1985) *Modern Mathematics and Its Teaching*. Moscow: Nauka (In Russian).
- Leontiev D.A. (2018) Life on the Waves of Chaos: Lessons from Prigozhin and Taleb. *Mobilis in Mobili: Personality in an Era of Change* (ed. A. Asmolov), Moscow: Languages of Slavic Cultures, pp. 29–39 (In Russian).
- Pólya G. (1962) *Mathematical Discovery. On Understanding, Learning, and Teaching Problem Solving*. Moscow: Nauka (In Russian).
- Semenov A.L. (2023) On the Continuation of Russian Mathematical Education in the XXI Century. *Moscow University Pedagogical Education Bulletin*, vol. 21, no 2, pp. 7–45 (In Russian). <https://doi.org/10.55959/MSU2073-2635-2023-21-2-7-45>
- Semenov A.L., Abylkassymova A.E. (2023) Digital Technologies as a Factor of Continuity in Mathematical Education. Proceedings of the *Fundamental Problems of Teaching Mathematics, Computer Science and Informatization of Education: International Scientific Conference (Yelets, 2023, September 29 – October 1)*, Yelets: Yelets State University named after I.A. Bunin, pp. 10–15 (In Russian).
- Semenov A.L., Abylkassymova A.E. (2024) “Everyone Can Master the Correct Use of Mathematical Methods”: The Relevance of L.D. Kudryavtsev’s Ideas for Modern Mathematical Education. *Vysshee obrazovanie v Rossii / Higher Education in Russia*, vol. 33, no 4, pp. 84–100 (In Russian). <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2024-33-4-84-100>

Формируя критическое мышление: роль эпистемических убеждений и стилей обучения студентов российских вузов

Ксения Тарасова, Даниил Талов, Ирина Щеглова,
Тарас Пащенко, Анастасия Беляева

Статья поступила
в редакцию
в ноябре 2023 г.

Тарасова Ксения Вадимовна — кандидат педагогических наук, заместитель заведующего Лабораторией измерения новых конструкторов и дизайна тестов Центра психометрики и измерений в образовании Института образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». Адрес: 101000 Москва, Потаповский пер., 16, стр. 10. E-mail: ktarasova@hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3915-3165> (контактное лицо для переписки)

Талов Даниил Павлович — аспирант, стажер-исследователь Центра психометрики и измерений в образовании Института образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». E-mail: dtalov@hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1682-0578>

Щеглова Ирина Александровна — кандидат педагогических наук, младший научный сотрудник Центра социологии высшего образования Института образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». E-mail: ishcheglova@hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5949-9617>

Пащенко Тарас Валерьевич — заведующий Лабораторией проектирования содержания образования Института образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». E-mail: tpaschenko@hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8412-2077>

Беляева Анастасия Юрьевна — аспирант, стажер-исследователь Центра психометрики и измерений в образовании Института образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». E-mail: aybelyaeva@hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4855-4390>

Аннотация

Проведено исследование с целью оценить роль эпистемических убеждений в формировании критического мышления у студентов высших учебных заведений. Проверяется гипотеза, согласно которой эпистемические убеждения опосредуют эффект школьных практик преподавания, свойственных активному подходу к обучению, в развитии критического мышления.

Проверка взаимосвязей критического мышления с отдельными школьными практиками осуществлялась с помощью корреляционного анализа Спирмена. На втором этапе исследования построены факторные модели для формирования общих баллов шкал эпистемических убеждений и активных школьных практик, а также произведен корреляционный анализ в рамках моделирования структурными уравнениями.

Установлено, что активные педагогические практики могут не только напрямую развивать критическое мышление через обучение аргументации и ана-

лизу идей, но и создавать у студентов представление о возможности саморазвития. Именно поэтому в обучении важно не только совершенствовать когнитивные навыки, но и формировать у учащихся эпистемические убеждения, порождающие установку на целенаправленный поиск знаний, критическое отношение к получаемой информации, непрерывное обновление собственной картины мира. Дальнейшие исследования в данной сфере могут быть направлены на изучение практик формирования эпистемических убеждений.

Ключевые слова критическое мышление, эпистемические убеждения, стили обучения, студенты-первокурсники, российские университеты, доказательный дизайн

Для цитирования Тарасова К.В., Талов Д.П., Щеглова И.А., Пашченко Т.В., Беляева А.Ю. (2024) Формируя критическое мышление: роль эпистемических убеждений и стилей обучения студентов российских вузов. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 4, сс. 240–262. <https://doi.org/10.17323/vo-2024-18286>

Forming Critical Thinking: The Role of Students' Epistemic Beliefs and Styles of Learning in Russian Universities

Ksenia Tarasova, Daniil Talov, Irina Shcheglova, Taras Pashchenko, Anastasiia Beliaeva

Ksenia V. Tarasova — Candidate of Sciences in Education, Deputy Head of the Laboratory for Measuring New Constructs and Test Design, Center for Psychometrics and Measurement in Education, HSE University. Address: Bld. 10, 16 Potapovsky Ln, 101000 Moscow, Russian Federation. E-mail: ktarasova@hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3915-3165> (corresponding author)

Daniil P. Talov — Intern-Researcher, Center for Psychometrics and Measurements in Education, Institute of Education, HSE University. E-mail: dtalov@hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1682-0578>

Irina A. Shcheglova — Junior Researcher, Center for Sociology of Higher Education; Graduate Student, Institute of Education, HSE University. E-mail: ishcheglova@hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5949-9617>

Taras V. Pashchenko — Head of Laboratory for Curriculum Design, Institute of Education, HSE University. E-mail: tpaschenko@hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8412-2077>

Anastasiia Yu. Beliaeva — Intern-Researcher, Center for Psychometrics and Measurements in Education, Institute of Education, HSE University. E-mail: aybelyaeva@hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4855-4390>

Abstract The role of epistemic beliefs in the formation of critical thinking with the direct use of an active approach in teaching in the context of higher education in Russia was studied within the framework of the presented research. In particular, a hypothesis of existence of a mediation effect of epistemic beliefs that enhances the effect of active school practices on the development of critical thinking was tested.

To check the interrelationships between critical thinking and individual school practices, Spearman's correlation analysis was carried out. At the second stage of the study, factor models were constructed to form overall scale scores of epistemic beliefs and active school practices, and correlation analysis was performed within the framework of structural equation modeling.

The analysis of the results showed that active pedagogical practices can not only directly develop critical thinking through teaching argumentation and analysis of ideas, but also form an idea of self-development possibility. That is why in teaching, it is important to pay attention not only to cognitive skills, but also to influence students' attitudes. Further research in this area can be aimed at studying the practices of forming epistemic beliefs.

Keywords critical thinking, epistemic beliefs, learning styles, students, Russian universities, evidence-centered design

For citing Tarasova K.V., Talov D.P., Shcheglova I.A., Pashchenko T.V., Beliaeva A.Yu. (2024) Forming Critical Thinking: The Role of Students' Epistemic Beliefs and Styles of Learning in Russian Universities. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 4, pp. 240–262 (In Russian). <https://doi.org/10.17323/vo-2024-18286>

Критическое мышление (КМ), являясь одной из ключевых компетенций XXI в., находится в центре внимания многих исследователей и педагогов [Liu, Pásztor, 2022]. Образовательное сообщество признает важность КМ для достижения успеха в современном мире как на политическом уровне, так и в педагогической практике и реализует это признание посредством включения КМ в образовательные стандарты, а также в рамках поддержки развивающих программ: OECD; *The Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority (ACARA)*; *The U.S. National Postsecondary Education Cooperative (NPEC)*. В России необходимость развития КМ зафиксирована в Федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования, где КМ отнесено к разряду универсальных компетенций. Согласно требованиям ФГОС, у выпускника бакалавриата вне зависимости от направления подготовки должно быть сформировано системное и критическое мышление, которое подразумевает способность осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач¹. Таким образом, на систему образования возлагается важная задача — помочь обучающимся научиться глубоко и рационально мыслить, чтобы они могли эффективно оценивать противоречивые аргументы и разные точки зрения. Такой навык особенно важен в условиях глобальной цифровизации, при которой человеку приходится сталкиваться с огромным количеством информации и использовать ее для вынесения обоснованных суждений [Meirbekov, Maslova, Gallyamova, 2022].

Научная дискуссия о развитии у студентов КМ как важной составляющей образовательной миссии университета длится десятилетиями [Ostendorf, Thoma, 2022; Abrami et al., 2015; Culver, Braxton, Pascarella, 2019; Davies, Barnett, 2015]. Обсуждается как собственно существование такой потребности, так и факторы,

¹ <https://fgosvo.ru/fgosvo/index/24>

способствующие развитию КМ, и среди них стили преподавания, которые преподаватели используют в процессе обучения. Традиционно выделяются два подхода, или стиля преподавания: пассивный и активный [Brooks, Brooks, 1999]. Основные различия между активным и пассивным подходами заключаются в том, как преподаватели работают с обучающимися и какие педагогические практики они используют. При пассивном подходе основной формат передачи знаний — лекция, а оценка знаний сфокусирована на том, насколько точно студент воспроизвел текст [Hamouda, Tarlochan, 2015]. При таком подходе обучающимся дают готовый алгоритм решения задач, и они учатся воспроизводить этот алгоритм [Prince, 2013]. Преподаватели концентрируются на передаче необходимого объема информации, а обучающиеся пассивно «поглощают» материал в режиме прослушивания. При пассивном подходе преподаватель занимает лидирующую позицию в процессе обучения, а экзамены в традиционном формате служат ключевым средством оценки знаний. Напротив, активный подход предполагает вовлечение обучающихся в диалог и дискуссию, а также стимулирует критический анализ [White et al., 2016]. Здесь обучающиеся становятся активными участниками образовательного процесса, который проходит в интерактивном режиме с использованием практикоориентированных заданий [Prince, 2013].

Во многих исследованиях выявлена положительная взаимосвязь между активным стилем обучения и развитием КМ у студентов [Щеглова, Корешникова, Паршина, 2019; Deslauriers et al., 2019]. При обучении, выстроенном в парадигме активного подхода, у учащегося появляется возможность поделиться своими идеями и объяснить свои взгляды, что способствует развитию КМ [Biesta, 2014]. Исследователи подчеркивают, что освоение навыков мышления более высокого порядка, к которым относится КМ, становится возможным за счет того, что конечный результат обучения в рамках активного подхода оценивается по тому, чему научился студент, но не по тому, чему он учился [Lavi, Tal, Dori, 2021].

Ряд исследователей полагают, что на ход обучения и его результаты могут оказывать влияние эпистемические убеждения [Lin, Liang, Tsai, 2012], которые можно определить как взгляды на природу знания и процессы его получения [Hofer, Pintrich, 1997]. К категории эпистемических убеждений относят представления о том, что считается знанием, как знание может быть обосновано и как оно может быть приобретено и интегрировано в личную картину мира. Эпистемические убеждения влияют на то, как люди воспринимают и оценивают информацию, а также на их способность к КМ [Jones, Merritt, 1999; Kuhn, 1999; Kurfiss, 1988; Schraw, 2013]. В первую очередь эпистемические убеждения влияют на понимание обучающимися цели обучения и приобретаемых знаний [Bromme, Pieschl, Stahl, 2009]. Если учащиеся полагают, что

знание является абсолютным и конечным, их уровень эпистемических убеждений считается базовым (*naïve belief*), а студенты, которые стремятся к экспериментальному освоению новых знаний, показывают высокий уровень эпистемических убеждений (*mature belief*) [Schommer-Aikins, Hutter, 2002]. Ряд исследований указывает на то, что эпистемические убеждения более высокого уровня связаны с готовностью обучающихся принимать новые идеи или менять старые, проявляя гибкость мышления [Ibid.]. Эмпирически установлено, что студенты, придерживающиеся эпистемических убеждений более высокого уровня, т.е. считающие, что знания не конечны, а люди способны к развитию, как правило, используют стратегии глубокого обучения (*deep learning*). Такие стратегии подразумевает применение когнитивных навыков более высокого порядка для овладения учебным контентом, совместной работы, критического и самостоятельного мышления и активного взаимодействия с изучаемым материалом [Lin, Liang, Tsai, 2012]. В отличие от них студенты, которые верят, что способности сложно изменить, предпочитают стратегии поверхностного обучения (*surface learning*). В рамках данных стратегий обучающиеся полагаются на единичные легкодоступные источники, не стараясь получить более детальную информацию об изучаемом предмете. Существуют свидетельства, что у студентов, которые обладают эпистемическими убеждениями более высокого уровня, сильнее стремление к обучению, чем у студентов с эпистемическими убеждениями низкого уровня, для которых основная цель обучения состоит в получении диплома [DeBacker, Crowson, 2006]. Эпистемические убеждения могут влиять на то, как люди оценивают доказательства и аргументы, а также на их готовность рассматривать разные точки зрения. Исследования показывают, что более зрелые эпистемические убеждения, т.е. понимание того, что знание может быть неопределенным и что оно требует обоснования, связаны с более высоким уровнем развития КМ [King, Kitchener, 2012]. В целом в ситуациях, требующих активизации навыка КМ, эпистемические убеждения человека определяют то, как он подходит к задаче и работает с внешней информацией [Chan, Ho, Ku, 2011].

В ходе обучения под воздействием педагогических практик и образовательных подходов эпистемические убеждения могут меняться [Schommer-Aikins, Hutter, 2002]. Даже при наличии у студента сформировавшегося отношения к природе и источникам знания за счет вовлечения его в образовательный процесс удастся с течением времени изменить его отношение к познанию [Viney, 2007; Cano, 2005].

Ряд исследований посвящен взаимосвязи КМ с активными педагогическими практиками [Щеглова, Корешникова, Паршина, 2019; Deslauriers et al., 2019]. В исследовании, проведенном

на Тайване, установлена положительная взаимосвязь КМ с эпистемическими убеждениями в неконечности знаний в противовес установке на врожденные знания [Lin, Liang, Tsai, 2012]. При этом взаимосвязь между эпистемическими убеждениями и образовательными результатами может быть опосредована подходами к обучению [Сапо, 2005]. Однако можно предположить и обратное: активные педагогические практики эффективны в развитии КМ не для всех студентов, а только для студентов с установкой на развитие. Таким образом, именно эпистемические убеждения о врожденности способностей или о возможности их развития могут выступать медиатором взаимосвязи между активными педагогическими практиками и КМ. В поддержку данной идеи можно привести результаты Б. Хофер и П. Пинтрича [Hofer, Pintrich, 1997], которые показали, что восприятие студентами природы знаний связано с их способом обучения.

Цель данной работы заключается в изучении роли эпистемических убеждений в формировании КМ при использовании активного подхода к обучению (в противовес пассивному) в контексте высшего образования в России. Проверяется следующая гипотеза: активные школьные практики положительно связаны с развитием КМ в начале обучения студента в вузе, и эта связь может быть опосредована эпистемическими убеждениями с установкой на рост.

1. Методология исследования

1.1. Выборка

Сбор данных проводился в рамках межвузовского исследовательского проекта «Модели образовательного поведения студентов в их связи с показателями успешности», посвященного изучению и типологизации способов взаимодействия студентов с образовательной средой российских университетов. Такое исследование предполагает лонгитюдный дизайн, который позволяет проследить изменения образовательного поведения и характеристик респондентов с течением времени.

Выборка исследования (стратифицированная случайная) представлена студентами-первокурсниками, которые обучаются в 9 ведущих российских вузах по 4 направлениям подготовки: инженерные науки, гуманитарные науки, естественные науки и компьютерные науки. Выборка формировалась в несколько этапов. Сначала происходил отбор вузов (невероятностный). Затем из каждой страты, представляющей укрупненные направления подготовки, в каждом из вузов случайным образом выбирались кластеры — учебные группы до достижения определенного числа студентов в каждом направлении подготовки (250 ± 10 человек). В каждой из выбранных учебных групп проводилось сплошное тестирование с использованием инструмента оценки критического мышления *CT Test*, студентов также просили заполнить

анкету с вопросами о стилях обучения, эпистемических убеждениях, опыте обучения в школе и др. Итоговая выборка, на которой проведено представленное в статье исследование, включает 2700 студентов. Девушки составили 48,5% выборки.

Первая волна исследования проводилась в сентябре — декабре 2022 г. по единому регламенту во всех вузах. Координаторы планировали сессии тестирования, а также проводили инструктаж. На одну сессию выделялось около 1,5 часа. Участие в исследовании было добровольным. Отклик варьировал в разных вузах от 52 до 91%, среднее значение составило 71%.

1.2. Инструменты измерения

В исследовании использованы: тест, оценивающий уровень критического мышления (*CT Test*), опросники эпистемических убеждений и педагогических практик в школе и оценка успеваемости.

1.2.1. Инструмент оценки критического мышления *CT Test*

CT Test измеряет уровень КМ у студентов вузов, инструмент выполнен в компьютерной форме. Операциональная рамка инструмента разработана с учетом результатов основных эмпирических и теоретических исследований в области КМ [Тарасова, Орел, 2022; Ennis, 1993; Facione, 1990; Kennedy, Fisher, Ennis, 1991; Lai, 2011]. В основание теста положено представление о КМ как о сложном композитном конструкте. Критическое мышление определяется как последовательность когнитивных действий, направленных на оценку качества исходной информации с целью определения проблемы, поиска возможных решений и выбора наилучшего из них, а также обоснования собственного вывода и выявления его ограничений.

С помощью *CT Test* оцениваются следующие составляющие КМ:

- проверка исходной информации;
- аргументация и выдвижение гипотез;
- анализ с привлечением знаний из предметной области;
- рефлексия.

Сложная структура конструкта обусловила выбор подхода к разработке инструмента его оценивания — метода доказательной аргументации (*evidence-centered design, ECD*) [Mislevy et al., 2012], в рамках которого сформирован перечень доказательств как представлений о наблюдаемом проявлении конструкта, отражающих измеряемый конструкт. Такой подход дал возможность перейти от теоретического представления о КМ к созданию переменных, которые легли в основу заданий теста, и структурировать ситуации, в которых доказательства стали бы наблюдаемыми.

Одна из актуальных проблем оценки КМ заключается в том, что результаты зависят от формата заданий. Тесты с множественными вариантами ответов обычно характеризуются высокой надежностью и являются наиболее простым форматом с точки зрения разработки, подсчета баллов и администрирования, но не учитывают процесс решения задачи [Hyutinen et al., 2015; Ku, 2009], что может повлечь за собой недопредставленность составляющих конструкта [Lai, 2011]. Открытые же формы заданий хороши с точки зрения проявления всех составляющих конструкта, однако анализ результатов в них затруднен и обычно требует привлечения экспертов [Ku, 2009]. С учетом особенностей разных форм заданий разработчики *CT Test* сочли наиболее подходящими для оценки КМ задания, стимулирующие деятельность (*performance-based*). Они рассматриваются как более аутентичные, так как погружают в контекст проблемы, похожей на реальную, и требуют ответов для решения ситуаций, похожих на те, с которыми люди сталкиваются в жизни. Такой подход создает среду, которая позволяет зафиксировать поведение, соответствующее измеряемому конструкту [Andrews-Todd et al., 2021; Тарасова, Орел, 2022; Braun et al., 2020; Messick, 1994].

При разработке *CT Test* теоретически обосновано последовательное проявление составляющих КМ, что было учтено в модели задания. Стимульным материалом стала доработанная под цели исследования новостная заметка из реально существующего издания. Пробный вариант теста состоял из 19 заданий, которые необходимо выполнить на основании этой заметки. Пример задания представлен на рис. 1.

Рис. 1. Пример задания в *CT Test*

The screenshot displays a task interface for *CT Test*. At the top right, there is a counter '79 04' and a blue button labeled 'Инструкция'. The main content area is split into two columns. The left column contains a news article snippet about wheat prices and market conditions in Kazakhstan and Russia. The right column contains the task instruction: 'Задание 7. В выделенном слева фрагменте статьи выберите ДВА предложения, содержащие **наименее актуальную контексту статьи информацию**. Перенесите их в правую часть экрана.' Below the text, there is a visual representation of the task: a hand cursor points to a highlighted sentence in the article, and an arrow points to a box on the right where the selected sentence would be moved. A note below this visual says: 'Нужно выбрать в левой части предложение и кликнуть на него, чтобы оно попало в правую часть'. At the bottom right of the interface is a grey button labeled 'Дальше'.

1.2.2. Инструмент оценки эпистемических убеждений

Для оценки эпистемических убеждений использован переведенный на русский язык Опросник эпистемических убеждений (*Epistemic Beliefs Inventory*) [Schraw, Bendixen, Dunkle, 2012]. Полный опросник включает 28 коротких утверждений, касающихся разных жизненных ситуаций. От респондентов требуется оценить степень своего согласия с этими утверждениями по шкале от 1 (абсолютно не согласен) до 5 (полностью согласен). Согласно теоретической модели Опросник эпистемических убеждений состоит из следующих шкал: «Точное знание» (абсолютное знание существует и может быть познано), «Простое знание» (знание состоит из отдельных фактов), «Всезнание власти» (власти/авторитеты имеют доступ к знанию, недоступному для других), «Быстрое обучение» (обучение происходит быстро или никак), «Врожденные способности» (человек наделен способностями к получению знания от рождения).

1.2.3. Оценка используемых в школе активных педагогических практик

В рамках исследования респонденты отвечали на вопросы о своем опыте обучения в старшей школе, т.е. в 10–11-х классах, объединенные в шкалу «Активные школьные практики развития критического мышления». В каждом вопросе требовалось оценить частоту того или иного события по шкале от 1 (никогда или почти никогда) до 6 (один раз в неделю и чаще):

- Меня просили объяснять свои идеи или суждения учителю или одноклассникам.
- Я исследовал(а) разные точки зрения на проблему или заданный вопрос.
- Я рассматривал(а) одно и то же явление с точки зрения разных школьных предметов (дисциплин).
- Я оценивал(а) сильные и слабые стороны высказанных точек зрения или представленных работ.
- Я ставил(а) под сомнение идеи и предположения.
- Меня просили обосновать свою точку зрения.

Данные о привычных для респондентов педагогических практиках — важный источник сведений об их образовательном поведении, поскольку студенты-первокурсники приходят в университет с частично сложившимися стратегиями обучения, которые они усвоили, обучаясь в школе. Среди многих упомянутых респондентами практик экспертно отобраны те, которые потенциально могут повлиять на формирование КМ и характеризуют частоту использования школьными учителями в ходе занятий активного стиля обучения.

Школьная успеваемость оценивалась на основании ответов респондентов на вопрос «Какие годовые отметки были у вас в

последний год учебы в школе?» с четырьмя вариантами ответа: «в основном удовлетворительные оценки», «в основном хорошие оценки», «только хорошо и отлично», «только отличные оценки».

1.3. Стратегия анализа данных

1.3.1. Анализ инструментов оценки

На первом этапе исследования с помощью конфирматорного факторного анализа проверялось качество моделей, положенных в основу используемых инструментов. Оценка параметров моделей производилась на основании взвешенных наименьших квадратов с коррекцией на дисперсию (*weighted least square with mean and variance adjusted, WLSMV*), поскольку анализировались категориальные данные. Для оценки качества моделей использовались такие критерии, как сравнительный индекс соответствия (*comparative fit index, CFI*), индекс Такера — Льюиса (*Tucker — Lewis index, TLI*), среднеквадратическая ошибка аппроксимации (*root mean square error of approximation, RMSEA*) и стандартизированный среднеквадратичный остаток (*standardized root mean squared residual, SRMR*). Соответствие модели данным считалось достаточным при соблюдении следующих критериев: $RMSEA \geq 0,06$, при этом индексы CFI и TLI должны быть больше или равны 0,95, а SRMR — не менее 0,08. При этом учитывались комбинации этих критериев согласно работе Ху и Бентлера [Hu, Bentler, 1999].

О надежности инструментов судили на основании коэффициента омега МакДональда [McDonald, 2013], удовлетворительным считался показатель выше 0,7 [Evers et al., 2013].

1.3.2. Моделирование структурными уравнениями

Для проверки гипотезы проведено структурное моделирование. Рассматривались две альтернативные структурные модели. В базовой модели 1 зависимой переменной выступил балл по критическому мышлению, независимыми переменными — баллы по активным школьным практикам и по шкале «Врожденные способности» в Опроснике эпистемических убеждений. Помимо этого, эпистемические убеждения выступили медиатором для связи школьных практик и критического мышления. В модель 2 добавлены ковариации критического мышления и школьных практик с оценками в году, поскольку активные практики могут использоваться учителем не для всего класса, а в зависимости от академических достижений ученика. Для того чтобы проконтролировать связь практик, ориентированных только на отличников, включены ковариаты с оценками. Таким образом, оценки в году использовались как наблюдаемая переменная, а все остальные переменные в модели — как латентные. Эффект медиации оценивался как произведение прямых эффектов эпистемических убеждений на КМ и школьных практик на эпистемические убеждения. Общий эффект оценивался как сумма медиационного эффекта и прямо-

го эффекта школьных практик на КМ. Пропорция медиации рассчитывалась как частное от деления эффекта медиации на общий эффект.

Оценка параметров и показатели согласия для моделирования использовались такие же, как для конфирматорного факторного анализа. Значимость эффектов оценивалась с помощью бутстрэппинга с 1 тыс. итераций. Статистические расчеты производились с помощью языка программирования R (версия 4.3.2) и пакета *Lavaan* (версия 0,6-17).

2. Результаты. Конфирматор- ный факторный анализ

На первом этапе исследования построены модели конфирматорного факторного анализа для КМ, школьных практик и эпистемических убеждений. Модель критического мышления имела удовлетворительные показатели согласия (табл. 1). Однако для модели эпистемических убеждений получены неудовлетворительные показатели по всем четырем статистикам согласия, а RMSEA для шкалы школьных практик составил 0,132, поэтому в изначальные модели внесены изменения. Модель Опросника эпистемических убеждений существенно переработана, анализ индексов модификации выявил в структуре инструмента множественные кросс-факторные связи и связи остатков между утверждениями, которые невозможно обосновать теоретически. Помимо этого в исходной модели обнаружено большое количество низких факторных нагрузок. Поэтому пятифакторная модель эпистемических убеждений сокращена до одного фактора — «Врожденные способности», имеющего удовлетворительные показатели согласия (табл. 1). С теоретической и практической точки зрения выбор в пользу данного эпистемического убеждения может быть оправдан тем, что оно обладает наибольшей потенциальной педагогической продуктивностью.

На основе индексов модификации из шкалы «Активные школьные практики развития критического мышления» удалено утверждение «Я оценивал(а) сильные и слабые стороны высказанных точек зрения или представленных работ», так как оно имеет дополнительную связь с утверждением «Я ставил(а) под сомнение идеи и предположения» и по смыслу его дублирует. Все факторные нагрузки для пунктов значимы и варьируют от 0,2 до 0,87 (см. Приложение). Показатель надежности омега МакДональда составил: для критического мышления — 0,77, для эпистемических убеждений — 0,75, для школьных практик — 0,84.

Таким образом, в итоге сформированы три шкалы с удовлетворительными показателями согласия и надежностями.

Корреляции рассматриваемых переменных оценены с помощью моделирования структурными уравнениями (табл. 2). Обнаружены слабые положительные корреляции показателя КМ с

опытом активных школьных практик и оценками за год и отрицательная корреляция с убеждением в том, что врожденные способности нельзя изменить. При этом выявлена отрицательная связь между активными школьными практиками и рассматриваемым эпистемическим убеждением, а также положительная связь школьных практик с оценками за год. Интересующие нас конструкты действительно оказались связаны с КМ, однако они имели дополнительные взаимосвязи между собой и с оценками за год.

Таблица 1. Результаты конфирматорного факторного анализа шкал Опросника эпистемических убеждений и опросника «Активные школьные практики развития критического мышления»

Инструмент	χ^2 (Robust)	Степени свободы	CFI	TLI	RMSEA (90%-ный доверительный интервал)	SRMR
Опросник эпистемических убеждений (5 факторов)	3844,938	344	0,608	0,570	0,095 (0,093–0,098)	0,088
Эпистемические убеждения, шкала «Врожденные способности»	48,677	5	0,990	0,980	0,068 (0,052–0,087)	0,027
Школьные практики	43,249	2	0,996	0,989	0,074 (0,056–0,095)	0,017
Критическое мышление	347,770	171	0,974	0,971	0,016 (0,014–0,019)	0,027

Таблица 2. Корреляция эпистемических убеждений и школьных практик

	Критическое мышление	Эпистемические убеждения	Школьные практики
Критическое мышление	1		
Эпистемические убеждения	-0,17***	1	
Школьные практики	0,099**	-0,16***	1
Оценки в году	0,191***	-0,121***	0,221***

Примечание: *** $p < 0,001$; ** $p < 0,01$; * $p < 0,05$.

Для проверки предположения о более сложной структуре связей рассматриваемых переменных проведено моделирование структурными уравнениями (табл. 3) с баллом по тесту КМ в качестве зависимой переменной, активными школьными практиками в качестве предиктора и эпистемическими убеждениями в качестве медиатора (табл. 3, модель 1 на рис. 2). Такая модель имеет хорошие показатели согласия: CFI = 0,963, TLI = 0,960, RMSEA = 0,021, SRMR = 0,032. Прямой эффект убежденности в том, что способности являются врожденными, для показателя критического мышления оказался слабым отрицательным, но при этом на высоком уровне значимости. Прямой эффект школьных практик —

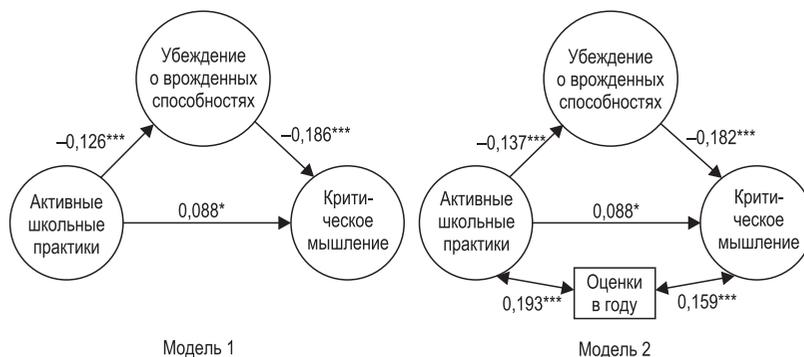
крайне слабый положительный на границе уровня значимости. Также обнаружен значимый, но крайне слабый положительный не прямой эффект школьных практик через медиацию эпистемическими убеждениями. При этом общий эффект школьных практик значимый слабый положительный. Построенная модель достаточно слабо объясняет дисперсию показателей КМ ($R^2 = 0,05$), однако доля медиационного эффекта в общем эффекте школьных практик равна 21%.

Таблица 3. Результат структурного моделирования связей эпистемических убеждений и школьных практик с критическим мышлением

Связь	Модель 1		Модель 2	
	Эффект	Значимость	Эффект	Значимость
Непрямой эффект				
Школьные практики / эпистемические убеждения / критическое мышление	0,024	0,015	0,025	0,016
Общий эффект				
Школьные практики / критическое мышление	0,111	0,008	0,113	0,004
R^2	0,05		0,05	
Пропорция медиации	0,21		0,22	

В модель 2 для контроля добавлена переменная «школьные оценки за год». Эта модель также имела хорошие показатели согласия: CFI = 0,958, TLI = 0,954, RMSEA = 0,022, SRMR = 0,033. Добавление этой переменной в модель существенно не повлияло на эффекты школьных практик (табл. 3, модель 2 на рис. 2). R^2 и пропорция медиации также значимо не изменились. Таким образом, эпистемические убеждения являются медиатором для связи школьных практик с КМ и сохраняют эту функцию при контроле оценок в году.

Рис. 2. Модели медиации



Примечание: *** $p < 0,001$; ** $p < 0,01$; * $p < 0,05$.

3. Заключение В исследовании проанализирована связь КМ со школьными практиками, относящимися к активному стилю обучения, и убеждениями студентов о врожденности способностей. Также проверялось предположение об опосредовании связи школьных практик с критическим мышлением эпистемическими убеждениями.

Моделирование структурными уравнениями показало, что применение активных практик в школе и прямо, и опосредованно связано с уровнем развития КМ. Иными словами, общий эффект активных школьных практик для развития КМ имеет две составляющие: это прямая связь практик с уровнем КМ и опосредованная связь школьных практик с КМ через преодоление убежденности в том, что врожденные способности нельзя изменить. Данные результаты можно интерпретировать следующим образом: активные школьные практики способствуют развитию КМ и формируют убеждения о возможности совершенствования когнитивных навыков. Изменение убеждений относительно природы когнитивных способностей в какой-то момент может само становиться важным фактором повышения уровня КМ.

Основной вывод данного исследования заключается в том, что активные педагогические практики могут способствовать развитию КМ, с одной стороны, через обучение аргументации и анализу идей, а с другой — через формирование у студентов убеждения, что у каждого есть способность к саморазвитию и возможность достичь лучших результатов. Именно поэтому в обучении важно уделять внимание не только освоению студентами когнитивных навыков, но и динамике их эпистемических установок.

Менять убеждения не только возможно, но и нужно, так как убеждения студентов продолжают развиваться и меняться в процессе обучения [Limeri, Carter, Choe, 2020]. Установлено, в частности, что большинство школьников младших классов считают, что способности сложно улучшить и что знание состоит из простых фактов, однако в процессе взросления их эпистемические убеждения выходят на более высокий уровень: они понимают, что познание имеет сложную структуру, а способности не являются неизменной характеристикой индивида [Schommer, 1993].

Применение активных педагогических практик дает преподавателям возможность делать акцент на формировании у студентов эпистемических убеждений, способствующих уверенности в своих силах, сильной учебной мотивации и упорству в достижении академических целей. Для этого можно использовать:

- дебаты, в ходе которых студенты подтверждают или опровергают различные точки зрения и идеи. Дебаты помогают студентам понять, что знания не фиксированы, а могут развиваться с течением времени;

- проектное обучение. В ходе выполнения проектов студенты осознают связь своего обучения с реальными контекстами, непосредственно участвуют в построении знания с помощью опыта и применения;
- работа в команде. Участвуя в конструктивных обсуждениях, предлагая команде разные идеи, студенты продвигаются к развитию более сложных эпистемических убеждений;
- научно ориентированные (*research led*) задания. В ходе их выполнения студентам необходимо формулировать вопросы, собирать доказательства, анализировать информацию и делать выводы. Такого рода когнитивные действия могут помочь обучающимся глубже понять сложности приобретения знаний и важность развития навыка критического мышления.

Интерпретируя и используя полученные в исследовании результаты, необходимо принимать во внимание его ограничения. Ответы студентов на вопросы о школьных практиках могут свидетельствовать как о педагогическом стиле учителя в целом, так и о практиках, которые работают только для учащихся, имеющих высокие академические достижения или высокий уровень сформированности КМ. Связь успеваемости с активными школьными практиками допускает две интерпретации: возможно, активные педагогические практики способствуют успеваемости, а может быть, только дети с высоким уровнем КМ могли заметить и оценить применяемые учителем практики и, соответственно, положительно ответить на вопрос о них. Существует также вероятность, что студенты-первокурсники уже забыли, какие именно практики применялись в школе, а вопрос про практики в университете в первой волне исследования не задавался.

Выявленные эффекты можно охарактеризовать как слабые, однако полученные нами результаты соответствуют данным других исследований. Так, на основании мета-анализа Геллина [Gellin, 2003] связь критического мышления с активностями студента характеризуется как крайне слабая, эффект педагогического стиля в развитии критического мышления в старших классах варьирует от слабого до среднего [Miri, David, Uri, 2007], а эффект активных школьных практик в обучении физике не превышает средних показателей [Deslauriers et al., 2019].

По результатам анализа исследовательского инструментария мы приняли решение использовать только одну шкалу пятифакторного Опросника эпистемических убеждений — «Врожденные способности». Далеко не всем исследователям, проводившим валидизацию Опросника эпистемических убеждений, удалось подтвердить его пятифакторную структуру: в одном случае [Bendixen, Dunkle, Schraw, 1994] удалось подтвердить четыре факто-

ра — за исключением «Всезнание власти», в другом [Bath, Smith, 2009] — только три фактора из пяти поддавались интерпретации. Эти данные свидетельствуют о необходимости дальнейших исследований структуры инструмента для оценки эпистемических убеждений и более тщательной его адаптации на русский язык. Однако высокий педагогический потенциал фактора «Врожденные способности» позволил нам использовать данную шкалу отдельно от других в этом исследовании. Убеждение, что способности к познанию (обучению) даны от рождения, легче поддается коррекции, чем, например, убеждение, что знание устроено сложнее, чем кажется на первый взгляд. Такая корректировка направлена в первую очередь на изменение представлений о собственных познавательных способностях, а не об абстрактном знании, лежащем вне зоны контроля познающего субъекта. Постепенный отказ от убеждения «умными рождаются» в пользу уверенности, что познавательные способности можно развивать, может обладать дополнительной ценностью: он может привести к пересмотру всей образовательной траектории и обнаружению новых возможностей познания. Для проверки данной гипотезы требуются дополнительные исследования, которые могут дать продуктивные результаты с точки зрения проектирования образовательных продуктов.

Благодарности Исследование осуществлено в рамках Программы фундаментальных исследований НИУ ВШЭ.

Авторы выражают благодарность сотрудникам Центра социологии высшего образования, Проектно-учебной лаборатории моделирования и оценивания компетенций в высшем образовании Центра психометрики и измерений в образовании и Лаборатории проектирования содержания образования Института образования НИУ ВШЭ, а также координаторам исследования в вузах-участниках за помощь в сборе данных.

Приложение Таблица П1. Стандартизированные факторные нагрузки для утверждений шкалы «Врожденные способности» Опросника эпистемических убеждений

Утверждение	Нагрузка
Эпистемическое убеждение 1	0,824
Эпистемическое убеждение 2	0,444
Эпистемическое убеждение 3	0,398
Эпистемическое убеждение 4	0,566
Эпистемическое убеждение 5	0,800

Примечание: Все факторные нагрузки значимы на уровне $p < 0,001$.

Таблица П2. Стандартизированные факторные нагрузки для утверждений шкалы «Активные школьные практики развития критического мышления»

Утверждение	Нагрузка
Школьная практика 1	0,797
Школьная практика 2	0,785
Школьная практика 3	0,645
Школьная практика 4	0,507
Школьная практика 5	0,765

Примечание: Все факторные нагрузки значимы на уровне $p < 0,001$.

Таблица П3. Стандартизированные факторные нагрузки для заданий теста *CT Test*

Вопрос	Нагрузка	Вопрос	Нагрузка	Вопрос	Нагрузка	Вопрос	Нагрузка
КМ1	0,364	КМ6	0,214	КМ11	0,459	КМ16	0,419
КМ2	0,275	КМ7	0,510	КМ12	0,414	КМ17	0,538
КМ3	0,337	КМ8	0,377	КМ13	0,313	КМ18	0,571
КМ4	0,242	КМ9	0,226	КМ14	0,297	КМ19	0,204
КМ5	0,515	КМ10	0,478	КМ15	0,525		

Примечание: Все факторные нагрузки значимы на уровне $p < 0,001$.

Литература

1. 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>
2. Щеглова И.А., Корешникова Ю.Н., Паршина О.А. (2019) Роль студенческой вовлеченности в развитии критического мышления. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 1, сс. 264–289. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2019-1-264-289>
3. Andrews-Todd J., Mislevy R.J., LaMar M., de Klerk S. (2021) Virtual Performance-Based Assessments. *Computational Psychometrics: New Methodologies for a New Generation of Digital Learning and Assessment: With Examples in R and Python* (eds A.A. von Davier, R.J. Mislevy, J.Hao), Cham: Springer, pp. 45–60. <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-030-74394-9>
4. Abrami P.C., Bernard R.M., Borokhovski E., Waddington D.I., Wade C.A., Persson T. (2015) Strategies for Teaching Students to Think Critically: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, vol. 85, no 2, pp. 275–314. <https://doi.org/10.3102/0034654314551063>
5. Bath D.M., Smith C.D. (2009) The Relationship between Epistemological Beliefs and the Propensity for Lifelong Learning. *Studies in Continuing Education*, vol. 31, no 2, pp. 173–189. <https://doi.org/10.1080/01580370902927758>
6. Bendixen L.D., Dunkle M.E., Schraw G. (1994) Epistemological Beliefs and Reflective Judgement. *Psychological Reports*, vol. 75, no 3, pt 2, pp. 1595–1600.
7. Biesta G. (2014) *The Beautiful Risk of Education*. Boulder, CO: Paradigm.
8. Braun H.I., Shavelson R.J., Zlatkin-Troitschanskaia O., Borowiec K. (2020) Performance Assessment of Critical Thinking: Conceptualization, Design, and Implementation. *Frontiers in Education*, vol. 5, September, Article no 156. <http://dx.doi.org/10.3389/educ.2020.00156>

9. Bromme R., Pieschl S., Stahl E. (2009) Epistemological Beliefs Are Standards for Adaptive Learning: A Functional Theory about Epistemological Beliefs and Metacognition. *Metacognition and Learning*, vol. 5, no 1, pp. 7–26. <https://doi.org/10.1007/s11409-009-9053-5>
10. Brooks J.G., Brooks M.G. (1999) *In Search of Understanding: The Case for Constructivist Classrooms*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
11. Cano F. (2005) Epistemological Beliefs and Approaches to Learning: Their Change through Secondary School and Their Influence on Academic Performance. *British Journal of Educational Psychology*, vol. 75, no 2, pp. 203–221. <http://dx.doi.org/10.1348/000709904X22683>
12. Chan N.M., Ho I.T., Ku K.Y. (2011) Epistemic Beliefs and Critical Thinking of Chinese Students. *Learning and Individual Differences*, vol. 21, no 1, pp. 67–77. <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2010.11.001>
13. Culver K.C., Braxton J., Pascarella E. (2019) Does Teaching Rigorously Really Enhance Undergraduates' Intellectual Development? The Relationship of Academic Rigor with Critical Thinking Skills and Lifelong Learning Motivations. *Higher Education*, vol. 78, no 1, pp. 611–627. <https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs10734-019-00361-z>
14. Davies M., Barnett R. (eds) (2015) *The Palgrave Handbook of Critical Thinking in Higher Education*. New York, NY: Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9781137378057>
15. DeBacker T.K., Crowson H.M. (2006) Influences on Cognitive Engagement: Epistemological Beliefs and Need for Closure. *British Journal of Educational Psychology*, vol. 76, no 3, pp. 535–551. <https://doi.org/10.1348/000709905X53138>
16. Deslauriers L., McCarty L.S., Miller K., Callaghan K., Kestin G. (2019) Measuring Actual Learning Versus Feeling of Learning in Response to Being Actively Engaged in the Classroom. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, vol. 116, no 39, pp. 19251–19257. <https://doi.org/10.1073/pnas.1821936116>
17. Ennis R.H. (1993) Critical Thinking Assessment. *Theory into Practice*, vol. 32, no 3, pp. 179–186. <https://doi.org/10.1080/00405849309543594>
18. Evers A., Hagemeister C., Høstmælingen A., Lindley P., Muñoz J., Sjöberg A. (2013) *EFPA Review Model for the Description and Evaluation of Psychological and Educational Tests. Test Review Form and Notes for Reviewers. Version 4.2, 6*. Brussels: EFPA.
19. Facione P. (1990) *Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction. Executive Summary of the Delphi Report*. Available at: <https://api.semanticscholar.org/CorpusID:113754750> (accessed 8 November 2024).
20. Gellin A. (2003) The Effect of Undergraduate Student Involvement on Critical Thinking: A Meta-Analysis of the Literature 1991–2000. *Journal of College Student Development*, vol. 44, no 6, pp. 746–762. <https://dx.doi.org/10.1353/csd.2003.0066>
21. Hamouda A.M.S., Tarlochan F. (2015) Engaging Engineering Students in Active Learning and Critical Thinking through Class Debates. *Procedia—Social and Behavioral Sciences*, vol. 191, June, pp. 990–995. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.379>
22. Hofer B.K., Pintrich P.R. (1997) The Development of Epistemological Theories: Beliefs about Knowledge and Knowing and Their Relation to Learning. *Review of Educational Research*, vol. 67, no 1, pp. 88–140. <http://dx.doi.org/10.3102/00346543067001088>
23. Hyytinen H., Nissinen K., Ursin J., Toom A., Lindblom-Ylännö S. (2015) Problematising the Equivalence of the Test Results of Performance-Based Critical

- Thinking Tests for Undergraduate Students. *Studies in Educational Evaluation*, vol. 44, March, pp. 1–8. <http://dx.doi.org/10.1016/j.stueduc.2014.11.001>
24. Hu L.T., Bentler P.M. (1999) Cutoff Criteria for Fit Indexes in Covariance Structure Analysis: Conventional Criteria Versus New Alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, vol. 6, no 1, pp. 1–55. <http://www.tandfonline.com/action/showCitFormats?doi=10.1080/10705519909540118>
 25. Jones P.C., Merritt J.Q. (1999) Critical Thinking and Interdisciplinarity in Environmental Higher Education: The Case for Epistemological and Values Awareness. *Journal of Geography in Higher Education*, vol. 23, no 3, pp. 349–357.
 26. Kennedy M., Fisher M.B., Ennis R.H. (1991) Critical Thinking: Literature Review and Needed Research. *Educational Values and Cognitive Instruction: Implications for Reform* (eds L. Idol, B.F. Jones), Hillsdale, NJ: L. Erlbaum Associates, pp. 11–40.
 27. King P.M., Kitchener K.S. (2012) The Reflective Judgment Model: Twenty Years of Research on Epistemic Cognition. *Personal Epistemology. The Psychology of Beliefs about Knowledge and Knowing* (eds B. Hofer, P. Pintrich), New York: Routledge, pp. 37–61.
 28. Kuhn D. (1999) A Developmental Model of Critical Thinking. *Educational Researcher*, vol. 28, no 2, pp. 16–46. <http://dx.doi.org/10.2307/1177186>
 29. Kurfiss J.G. (1988) *Critical Thinking: Theory, Research, Practice, and Possibilities. ASHE-ERIC Higher Education Report no 2*. Washington, DC: The George Washington University.
 30. 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>
 31. Lai E.R. (2011) Critical Thinking: A Literature Review. *Pearson's Research Reports*, vol. 6, no 1, pp. 40–41.
 32. Lavi R., Tal M., Dori Y.J. (2021) Perceptions of STEM Alumni and Students on Developing 21st Century Skills through Methods of Teaching and Learning. *Studies in Educational Evaluation*, vol. 70, September, Article no 101002. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2021.101002>
 33. Lin Y.-C., Liang J.-C., Tsai C.-C. (2012) The Relationships between Epistemic Beliefs in Biology and Approaches to Learning Biology among Biology-Major University Students in Taiwan. *Journal of Science Education and Technology*, vol. 21, no 6, pp. 796–807. <https://doi.org/10.1007/s10956-012-9367-y>
 34. Limeri L.B., Carter N.T., Choe J. (2020) Growing a Growth Mindset: Characterizing How and Why Undergraduate Students' Mindsets Change. *International Journal of STEM Education*, no 7, Article no 35. <https://doi.org/10.1186/s40594-020-00227-2>
 35. Liu Y., Pásztor A. (2022) Effects of Problem-Based Learning Instructional Intervention on Critical Thinking in Higher Education: A Meta-Analysis. *Thinking Skills and Creativity*, vol. 45, September, Article no 101068. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2022.101069>
 36. McDonald R.P. (2013) *Test Theory: A Unified Treatment*. New York, NY: Psychology Press.
 37. Meirbekov A., Maslova I., Gallyamova Z. (2022) Digital Education Tools for Critical Thinking Development. *Thinking Skills and Creativity*, vol. 44, June, Article no 101023. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2022.101023>
 38. Messick S. (1994) The Interplay of Evidence and Consequences in the Validation of Performance Assessments. *Educational Researcher*, vol. 23, no 2, pp. 13–23. <https://doi.org/10.3102/0013189X023002013>
 39. Miri B., David B.C., Uri Z. (2007) Purposely Teaching for the Promotion of Higher-Order Thinking Skills: A Case of Critical Thinking. *Research in Science Education*, vol. 37, no 4, pp. 353–369. <http://dx.doi.org/10.1007/s11165-006-9029-2>

40. Mislevy R.J., Behrens J.T., Dicerbo K.E., Levy R. (2012) Design and Discovery in Educational Assessment: Evidence-Centered Design, Psychometrics, and Educational Data Mining. *Journal of Educational Data Mining*, vol. 4, no 1, pp. 11–48.
41. Ostendorf A., Thoma M. (2022) Demands and Design Principles of a “Heterodox” Didactics for Promoting Critical Thinking in Higher Education. *Higher Education*, vol. 84, no 1, pp. 33–50. <https://doi.org/10.1007/s10734-021-00752-1>
42. Prince M. (2013) Does Active Learning Work? A Review of the Research. *Journal of Engineering Education*, vol. 93, no 3, pp. 223–231. <https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2004.tb00809.x>
43. Schommer M. (1993) Epistemological Development and Academic Performance among Secondary Students. *Journal of Educational Psychology*, vol. 85, no 3, pp. 406–411. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.85.3.406>
44. Schommer-Aikins M., Hutter R. (2002) Epistemological Beliefs and Thinking about Everyday Controversial Issues. *The Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, vol. 136, no 1, pp. 5–20. <https://doi.org/10.1080/00223980209604134>
45. Schraw G. (2013) Conceptual Integration and Measurement of Epistemological and Ontological Beliefs in Educational Research. *International Scholarly Research Notices*, vol. 2013, no 1, Article no 327680. <http://dx.doi.org/10.1155/2013/327680>
46. Schraw G., Bendixen L.D., Dunkle M.E. (2012) Development and Validation of the Epistemic Belief Inventory (EBI). *Personal Epistemology. The Psychology of Beliefs about Knowledge and Knowing* (eds B. Hofer, P. Pintrich), New York: Routledge, pp. 261–275.
47. Viney M. (2007) Epistemology and the Nature of Science: A Classroom Strategy. *The American Biology Teacher*, vol. 69, November, pp. 525–530. [https://doi.org/10.1662/0002-7685\(2007\)69\[525:ETNOSA\]2.0.CO;2](https://doi.org/10.1662/0002-7685(2007)69[525:ETNOSA]2.0.CO;2)
48. White P.J., Larson I., Styles K., Naidu S. (2016) Adopting an Active Learning Approach to Teaching in a Research-Intensive Higher Education Context Transformed Staff Teaching Attitudes and Behaviours. *Higher Education Research & Development*, vol. 35, no 3, pp. 619–633. <https://doi.org/10.1080/07294360.2015.1107887>

References

- Andrews-Todd J., Mislevy R.J., LaMar M., de Klerk S. (2021) Virtual Performance-Based Assessments. *Computational Psychometrics: New Methodologies for a New Generation of Digital Learning and Assessment: With Examples in R and Python* (eds A.A. von Davier, R.J. Mislevy, J.Hao), Cham: Springer, pp. 45–60. <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-030-74394-9>
- Abrami P.C., Bernard R.M., Borokhovski E., Waddington D.I., Wade C.A., Persson T. (2015) Strategies for Teaching Students to Think Critically: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, vol. 85, no 2, pp. 275–314. <https://doi.org/10.3102/0034654314551063>
- Bath D.M., Smith C.D. (2009) The Relationship between Epistemological Beliefs and the Propensity for Lifelong Learning. *Studies in Continuing Education*, vol. 31, no 2, pp. 173–189. <https://doi.org/10.1080/01580370902927758>
- Bendixen L.D., Dunkle M.E., Schraw G. (1994) Epistemological Beliefs and Reflective Judgement. *Psychological Reports*, vol. 75, no 3, pt 2, pp. 1595–1600.
- Biesta G. (2014) *The Beautiful Risk of Education*. Boulder, CO: Paradigm.
- Braun H.I., Shavelson R.J., Zlatkin-Troitschanskaia O., Borowiec K. (2020) Performance Assessment of Critical Thinking: Conceptualization, Design, and Implementation. *Frontiers in Education*, vol. 5, September, Article no 156. <http://dx.doi.org/10.3389/educ.2020.00156>
- Bromme R., Pieschl S., Stahl E. (2009) Epistemological Beliefs Are Standards for Adaptive Learning: A Functional Theory about Epistemological Beliefs and

- Metacognition. *Metacognition and Learning*, vol. 5, no 1, pp. 7–26. <https://doi.org/10.1007/s11409-009-9053-5>
- Brooks J.G., Brooks M.G. (1999) *In Search of Understanding: The Case for Constructivist Classrooms*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Cano F. (2005) Epistemological Beliefs and Approaches to Learning: Their Change through Secondary School and Their Influence on Academic Performance. *British Journal of Educational Psychology*, vol. 75, no 2, pp. 203–221. <http://dx.doi.org/10.1348/000709904X22683>
- Chan N.M., Ho I.T., Ku K.Y. (2011) Epistemic Beliefs and Critical Thinking of Chinese Students. *Learning and Individual Differences*, vol. 21, no 1, pp. 67–77. <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2010.11.001>
- Culver K.C., Braxton J., Pascarella E. (2019) Does Teaching Rigorously Really Enhance Undergraduates' Intellectual Development? The Relationship of Academic Rigor with Critical Thinking Skills and Lifelong Learning Motivations. *Higher Education*, vol. 78, no 1, pp. 611–627. <https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs10734-019-00361-z>
- Davies M., Barnett R. (eds) (2015) *The Palgrave Handbook of Critical Thinking in Higher Education*. New York, NY: Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9781137378057>
- DeBacker T.K., Crowson H.M. (2006) Influences on Cognitive Engagement: Epistemological Beliefs and Need for Closure. *British Journal of Educational Psychology*, vol. 76, no 3, pp. 535–551. <https://doi.org/10.1348/000709905X53138>
- Deslauriers L., McCarty L.S., Miller K., Callaghan K., Kestin G. (2019) Measuring Actual Learning Versus Feeling of Learning in Response to Being Actively Engaged in the Classroom. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, vol. 116, no 39, pp. 19251–19257. <https://doi.org/10.1073/pnas.1821936116>
- Ennis R.H. (1993) Critical Thinking Assessment. *Theory into Practice*, vol. 32, no 3, pp. 179–186. <https://doi.org/10.1080/00405849309543594>
- Evers A., Hagemeister C., Høstmælingen A., Lindley P., Muñiz J., Sjöberg A. (2013) *EFPA Review Model for the Description and Evaluation of Psychological and Educational Tests. Test Review Form and Notes for Reviewers. Version 4.2*, 6. Brussels: EFPA.
- Facione P. (1990) *Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction. Executive Summary of the Delphi Report*. Available at: <https://api.semanticscholar.org/CorpusID:113754750> (accessed 8 November 2024).
- Gellin A. (2003) The Effect of Undergraduate Student Involvement on Critical Thinking: A Meta-Analysis of the Literature 1991–2000. *Journal of College Student Development*, vol. 44, no 6, pp. 746–762. <https://dx.doi.org/10.1353/csd.2003.0066>
- Hamouda A.M.S., Tarlochan F. (2015) Engaging Engineering Students in Active Learning and Critical Thinking through Class Debates. *Procedia—Social and Behavioral Sciences*, vol. 191, June, pp. 990–995. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.379>
- Hofer B.K., Pintrich P.R. (1997) The Development of Epistemological Theories: Beliefs about Knowledge and Knowing and Their Relation to Learning. *Review of Educational Research*, vol. 67, no 1, pp. 88–140. <http://dx.doi.org/10.3102/00346543067001088>
- Hyytinen H., Nissinen K., Ursin J., Toom A., Lindblom-Yläne S. (2015) Problematising the Equivalence of the Test Results of Performance-Based Critical Thinking Tests for Undergraduate Students. *Studies in Educational Evaluation*, vol. 44, March, pp. 1–8. <http://dx.doi.org/10.1016/j.stueduc.2014.11.001>
- Hu L.T., Bentler P.M. (1999) Cutoff Criteria for Fit Indexes in Covariance Structure Analysis: Conventional Criteria Versus New Alternatives. *Structural Equation*

- Modeling: A Multidisciplinary Journal*, vol. 6, no 1, pp. 1–55. <http://www.tandfonline.com/action/showCitFormats?doi=10.1080/10705519909540118>
- Jones P.C., Merritt J.Q. (1999) Critical Thinking and Interdisciplinarity in Environmental Higher Education: The Case for Epistemological and Values Awareness. *Journal of Geography in Higher Education*, vol. 23, no 3, pp. 349–357.
- Kennedy M., Fisher M.B., Ennis R.H. (1991) Critical Thinking: Literature Review and Needed Research. *Educational Values and Cognitive Instruction: Implications for Reform* (eds L. Idol, B.F. Jones), Hillsdale, NJ: L. Erlbaum Associates, pp. 11–40.
- King P.M., Kitchener K.S. (2012) The Reflective Judgment Model: Twenty Years of Research on Epistemic Cognition. *Personal Epistemology. The Psychology of Beliefs about Knowledge and Knowing* (eds B. Hofer, P. Pintrich), New York: Routledge, pp. 37–61.
- Kuhn D. (1999) A Developmental Model of Critical Thinking. *Educational Researcher*, vol. 28, no 2, pp. 16–46. <http://dx.doi.org/10.2307/1177186>
- Kurfiss J.G. (1988) *Critical Thinking: Theory, Research, Practice, and Possibilities. ASHE-ERIC Higher Education Report no 2*. Washington, DC: The George Washington University.
- 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>
- Lai E.R. (2011) Critical Thinking: A Literature Review. *Pearson's Research Reports*, vol. 6, no 1, pp. 40–41.
- Lavi R., Tal M., Dori Y.J. (2021) Perceptions of STEM Alumni and Students on Developing 21st Century Skills through Methods of Teaching and Learning. *Studies in Educational Evaluation*, vol. 70, September, Article no 101002. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2021.101002>
- Lin Y.-C., Liang J.-C., Tsai C.-C. (2012) The Relationships between Epistemic Beliefs in Biology and Approaches to Learning Biology among Biology-Major University Students in Taiwan. *Journal of Science Education and Technology*, vol. 21, no 6, pp. 796–807. <https://doi.org/10.1007/s10956-012-9367-y>
- Limeri L.B., Carter N.T., Choe J. (2020) Growing a Growth Mindset: Characterizing How and Why Undergraduate Students' Mindsets Change. *International Journal of STEM Education*, no 7, Article no 35. <https://doi.org/10.1186/s40594-020-00227-2>
- Liu Y., Pásztor A. (2022) Effects of Problem-Based Learning Instructional Intervention on Critical Thinking in Higher Education: A Meta-Analysis. *Thinking Skills and Creativity*, vol. 45, September, Article no 101068. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2022.101069>
- McDonald R.P. (2013) *Test Theory: A Unified Treatment*. New York, NY: Psychology Press.
- Meirbekov A., Maslova I., Gallyamova Z. (2022) Digital Education Tools for Critical Thinking Development. *Thinking Skills and Creativity*, vol. 44, June, Article no 101023. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2022.101023>
- Messick S. (1994) The Interplay of Evidence and Consequences in the Validation of Performance Assessments. *Educational Researcher*, vol. 23, no 2, pp. 13–23. <https://doi.org/10.3102/0013189X023002013>
- Miri B., David B.C., Uri Z. (2007) Purposely Teaching for the Promotion of Higher-Order Thinking Skills: A Case of Critical Thinking. *Research in Science Education*, vol. 37, no 4, pp. 353–369. <http://dx.doi.org/10.1007/s11165-006-9029-2>
- Mislevy R.J., Behrens J.T., Dicerbo K.E., Levy R. (2012) Design and Discovery in Educational Assessment: Evidence-Centered Design, Psychometrics, and Educational Data Mining. *Journal of Educational Data Mining*, vol. 4, no 1, pp. 11–48.
- Ostendorf A., Thoma M. (2022) Demands and Design Principles of a “Heterodox” Didactics for Promoting Critical Thinking in Higher Education. *Higher Education*, vol. 84, no 1, pp. 33–50. <https://doi.org/10.1007/s10734-021-00752-1>

- Prince M. (2013) Does Active Learning Work? A Review of the Research. *Journal of Engineering Education*, vol. 93, no 3, pp. 223–231. <https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2004.tb00809.x>
- Schommer M. (1993) Epistemological Development and Academic Performance among Secondary Students. *Journal of Educational Psychology*, vol. 85, no 3, pp. 406–411. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.85.3.406>
- Schommer-Aikins M., Hutter R. (2002) Epistemological Beliefs and Thinking about Everyday Controversial Issues. *The Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, vol. 136, no 1, pp. 5–20. <https://doi.org/10.1080/00223980209604134>
- Schraw G. (2013) Conceptual Integration and Measurement of Epistemological and Ontological Beliefs in Educational Research. *International Scholarly Research Notices*, vol. 2013, no 1, Article no 327680. <http://dx.doi.org/10.1155/2013/327680>
- Schraw G., Bendixen L.D., Dunkle M.E. (2012) Development and Validation of the Epistemic Belief Inventory (EBI). *Personal Epistemology. The Psychology of Beliefs about Knowledge and Knowing* (eds B. Hofer, P. Pintrich), New York: Routledge, pp. 261–275.
- Shcheglova I.A., Koreshnikova Yu.N., Parshina O.A. (2019) The Role of Engagement in the Development of Critical Thinking in Undergraduates. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 1, pp. 264–289 (In Russian). <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2019-1-264-289>
- Tarasova K.V., Orel E.A. (2022) Measuring Students' Critical Thinking in Online Environment: Methodology, Conceptual Framework and Tasks Typology. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 3, pp. 187–212 (In Russian). <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2022-3-187-212>
- Viney M. (2007) Epistemology and the Nature of Science: A Classroom Strategy. *The American Biology Teacher*, vol. 69, November, pp. 525–530. [https://doi.org/10.1662/0002-7685\(2007\)69\[525:ETNOSA\]2.0.CO;2](https://doi.org/10.1662/0002-7685(2007)69[525:ETNOSA]2.0.CO;2)
- White P.J., Larson I., Styles K., Naidu S. (2016) Adopting an Active Learning Approach to Teaching in a Research-Intensive Higher Education Context Transformed Staff Teaching Attitudes and Behaviours. *Higher Education Research & Development*, vol. 35, no 3, pp. 619–633. <https://doi.org/10.1080/07294360.2015.1107887>

Персонализируя обучение: используют ли учителя практики, предоставляющие учащимся право голоса и выбор в средней школе

Михаил Щевлягин, Диана Королева

Статья поступила в редакцию в сентябре 2023 г. **Щевлягин Михаил Николаевич** — аспирант Института образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». Адрес: 101000 Москва, Потаповский пер., 16, стр. 10. E-mail: mshchevlyagin@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0523-2789> (контактное лицо для переписки)

Королева Диана Олеговна — кандидат наук об образовании, заведующая Лабораторией инноваций в образовании Института образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». E-mail: dkoroleva@hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5296-8708>

Аннотация Концепция «голос и выбор учащегося» (*student voice and choice*) рассматривается в качестве структурного элемента персонализированного обучения. Проведено исследование в российских школах, подключившихся к использованию платформы для персонализированного обучения «СберКласс». На основе 24 интервью с учителями проанализировано отношение учителей к концепции «Голос и выбор учащегося», проведена оценка использования учителями практик, предоставляющих учащимся право голоса и выбора, установлено, как представляют себе учителя преимущества и барьеры в обеспечении ученикам возможности выражать свое мнение и осуществлять выбор в обучении.

Одним из результатов исследования является обнаруженное противоречие между положительным отношением к концепции и неготовностью к ее реализации в педагогической деятельности на средней ступени обучения.

Ключевые слова персонализированное обучение, выбор в обучении, голос обучающегося, педагогическая практика

Для цитирования Щевлягин М.Н., Королева Д.О. (2024) Персонализируя обучение: используют ли учителя практики, предоставляющие учащимся право голоса и выбор в средней школе. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 4, сс. 263–289. <https://doi.org/10.17323/vo-2024-17874>

Personalising Learning: Do Teachers Use Student Voice and Choice at Secondary School?

Mikhail Shchevliagin, Diana Koroleva

Mikhail N. Shchevliagin — PhD Student, Institute of Education, HSE University. Address: 16/10, Potapovskiy Lane, 101000 Moscow, Russian Federation. E-mail: mshchevlyagin@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0523-2789> (corresponding author)

Diana O. Koroleva — PhD, Head of the Laboratory for Educational Innovation Research, Institute of Education, HSE University. E-mail: dkoroleva@hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5296-8708>

Abstract The article is dedicated to the modern concept “student voice and choice,” which is an essential component of personalised learning. The research was conducted in the Russian schools that integrated the educational platform with personalised learning methodology, “SberClass.” On the basis of 24 interviews with the teachers the article:

- 1) indicates teachers’ attitude towards the concept “student voice and choice”;
- 2) investigates the application of the concept in the teacher practice;
- 3) analyses what benefits and barriers the teachers perceive in giving students the possibility to express their opinions and choose in the learning.

One of the findings is the contradiction between teachers’ positive attitude towards the concept and unreadiness for the realisation in teacher practice at the secondary school.

Keywords personalised learning, choice in learning, student voice, teacher practice

For citing Shchevliagin M.N., Koroleva D.O. (2024) Personalising Learning: Do Teachers Use Student Voice and Choice at Secondary School? *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 4, pp. 263–289 (In Russian). <https://doi.org/10.17323/voprosy-2024-17874>

Одним из наиболее обсуждаемых направлений трансформирования системы образования является сегодня его гуманизация, которая ставит человека в центр обучения и преподавания. В русле гуманизации образования в частном секторе, а также во многих государственных школах активно внедряются элементы персонализированного обучения (ПО)¹ [Сафонова, Сафонов, 2020]. Очередной виток активного обсуждения методологии ПО развернулся благодаря развитию технологий искусственного интеллекта, способствующих выстраиванию индивидуальных траекторий, поддерживающих обучающегося, содействующих работе учителя. Исследования и практики ПО включены в обзоры трендов развития образования, представленные международными организациями [Duraiappah, 2022; Kukul'ska-Hulme et al., 2021; Young Digital Planet, 2015].

¹ Ерохина Е. (2022) Персонализация образования: что это такое: <https://skill-box.ru/media/education/chto-takoe-personalizatsiya-obrazovaniya> (дата обращения 12.11.2024).

На основании анализа определений персонализации обучения [Shchevliagin, 2022], сформулированных международными организациями в области образования, например ОЭСР, ЮНЕСКО, можно заключить, что к ключевым компонентам этой методологии относятся:

- голос и выбор обучающегося (*student voice and choice*);
- учет индивидуальных особенностей ученика: интересов, потребностей и способностей;
- гибкая среда (обучение в любое время и в любом месте);
- кооперация обучающихся.

Исследования персонализации обучения доказывают эффективность данной методологии [Pane et al., 2017; 2015], при этом авторы отмечают у учащихся повышение удовлетворенности обучением и развитие внутренней мотивации [Alamri et al., 2020], рост ситуативной заинтересованности [Walkington, Bernacki, 2020], развитие социальных и эмоциональных навыков [Gerasimova, Shchevliagin, 2021; Murphy, Redding, Twyman, 2016].

Ценность ПО для образовательного процесса уже не вызывает сомнений, однако практическая реализация данного подхода сталкивается с рядом препятствий как на институциональном, так и на индивидуальном уровне. Исследования, проведенные в различных национальных контекстах, выявляют серьезные организационные проблемы. Так, в ходе изучения интеграции методологии ПО в образовательных учреждениях Соединенных Штатов Америки исследователи пришли к выводу, что внедрение данного подхода требует существенной переработки индивидуальных учебных планов, сбора дополнительных сведений и материалов для каждого ученика и, следовательно, требует изменений внутри организации и ставит педагогов перед новыми вызовами [Steiner et al., 2017]. В Англии некоторые школы восприняли интеграцию методологии ПО как еще одну инициативу «сверху», которая требует дополнительных ресурсов со стороны администрации и педагогического коллектива, которыми школы не всегда располагают [Robinson, Sebba, 2010]. В некоторых школах Новой Зеландии представления учителей и администрации о ПО расходятся [Cardno, Tolmie, Howse, 2017], что препятствует формированию общего для них видения путей интеграции методологии. В России первые попытки персонализации обучения в средних школах создали трудности как для учителей, так и для учеников и их родителей, обусловленные недостаточным согласованием интересов и представлений о ПО между заинтересованными сторонами [Крайнова, Обухов, 2020].

Что касается непосредственной педагогической практики, шведские учителя связывают ПО с увеличением времени на подготовку к занятиям [Bunting, af Segerstad, Barendregt, 2021]. На ос-

новании данных полуструктурированных интервью с учителями в английских средних школах исследователи высказали предположение, что учителя не имеют четкого представления о методологии ПО [Courcier, 2007]. Оценив результаты использования цифровых технологий для ПО в Канаде, авторы пришли к выводу, что педагогам необходимо поддерживать общение друг с другом для совместного преодоления барьеров в ходе интеграции методологии [Vermette et al., 2019]. Однако основная педагогическая проблема, с которой сталкиваются школы, внедряющие ПО, — это отсутствие у учителей понимания и принятия центральной позиции обучающегося в образовательном процессе. Педагоги не владеют практиками реализации «голоса» и выбора обучающегося, не имеют ясного представления о том, какие инструменты и ресурсы необходимо для этого использовать. При этом концепция «голос и выбор» является основополагающим элементом ПО [Brau, McClaskey, 2014], и учителям следует использовать все возможности предоставления учащимся выбора [Netcoh, 2017]. Педагогическая практика — отправная точка для реализации концепции «голос и выбор» в обучении, которая приводит в действие персонализацию. Учитывая актуальность обеспечения обучающимся возможности проявить свой голос и выбор, мы ставим перед данным исследованием следующие задачи:

- 1) определить отношение учителей к концепции «голос и выбор учащегося»;
- 2) выяснить, используют ли учителя практики, предоставляющие учащимся право голоса и выбор;
- 3) проанализировать, как оценивают учителя преимущества и барьеры обеспечения ученикам возможности выразить свое мнение и выбирать.

1. Обзор литературы

1.1. Концепция «голос и выбор учащегося»

Поскольку персонализация — это подход в обучении, в полной мере центрированный на ученике [Shchevliagin, 2022], концепция «голос и выбор учащегося» является для него ключевой. Важность ученикоцентризма в образовательном процессе часто подчеркивал К. Роджерс, основоположник гуманистического направления в психотерапии. В рамках этого подхода обсуждается необходимость перераспределения «власти» (*power*) в обучении от учителя к ученику [Rogers, 1983] и предоставления ученику возможности выбирать, что, как и почему изучать [Burnard, 1999].

Идея поместить ученика в центр образовательного процесса не нова, она, в частности, характерна для педоцентризма. Ж.Ж. Руссо утверждал, что образование должно быть адаптировано к потребностям ребенка и стимулировать его внутренний потенциал [Руссо, 1981]. Дж. Дьюи также подчеркивал важность

учета индивидуальных особенностей каждого обучающегося, стимулирования его активного участия в образовательном процессе [Dewey, 1916]. Рассматривая противоположные модусы педагогической практики — консервативный, т.е. учителецентрический, и сосредоточенный на ребенке, ученикоцентрический, — Б. Бернштейн [2008] определяет два типа педагогики: видимую и невидимую. Видимая педагогика ставит акцент на передаче знаний и исполнении, в то время как невидимая фокусируется на овладении компетенциями и ориентирована на обучающегося.

Концепция «голос и выбор учащегося» передает ученику контроль над обучением, учитывает его индивидуальные запросы, потребности и способности. В интересах нашего исследования важно рассмотреть оба понятия, относящиеся к гуманистической традиции в образовании, — голос и выбор. В Наффилдском докладе [Hayward et al., 2006] «голос» определяется как возможность для обучающегося высказать свои предпочтения, которые помогают учителю понять, что мотивирует учеников, и сформулировать задачи обучения в соответствии с их индивидуальными запросами. Таким образом, обучающийся получает шанс выразить свое мнение и быть услышанным в образовательном процессе. Учет «голоса» обучающегося развивает диалог между учеником и педагогом [Mayes, 2020] и повышает вовлеченность в обучение [Conner, Posner, Nsoo, 2022; Mayes, 2020]. Понятие «выбор» ученые связывают со свободой воли [Deci, Ryan, 1987; Williams, Wallace, Sung, 2016]. Выбор может реализовываться в разных формах, например выбор темпа обучения, выбор темы, выбор формата представления результатов работы. Исследователи указывают три причины, по которым обучающимся стоит предоставлять выбор: в результате у них повышается самодетерминация (в соответствии с основными положениями теории Э. Деси [Deci et al., 1991]), возрастает личный интерес в обучении и развиваются навыки принятия решений [Flowerday, Schraw, 2000]. Более того, Э. Деси и Р. Райан [Deci, Ryan, 1985] убеждены, что агентность в обучении повышает мотивацию. Различие между «голосом» и выбором заключается в степени передачи контроля над образовательным процессом. «Голос» предполагает сотрудничество между учителем и учеником, совместный контроль над обучением и общую ответственность, т.е. совместное построение образовательного процесса. «Выбор» относится к свободе в обучении, где контроль в большей степени передается учащемуся.

- 1.2. Выбор** Предоставление учащемуся возможности выбора в образовательном процессе зависит от убеждений учителя, т.е. от концепций, взглядов и личной идеологии педагога, которые лежат в основе его практики [Карданова и др., 2014]. Формируя подход к

преподаванию, убеждения учителя могут влиять и на реализацию учащимся выбора в обучении. Сравним, например, учителя, придерживающегося традиционного подхода к преподаванию, с учителем — сторонником конструктивизма в обучении. Традиционализм как подход к обучению исходит из следующих принципов: учитель — главный в классе; все, что он говорит, всегда верно; учебный материал распространяется на всех учащихся и универсален; задания имеют, как правило, одно правильное решение. При конструктивистском подходе обучение ориентировано на ученика, который выступает как субъект образовательного процесса, обучение строится с учетом его интересов и потребностей [Lepik, Pipere, 2011]. Педагог с традиционными взглядами может скептически относиться к предоставлению выбора обучающемуся, поскольку ученик для него является объектом педагогического воздействия. Учитель-конструктивист ставит ученика, его интересы, потребности и способности в центр образовательного процесса, предоставляя ему возможность принимать решения в обучении. Насколько широкие возможности выбора получает учащийся в образовательном процессе, зависит от характера убеждений педагога, и, следовательно, существуют критерии предоставления выбора.

В ходе опроса американских школьных учителей выяснилось, что они, с одной стороны, положительно оценивают практику предоставления ученикам выбора в обучении, но с другой — опасаются запутать и перегрузить учащихся, предоставив слишком широкие возможности выбора [Flowerday, Schraw, 2000]. Критерии предоставления выбора авторы делят на две группы: связанные с учеником и относящиеся к деятельности педагога. Принимая решение о предоставлении ученику выбора, учитель должен учитывать такие характеристики, как возраст обучающегося, его способности и накопленные знания по предмету. Большинство респондентов отметили, что старшим школьникам требуется больший объем выбора по сравнению с младшими школьниками, так как они уже накопили достаточно знаний по предмету. Предоставление выбора в разной степени оправданно в рамках разных учебных курсов: например, учителя математики убеждены, что темы их курса требуется изучать в конкретной последовательности, что ограничивает возможности выбора, в то время как учителя истории и литературы считают, что в рамках их предметной области выбор обучающегося возможен. К критериям предоставления выбора, относящимся к деятельности педагога, авторы причисляют стиль управления классом (*teacher management style*) и самоэффективность учителя (*teacher efficacy*) [ibid.].

На основании исследования выбора, который совершают учащиеся в рамках персонализированного обучения [Netcoh, 2017], предложена типология выбора в образовательном процессе: организационный выбор (*organisational choice*) — правила взаимо-

действия учащегося с учителем в классе; процедурный выбор (*procedural choice*) — как преподносится содержание обучения; когнитивный выбор (*cognitive choice*) — свобода в выражении собственного мнения, например о том, как решать учебные задачи. Значимым результатом этой работы стало определение преград к совершению обучающимися выбора в классах, где интегрировано ПО. Учителя сталкиваются с такими трудностями, как соблюдение баланса между предоставлением учащемуся выбора и академичностью в преподавании и обеспечение контроля над целями и задачами обучения. Автор исследования [Ibid.] убежден, что для реализации методологии ПО необходимо сотрудничество между учителем и учащимся. Установлению такого сотрудничества в образовательном процессе способствует предоставление учащимся голоса.

- 1.3. Голос** Голос обучающегося в образовательном процессе не всегда учитывается, и некоторые «голоса» проще услышать или принять во внимание, чем другие мнения и пожелания [Skerritt et al., 2022]. Мнение неактивных, тихих учеников учителя нередко упускают из вида [Finneran, Mayes, Black, 2021]. Такие обучающиеся могут даже избегать заданий, в которых требуется выразить собственное мнение [Perry-Hazan, 2019]. Учитель чаще учитывает мнения и пожелания тех обучающихся, которые активны на занятии и имеют высокую успеваемость [Keddie, 2015]. Другая трудность в предоставлении ученикам голоса на занятии связана с тем, что пожелания, которые расцениваются как нереалистичные или непонятные, могут быть проигнорированы учителем в классе [Pearce, Wood, 2019; Skerritt et al., 2022]. Есть и такие педагоги, которые не дают учащимся права голоса в образовательном процессе [Morgan, 2011; Robinson, Taylor, 2012]. Отмечается ряд причин, по которым учителя скептически относятся к «голосу» обучающегося: убежденность в том, что учащийся не вполне способен принимать правильные решения [Lundy, 2007]; страх утратить авторитет педагога [Lundy, 2007]; неготовность идти на дополнительные затраты времени, которых требует учет мнения обучающегося: на выслушивание предложений в классе, на подготовку к предстоящим встречам [Ainscow, Messiou, 2018]. Несмотря на то что предоставление учащимся права голоса в процессе обучения сталкивается с некоторыми препятствиями в педагогической практике, существует ряд исследований, которые отмечают твердую убежденность учителей в необходимости учета голоса обучающегося [Bragg, 2007; Perez-Exposito, 2015].

Право голоса в школе, предоставляемое учащимся, может выражаться в разных формах: высказывание своего мнения на занятии [Mitra, 2018], проведение отдельных консультаций-обсуж-

дений с учителем [Skerritt, Brown, O’Hara, 2023], которые могут инициироваться педагогом [Rudduck, 2007], а также кооперация со взрослым (учителем), например при составлении плана обучения [Mitra, 2018]. В типологии форм выражения права голоса для учащихся выделяются [Ibid.] следующие уровни: слушание, сотрудничество, лидерство (рис. 1).

Рис. 1. Пирамида «голоса» обучающегося



Данная типология представляется ценной, поскольку дает возможность определить уровень предоставления права голоса обучающимся в образовательном процессе. Чем выше ученик «продвигается» в пирамиде, тем больше контроля над обучением получает. Первая ступень, слушание, обеспечивает учет индивидуальных характеристик ученика и его точки зрения в обучении. Слышать «голос» обучающегося означает не только дать ему возможность выразить свое мнение и пожелания, но и учесть это мнение, т.е. адаптировать обучение под запрос обучающегося [Varoutsis, McGregor, Mills, 2015]. Именно понимание, что его голос услышан, помогает учащемуся убедиться в том, что педагог проявляет заботу об ученике [Conner, Posner, Nsoawa, 2022]. Второй уровень учета голоса учащихся в обучении — сотрудничество педагога и ученика. В данном случае учитель выступает инициатором процесса, он разделяет ответственность за обучение с учеником. Исследователи подчеркивают, что сотрудничество характеризует школу как демократическое сообщество [Keddie, 2015]. Высший уровень в данной типологии — лидерство, в этом случае обучающийся получает полномочия по принятию решений, а взрослые оказывают ему содействие в достижении цели. Эта ступень учета мнений обучающихся может реализовываться в организациях и сообществах за пределами школы, где учащийся проявляет инициативу, раскрывает свой потенциал. Чем выше уровень допустимого «голоса» учащихся, тем сложнее учителю его поддерживать из-за формальных требований (образовательных стандартов), которые отражают более традиционный подход к образовательному процессу [Mitra, 2018].

Рассматривая право голоса и право выбора обучающегося в качестве двух элементов единой концепции организации обуче-

ния, следует иметь в виду, что выбор уже подразумевает реализацию голоса обучающегося, в то время как голос обучающегося не всегда приводит к выбору.

С одной стороны, исследования подтверждают, что учителя одобрительно относятся к предоставлению учащимся права голоса [Bragg, 2007; Perez-Exposito, 2015] и права выбора [Flowerday, Schraw, 2000]. С другой стороны, некоторые авторы [Moore, 2022; Morgan, 2014; Skerritt, Brown, O'Hara, 2023] полагают, что в педагогической практике концепция не находит применения. В данном исследовании мы оцениваем предоставление обучающимся права голоса и выбора в российских школах.

2. Методология исследования

Работа выполнена в рамках исследовательского проекта «Школьная цифровая платформа персонализированной модели обучения» (2020–2022 гг.). В дизайне исследования применяется стратегия последовательного вклада (*mixed-method design*), при которой на каждом последующем этапе исследования учитываются результаты, полученные на предыдущем [Morgan, 2014]. Количественные данные (анкетирование) используются для построения выборки школ и отбора информантов, качественные данные (интервью) — для решения исследовательских вопросов.

2.1. Количественный этап

В исследовании приняли участие представители 172 школ, в которых проходила интеграция цифровой образовательной платформы, из Воронежской, Кемеровской, Липецкой и Томской областей. Перед началом 2020/2021 учебного года учителя этих школ прошли обучение по использованию цифровых технологий и интеграции методологии персонализированного обучения. В течение учебного года у респондентов была установка на интеграцию методологии ПО, поэтому мы рассматриваем персонализацию в качестве контекста для изучения голоса и выбора школьников в обучении. В соответствии со стратегией последовательного вклада учителям было предложено пройти опрос. Выборка информантов строилась по следующим показателям: среди учителей математики и русского языка, преподающих в 5-х классах на постоянной основе, отобраны учителя, которые использовали цифровую образовательную платформу не менее трех недель, а затем среди них — учителя ($n = 462$), которые ответили на два блока вопросов анкеты для определения их убеждений в отношении преподавания и технологической готовности в качестве предикторов интеграции ПО, опосредованного цифровой технологией.

Убеждения учителей по отношению к преподаванию — традиционалистские или конструктивистские — оценивались на основании инструмента *Nordic-Baltic Comparative Research in Mathematics Education* (NorBa) [Lepik, Pipere, 2011], адаптированного на

русский язык [Куликова, 2019]. Поскольку для учителей с конструктивистскими убеждениями характерен подход к преподаванию, центрированный на ученике [Vieluf et al., 2012], мы предположили, что учителя-конструктивисты будут интегрировать методологию ПО более успешно, чем учителя, придерживающиеся традиционных взглядов на преподавание. Для определения индекса технологической готовности использована методика *Technology Readiness Index* [Parasuraman, Colby, 2015], адаптированная на русский язык [Хавенсон, Гизатуллин, 2020]. Технологическая готовность как характеристика учителя отражает его предрасположенность к принятию новых технологий в обучении или к сопротивлению им и строится на основе четырех показателей (шкал): оптимизм, инновационность, дискомфорт и чувство опасности. Первые два отражают позитивное отношение к технологиям и склонность индивидов использовать технологии в повседневной жизни, другие два характеризуют негативное восприятие технологий.

Для достижения максимального разнообразия информантов в выборке мы стремились привлечь к участию в исследовании респондентов с разными сочетаниями показателей TRI и NorBA. С этой целью респонденты были распределены на группы в зависимости от того, в какой квантиль в упорядоченном листе значений показателя TRI и показателя конструктивистских убеждений они попадали. Респонденты, попавшие в первый квантиль технологической готовности, имели высокий уровень по этому показателю, попавшие в третий — средний уровень, попавшие в пятый — низкий. Таким же образом информанты были распределены по показателю конструктивизма. Далее на основе пересечения двух переменных, отражающих квантили TRI и конструктивизма, сформированы девять профилей учителей (табл. 1). Для интервью отобраны представители каждого профиля. Получив контакты учителей через региональных менеджеров, мы пригласили их на интервью. Социально-демографическую характеристику информантов см. в Приложении.

Таблица 1. Профили учителей для полуструктурированных интервью

Номер профиля	Показатель TRI	Показатель NorBa: конструктивизм
9	Высокий	Высокий
8	Высокий	Средний
7	Высокий	Низкий
6	Средний	Высокий
5	Средний	Средний
4	Средний	Низкий
3	Низкий	Высокий
2	Низкий	Средний
1	Низкий	Низкий

Наиболее характерными для нашей выборки оказались профиль 1 (около 17%), профиль 6 (около 17%) и профиль 8 (около 16%); наименее характерными — профиль 2 (около 6%), профиль 5 (около 5%) и профиль 7 (около 5%).

2.2. Качественный этап исследования

Для изучения проблематики, связанной с предоставлением обучающимся права голоса и выбора в обучении, можно использовать разные качественные методы исследования, такие как интервью с обучающимися и учителями, наблюдение на уроках. Мы остановили свой выбор на беседе с учителями, поскольку для нас было важно выяснить их субъективные мнения и установки, которые во многом определяют наличие или отсутствие в школе практик предоставления учащимся права голоса и выбора.

В марте 2021 г. проведены 24 полуструктурированных интервью с педагогами общеобразовательных организаций, участвовавших в интеграции персонализированной модели обучения и цифровой образовательной платформы «СберКласс». Интервью проводились в онлайн-формате. Гайд интервью включал 12 блоков вопросов, предназначенных для оценки:

- отношения учителей к персонализации обучения, включая концепцию «голос и выбор учащегося» (один блок вопросов);
- практик педагога по ПО, включая предоставление учащимся права голоса и выбора (шесть блоков вопросов);
- использования для ПО цифровой платформы и цифровых технологий в целом (пять блоков вопросов).

Среднее время беседы с информантами составило 47 минут.

Анализ хода интеграции цифровой технологии в педагогическую деятельность в целях ее персонализации выявил четыре возможных сценария: полная реализация методологии с использованием платформы (персонализация), частичная реализация методологии с использованием платформы (индивидуализация), использование платформы без реализации методологии (традиционализм) и отсутствие применения платформы и методологии в практике учителя [Shchevliagin, Koroleva, 2024]. Сценарии интеграции ПО и практики учителей по предоставлению учащимся права голоса и выбора в обучении анализировались на общей базе данных, собранной в рамках одного проекта.

В данном исследовании мы не приравниваем использование цифровых технологий к персонализации обучения, поскольку цифровой компонент преподавания является средством интеграции ПО. С одной стороны, учителя имели установку на интеграцию ПО, были оснащены цифровыми технологиями в качестве инструмента, с другой стороны, использование цифровых техно-

логий носило рекомендательный характер, и информанты могли предпринимать попытки персонализации как с технологией — обращаясь к ней так часто, как они считают нужным, так и без цифрового компонента.

Блок вопросов по изучению голоса и выбора обучающегося в педагогической практике относится ко всем сценариям интеграции цифровой платформы и методологии, при этом рассматриваются все уровни реализации права голоса обучающихся (см. рис. 1).

Каждая встреча записывалась с согласия информанта, и материалы обрабатывались с применением тематического анализа [Braun, Clarke, 2006] с помощью программного обеспечения ATLAS.ti.

3. Результаты Анализ материалов интервью показал, что некоторые информанты обсуждают содержание будущих уроков с обучающимися:

Мои дети всегда рядом со мной и активно участвуют в обсуждениях: что нам рассмотреть, как рассмотреть, сформулировать, что бы они хотели (№ 16²).

В то же время учителя не всегда готовы спонтанно реагировать на предложения от учеников, поскольку им требуется дополнительное время, чтобы внести уточнения в план следующего урока, например:

Сегодня возникают вопросы [у учащихся]: отчего погиб Бунин? В пятом классе такие подробные факты биографии не предполагаются, но я теперь понимаю, что в будущем уроке мне все-таки нужно ответить детям на этот вопрос, [и это] помогает наполнить содержанием следующий урок (№ 2).

Примеры высказываний учителей, отражающие использование ими выбора и голоса учащихся в обучении, приведены в табл. 2. Часть информантов обращаются к выбору обучающегося, но большинство не обсуждают содержание будущих уроков с учениками:

В основном новый урок — новый сюрприз, так сказать (№ 20).

Отвечая на вопрос об обсуждении содержания уроков, учителя по-разному интерпретируют формулировку «обсуждать содержание с учениками». Помимо собственно обсуждения содержания с учениками учителя понимали под этой фразой:

² Здесь и далее номера информантов соответствуют описаниям, приведенным в Приложении.

- оглашение содержания будущего урока. В таких случаях учитель делает установку на новое занятие, объявляя следующую тему;
- подготовку обучающихся к занятию. Педагог просит принести необходимые предметы, например линейку и транспортир, или повторить пройденный материал для активации имеющихся знаний;
- объявление формата следующего урока. Учитель информирует учащихся о формате урока: игра, презентации и др.

Если учитель воспринимает «обсуждение содержания с учениками» как сообщение им темы и формата следующего урока — это значит, что ученики получают информацию о будущем содержании, процедурах и форматах занятий и не имеют возможности внести вклад в процесс обучения. Примеры таких высказываний можно найти во второй части табл 2.

Таблица 2. Примеры высказываний учителей, отражающие их отношение к использованию права голоса и выбора учащихся в обучении и информирование учеников

<i>Голос и выбор обучающихся</i>	
Обсуждение формата работы в классе	Когда ребенку дается право выбора – что бы он хотел услышать на уроке или вид работы выбрать даже, который более ему интересен, я думаю, на образовательный процесс и на обучение самого ребенка это тоже повлияет (№ 12) Даже обсуждаю с ними, например, как вам лучше, что лучше : прорешать тесты, чтобы закрепить материал, или же мы, например, с вами будем работать с тем же учебником или печатной рабочей тетрадью (№ 14)
Обсуждение содержания учебного материала	Мои дети всегда рядом со мной и активно участвуют в обсуждениях. Что нам рассмотреть, как рассмотреть, сформулировать, что бы они хотели. Иногда спрашиваю: «Ребята, а что бы вы хотели , чтобы я вам рассказала, показала, что бы вы подготовили? ». Они находят материал по этим темам, интересный достаточно, иногда я с удовольствием слушаю даже (№ 16) Я сторонник того, чтобы заранее, допустим, на неделю вперед, определять, чем мы будем заниматься. На этой неделе столько уроков по такому произведению, столько по такому. Что бы вы хотели, как бы вы хотели, чтобы мы изучали? (№ 21)
Обсуждение формата урока	Изучили уже само понятие, а теперь давайте посмотрим, что бы вы хотели на следующем уроке про эти десятичные дроби: урок-путешествие у нас бывает, им очень нравится по станциям путешествовать (№ 12)
<i>«Ложный» выбор и голос: информирование обучающихся</i>	
Объявление формата работы	Я могу заранее сказать, если мы проводим урок в виде игры, что следующий урок у нас будет такой . Распределитесь сами на команды, чтобы я не делила (№ 18)
Объявление содержания будущего урока	К примеру, тема «Имя существительное» у нас была, то есть мы с детьми сначала составили схему, что мы знаем по этой теме из начальной школы. Значит, дети сказали, что они знают. В пятом классе – что мы нового узнаем по данной теме . В результате – чем мы должны овладеть, чему новому мы научимся, где эти знания нам пригодятся, в какой области (№ 3) Бывает так, что у нас может остаться время, мы можем порешать или они начинают спрашивать: «Ага, мы прошли обыкновенные дроби, а завтра тоже будем их решать или что-то еще?». И я предлагаю тему, которая будет на следующем уроке или чуть попозже. Они, конечно, начинают задавать вопросы: «Это сложно или легко?» или «А что там такого, а там будет интересно?». Бывает такое, что мы обсуждаем будущие уроки (№ 8)

«Ложный» выбор и голос: информирование обучающихся	
Подготовка учащихся к занятию	Я просто иногда говорю: «Ребят, у нас на следующий урок надо будет приготовить что-то», – чтобы они повторили, например, потому что мы будем проходить, предположим, падежные окончания имен существительных, то есть повторите склонения или что-то другое (№ 11) Или, допустим, когда нужно, допустим, что-то повторить к следующему уроку или принести с собой , если мы не пользовались какими-то инструментами на предыдущем уроке, то нужно их заранее предупредить, чтобы они взяли на следующий урок циркуль и линейку, транспортир. Естественно, объяснять, что будет у нас на следующем уроке (№ 17)

В материалах интервью связи между конструктивистскими убеждениями учителя, оцененными на основе методики NorBa, и реализацией им концепции «голос и выбор» в педагогической практике не обнаружено. Респонденты с высоким показателем по шкале «конструктивизм» могут не обсуждать с учениками содержание будущих занятий, и, наоборот, некоторые информанты с низким или средним показателем конструктивизма утверждают, что учитывают голос и выбор обучающихся.

Большинство респондентов высказывают в беседе положительное отношение к предоставлению учащимся права выражать свое мнение об обучении. К преимуществам учета голоса учащихся учителя часто относят возможность стимулировать таким образом их самостоятельность, интерес и любознательность, мотивацию и креативность:

Это [учет пожеланий ученика] положительно влияет: у детей возникает любознательность — они не просто просидели на уроке «от звонка до звонка» и сделали все, что требовалось, они заинтересованы, у них любознательность появляется и интерес к этому уроку (№ 19).

Однако высказываемое учителями положительное отношение к учету пожеланий вступает в противоречие с данными об актуальном применении концепции «голос и выбор» в педагогической практике. Признавая ценность учета мнения и выбора учеников, информанты не всегда используют соответствующие практики на уроке:

В образовательном процессе главным у нас остается ученик <...> полагаться на его пожелания, конечно, нужно не на 100%, потому что пожелания могут быть не совсем искренние (№ 20).

В некоторых случаях учителя не предоставляют учащимся возможности выбора, но учитывают их пожелания в образовательном процессе. Причины учета пожеланий обучающихся приведены в табл. 3.

Некоторые учителя говорят об учете пожеланий учеников (голос) с осторожностью: «это, конечно, дозировать нужно» (№ 21) и «полностью полагаться на пожелания учащихся, очевидно, нет возможности» (№ 6). Респонденты не высказывают негативизма по отношению к обсуждению содержания обучения и пожеланий по поводу формата занятий с учениками, но упоминают ряд барьеров, препятствующих реализации концепции «голос и выбор». В ходе беседы учителя отвечали на вопрос о препятствиях в обеспечении учащихся возможностью выразить свое мнение и выбирать.

Таблица 3. Причины учета пожеланий обучающихся

Причина	Пример
Помощь в работе педагога	Если дети предложат другой путь решения цели, прислушиваюсь, да. Мне даже порой это в помощь (№ 10)
Развитие интереса	Я думаю, что это создает их интерес к будущим темам . Если судить по моему пятому классу, то им хотелось бы побыстрее приступить к чему-то новому (№ 8)
Развитие творческого мышления	Это [учет пожеланий] развивает творческое мышление детей, дает самостоятельность их выбору, возможность моделировать свое образование, чего-то хотеть. Стремиться к достижению каких-то целей. Это лучше выглядит, чем назидание сверху (№ 22)
Усвоение материала	Если ребенок заинтересован, то и обучение будет идти проще, легче, чтобы он замотивирован был, чтобы ему было интересно, и легче ему будет усваивать этот материал . Когда ребенку понятно, для чего он учится, для чего он все это делает, тогда и результаты будут, и ребенок будет учиться <...> конечно, мнение ребенка – оно важно (№ 16)
Установление контакта с учениками	Может быть, больше контакт с ними будет, если сделать то, что они захотят (№ 11)
Осознание значимости учащегося в обучении	Если проходишь какую-то тему, одну заканчиваем, начинаем другую, многие интересуются, где взять дополнительный материал, самому посмотреть. Ему [учащемуся] тоже бывает недостаточно тех знаний, которые мы даем на уроке. Он хочет прочувствовать свою значимость , что ли, что он это понимает, знает (№ 13)

Интервью проводились для изучения педагогической практики в 5-х классах, т.е. ответы информантов относятся именно к данной группе школьников. Оказалось, что учителя считают реализацию концепции «голос и выбор» не совсем подходящей для учеников 5-х классов:

Дети есть дети <...>, поэтому пока нет [не обсуждаем содержание уроков] (№ 7).

У пятых классов желания не всегда соответствуют действительности (№ 18).

Большинство респондентов убеждены, что учет пожеланий ученика и предоставление ему возможности выбора возможны в старшей школе, и приводят примеры из своей практики препода-

давания в 9–11-х классах. На основе ответов учителей выделим барьеры к реализации концепции, связанные непосредственно с обучающимися:

- возраст: «они слишком маленькие» (№ 7);
- нехватка фоновых знаний: «они еще имеют очень маленький жизненный опыт» (№ 9);
- нехватка предметных знаний: «они еще не совсем понимают, наверное, перспективы дальнейшего изучения предмета» (№ 5);
- нежелание учиться: «у них желание ничего не делать у большинства» (№ 13), «пожелания могут быть не совсем искренние, а в плане того, что полегче» (№ 21).

Таким образом, данные преграды к реализации концепции на практике связаны с воспринимаемой учителями неопытностью школьников 5-х классов.

Барьеры, относящиеся к преподаванию:

- численность учеников в классе: «*их 28 человек сейчас. Будет 28 пожеланий*» (№ 9). Информант отмечает сложность в учете пожеланий каждого ученика;
- учебная программа: «У нас русский язык, мы должны многому научиться за пятый и шестой класс, программа очень сжатая. Все это будет потом на экзаменах, поэтому мне нужно прежде всего реализовать программный материал» (№ 2). Педагог своей приоритетной задачей считает освоение школьниками программного материала, знания которого будут проверяться на экзаменах, например на Всероссийских проверочных работах;
- специфика предмета. Учителя, участвовавшие в интервью, проводили занятия по математике, русскому языку и литературе. Уроки русского языка и литературы в школе обычно проводит один и тот же учитель, таким образом, информанты часто отвечали на вопросы с учетом опыта проведения занятий не только по русскому языку, но и по литературе. Занятия по литературе учителя считают более подходящими для предоставления учащемуся права голоса и выбора:

Мы с ними обсуждаем, что бы им хотелось узнать, но это чаще литература, чем русский язык, потому что он ближе к естественным наукам: там теория, освоение, практика и результат. Литература дает больше возможностей для творчества (№ 22).

Судя по данным интервью, предоставление обучающимся права голоса и выбора наталкивается на практике на препятствия,

связанные как с характеристиками обучающихся, так и со спецификой преподавания.

4. Дискуссия и заключение

Результаты анализа материалов проведенных интервью свидетельствуют о том, что только небольшая часть учителей предоставляют выбор в обучении ученикам 5-х классов, большинство респондентов на это не решаются. Эти данные соответствуют выводам исследований, проведенных за рубежом [Skerritt, Brown, O'Hara, 2023; Morgan, 2011]. Многие опрошенные нами учителя, как и учителя школ в США и в Шотландии [Flowerday, Schraw, 2000; Moore, 2022], выражают определенные опасения относительно последствий предоставления школьникам голоса и выбора. С другой стороны, учителя считают возможным учет пожеланий учащихся и обсуждение с ними содержания уроков в старших классах, что также ценно для ПО, согласно результатам исследований [Netcoh, 2017; Bray, McClaskey, 2014].

Высказывая определенные опасения по поводу самой концепции «голос и выбор» и ее реализации, учителя в то же время, по их словам, положительно относятся к учету пожеланий и мнений учеников (голос) и обсуждению содержания занятий (выбор), что вполне соответствует результатам других исследований мнений педагогов [Bragg, 2007; Perez-Exposito, 2015]. Налицо противоречие между отмеченной информантами ценностью концепции «голос и выбор» для образовательного процесса, которая состоит, в частности, в стимулировании автономности, интереса и любопытства, мотивации и креативности учащихся, и ее фактическим применением в педагогической практике. С нашей точки зрения, это противоречие может быть связано с отсутствием в представлениях учителя о ПО определенности относительно «объемов» голоса и выбора, который они могут предоставить учащимся. Опрошенные нами учителя по-разному воспринимали формулировку «обсуждение содержания с учениками». В большинстве случаев ее интерпретировали как относящуюся не к возможности выбора. Однако в некоторых высказываниях мы обнаружили два типа выбора: организационный (правила взаимодействия учащегося с учителем в классе) и когнитивный выбор (свобода в выражении собственного мнения) [Netcoh, 2017]. Следовательно, в выборке представлены учителя, придерживающиеся разных взглядов на объем выбора, который может быть предоставлен учащемуся в образовательном процессе. Вторая причина обнаруженного противоречия может состоять в нехватке знаний и навыков организации совместной работы учителя и обучающегося [Lundy, 2007], особенно применительно к учащимся 5-го класса — детям в возрасте 10–11 лет.

Выявленные по результатам применения метода оценки убеждений по отношению к преподаванию (NorBa) конструктив-

стские убеждения учителей оказались не связаны с предоставлением учащимся возможности выражать свое мнение и выбирать. Мы предполагаем, что отсутствие связи между конструктивистскими убеждениями и конструктивистской педагогической практикой может быть обусловлено возрастом школьников, с которыми работают опрошенные учителя: информанты часто отмечают, что учет пожеланий детей и предоставление им выбора в обучении на этом возрастном этапе они не считают верным решением. Нам представляется, что учителям на данной ступени обучения привычнее применять инструмент «исполнение поставленных задач», при котором педагог передает учащимся необходимое содержание, т.е. осуществляется видимая педагогика по Б. Бернштейну [2008]. Для опрошенных нами учителей возраст школьников и ступень обучения служат критерием для предоставления учащимся права голоса и выбора. Точно так же и американские учителя убеждены, что ученики младшей и средней школы не склонны принимать рациональные решения в образовательном процессе [Flowerday, Schraw, 2000]. При этом некоторые информанты считают целесообразной передачу учащимся контроля над обучением в старших классах.

Среди барьеров, препятствующих предоставлению учащимся права голоса и выбора в обучении, учителя называют характеристики учеников: возраст, недостаток знаний по предмету, а также условия преподавания — численность учеников в классе, учебные программы, специфику предмета. Те же барьеры упоминаются и в других работах, посвященных голосу и выбору учащихся в обучении [Flowerday, Schraw, 2000]. При этом учителя считают уроки литературы более подходящими для передачи контроля ученикам и учета их пожеланий, чем уроки русского языка, для которых характерны структурированность и последовательность тем, необходимость согласования тем урока с учебной программой. В нашем исследовании обнаружены два дополнительных барьера: убежденность некоторых учителей в том, что у учащихся 5-го класса нет желания учиться, и большая численность обучающихся в классе, делающая невозможным принятие во внимание каждого голоса.

Концепция «голос и выбор» — ключевой элемент ПО. Отсутствие учета пожеланий учащегося и предоставления ему выбора характеризует образовательный процесс как «учителецентрический»: педагог принимает все решения сам и не всегда слышит ученика. Судя по результатам нашего исследования, учителя 5-х классов, несмотря на пройденное обучение по интеграции в практику преподавания методологии ПО, не используют приемы предоставления ученикам голоса и выбора. При обучении интеграции ПО на этапе знакомства с методологией представляется важным демонстрировать примеры реализации права голоса и выбора учащихся на практике, например посредством проведе-

ния открытых уроков от коллег, которые успешно персонализируют обучение. Более того, учителям следует иметь в своей практике инструментарий, который позволит проводить мониторинг выбора и голоса учащегося: ведение записей для фиксации мнений и последующего учета, составление профилей обучающихся. Помочь им освоить необходимые навыки может развитие горизонтальных связей и обсуждение с коллегами способов и путей реализации выбора и голоса.

Перспективным направлением изучения рассматриваемой в данной работе проблематики может быть исследование связи объема «голоса», предоставленного обучающимся, с успешностью персонализации обучения, т.е. поиск ответа на вопрос: возможна ли ПО только с учетом пожеланий ученика — «голоса», при отсутствии предоставления выбора в обучении? Важно также оценить особенности предоставления учащимся выбора в обучении при интеграции в школьную практику цифровых образовательных технологий. Представляется целесообразным расширить спектр применяемых методов исследования внедрения ПО за счет проведения наблюдений в классе и интервью с обучающимися для уточнения их представлений о голосе и выборе. Дополнительного исследования требует реализация концепции «голос и выбор» в старших классах, которая, судя по данным нашего исследования, может существенно отличаться от ее использования в средней школе.

5. Ограничения

Исследование имеет некоторые ограничения, которые следует учитывать при интерпретации и использовании его результатов. Во-первых, фактические действия учителя могут не совпадать с описанными в ходе интервью педагогическими практиками. Во-вторых, исследование проводилось в особый для школьного образования период — период пандемии. Образовательный процесс претерпел изменения, в частности произошел переход в онлайн-формат, и педагогические практики могли трансформироваться. В данный период в некоторых школах отмечались нехватка материально-технических ресурсов и недостаток навыков работы с цифровыми ресурсами, как педагоги, так и учащиеся чаще обычного сталкивались со стрессовыми ситуациями.

Приложение

Профиль и социально-демографические характеристика информантов

Номер информанта	Предмет	Тип школы	Год рождения	Опыт работы (лет)	Номер профиля
Учитель 1	Математика	Сельская	1961	36	9
Учитель 2	Русский язык	Городская	1978	20	6
Учитель 3	Русский язык	Городская	1975	22	9

Окончание табл.

Номер информанта	Предмет	Тип школы	Год рождения	Опыт работы (лет)	Номер профиля
Учитель 4	Математика	Городская	1986	12	9
Учитель 5	Русский язык	Городская	1972	26	8
Учитель 6	Русский язык	Городская	1977	24	4
Учитель 7	Математика	Городская	1972	26	9
Учитель 8	Математика	Городская	1988	6	8
Учитель 9	Русский язык	Городская	1957	44	6
Учитель 10	Русский язык	Городская	1983	5	9
Учитель 11	Русский язык	Городская	1958	37	3
Учитель 12	Математика	Сельская	1988	10	6
Учитель 13	Русский язык	Сельская	1971	29	н/д
Учитель 14	Русский язык	Сельская	1980	12	1
Учитель 15	Математика	Сельская	1958	36	7
Учитель 16	Русский язык	Сельская	н/д	31	н/д
Учитель 17	Математика	Сельская	1990	8	н/д
Учитель 18	Математика	Городская	1987	11	н/д
Учитель 19	Русский язык	Сельская	1966	35	9
Учитель 20	Математика	Городская	1984	11	9
Учитель 21	Русский язык	Сельская	1972	27	2
Учитель 22	Русский язык	Городская	1974	5	5
Учитель 23	Русский язык	Сельская	1973	27	5
Учитель 24	Математика	Городская	1961	35	2

Литература

1. Бернштейн Б. (2008) *Класс, коды и контроль: структура педагогического дискурса*. М.: Просвещение.
2. Крайнова П.О., Обухов А.С. (2020) Система персонализированного обучения в школьном образовании: проблемы внедрения и адаптации. *Проблемы современного образования*, № 5, сс. 142–152. <https://doi.org/10.31862/2218-8711-2020-5-142-152>
3. Карданова Е., Пономарева А., Осин Е., Сафуанов И. (2014) Сравнительное исследование убеждений и практик учителей математики основной школы в России, Эстонии и Латвии. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 2, сс. 44–81. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2014-2-44-81>
4. Куликова А. (2019) *Методология использования данных международных сравнительных исследований для изучения учительского корпуса России: дис. ... канд. наук об образовании*. М.: НИУ ВШЭ. Доступно по ссылке: <https://www.dissercat.com/content/metodologiya-ispolzovaniya-dannykh-mezhdunarodnykh-sravnitelnykh-issledovaniy-dlya-izucheniy> (дата обращения 24.11.2024).
5. Руссо Ж.-Ж. (1981) Эмиль, или О воспитании. *Руссо Ж.-Ж. Педагогические сочинения: В 2 т. (ред. Г.Н. Джибладзе)*, М.: Педагогика, т. 1.
6. Сафонова М.А., Сафонов А.А. (2020) Персонализация образования в России. *Педагогика*, № 11, сс. 5–14.
7. Хавенсон Т.Е., Гизатуллин М.А. (2020) Цифровая технологическая готовность учителей: подходы к измерению. *Тенденции развития образования. Эффективность образовательных институтов*. М.: Дело, сс. 188–195.

8. Ainscow M., Messiou K. (2017) Engaging with the Views of Students to Promote Inclusion in Education. *Journal of Educational Change*, vol. 19, no 1, pp. 1–17. <https://doi.org/10.1007/s10833-017-9312-1>
9. Alamri H., Lowell V., Watson W., Watson S.L. (2020) Using Personalized Learning as an Instructional Approach to Motivate Learners in Online Higher Education: Learner Self-Determination and Intrinsic Motivation. *Journal of Research on Technology in Education*, vol. 52, no 3, pp. 322–352. <https://doi.org/10.1080/15391523.2020.1728449>
10. Baroutsis A., McGregor G., Mills M. (2015) Pedagogic Voice: Student Voice in Teaching and Engagement Pedagogies. *Pedagogy, Culture & Society*, vol. 24, no 1, pp. 123–140. <https://doi.org/10.1080/14681366.2015.1087044>
11. Bragg S. (2007) 'Student Voice' and Governmentality: The Production of Enterprising Subjects? *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, vol. 28, no 3, pp. 343–358. <http://dx.doi.org/10.1080/01596300701458905>
12. 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>
13. Bray B., McClaskey K. (2014) *Make Learning Personal: The What, Who, WOW, Where, and Why*. Thousand Oaks, CA: Corwin, A SAGE Company.
14. Bunting L., af Segerstad Y.H., Barendregt W. (2021) Swedish Teachers' Views on the Use of Personalised Learning Technologies for Teaching Children Reading in the English Classroom. *International Journal of Child-Computer Interaction*, vol. 27, March, Article no 100236. <https://doi.org/10.1016/j.ijcci.2020.100236>
15. Burnard P. (1999) Carl Rogers and Postmodernism: Challenged in Nursing and Health Sciences. *Nursing and Health Sciences*, vol. 1, no 4, pp. 241–247. <http://dx.doi.org/10.1046/j.1442-2018.1999.00031.x>
16. Cardno C., Tolmie E., Howse J. (2017) New Spaces — New Pedagogies: Implementing Personalised Learning in Primary School Innovative Learning Environments. *Journal of Educational Leadership, Policy and Practice*, vol. 32, no 1, pp. 111–124. <http://dx.doi.org/10.21307/jelpp-2017-010>
17. Conner J., Posner M., Nsowaa B. (2022) The Relationship between Student Voice and Student Engagement in Urban High Schools. *The Urban Review*, vol. 54, pp. 755–774. <https://doi.org/10.1007/s11256-022-00637-2>
18. Courcier I. (2007) Teachers' Perceptions of Personalised Learning. *Evaluation & Research in Education*, vol. 20, no 2, pp. 59–80. <https://doi.org/10.2167/eri405.0>
19. Deci E.L., Ryan R.M. (1987) The Support of Autonomy and the Control of Behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 53, no 6, pp. 1024–1037. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.53.6.1024>
20. Deci E.L., Ryan R.M. (1985) *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York, NY: Springer.
21. Deci E.L., Vallerand R.J., Pelletier L.G., Ryan R.M. (1991) Motivation and Education: The Self-Determination Perspective. *Educational Psychologist*, vol. 26, no 3–4, pp. 325–346. <https://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653137>
22. Dewey J. (1916) *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education*. New York, NY: Macmillan.
23. Duraiappah A., Atteveldt N., Buil J., Singh K., Wu R. (2022) *Summary for Decision Makers, Reimagining Education: The International Science and Evidence Based Education Assessment*. Available at: https://d1c337161ud3pr.cloudfront.net/files%2F3da077f3-c2ad-41e0-82f9-1bc13811c179_SDM-Finalised.pdf (accessed 27 November 2024).
24. Finneran R., Mayes E., Black R. (2021) Pride and Privilege: The Affective Dissonance of Student Voice. *Pedagogy, Culture & Society*, vol. 31, no 1, pp. 1–16. <https://doi.org/10.1080/14681366.2021.1876158>

25. Flowerday T., Schraw G. (2000) Teachers' Beliefs about Instructional Choice: A Phenomenological Study. *Journal of Educational Psychology*, vol. 92, no 4, pp. 634–645. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.92.4.634>
26. Gerasimova J., Schevlyagin M. (2021) How Personalized Learning Platforms Could Improve Social-Emotional Skills. Proceedings of the *15th International Technology, Education and Development Conference (online, 2021, March 8–9)*, pp. 10033–10040. <https://doi.org/10.21125/inted.2021.2097>
27. Hayward G., Hodgson A., Johnson J., Oancea A., Pring R., Spours K., Wilde S., Wright S. (2006) *The Nuffield Review of 14–19 Education & Training: Annual Report 2005–2006*. Oxford: University of Oxford Department of Educational Studies.
28. Keddie A. (2015) Student Voice and Teacher Accountability: Possibilities and Problematics. *Pedagogy, Culture & Society*, vol. 23, no 2, pp. 225–244. <https://doi.org/10.1080/14681366.2014.977806>
29. Kukulska-Hulme A., Bossu C., Coughlan T., Ferguson R., FitzGerald E. et al. (2021) *Innovating Pedagogy 2021: Open University Innovation Report no 9*. Milton Keynes: Open University.
30. Lepik M., Pipere A. (2011) Baltic-Nordic Comparative Study on Mathematics Teachers' Beliefs and Practices. *Acta Paedagogica Vilnensia*, vol. 27, pp. 115–123. <https://doi.org/10.15388/ActPaed.2011.27.2960>
31. Lundy L. (2007) 'Voice' Is Not Enough: Conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal*, vol. 33, no 6, pp. 927–942. <https://doi.org/10.1080/01411920701657033>
32. Mayes E. (2020) Student Voice in an Age of 'Security'? *Critical Studies in Education*, vol. 61, no 3, pp. 380–397. <https://doi.org/10.1080/17508487.2018.1455721>
33. Mitra D. (2018) Student Voice in Secondary Schools: The Possibility for Deeper Change. *Journal of Educational Administration*, vol. 56, no 5, pp. 473–487. <https://doi.org/10.1108/jea-01-2018-0007>
34. Moore I. (2022) The Effect of Student Voice on the Perception of Student Agency. *International Journal of Educational Research*, vol. 112, no 7, Article no 101923. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijer.2022.101923>
35. Morgan B. (2011) Consulting Pupils about Classroom Teaching and Learning: Policy, Practice and Response in one School. *Research Papers in Education*, vol. 26, no 4, pp. 445–467. <https://doi.org/10.1080/02671520903330992>
36. Morgan D.L. (2014) *Integrating Qualitative and Quantitative Methods: A Pragmatic Approach*. SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781544304533>
37. Murphy M., Redding S., Twyman J. (eds) (2016) *Handbook on Personalized Learning for States, Districts, and Schools*. Charlotte, NC: Information Age Publishing; Philadelphia, PA: Center on Innovations in Learning, Temple University.
38. Netcoh S. (2017) Balancing Freedom and Limitations: A Case Study of Choice Provision in a Personalized Learning Class. *Teaching and Teacher Education*, vol. 66, August, pp. 383–392. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.05.010>
39. Pane J., Steiner E., Baird M., Hamilton L. (2015) *Continued Progress: Promising Evidence on Personalized Learning*. RAND Corporation. <https://doi.org/10.7249/RR1365>
40. Pane J., Steiner E., Baird M., Hamilton L., Pane J. (2017) *Informing Progress: Insights on Personalized Learning Implementation and Effects*. RAND Corporation. <https://doi.org/10.7249/RR2042>
41. Parasuraman A., Colby C.L. (2015) An Updated and Streamlined Technology Readiness Index: TRI 2.0. *Journal of Service Research*, vol. 18, no 1, pp. 59–74. <https://doi.org/10.1177/1094670514539730>
42. Pearce T.C., Wood B.E. (2019) Education for Transformation: An Evaluative Framework to Guide Student Voice Work in Schools. *Critical Studies in Education*, vol. 60, no 1, pp. 113–130. <https://doi.org/10.1080/17508487.2016.1219959>

43. Perry-Hazan L. (2019) Conceptualising Conflicts between Student Participation and Other Rights and Interests. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, vol. 42, no 2, pp. 184–198. <https://doi.org/10.1080/01596306.2019.1599324>
44. Pérez-Expósito L. (2015) Scope and Quality of Student Participation in School: Towards an Analytical Framework for Adolescents. *International Journal of Adolescence and Youth*, vol. 20, no 3, pp. 346–374. <https://doi.org/10.1080/02673843.2015.1009920>
45. Robinson C., Sebba J. (2010) Personalising Learning through the Use of Technology. *Computers & Education*, vol. 54, no 3, pp. 767–775. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2009.09.021>
46. Robinson C., Taylor C. (2013) Student Voice as a Contested Practice: Power and Participation in Two Student Voice Projects. *Improving Schools*, vol. 16, no 1, pp. 32–46. <https://doi.org/10.1177/1365480212469713>
47. Rogers C.R. (1983) “As a Teacher, Can I Be Myself?” *Freedom to Learn for the 80’s*. Columbus, OH: C.E. Merrill Pub. Co.
48. Rudduck J. (2007) Student Voice, Student Engagement, and School Reform. *International Handbook of Student Experience in Elementary and Secondary School* (ed. D. Thiessen, A. Cook-Sather), Dordrecht: Springer, pp. 587–610. <https://doi.org/10.1007/1-4020-3367-2>
49. Skerritt C., Brown M., O’Hara J. (2023) Student Voice and Classroom Practice: How Students Are Consulted in Contexts without Traditions of Student Voice. *Pedagogy, Culture & Society*, vol. 31, no 5, pp. 955–974. <https://doi.org/10.1080/14681366.2021.1979086>
50. Skerritt C., O’Hara J., Brown M., McNamara G., O’Brein Sh. (2022) Student Voice and the School Hierarchy: The Disconnect between Senior Leaders and Teachers. *Oxford Review of Education*, vol. 48, no 5, pp. 606–621. <https://doi.org/10.1080/03054985.2021.2003189>
51. Shchevliagin M. (2022) Searching for the Theoretical Foundations of Personalised Learning and the Strategy to Its Scaling. *Proceedings of the 16th International Technology, Education and Development Conference (online, 2022, March 7–8)*, pp. 6967–6977. <https://doi.org/10.21125/inted.2022.1765>
52. Shchevliagin M., Koroleva D. (2024) Four Scenarios of Personalized Learning Integration Mediated by a Digital Platform. *Turkish Online Journal of Distance Education*, vol. 25, no 2, pp. 76–95. <https://doi.org/10.17718/tojde.1267577>
53. Steiner E., Hamilton L., Stelitano L., Rudnick M. (2017) *Designing Innovative High Schools: Implementation of the Opportunity by Design Initiative after Two Years*. RAND Corporation. <https://doi.org/10.7249/rr2005>
54. Vermette L., McGrenere J., Birge C., Kelly A., Chilana P.K. (2019) Freedom to Personalize My Digital Classroom. *Proceedings of the 2019 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems (Glasgow, 2019, May 4–9)*, Paper no 18. <https://doi.org/10.1145/3290605.3300548>
55. Vieluf S., Kaplan D., Klieme E., Bayer S. (2012) *Teaching Practices and Pedagogical Innovations: Evidence from TALIS*. Paris: OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264123540-en>
56. Walkington C., Bernacki M.L. (2020) Appraising Research on Personalized Learning: Definitions, Theoretical Alignment, Advancements, and Future Directions. *Journal of Research on Technology in Education*, vol. 52, no 3, pp. 235–252. <https://doi.org/10.1080/15391523.2020.1747757>
57. Williams J.D., Wallace T.L., Sung H.C. (2016) Providing Choice in Middle Grade Classrooms: An Exploratory Study of Enactment Variability and Student Reflection. *Journal of Early Adolescence*, vol. 36, no 4, pp. 527–550. <http://dx.doi.org/10.1177/0272431615570057>
58. Young Digital Planet (2015) *The Book of Trends in Education 2.0*. Gdynia: Sanoma.

References

- Ainscow M., Messiou K. (2017) Engaging with the Views of Students to Promote Inclusion in Education. *Journal of Educational Change*, vol. 19, no 1, pp. 1–17. <https://doi.org/10.1007/s10833-017-9312-1>
- Alamri H., Lowell V., Watson W., Watson S.L. (2020) Using Personalized Learning as an Instructional Approach to Motivate Learners in Online Higher Education: Learner Self-Determination and Intrinsic Motivation. *Journal of Research on Technology in Education*, vol. 52, no 3, pp. 322–352. <https://doi.org/10.1080/15391523.2020.1728449>
- Baroutsis A., McGregor G., Mills M. (2015) Pedagogic Voice: Student Voice in Teaching and Engagement Pedagogies. *Pedagogy, Culture & Society*, vol. 24, no 1, pp. 123–140. <https://doi.org/10.1080/14681366.2015.1087044>
- Bernstein B. (2008) *Class, Codes and Control: The Structuring of Pedagogic Discourse*. Moscow: Prosveshchenie (In Russian).
- Bragg S. (2007) 'Student Voice' and Governmentality: The Production of Enterprising Subjects? *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, vol. 28, no 3, pp. 343–358. <http://dx.doi.org/10.1080/01596300701458905>
- 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>
- Bray B., McClaskey K. (2014) *Make Learning Personal: The What, Who, WOW, Where, and Why*. Thousand Oaks, CA: Corwin, A SAGE Company.
- Bunting L., af Segerstad Y.H., Barendregt W. (2021) Swedish Teachers' Views on the Use of Personalised Learning Technologies for Teaching Children Reading in the English Classroom. *International Journal of Child-Computer Interaction*, vol. 27, March, Article no 100236. <https://doi.org/10.1016/j.ijcci.2020.100236>
- Burnard P. (1999) Carl Rogers and Postmodernism: Challenged in Nursing and Health Sciences. *Nursing and Health Sciences*, vol. 1, no 4, pp. 241–247. <http://dx.doi.org/10.1046/j.1442-2018.1999.00031.x>
- Cardno C., Tolmie E., Howse J. (2017) New Spaces — New Pedagogies: Implementing Personalised Learning in Primary School Innovative Learning Environments. *Journal of Educational Leadership, Policy and Practice*, vol. 32, no 1, pp. 111–124. <http://dx.doi.org/10.21307/jelpp-2017-010>
- Conner J., Posner M., Nsowaa B. (2022) The Relationship between Student Voice and Student Engagement in Urban High Schools. *The Urban Review*, vol. 54, pp. 755–774. <https://doi.org/10.1007/s11256-022-00637-2>
- Courcier I. (2007) Teachers' Perceptions of Personalised Learning. *Evaluation & Research in Education*, vol. 20, no 2, pp. 59–80. <https://doi.org/10.2167/eri405.0>
- Deci E.L., Ryan R.M. (1987) The Support of Autonomy and the Control of Behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 53, no 6, pp. 1024–1037. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.53.6.1024>
- Deci E.L., Ryan R.M. (1985) *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York, NY: Springer.
- Deci E.L., Vallerand R.J., Pelletier L.G., Ryan R.M. (1991) Motivation and Education: The Self-Determination Perspective. *Educational Psychologist*, vol. 26, no 3–4, pp. 325–346. <https://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653137>
- Dewey J. (1916) *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education*. New York, NY: Macmillan.
- Duraiappah A., Atteveldt N., Buil J., Singh K., Wu R. (2022) *Summary for Decision Makers, Reimagining Education: The International Science and Evidence Based Education Assessment*. Available at: https://d1c337161ud3pr.cloudfront.net/files%2F3da077f3-c2ad-41e0-82f9-1bc13811c179_SDM-Finalised.pdf (accessed 27 November 2024).
- Finneran R., Mayes E., Black R. (2021) Pride and Privilege: The Affective Dissonance of Student Voice. *Pedagogy, Culture & Society*, vol. 31, no 1, pp. 1–16. <https://doi.org/10.1080/14681366.2021.1876158>

- Flowerday T., Schraw G. (2000) Teachers' Beliefs about Instructional Choice: A Phenomenological Study. *Journal of Educational Psychology*, vol. 92, no 4, pp. 634–645. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.92.4.634>
- Gerasimova J., Schevlyagin M. (2021) How Personalized Learning Platforms Could Improve Social-Emotional Skills. Proceedings of the *15th International Technology, Education and Development Conference (online, 2021, March 8–9)*, pp. 10033–10040. <https://doi.org/10.21125/inted.2021.2097>
- Hayward G., Hodgson A., Johnson J., Oancea A., Pring R., Spours K., Wilde S., Wright S. (2006) *The Nuffield Review of 14–19 Education & Training: Annual Report 2005–2006*. Oxford: University of Oxford Department of Educational Studies.
- Kardanova E., Ponomareva A., Osin E., Safuanov I. (2014) A Comparative Study of Mathematics Teachers' Beliefs and Practices in Russia, Estonia, and Latvia. *Vo-prosy Obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 2, pp. 44–81 (In Russian). <https://doi.10.17323/1814-9545-2014-2-44-81>
- Keddie A. (2015) Student Voice and Teacher Accountability: Possibilities and Problematics. *Pedagogy, Culture & Society*, vol. 23, no 2, pp. 225–244. <https://doi.org/10.1080/14681366.2014.977806>
- Khavenson T., Gizatullin M. (2020) Digital Technology Readiness of Teachers: Approaches to Measuring. *Trends in the Development of Education. The Effectiveness of Educational Institutions*. Moscow: Delo, pp. 188–195 (In Russian).
- Kraynova P.O., Obukhov A.S. (2020) The System of Personalized Instruction in School Education: Problems of Implementation and Adaptation. *Problems of Modern Education*, no 5, pp. 142–152 (In Russian). <https://doi.org/10.31862/2218-8711-2020-5-142-152>
- Kukulska-Hulme A., Bossu C., Coughlan T., Ferguson R., FitzGerald E. et al. (2021) *Innovating Pedagogy 2021: Open University Innovation Report no 9*. Milton Keynes: Open University.
- Kulikova A. (2019) *Methodology of Data Preparation and Data Analysis for International Comparative Studies Aimed at the Research of Russian Teachers* (PhD Thesis), Moscow: HSE (In Russian). Available at: <https://www.dissercat.com/content/metodologiya-ispolzovaniya-dannykh-mezhdunarodnykh-sravnitelnykh-issledovaniy-dlya-izucheniya> (accessed 24 November 2024).
- Lundy L. (2007) 'Voice' Is Not Enough: Conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal*, vol. 33, no 6, pp. 927–942. <https://doi.org/10.1080/01411920701657033>
- Lepik M., Pipere A. (2011) Baltic-Nordic Comparative Study on Mathematics Teachers' Beliefs and Practices. *Acta Paedagogica Vilnensia*, vol. 27, pp. 115–123. <https://doi.org/10.15388/ActPaed.2011.27.2960>
- Mayes E. (2020) Student Voice in an Age of 'Security'? *Critical Studies in Education*, vol. 61, no 3, pp. 380–397. <https://doi.org/10.1080/17508487.2018.1455721>
- Mitra D. (2018) Student Voice in Secondary Schools: The Possibility for Deeper Change. *Journal of Educational Administration*, vol. 56, no 5, pp. 473–487. <https://doi.org/10.1108/jea-01-2018-0007>
- Moore I. (2022) The Effect of Student Voice on the Perception of Student Agency. *International Journal of Educational Research*, vol. 112, no 7, Article no 101923. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijer.2022.101923>
- Morgan B. (2011) Consulting Pupils about Classroom Teaching and Learning: Policy, Practice and Response in one School. *Research Papers in Education*, vol. 26, no 4, pp. 445–467. <https://doi.org/10.1080/02671520903330992>
- Morgan D.L. (2014) *Integrating Qualitative and Quantitative Methods: A Pragmatic Approach*. SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781544304533>
- Murphy M., Redding S., Twyman J. (eds) (2016) *Handbook on Personalized Learning for States, Districts, and Schools*. Charlotte, NC: Information Age Publishing; Philadelphia, PA: Center on Innovations in Learning, Temple University.

- Netcoh S. (2017) Balancing Freedom and Limitations: A Case Study of Choice Provision in a Personalized Learning Class. *Teaching and Teacher Education*, vol. 66, August, pp. 383–392. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.05.010>
- Pane J., Steiner E., Baird M., Hamilton L. (2015) *Continued Progress: Promising Evidence on Personalized Learning*. RAND Corporation. <https://doi.org/10.7249/RR1365>
- Pane J., Steiner E., Baird M., Hamilton L., Pane J. (2017) *Informing Progress: Insights on Personalized Learning Implementation and Effects*. RAND Corporation. <https://doi.org/10.7249/RR2042>
- Parasuraman A., Colby C.L. (2015) An Updated and Streamlined Technology Readiness Index: TRI 2.0. *Journal of Service Research*, vol. 18, no 1, pp. 59–74. <https://doi.org/10.1177/1094670514539730>
- Pearce T.C., Wood B.E. (2019) Education for Transformation: An Evaluative Framework to Guide Student Voice Work in Schools. *Critical Studies in Education*, vol. 60, no 1, pp. 113–130. <https://doi.org/10.1080/17508487.2016.1219959>
- Pérez-Expósito L. (2015) Scope and Quality of Student Participation in School: Towards an Analytical Framework for Adolescents. *International Journal of Adolescence and Youth*, vol. 20, no 3, pp. 346–374. <https://doi.org/10.1080/02673843.2015.1009920>
- Perry-Hazan L. (2019) Conceptualising Conflicts between Student Participation and Other Rights and Interests. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, vol. 42, no 2, pp. 184–198. <https://doi.org/10.1080/01596306.2019.1599324>
- Robinson C., Sebba J. (2010) Personalising Learning through the Use of Technology. *Computers & Education*, vol. 54, no 3, pp. 767–775. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2009.09.021>
- Robinson C., Taylor C. (2013) Student Voice as a Contested Practice: Power and Participation in Two Student Voice Projects. *Improving Schools*, vol. 16, no 1, pp. 32–46. <https://doi.org/10.1177/1365480212469713>
- Rogers C.R. (1983) “As a Teacher, Can I Be Myself?” *Freedom to Learn for the 80’s*. Columbus, OH: C.E. Merrill Pub. Co.
- Rousseau J.J. (1981) *Emile, or On Education*. *Rousseau J.J. Pedagogical essays: In 2 vols* (ed. G.N. Djibladze), Moscow: Pedagogika, vol. 1 (In Russian).
- Rudduck J. (2007) Student Voice, Student Engagement, and School Reform. *International Handbook of Student Experience in Elementary and Secondary School* (eds D. Thiessen, A. Cook-Sather), Dordrecht: Springer, pp. 587–610. <https://doi.org/10.1007/1-4020-3367-2>
- Safonova M.A., Safonov A.A. (2020) Personalised Learning in Russia. *Pedagogics*, no 11, pp. 5–14 (In Russian).
- Skerritt C., Brown M., O’Hara J. (2023) Student Voice and Classroom Practice: How Students Are Consulted in Contexts without Traditions of Student Voice. *Pedagogy, Culture & Society*, vol. 31, no 5, pp. 955–974. <https://doi.org/10.1080/14681366.2021.1979086>
- Skerritt C., O’Hara J., Brown M., McNamara G., O’Brein Sh. (2022) Student Voice and the School Hierarchy: The Disconnect between Senior Leaders and Teachers. *Oxford Review of Education*, vol. 48, no 5, pp. 606–621. <https://doi.org/10.1080/03054985.2021.2003189>
- Shchevliagin M. (2022) Searching for the Theoretical Foundations of Personalised Learning and the Strategy to Its Scaling. *Proceedings of the 16th International Technology, Education and Development Conference (online, 2022, March 7–8)*, pp. 6967–6977. <https://doi.org/10.21125/inted.2022.1765>
- Shchevliagin M., Koroleva D. (2024) Four Scenarios of Personalized Learning Integration Mediated by a Digital Platform. *Turkish Online Journal of Distance Education*, vol. 25, no 2, pp. 76–95. <https://doi.org/10.17718/tojde.1267577>

- Steiner E., Hamilton L., Stelitano L., Rudnick M. (2017) *Designing Innovative High Schools: Implementation of the Opportunity by Design Initiative after Two Years*. RAND Corporation. <https://doi.org/10.7249/rr2005>
- Vermette L., McGrenere J., Birge C., Kelly A., Chilana P.K. (2019) Freedom to Personalize My Digital Classroom. Proceedings of the *2019 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems (Glasgow, 2019, May 4–9)*, Paper no 18. <https://doi.org/10.1145/3290605.3300548>
- Vieluf S., Kaplan D., Klieme E., Bayer S. (2012) *Teaching Practices and Pedagogical Innovations: Evidence from TALIS*. Paris: OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264123540-en>
- Walkington C., Bernacki M.L. (2020) Appraising Research on Personalized Learning: Definitions, Theoretical Alignment, Advancements, and Future Directions. *Journal of Research on Technology in Education*, vol. 52, no 3, pp. 235–252. <https://doi.org/10.1080/15391523.2020.1747757>
- Williams J.D., Wallace T.L., Sung H.C. (2016) Providing Choice in Middle Grade Classrooms: An Exploratory Study of Enactment Variability and Student Reflection. *Journal of Early Adolescence*, vol. 36, no 4, pp. 527–550. <http://dx.doi.org/10.1177/0272431615570057>
- Young Digital Planet (2015) *The Book of Trends in Education 2.0*. Gdynia: Sanoma.

Содержание журнала «Вопросы образования / Educational Studies Moscow» в 2024 г.

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЕ СТАТЬИ

Абрамова М.О., Клевцов Д.С., Щеглова И.А., Вилкова К.А.

Что дает студентам-первокурсникам участие во внеучебной деятельности: успеваемость, желание продолжить обучение и психологическое благополучие № 4, с. 8–32

Андреева А.А., Стерник О.С., Хавенсон Т.Е.

Как измерять адапторский и инноваторский когнитивные стили: адаптация опросника М. Киртона для сферы образования № 2, с. 8–41

Ахмеджанова Д.Р.

Роль социальной и самостоятельной регуляции обучения в школьном возрасте № 1, с. 11–43

Багратиони К.А., Филонович С.Р.

Чем лидерство в высшем образовании отличается от лидерства в традиционных бизнес-организациях № 2, с. 42–74

Байгабылов Н.О., Фруммин И.Д.

Упущенная возможность? Трансформация системы оплаты труда преподавателей в Казахстане в условиях роста заработной платы № 3 (2), с. 8–34

Beliaeva A.

How Students Behave While Solving Critical Thinking Tasks in an Unconstrained Online Environment: Insights from Process Mining № 3 (1), с. 4–18

Fengchen Wang

AI in Vocational Training: A Qualitative Interview Study of Early-Stage Practitioners in the Real Estate Brokerage Industry in China № 3 (1), с. 180–200

Варшавская Е.Я.

Самооценка дефицита навыков выпускниками вузов, или Чему не учат в высшей школе № 3 (2), с. 35–59

Гавриленко П.А.

Что думают учителя о самостоятельности детей в школе № 1, с. 44–72

- Горбунова Е.В., Маюкова Е.В., Овакимян Е.В., Павлюк Д.М.**
Трудности интеграции как причина отсева студентов — победителей олимпиад № 4, с. 33–60
- Гошин М.Е., Сорокин П.С.**
Проявления и факторы проактивного поведения у участников кружкового движения НТИ России. № 1, с. 73–99
- Добрякова М.С., Юрченко О.В.**
Мотивация школьника: барьеры и стимулы к активной самостоятельности. № 1, с. 100–126
- Ефимов Д.Б., Батищев А.С., Костюк А.А., Махсон А.М., Свойский М.Ю.**
Культуры вовлеченности в студенческое самоуправление в российских вузах: тусовщики, прагматики и граждане № 4, с. 61–94
- Ефимова Г.З.**
Основания профессионального выбора научно-педагогических работников в контексте альтернатив трудоустройства № 3 (2), с. 60–99
- Иванова А.Е., Денисов И.С.**
Как измерить состояние потока в учебе? Апробация шкалы потока в учебе на выборке российских студентов. № 4, с. 95–125
- Isaeva N., Kobtseva A., Tsatrian M.**
Distance Learning in Russian Schools during the COVID-19 Pandemic: Predicting Student Outcomes № 3 (1), с. 27–44
- Kardanova E., Dementiev A., Denisov I., Zueva I., Federiakin D.**
Application of the Contemporary Psychometrics for Assessing Economic Literacy № 3 (1), с. 45–66
- Kiikova G., Bektemirova A., Ramazanova A., Issina Zh., Chukurova S.**
Quality of Early Childhood Education and Care in Kazakhstan: The First Nationwide Study № 3 (1), с. 67–87
- Кирюшина М.А., Рудаков В.Н.**
Роль высшего образования в формировании гендерного неравенства на рынке труда. Обзор российских и зарубежных исследований № 2, с. 75–110
- Княгинина Н.В., Пучков Е.В.**
Внутренние системы оценки качества образования в документах российских университетов: обеспечение качества или его видимость № 3 (2), с. 100–135
- Корешникова Ю.Н., Сорокин П.С.**
От бихевиоризма к неоконструктивизму: обзор образовательных теорий для задач развития самостоятельности в условиях деструктуризации № 4, с. 126–150

Куляпина А.М., Фам А.Х., Золотарева А.А.

Чувство субъектности: понятие, структура, диагностика № 1, с. 127–141

Леонтьев Д.А.

От феномена самостоятельности к механизмам
самодетерминации № 1, с. 142–161

Лисовская И.В., Омельченко Е.Л., Гарифзянова А.Р.

Молодежь едет учиться в мегаполис: как не остаться
в одиночестве № 3 (2), с. 136–170

Малиновский С.С., Шибанова Е.Ю., Маслова Е.А.

В чем разница между «самыми лучшими» и «достаточно
престижными» университетами? Карьерные ожидания
студентов ведущих и неселективных вузов № 3 (2), с. 171–210

Малошенок Н.Г., Вилкова К.А., Дремова О.В.

Изучая многообразие образовательного поведения
в университете: возможности для концептуализации № 2, с. 111–138

Марков А.Р., Шагас Н.Л., Мерекина Е.В., Москалева А.А.

Проблема инфляции оценок: измерение и анализ № 3 (2), с. 211–242

Мирзоян А.Г., Суслова И.П., Говорова А.В.

Связь «мягких» навыков с образовательными результатами
в высших учебных заведениях на примере студентов
бакалавриата направления «Менеджмент» № 4, с. 151–183

Мироненко И.А.

Психологические исследования в полидисциплинарном
дискурсе агентности: проблемы и перспективы № 1, с. 162–184

Михайлова А.М.

Исследование действием как способ трансформации
представлений педагогов о применении цифровых сервисов
на уроке № 2, с. 139–169

Морозова Е.В.

Обучение студентов российских вузов предпринимательству
как способ формирования агентности № 1, с. 185–213

**Нартова-Бочавер С.К., Бардадымов В.А., Ерофеева В.Г.,
Хачатурова М.Р., Хачатрян Н.Г.**

Трудные жизненные ситуации обучающейся молодежи № 2, с. 170–202

Нефедова А.И., Чефанова Е.И., Слепых В.И., Иващенко А.Д.

Эффекты участия во внутрироссийской мобильности
для молодых ученых и преподавателей № 2, с. 203–225

Нисская А.К., Чувилина А.С.

Факторы поддержки детской самостоятельности на этапе
перехода к обучению в школе. Теоретический обзор № 4, с. 184–213

Пащенко Т.В.

Формирование критического мышления у взрослых
с использованием проблемноориентированного обучения
в онлайн-среде № 2, с. 226–250

Pilkina M.

What Are the Differences in Perception of Gender Disparities
in Academia? A Survey of Academics from Russia № 3 (1), с. 88–109

Погожина И.Н., Сергеева М.В.

Мотивационные характеристики старшеклассников
как предикторы этичности выбора при принятии решений
в ситуациях коррупционного риска № 3 (2), с. 243–271

Поливанова К.Н., Бочавер А.А.

Детство: парадоксы самостоятельности № 1, с. 214–235

Риехакайнен Е.И., Браташ В.С., Зубов В.И., Сергоманов П.А.

Методика аннотирования корпуса устной речи учителей № 2, с. 251–285

Рожкова К.В., Роцин С.Ю., Травкин П.В.

От совмещения учебы с работой к совмещению работы
с учебой? Изменение модели российского высшего
образования № 2, с. 286–322

Семенов А.Л., Абылкасымова А.Е., Рудченко Т.А.

Основания для современного развития отечественного
математического образования, заложенные его лидерами
в XX веке № 4, с. 214–239

Сенина Н.А., Мерцалова Т.А., Заир-Бек С.И.

Социальные предикторы формирования различий
в дискурсе о качестве школьного образования № 2, с. 323–349

Синякова Е.А., Мирзоян А.Г.

Особенности реакции индивидов на обратную связь,
получаемую в условиях не связанных друг с другом заданий № 3 (2), с. 272–298

Скворчевский К.А., Дятлова О.В.

Современные адаптивные и интеллектуальные цифровые
системы обучения: механизмы и потенциал № 3 (2), с. 299–337

Smanova N., Smanova G.

Does Students' Socioeconomic Status Moderate the Relationship
between Growth Mindset and Learning Achievement: Evidence
from PISA 2018 for Kazakhstan. № 3 (1), с. 110–128

Сорокин П.С., Редько Т.Д.

Современные исследования агентности в сфере образования:
систематизация ключевых понятий и разработок № 1, с. 236–264

Сорокин П.С., Поливанова К.Н., Бочавер А.А.

Развитие самостоятельности и способности к созидательному действию через образование: теоретические подходы, полидисциплинарные дискуссии и практические решения № 1, с. 8–10

**Тарасова К.В., Талов Д.П., Щеглова И.А., Пашенко Т.В.,
Беляева А.Ю.**

Формируя критическое мышление: роль эпистемических убеждений и стилей обучения студентов российских вузов. № 4, с. 240–262

**Terentev E., Shcheglova I., Federiakin D., Koreshnikova Yu.,
Costley J.**

Active versus Passive Teaching: Students' Perceptions and Thinking Skills № 3 (1), с. 129–150

Tikhomirova D., Tregubova A., Ternikov A.

Gamification in Education and Demand for Acquired Skills: A Systematic Review № 3 (1), с. 151–179

Федина Л.В., Брук Ж.Ю., Волосникова Л.М.

Взаимосвязь детской агентности и субъективного благополучия № 1, с. 265–287

Чернобай Е.В., Лытаева М.А.

Кто такой педагогический дизайнер: компетентностный профиль и выбор модели подготовки. № 3 (2), с. 338–367

**Хиль Ю.С., Садова А.Р., Соболева О.Б., Степашкина Е.А.,
Гужеля Д.Ю.**

Диспозиции критического мышления: разработка и валидизация инструмента оценки № 2, с. 350–374

Щевлягин М.Н., Королева Д.О.

Персонализируя обучение: используют ли учителя практики, предоставляющие «голос» и выбор в средней школе № 4, с. 263–289

Щеглова И.А., Дремова О.В., Бабаева Д., Гаеде М.А.

Образовательный опыт студентов и его место в современной образовательной парадигме: кейс ДВФУ № 3 (2), с. 368–398

БАЗЫ ДАННЫХ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Дюличева Ю.Ю.

Датасет и разработка инструмента учебной аналитики для извлечения проявлений студенческой агентности из текстов отзывов на MOOK № 1, с. 288–313

КНИЖНЫЕ ОБЗОРЫ И РЕЦЕНЗИИ

Хахалкина Е.В.

Высшее образование в условиях цивилизационных разрывов современности. Рецензия на книгу Э. Галажинского «Беседы о сложном. Управленческие практики и рефлексии». . . . № 3 (2), с. 399–414

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 ООО «Б2-Принт»
109548, Москва, Шоссейная ул., д. 1, кор. 1