

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

ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Educational Studies Moscow

1

2026



Учредитель: Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»

Вопросы образования / Educational Studies Moscow №1, 2026

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)

Заместители главного редактора

Е.Н. Пенская (НИУ ВШЭ)

Е.И. Казакова (СПбГУ)

Редакционная коллегия

Я.И. Кузьминов (НИУ ВШЭ)

Е.И. Казакова (СПбГУ)

Е.Н. Пенская (НИУ ВШЭ)

И.В. Абанкина (НИУ ВШЭ)

Д.Р. Ахмеджанова (НИУ ВШЭ)

К.А. Баранников (Яндекс.Образование)

Б.И. Бедный (ННГУ)

В.А. Болотов (НИУ ВШЭ)

Т.В. Васильева (НИУ ВШЭ)

Д.И. Земцов (НИУ ВШЭ)

А.М. Калимуллин (КФУ)

И.И. Калина (МГУ им. М.В. Ломоносова)

Ю.В. Линская (НИУ ВШЭ)

А.А. Панова (НИУ ВШЭ)

А.И. Подольский (НИУ ВШЭ)

П.Г. Положевец (Благотворительный фонд Сбербанка «Вклад в будущее»)

И.М. Реморенко (МГПУ)

Е.А. Суханова (ТГУ)

Е.А. Терентьев (НИУ ВШЭ)

А.П. Тряпицына (РГПУ им. А.И. Герцена)

В.М. Филиппов (РУДН)

Liesel Ebersöhn (World Education Research Association, Republic of South Africa)

Andréa Barbosa Gouveia (Federal University of Paraná, Brazil)

Yue Kan (Zhejiang University, China)

Santosh Kumar Mehrotra (HSE University)

Редакция

Отв. секретарь Д.Р. Ахмеджанова, лит. редакторы Т.А. Гудкова, С.А. Чижевская,
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», 2026

Содержание № 1, 2026

**Константин Анчиков, Алексей Обухов,
Екатерина Соловьева**

Взаимодействие школ с локальным сообществом
в территориях со сложным контекстом: кейсы Нерчинского
района Забайкалья, Салехарда и Нового Уренгоя в ЯНАО8

**Кристина Буякова, Яков Дмитриев, Арина Иванова,
Татьяна Кабанова, Артем Фещенко**

Типы отношения студентов и преподавателей к
использованию искусственного интеллекта в высшем
образовании: кластерный анализ37

**Екатерина Енчикова, Елена Нехорошева,
Дарья Касаткина**

Когда доверие под угрозой: как цифровые
образовательные ресурсы и сервисы помогают
родителям сохранять связь со школой.67

Оксана Михайлова, Анастасия Бочкор

Нарративы родителей-россиян о вовлеченности,
барьерах и агентах вовлечения детей в занятия
физкультурой и спортом: анализ фокус-групп96

Павел Музыка, Исак Фруммин

Типология архитектур гибких образовательных программ
высшего образования 128

Ольга Павлова

Осознание правил выражения эмоций старшими
дошкольниками: диагностика когнитивного
и поведенческого компонентов 157

**Екатерина Пушкарева, Александра Корженевская,
Нина Здорова, Мария Лытаева, Ольга Драгой**

Особенности восприятия научного текста:
видеоокулографическое исследование 185

Наталья Соловьева, Ксения Алексанина

Профессиональное образование в биографиях молодежи:
нарративы самозанятых и работников в найме 214

Павел Сорокин, Александр Тимофеев, Светлана Черненко, Юлия Вятская

Национальные политики в области обучения
предпринимательству на уровне вузов:
международный опыт. 241

**Марина Храмова, Ирина Фильченкова, Павел Торопов,
Никита Смирнов, Татьяна Букина, Александр Храмов**

Познавательная активность студентов-первокурсников
классического университета на примере БФУ им. И. Канта . . . 278

**Ольга Шиян, Татьяна Ле-ван, Екатерина Стародубцева,
Игорь Шиян, Анна Якшина**

Образовательные условия для поддержки игры и развития
творческих способностей в детских садах. 313

National Research University Higher School of Economics

**Voprosy obrazovaniya/Educational Studies Moscow
No 1, 2026**

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 Str., Moscow, Russia 101000

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

E-mail: edu.journal@hse.ru

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

National Research University Higher School of Economics

Voprosy obrazovaniya/Educational Studies Moscow

Yaroslav Kuzminov

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

Deputy Editors

Elena Penskaya, HSE, Russian Federation

Elena Kazakova, St. Petersburg State University, Russian Federation

Editorial Board

Yaroslav Kuzminov, HSE, Russian Federation

Elena Kazakova, St. Petersburg State University, Russian Federation

Elena Penskaya, HSE, Russian Federation

Irina Abankina, HSE, Russian Federation

Diana Akhmedjanova, HSE, Russian Federation

Kirill Barannikov, Yandex Education, Russian Federation

Andréa Barbosa Gouveia, Federal University of Paraná, Brazil

Boris Bednyi, Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod,
Russian Federation

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

Liesel Ebersöhn, The World Education Research Association,
Republic of South Africa

Vladimir Filippov, RUDN University, Russian Federation

Aydar Kalimullin, Kazan Federal University, Russian Federation

Isaak Kalina, Lomonosov Moscow State University, Russian Federation

Yue Kan, Zhejiang University, China

Santosh Kumar Mehrotra, HSE, Russian Federation

Yulia Linskaya, HSE, Russian Federation

Anna Panova, HSE, Russian Federation

Andrey Podolsky, HSE, Russian Federation

Pyotr Polozhevets, Sberbank Charitable Foundation “Contribution to the Future”,
Russian Federation

Igor Remorenko, Moscow City University, Russian Federation

Elena Sukhanova, National Research Tomsk State University, Russian Federation

Evgeniy Terentev, HSE, Russian Federation

Alla Tryapicina, Herzen State Pedagogical University of Russia, Russian Federation

Tatyana Vasilyeva, HSE, Russian Federation

Dmitry Zemtsov, HSE, Russian Federation

Editorial Staff

Executive Editor D. Akhmedjanova, Literary Editors T. Gudkova, S. Chizhevskaya,

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

Managing Editor M. Maltsev

Table of contents

No 1, 2026

Konstantin Anchikov, Alexey Obukhov, Ekaterina Solovyeva Interaction of Schools with Local Communities in Territories with Complex Contexts: Case Studies of Nerchinsky District in Zabaikalsky Krai, Salekhard, and Novy Urengoy in YaNAD.	8
Kristina Buyakova, Yakov Dmitriev, Arina Ivanova, Tatyana Kabanova, Artem Feshchenko The Attitude of Students and Teachers to AI: Cluster Analysis	37
Ekaterina Enchikova, Elena Nekhorosheva, Daria Kasatkina When Trust Is at Risk: How Digital Resources Help Parents Stay Connected to Schools	67
Oxana Mikhaylova, Anastasia Bochkor Russian Parents' Perceptions on the Participation, Barriers, and Facilitators of Their Children in Physical Activities and Sports: Focus Group Analysis	96
Pavel Muzyka, Isak Frumin Typology of Architectures of Flexible Higher Education Curriculum	128
Olga Pavlova Awareness of Emotion Expression Rules in Older Preschoolers: Diagnostics of Cognitive and Behavioral Components	157
Ekaterina Pushkareva, Alexandra Korzhenevskaya, Nina Zdorova, Maria Lytayeva, Olga Dragoy Features of Scientific Text Perception: An Eye-Tracking Study.	185
Natalia Soloveva, Kseniia Aleksanina Professional Education in the Biographies of Youth: Narratives of the Self-Employed and Employees for Hire.	214
Pavel Sorokin, Alexander Timofeev, Svetlana Chernenko, Yulia Vyatskaya National Policies on Entrepreneurship Education at University Level: The International Experience	241

Marina Khramova, Irina Filchenkova, Pavel Toropov, Nikita Smirnov, Tatyana Bukina, Alexander Hramov	
Cognitive Activity of the First-Year Students of Classical University on the Example of the I. Kant Baltic Federal University	278
Olga Shiyan, Tatiana Le-van, Ekaterina Starodubtseva, Igor Shiyan, Anna Iakshina	
Educational Conditions for Play and Creative Abilities in Kindergartens	313

Взаимодействие школ с локальным сообществом в территориях со сложным контекстом: кейсы Нерчинского района Забайкалья, Салехарда и Нового Уренгоя в ЯНАО

Константин Анчиков, Алексей Обухов,
Екатерина Соловьева

Статья поступила
в редакцию
в июне 2024 г.

Анчиков Константин Михайлович — эксперт Центра общего и дополнительного образования им. А.А. Пинского, Институт образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». Адрес: 101000 Москва, Потаповский пер., 16, стр. 10. E-mail: kanchikov@hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9021-7339> (контактное лицо для переписки)

Обухов Алексей Сергеевич — кандидат психологических наук, доцент, ведущий эксперт Центра общего и дополнительного образования им. А.А. Пинского, Институт образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». E-mail: aobuhov@hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7215-3901>

Соловьева Екатерина Сергеевна — учитель, школа № 2094 г. Москвы. E-mail: essoloveva_9@edu.hse.ru

Аннотация

На основе материалов, собранных экспедициями НИУ ВШЭ в 2023 г., в частности интервью с директорами местных школ, авторы сравнивают практики взаимодействия школ с локальным сообществом в двух регионах — в Нерчинском районе Забайкальского края и в городах Салехард и Новый Уренгой ЯНАО. Выявлены наиболее значимые партнеры школ в местном социуме и преимущественное содержание взаимодействия с ними, проанализировано влияние социально-экономических условий жизни в регионе на взаимодействие школ с локальным сообществом.

В результате проведенного анализа установлена контекстная обусловленность школьных практик взаимодействия с локальным сообществом. Уровень социально-экономического развития территорий, объемы социального и культурного капитала местного сообщества, ресурсность региональной экономики определены как условия, задающие как ограничения, так и возможности для выстраивания различных стратегий работы школы с внешними партнерами. Высокий уровень экономического развития городов Салехард и Новый Уренгой позволяет местным школам выстраивать сотрудничество с крупными корпорациями и привлекать внерегиональных партнеров к деятельности школы, а достаточные объемы культурного капитала сообщества создают возможности для длительных и продуманных стратегий взаимодействия. Напротив, низкая ресурсность экономики Нерчинского района Забайкальского края вынуждает

школы ограничиваться взаимодействием преимущественно с родителями учеников и привлекать местные общественные объединения к сотрудничеству по стихийным и ситуативным основаниям, при этом объемы культурного капитала населения не позволяют претворять в жизнь сложные формы социального партнерства с долгосрочным эффектом.

Ключевые слова школа, локальное сообщество, взаимодействие школы с партнерами, территориальный контекст, сложные региональные контексты

Для цитирования Анчиков К.М., Обухов А.С., Соловьева Е.С. (2026) Взаимодействие школ с локальным сообществом в территориях со сложным контекстом: кейсы Нерчинского района Забайкалья, Салехарда и Нового Уренгоя в ЯНАО. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 1, сс. 8–36. <https://doi.org/10.17323/vo-2026-21774>

Interaction of Schools with Local Communities in Territories with Complex Contexts: Case Studies of Nerchinsky District in Zabaikalsky Krai, Salekhard, and Novy Urengoy in YaNAD

Konstantin Anchikov, Alexey Obukhov,
Ekaterina Solovyeva

Konstantin M. Anchikov — Expert, Pinsky Center for General and Extracurricular Education, Institute of Education, HSE University. Address: 16/10 Potapovsky lane, 101000 Moscow, Russian Federation. E-mail: kanchikov@hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9021-7339> (corresponding author)

Alexey S. Obukhov — Candidate of Sciences in Psychology, Associate Professor, Leading Expert, Pinsky Center for General and Extracurricular Education, Institute of Education, HSE University. E-mail: aobuhov@hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7215-3901>.

Ekaterina S. Solovyeva — Teacher, School no 2094, Moscow. E-mail: essoloveva_9@edu.hse.ru

Abstract This study examines the interaction of schools with local communities through case studies of two Russian regions: Nerchinsky District in Zabaikalsky Krai and the cities of Salekhard and Novy Urengoy in the Yamalo-Nenets Autonomous District (YaNAD). The focus is on the characteristics of these interactions and the differences between territorial cases depending on contextual and environmental conditions. The empirical part of the study draws on data collected in these regions during expeditions conducted by the National Research University Higher School of Economics. The practical component includes an analysis of school practices of external interaction in the specified cases, a comparison of territorial cases, and the identification of characteristics linking school practices with the socio-economic conditions of complex living contexts. The analysis establishes the contextual dependence of school practices in engaging with local communities. The socio-economic development of the territories, the social and cultural capital of the local community, and the resource intensity of the local economy are identified as conditions that both constrain and enable the development of various strategies for school collaboration with external partners. The high level of economic development in Salekhard and

Novy Urengoy allows schools to build partnerships with corporations and engage non-regional partners in school activities, while the cultural capital of the community creates opportunities for deeper and more sustainable strategies. In contrast, the low resource intensity of the economy in Nerchinsky District of Zabaikalsky Krai compels schools to form interaction strategies with available resources—most often with parents and local associations—on spontaneous and situational grounds, while the cultural capital of the population limits the implementation of complex forms of social partnership with long-term impact.

Keywords school, local community, school-community interaction, territorial context, complex regional context

For citing Anchikov K.M., Obukhov A.S., Solovyeva E.S. (2026) Interaction of Schools with Local Communities in Territories with Complex Contexts: Case Studies of Nerchinsky District in Zabaikalsky Krai, Salekhard, and Novy Urengoy in YaNAD. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 1, pp. 8–36 (In Russian). <https://doi.org/10.17323/vo-2026-21774>

Взаимодействие школы с локальным сообществом — важный компонент успешного выполнения школой своих функций, особенно в территориях со сложным контекстом, где ресурсы часто ограничены [Blank, Jacobson, Melaville, 2012]. Такое взаимодействие обеспечивает поддержку текущих процессов, способствует улучшению как образовательных результатов учащихся, так и показателей эффективности школы в целом [Epstein, Sheldon, 2002; Maier et al., 2017]. Исследователи анализируют эффекты такого взаимодействия с точки зрения сокращения неблагоприятия и неравенства в образовании, устойчивого развития школы, общества и территории в целом [Rogers, 1998; Podair, 2002; Hands, 2010]. Установлено, что взаимодействие школы с сообществом может способствовать повышению успеваемости, сокращению количества прогулов и случаев выбытия из системы образования до завершения курса обучения, а также общему благополучию учащихся и их семей, а также компенсирует эффекты депривированности территорий [Konji, 2015; Cano-Hila, Sánchez-Martí, 2022].

На характер взаимодействия школы с локальным сообществом оказывают влияние социально-экономические условия территории, в которой работает школа [Zuckerman, 2019]. В экономически неблагоприятных районах школы могут сталкиваться с проблемами при инициировании и поддержании такого взаимодействия из-за ограниченности ресурсов [Warren, 2005]. И наоборот, школы в благополучных районах имеют доступ к достаточным ресурсам и обширной сети потенциальных партнеров [Harris, 2009]. Школы в экономически благополучных районах имеют средства для инноваций и развития, а школы в неблагоприятных районах вынуждены концентрировать усилия на обеспечении базовых потребностей [OECD, 2019].

Российские исследователи определяют школьное сообщество как особый вид самоорганизации акторов образователь-

ного процесса, имеющий характерные черты и оказывающий специфические эффекты [Болотина, Новикова, 2013; Меликян, Пронькина, 2022; Траценкова, 2016]. Школу как актора, вписанного в контекст, изучает в рамках социокультурного подхода к развитию системы образования А.М. Цирульников [2000; 2010; 2017]. А.М. Моисеев рассматривает взаимодействие школы с внешней средой как часть стратегического управления развитием школы [Моисеев, 2011; Моисеев, Моисеева, 2007]. В российской научной литературе также получила распространение логика изучения взаимодействия школы с внешней средой через противопоставление интересов школы и разных категорий внешних стейкхолдеров [Анохина, 2016; Мухаметова, 2010; Скларова, 2014; Эпштейн, 2014].

В последние годы интерес отечественных исследователей к отношениям школы с внешними партнерами и особенностям школьного сообщества заметно возрос, однако подавляющее большинство опубликованных работ посвящено изучению отдельных кейсов или теоретическому осмыслению феномена взаимодействия школы с локальным сообществом.

В данной статье мы представляем результаты сравнительного анализа взаимодействия школ с местным социумом в двух территориях — в Нерчинском районе Забайкальского края и в городах Салехард и Новый Уренгой Ямало-Ненецкого автономного округа. Сопоставление именно этих кейсов представляется интересным, потому что школы в этих территориях действуют в суровых природно-климатических условиях проживания и на значительном удалении от европейской части страны, при этом оба региона находятся в фокусе актуальной политической повестки, для которой характерно внимание к регионам Арктики и Дальнего Востока. При этом Нерчинский район Забайкальского края, с одной стороны, и города Салехард и Новый Уренгой — с другой, полярны по показателям социально-экономического развития, характеристикам локальной системы образования, объему культурного капитала населения.

Статья является продолжением публикации, в которой описан кейс Елизовского района Камчатского края [Анчиков, Обухов, 2024] с опорой на результаты исследования, проведенного экспедицией НИУ ВШЭ в 2022 г. в идентичном дизайне. Результаты анализа взаимодействия школ с местным сообществом в Нерчинском районе Забайкальского края и в городах Салехард и Новый Уренгой ЯНАО будут кратко сопоставлены с кейсом Елизовского района.

Цель проведенного исследования состоит в сравнении характера взаимодействия школ с локальным сообществом в различающихся по сложности территориальных контекстах.

В представленной здесь работе мы расширяем поле исследований взаимодействия школы с локальным сообществом, переходя от теоретического осмысления концепта к рассмотрению

практических кейсов в режиме полевых исследований и включенного наблюдения. Мы рассматриваем школу как встроенную в контекст территории, а не в оппозиции к внешним партнерам. Исследование вносит вклад в изучение контекстуальных различий российских территорий [Зубаревич, 2012; 2014; Бутовская, Косарецкий, Звягинцев, 2022], фиксируя различия не только в ресурсном обеспечении, но и в том, как эти различия отражаются на характере взаимодействия школы с локальным сообществом.

1. Теоретическая рамка исследования

Под локальным сообществом мы имеем в виду группы стейкхолдеров, находящиеся на территории, на которой действует школа. Мы рассматриваем не межличностные отношения, а межгрупповые взаимодействия, в которых партнерами могут выступать как отдельные личности, например предприниматель, оказывающий поддержку школе, так и коллективные субъекты — местные общественные объединения, учреждения культуры, образовательные организации. Чтобы интегрировать в анализе разные уровни стейкхолдеров и обеспечить учет контекста взаимодействия, мы опираемся в данном исследовании на теорию экологических систем [Bronfenbrenner, 1979], которая постулирует комплексный характер социальных взаимодействий и рассматривает школу как часть мезосистемы, от которой школа зависит и которую в то же время формирует. Данная теория дает основания предполагать, что взаимодействие школы и локального сообщества может быть обусловлено средовыми факторами и наличием или отсутствием определенных ресурсов и ролей, распределенных между акторами экосистемы. Взаимодействие мы определяем как структурированный и целенаправленный процесс обмена информацией и организации совместных действий, направленных на достижение общих целей участников. Мы анализируем межгрупповое взаимодействие, характерными признаками которого являются наличие целевых установок, взаимное влияние партнеров и их включенность в социальный контекст территории, на которой школа и ее партнеры действуют в рамках принятых ролей и имеющихся ресурсов [Андреева, 2003; Майерс, 2007]. В исследовании учитываются только те случаи взаимодействия, в которых школа играет активную роль в инициировании и организации совместной деятельности с представителями локального сообщества.

В основе анализа взаимодействия школы с местным сообществом лежат социальные роли партнеров: даже отдельный выпускник, оказывающий поддержку школе, действует не только как частное лицо, но и как носитель определенной социальной функции. Опираясь на теорию стейкхолдеров [Freeman, 1984; Burns, Köster, 2016], мы учитываем следующие категории потенциальных партнеров [Моисеев, Моисеева, 2007]:

- родители, семья;
- выпускники;
- представители власти, профильные органы;
- предприятия, бизнес;
- организации здравоохранения;
- государственные и муниципальные службы;
- культурно-просветительские организации;
- другие образовательные организации;
- научные институты;
- правоохранительные органы;
- религиозные организации;
- общественные организации.

2. Основания сопоставления территорий

Эмпирическую основу исследования составляют данные, собранные экспедициями НИУ ВШЭ в 2023 г. в Нерчинском районе Забайкальского края и городах Салехард и Новый Уренгой Ямало-Ненецкого автономного округа. Характеризуя контекст этих территорий как сложный, мы имеем в виду не только физические, т.е. природно-климатические, а также социально-экономические условия жизни, но и субъективное восприятие этих условий местными жителями как сложных для проживания.

Обе территории относятся к категории регионов, удаленных от наиболее густонаселенных и социально-экономически развитых областей европейской части страны. ЯНАО расположен за Полярным кругом, и некоторые его районы из-за вечной мерзлоты доступны только с помощью авиационного и/или морского сообщения. Забайкальский край — территория Дальнего Востока, которая находится в зоне резко континентального климата, а значит, сильных перепадов температур, особенно в зимний период. Неблагоприятную климатическую ситуацию усугубляет экологическое неблагополучие территории: на ней фиксируется критический уровень загрязнения воздуха и поверхностных вод, ежегодно происходят лесные пожары.

При сходстве природно-климатических характеристик рассматриваемые регионы значительно различаются по социально-экономическому положению. ЯНАО — субъект Федерации с высокими экономическими показателями. Его преимущества обусловлены добычей нефти и газа: в регионе сосредоточено более 30 нефте- и газодобывающих предприятий. Социально-экономические показатели Нерчинского района Забайкальского края существенно ниже. Здесь тоже немало месторождений полезных ископаемых — серебра, меди, каменного угля, но их освоение сдерживается отсутствием перерабатывающих мощностей, неразвитой инфраструктурой, нехваткой современного производственного оборудования и отсутствием эффективных техноло-

гий добычи. Валовой региональный продукт и среднемесячная номинальная заработная плата за последние три года в Забайкальском крае заметно ниже, чем в ЯНАО. В Забайкальском крае в 2023 г. не выполнялись федеральные требования по обеспечению минимальных зарплат учителей на уровне не ниже средней зарплаты по экономике региона (79,4% от средней зарплаты).

3. Методология В ходе экспедиций НИУ ВШЭ в 2023 г. один из авторов исследования провел полуструктурированные интервью с директорами школ в рассматриваемых регионах. Все беседы записывались на диктофон с предварительным получением информированного согласия респондентов. Длительность интервью — 40–60 минут. Беседы проводились конфиденциально, материалы деперсонифицированы, в полученных документах нет личных данных собеседников.

Здесь мы анализируем материалы, собранные в школах Нерчинского района Забайкальского края: в поселках Приисковый, Нагорный, Заречное, селах Илим, Калинино, Знаменка, Нижние Ключи, Зюльзикан, Зюльзя, Правые Кумаки, а также в двух школах г. Нерчинска. Всего 12 интервью. Ямало-Ненецкий автономный округ представлен интервью с директорами четырех школ Салехарда и шести школ Нового Уренгоя. Всего 10 интервью.

Полученные в интервью материалы оформлялись в виде транскриптов для дальнейшего анализа. После транскрибирования интервью выполнялось ручное кодирование текстов для категоризации данных в программе *Atlas.ti*. Коды выделены дедуктивным методом и основаны на концептуальной рамке, сформулированной в данном исследовании.

Кодирование осуществлялось по ключевым словам. Например, для выделения категории «родители» использовались запросы «родители», «семьи», «отцы», «мамы»; для категории организаций среднего профессионального образования — «техникум», «СПО», «ПТУ», «колледж», «училище», «пед», «мед», «местный», а также аббревиатуры имеющихся на территории организаций СПО. Используемое в исследовании программное обеспечение дает возможность искать ключевые слова не только в именительном падеже и неопределенной форме глагола.

При кодировании выделялись категории партнеров (категория «другие образовательные организации» в процессе анализа конкретизирована как «вузы», «СПО», «школы») и основания взаимодействия. Основания взаимодействия школы с локальным сообществом анализируются с точки зрения их содержательности. Выделяются материальные основания взаимодействия, например поддержка бытовых школьных процессов (ремонт и др.), логистическая помощь, организация мероприятий, и содержа-

тельные основания, направленные на интеграцию партнеров в образовательный процесс, вовлечение учащихся в совместную с партнерами профориентационную, воспитательную или просветительскую деятельность.

Кодированные транскрипты обработаны с помощью тематического анализа для выявления закономерностей в словах собеседников: повторяющихся тем, концепций или идей, возникающих в беседах. Темы организуются в связное повествование, которое помогает понять исследуемое явление.

Кейсы школ обозначаются в формате XX_Y, где Y — порядковый номер кейса, а XX — обозначение региона: Ям — Ямал (Салехард и Новый Уренгой); Заб — Забайкалье (Нерчинский р-н). При описании и анализе полученных результатов для иллюстрации и аргументации выдвигаемых суждений используются выдержки из интервью.

4. Результаты исследования

Описание форматов взаимодействия школ с локальным сообществом структурировано на основании выделенных категорий партнеров школ. Однако очередность представления категорий в тексте задается не исходным порядком в теоретической типологии, а частотой упоминания той или иной категории партнеров в интервью: сначала представлены наиболее значимые категории партнеров, взаимодействующих со школами, а в конце — менее типичные категории и единичные случаи.

4.1. Кейс Нерчинского района Забайкальского края 4.1.1. Родители, семья

Директора обследованных школ Нерчинского района чаще других категорий партнеров — буквально в каждой школе — упоминают родителей учеников. Основания взаимодействия с ними преимущественно материальные: оказание материальной поддержки и участие в организации мероприятий. Родители помогают в ремонте школы: передают школе «добровольные пожертвования», предоставляют материалы, сами участвуют в ремонте или уборке территорий.

Мы берем вот на ремонт конкретно школы, мы просим родителей, мы не заставляем <...> мы просим родителей, как бы, вот 300 рублей конкретно (Заб_3).

Сейчас ремонт идет в школе. Да, допустим, я к родителям обратилась на собрании: да, родители, нужна помощь. Нужна помощь — всё. Я только сказала, что нужна помощь в ремонте школы. Всё, они уже сами, там комитет в каждом классе. Там: «Ой, мои решили вот это делать». Там другой класс: «Мои вот это вот делать». Вообще здорово откликаются (Заб_9).

Родители иногда привлекаются для организации поездок, когда у школы нет своего транспорта. Некоторые директора упоминали в интервью, что те или иные поездки и мероприятия школа не может себе позволить, так как для родителей это будут непосильные траты.

У некоторых родителей есть микроавтобусы. Родителей мы привлекаем часто [к организации поездок] (Заб_3).

Некоторые директора школ упоминают и формальные объединения родителей — комитеты и советы, однако таких примеров немного.

Во-первых, у нас родительская общественность входит в управляющий совет школы. Управляющий совет — это главный орган в школе. В него входят представители родительской общественности. Второе, родительский комитет. Третье, у нас есть совет профилактики: везде родительский контроль, в столовой, и везде обязательно родители. И, конечно же, они как бы участвуют во всем, вплоть до того, что родительский комитет есть в каждом классе в плане того, что бывает какое-то нарушение дисциплины, класс непростой, на урок тогда приходят родители, дежурят, даже сидят на уроках (Заб_7).

Родители принимают участие в организации и проведении спортивных и культурных школьных мероприятий, в том числе приуроченных к праздникам.

То есть вот субботники: у нас приходят и мамы, и папы. Традиционные мероприятия школьные — обязательно приходят родители. Причем родители очень любят приходить, участвовать в этих мероприятиях (Заб_2).

Такая сильная связь школы с родителями и их систематическое участие в жизни школы — характерная черта определенного вида территорий: в небольших населенных пунктах жители хорошо знают друг друга, многие родители учеников — сами в прошлом выпускники той же школы, так как семей, приехавших из других поселений, в таких населенных пунктах обычно очень мало.

Однако даже в поселениях, большинство жителей которых тесно связаны между собой, директора школ отмечают в качестве характерного явления последних лет наличие семей, в которых родители не заинтересованы в приобщении к жизни школы и не согласны участвовать в школьных делах.

Раньше, по моей молодости, было, конечно, такое. Сейчас даже невозможно родителей попросить, чтобы они пришли во

время ремонта, что-то в кабинете помогли, сделали. Не хотят родители этого ничего делать. Очень тяжело сейчас с родителями работать (Заб_8).

4.1.2. Культурно-просветительские организации

Взаимодействие школ с библиотеками, музеями, домами культуры заключается в основном в совместной подготовке культурно-просветительских мероприятий и организации визитов школьников в музеи и библиотеки в рамках тематических уроков. Эту категорию партнеров директора школ упоминают так же часто, как и родителей: притом что насыщенность обследованных территорий социокультурными объектами приходится характеризовать как очень низкую, библиотека или дом культуры в каждом поселении, как правило, имеются.

Дом культуры, который у нас здесь тоже присутствует, библиотека — ну здесь в основном у нас как-то задействованы начальные школы. Сейчас у нас лагерь дневного пребывания, я буквально на днях туда иду — они оттуда с экскурсии идут, с библиотеки. Ну, совместные мероприятия мы проводим <...> День Победы — так это уже, как, не знаю, традиция стала, этот бессмертный полк, эти там выступления совместные (Заб_6).

Центром культурных практик всего района можно считать Нерчинский краеведческий музей. Школы, расположенные близко к Нерчинску или в самом Нерчинске, нередко организуют занятия в музее, проводят тематические музейные уроки, учащиеся реализуют исследовательские проекты на основе коллекции музея.

Мы с музеем ежегодно проводим огромное количество мероприятий. В музее у нас вообще девчонки там уникальные работают, музейная педагогика у них — большой проект, и они нас постоянно туда привлекают. Вот Лилия Валентиновна, она как раз в этой музейной педагогике участвует. На Ночь в музее мы ходим, мы у них постоянные участники. Как называется... День дарителя (Заб_2).

4.1.3. Общественные организации

Значительно реже среди партнеров школ директора упоминают общественные объединения. В Нерчинском районе наиболее влиятельными из таких организаций являются клубы ветеранов — «Ветеран» и «Союз десантников» — и казачьи общества: «Казачи Забайкальского края» и «Казачий хутор Знаменский». С общественными объединениями работают только две из обследованных школ. Школы проводят тематические мероприятия, на которые приглашают участников таких объединений, ор-

ганизуют с их помощью работу школьных военно-патриотических отрядов, пополняют коллекции школьных краеведческих музеев материалами, хранящимися у членов объединений, и записями их историй. В некоторых поселениях есть практика оказания школьниками помощи тем членам местного сообщества, которые в ней нуждаются, — лицам, относящимся к категории «труженики тыла», пожилым людям. Организуя совместные с общественными объединениями тематические мероприятия, школа ставит целью патриотическое и трудовое воспитание учащихся, укрепление связи школьников с малой родиной, ее историей и обычаями.

Клуб «Ветеран» — вот они у нас. Мы уже лет пятнадцать организуем встречи. Такой традиционной, обязательной встречей является встреча накануне 9 Мая. Они бывают у нас в школе. Такая теплая встреча ребятешек. Там пожилые все, связь поколений. А еще это наши десантники, «Союз десантников» (Заб_2).

4.1.4. Организации дополнительного образования детей

В Нерчинске достаточно активно действуют организации дополнительного образования детей: спортшкола, центр детского творчества, детская школа искусств и IT-клуб. Эти организации самодостаточны в плане ведения образовательной деятельности, потому их взаимодействие со школами в виде совместных мероприятий, концертов или соревнований происходит на основе обоюдного интереса или по приглашению школы, когда педагоги организаций дополнительного образования проводят занятия с детьми в рамках школьных внеурочных занятий. Только две школы из числа обследованных взаимодействуют с организациями дополнительного образования детей. Наиболее показателен кейс школы, директор которой приглашает педагогов из таких организаций для проведения занятий музыкой, так как у обучающихся и их родителей был такой запрос, а своего педагога по музыке у школы нет.

Мы взаимодействуем, знаете, со всеми — с художественной школой, со школой искусств в Нерчинске и с музыкальной школой. Вот уже третий год мы с ними заключили договор, и они ведут уроки, приезжают. У нас, на базе нашей школы, мы им выделили кабинеты, и они приезжают, и, естественно, у нас очень много детей учатся в музыкальной школе (Заб_9).

4.1.5. Организации СПО

Директора обследованных школ часто упоминают три колледжа: Балейский педагогический, Шилкинский многопрофильный лицей, Забайкальский горный колледж им. М.И. Агошкова в Чите и

Нерчинский аграрный техникум. Педагогический и горный колледж в основном упоминаются в качестве учебных заведений, в которых продолжают свое образование выпускники школ, при этом, хотя в округе больше нет организаций СПО, ни одна школа не выстроила постоянного взаимодействия с этими колледжами. Две школы района сотрудничают с Нерчинским аграрным техникумом: школьники участвуют в днях открытых дверей, профпробах, а студенты и представители колледжа проводят профориентационные мероприятия в школах, приглашая выпускников на обучение.

Допустим, с тем же техникумом аграрным нерчинским — можем свозить на экскурсию, или техникум приезжает к нам. Проводят для ребят... именно выпускников. Ну, приглашают для поступления, рассказывают, на какие отделения туда вот можно поступить, профориентация ведется (Заб_10).

4.1.6. Другие школы Только в двух школах директора упоминали о взаимодействии с другой школой. В одном случае речь шла о выстраивании логистики: школа соседнего села, обеспеченная автобусом, помогает с поездками на соревнования или экскурсии. Во втором случае директора двух школ договорились о том, что один учитель физики будет работать в обеих школах, для чего потребовалось согласовать расписания уроков и обеспечить транспорт для учителя.

4.1.7. Вузы Директор только одной школы упомянул в интервью взаимодействие с вузом, а именно с Забайкальским университетом в Чите. История этого сотрудничества связана с многолетней традицией школьного географического кружка: университет помогает школе в организации экспедиций и обеспечивает методическое сопровождение деятельности кружка.

Мы с [ФИО] — это очень известный у нас тоже биолог, зам по науке сейчас из ЗабГУ. Мы с ним, он помладше чуть-чуть меня, мы с ним постоянно взаимодействуем (Заб_6).

4.1.8. Предприятия, бизнес Директора школ считанные разы упоминали местный бизнес как потенциального партнера, и случаи, которые они приводили в качестве примеров взаимодействия, вряд ли можно считать полноценным сотрудничеством: контакты были скорее односторонними, например школьники поздравляли медсестер местной больницы с 8 Марта и работников железной дороги — с 23 Февраля. В районе крайне мало представителей бизнеса, тем более готовых к взаимодействию со школой.

4.1.9. Выпускники В Нерчинском районе, как и в других сельских территориях, выпускники школы, получившие педагогическое образование в ближайшем вузе или колледже, возвращаются работать в свою школу учителями. Такого рода отношения между школой и вузом или СПО мы не учитываем в качестве взаимодействия, но их необходимо иметь в виду как фактор, оказывающий влияние на выстраивание школой связи с локальным сообществом.

Выпускники школы во время обучения в местных вузах и колледжах участвуют в мероприятиях, экспедициях и турслетах, которые проводит их школа, иногда предлагают организовать в ней профориентационные встречи, рассказать о своем образовательном и карьерном маршруте старшекласникам.

У нас очень много выпускников, которые, учась... Как я понимаю, есть у них определенный момент, когда они должны сходить в школу и провести что-то типа профориентации или что-то вот такое вот. Да, но мы собираем классы. Они то есть подходят: можно мы? Да ради бога. Да, у нас приезжают и с военных, и с социальных каких-то университетов и так далее, то есть они вот проводят у нас профориентации (Заб_3).

Есть пример материальной поддержки школы от выпускника, периодически помогающего школе с ремонтом помещений или закупкой оборудования.

«Предприниматель [ФИО] — он наш выпускник, нашей школы... Я, честно говоря, не интересовалась количеством зарабатываемых денег, но он занимается нефтепереработкой. Деньги... Он нам отправляет, да. Вот двери у нас вставлены, принтеры... <...> Он оплатил ремонт в одном из кабинетов у нас. Потом купил он нам плиту в столовую, в одну из столовых. Потом вот эта аппаратура стоит (Заб_1).

4.1.10. Государственные и муниципальные службы

Директора трех школ из числа обследованных упоминали взаимодействие с местным лесничеством, МЧС и воинской частью. Совместно с пожарной частью школы периодически устраивают профориентационные мероприятия и мастер-классы, с лесничеством проводят совместные волонтерские экологические акции, в паре случаев лесничество поддерживало оборудованием и транспортом школьные экспедиции и турслеты, а с воинской частью школы проводят военно-патриотические мероприятия.

Ну, и потом те мероприятия, которые у нас есть. Мы ходили в пожарную часть. Мы водили в охрану. Прямо дети такие довольные. Показали оружие, подержали это в руках, сфотографировались (Заб_2).

Только одна школа (Заб_7) упоминала местную церковь в качестве партнера по взаимодействию, акцентируя внимание на том, что школа имеет казачьи классы и во многом сосредоточена на культуре казачества, которое неотделимо от веры.

Также только в одном случае упоминалось взаимодействие с администрацией поселения. Его реализует активная школа, директор которой привлекает администрацию поселения к материальной поддержке школьных волонтерских акций (субботник, день села и др.).

4.1.11. Выводы по кейсу Нерчинского района Забайкалья

Нерчинск — центр культурно-социальной активности района. Нерчинский краеведческий музей обеспечивает значительную часть культурных мероприятий для местного населения. В Нерчинске функционируют детская школа искусств, центр детского творчества, спортивная школа, проводятся различные общегородские мероприятия, в том числе значимый для жителей ежегодный фестиваль, представляющий местные этносы.

Взаимодействие школ с локальным сообществом в Нерчинском районе часто происходит неформально, на основе тесного знакомства местных жителей и без официальных договоров о партнерстве. Официальные договоры о сетевом взаимодействии заключаются, когда встает вопрос о распределении финансовых потоков, и такие случаи редки, поскольку выделяемые средства чаще всего очень малы, а бюрократические процедуры создают дополнительные сложности.

В Нерчинском районе при низкой насыщенности социокультурной среды наблюдается высокая вовлеченность родителей в жизнь школы. Школы рассматривают родителей учеников как своего первого и основного партнера. По косвенным признакам можно судить о том, что объемы культурного капитала [Bourdieu, 1986; Putnam, 2000] местного населения невелики, образовательный и культурный опыт жителей Нерчинского района весьма ограничен, поэтому директора сдержанно отзываються о содержательности партнерства школы с родителями учеников. Это взаимодействие происходит в основном в сфере организационных и материальных процессов, каких-либо содержательных сюжетов практически не фиксируется.

Гораздо важнее для школы социальный капитал [Bourdieu, 1986; Putnam, 2000] локального сообщества. В территории многие вопросы решаются посредством межличностных связей, а взаимопомощь, сплоченность и соучастие становятся опорой взаимодействия в условиях отсутствия ресурсов. Жители, родители и учителя вынуждены самостоятельно решать многие проблемы школы.

Взаимодействие школ с партнерами в Нерчинском районе — процесс скорее ситуативный, чем систематически выстроенный.

При этом даже достаточно простые формы взаимодействия становятся значимой практикой и отмечаются как важное достижение.

**4.2. Кейс
Салехарда
и Нового Уренгоя**
4.2.1. Культурно-просветительские организации

Чаще других категорий партнеров директора школ в Салехарде и Уренгое упоминают культурные и просветительские организации, в частности Музей Юрия Неелова и Музейно-выставочный комплекс им. И.С. Шемановского, Салехардский центр молодежи, медиациентр «Салехард», дворец культуры «Октябрь». Взаимодействие с этими организациями носит преимущественно содержательный характер: школы активно вовлекают их в профориентационные мероприятия, проводят на их базе тематические экскурсии и программы, расширяющие пространство обучения. Музеи и молодежные центры используются как площадки для организации выездных занятий и внеурочных активностей. В пяти из десяти обследованных школ директора описывали конкретные практики взаимодействия с культурно-просветительскими организациями, в остальных случаях респонденты говорили о сотрудничестве с такими партнерами без конкретных примеров. Видимо, такие организации находятся в фокусе внимания школы как возможные партнеры, но взаимодействие носит «фоновый», неглубокий характер.

4.2.2. Предприятия, бизнес

Ямало-Ненецкий автономный округ — территория с высокой ресурсностью и монопрофильной экономикой, основу которой составляют крупные добывающие корпорации. Для них взаимодействие со школами интересно прежде всего с точки зрения подготовки высококвалифицированных специалистов. Инициатива сотрудничества в этом случае исходит с обеих сторон.

Где-то инициатива от школы исходит, а они поддерживают, где-то инициатива исходит от самих специалистов, и мы идем на это, мы готовы, потому что в принципе все эти вещи, которые позволяют детям развиваться и получать какие-то дополнительные бонусы и возможности, мы всегда это используем, то есть это всегда детям только плюсом (Ям_1).

Взаимодействие школ с корпорациями носит системный характер. В семи из десяти обследованных школ реализуются программы корпоративных классов под эгидой корпораций «Лукойл», «Газпром», «Новатэк» и информационного агента «Импульс Севера», а Сбербанк, хотя и не открывал корпоративных классов, оказывает постоянную поддержку одной из школ. Корпоративные классы получают от партнеров как материальную (оснащение, ремонт и др.), так и содержательную поддержку (стажировки и специализированные курсы, проводимые профильными специалистами).

Вот у нас класс «Новатэк». Это корпоративный класс «Новатэка», третий выпуск в этом году будет, 10–11-й класс <...> Это ребята, которые целенаправленно взаимодействуют с «Новатэком», со специалистами, с высшими учебными заведениями, где готовят специалистов в этой области. Они часто выезжают в системе между собой, выезжают и на Бованенковское месторождение. То есть показывают вообще, что это, как это работает, какие направления, то есть они и со специалистами тоже взаимодействуют (Ям_1).

Обучение в корпоративных классах позволяет школьникам осваивать специализированные навыки или получать дополнительные знания, соответствующие профилю компании. После обучения в корпоративных классах выпускники не обязаны поступать в тот или иной вуз, однако корпоративные партнеры поддерживают целевое обучение.

Просто тот темп, глубина и содержание их программы, которую они осваивают, им дает возможность. Там целевая программа. Ну, допустим, один из пунктов этой программы — это сто-процентное участие в Олимпиадном движении <...> Они выбирают тот образовательный маршрут, который им предлагается при поддержке компании (Ям_4).

Ученики корпоративных классов носят выделяющую их форму, посещают дополнительные занятия по профилю подготовки, участвуют в выездных мероприятиях на производствах. Все это работает на улучшение имиджа и привлекательности предприятия в глазах общественности и учащихся — потенциальных будущих сотрудников. На профессиональное самоопределение школьников влияет в том числе неформальное общение с представителями той или иной профессии. Корпоративные партнеры организуют для учащихся даже внешкольные мероприятия, вовлекают их в совместный досуг с членами коллектива корпораций.

Ну, и различный культурный досуг. Для молодых специалистов — это выходы в лес, соревнования, и это и для наших детей. «Лестница к успеху» должна пройти в октябре месяце. Командообразующие мероприятия, различные волонтерские движения: участники там — как компания, так и наши ученики. Они уже непосредственно приучают их к тому, в каком коллективе, в каком ритме они будут жить и работать (Ям_6).

Финансовые средства, предоставляемые компаниями, используются в том числе на привлечение высококвалифицированных специалистов, которые могут подготовить ребят как к сдаче

ЕГЭ, так и к успешному освоению программы в вузе. Такие специалисты, а это чаще всего преподаватели профильных вузов, не только проводят дистанционные занятия для школьников, но и несколько раз в год участвуют в выездных сессиях в школах региона.

Какие-то денежные средства, которые выделяет компания, мы можем направить на преподавателей — высококвалифицированных, дорогостоящих, и они проводят с нашими учениками дополнительные занятия (Ям_6).

Мы проводим дистанционные занятия. Проводят преподаватели из Университета имени Губкина, Московского университета. Профессор проводит занятия с детьми «Роснефть»-класса. То есть как бы это направление «Роснефть» у нас курирует. И преподаватели регулярно, не то что один раз — он два раза в неделю с детками проводит занятия с обратной связью. То есть это чисто подготовка к Единому госэкзамену, государственному экзамену (Ям_6).

- 4.2.3. Вузы Взаимодействие школ с вузами происходит в рамках сопровождения профильных классов и дополнительной подготовки выпускников школ к поступлению, в том числе по целевому направлению, а также поддержки исследовательских проектов школьников. Так, в школе «Ям_10» информационное агентство «Импульс» поддерживает медиакласс, в рамках которого профессиональные журналисты обучают детей профессии. В школе «Ям_9» профильные медицинские классы сопровождают Сеченовский медуниверситет, Университет им. Пирогова, Тюменский университет. В школе «Ям_7» с уклоном на военное дело и дипломатию профориентационные мероприятия для инженерно-авиационного класса и подготовку к военной службе сопровождает Воронежская военная академия. В школе «Ям_4» Санкт-Петербургский Педагогический университет им. Герцена и Челябинский госуниверситет поддерживают психолого-педагогические классы, проводят тренинги и совместные проекты со школьниками. Все перечисленные вузы — не региональные. Школы заключают договоры с университетами Санкт-Петербурга, Москвы, Тюмени, Челябинска. В случае трехсторонних соглашений посредником часто является департамент образования или региональный Институт развития образования.

Целевой набор есть, допустим, в университете Герцена. И у нас в договоре прописано. Но опять же, чтобы пройти на целевое, нужно определенно иметь портфолио результатов. То есть здесь сотрудничество с департаментами, которые обеспечивают этими целевыми местами (Ям_4).

Школьники участвуют в профориентационных мероприятиях университета, олимпиадах и конкурсах, конференциях, в проводимых преподавателями вузов тренингах, выезжают на дни открытых дверей и в образовательные лагеря.

4.2.4. Организации дополнительного образования детей

Школы Салехарда и Нового Уренгоя взаимодействуют с организациями дополнительного образования: центрами детского творчества, музыкальными и спортивными школами, детской экостанцией. Иногда такие организации проводят мероприятия и занятия на базе школы, что отвечает интересам семей.

Например, мы с домом детского творчества сотрудничаем. Как я вам говорил, что мы дружим домами — детского творчества и школы. То есть, по сути, у нас есть театральные площадки, когда они приходят, они присылают нам учителей для того, чтобы на нашей территории обучали детей наших (Ям_10).

У нас есть «Академия талантов», чьи специалисты приходят в школу, потому что не всем родителям удобно везти куда-то детей. И на базе школы реализуют свои программы (Ям_7).

Почти в каждой школе директора говорили о плотном взаимодействии со всеми организациями дополнительного образования города, но, как правило, конкретных деталей не раскрывали. Вероятно, во многих случаях имеет место лишь формальный договор о сетевом взаимодействии.

Да, мы учитываем их [дополнительные занятия] как внеурочную деятельность <...> Есть же дети, которые ходят в музыкальную школу. У них и хор, и сольфеджио. Еще десять часов внеурочки ему дать в неделю, если у него уже и так и музыка, и сольфеджио, и хор, и специальность? А он помимо художественной школы еще на танцы хочет ходить. Или в тренажерный зал. Поэтому и это учитываем. Один ребенок если разрывается на все, а другой заполняет пустоту, никуда не хочет ходить (Ям_6).

4.2.5. Родители, семья

Родителей учащихся директора школ в Салехарде и Новом Уренгое упоминали заметно реже, чем другие категории партнеров: только в двух школах из десяти. Родители участвуют в организации и проведении школьных мероприятий, проводят тематические и профориентационные встречи, а в школе «Ям_1» отец одного из обучающихся организовал и ведет кружок Юнармии.

В прошлом году у нас тоже были мероприятия совместные с родителями. Мы приглашали на конкурсы, например. Конкурс

певцов, например. Это у нас обязательное условие было — петь с родителями или с учителем (Ям_1).

- 4.2.6. Организации СПО Рассматриваемый регион характеризуется развитой системой СПО. Школы Салехарда и Нового Уренгоя взаимодействуют с Ямальским и Новоуренгойским многопрофильными колледжами, а также с медицинским колледжем. Обучающиеся трех школ выезжают в колледжи на профессиональные пробы, в ходе которых посещают оборудованные лаборатории, где они могут попробовать себя в профессии.

Наша цель была не завлечь их в средние специальные учебные заведения, а позволить детям вообще попробовать себя в разных направлениях. Потому что у них есть и медицина, и культура, у них есть и техника, у них есть и информационные системы, у них есть и этих вот... Ну, не моряков готовят, а управляют этими морскими и речными судами. То есть много очень направлений. И поэтому мы в принципе сотрудничали, чтобы дети вообще попробовали. Они уколы учились там ставить. Они в халате в белом ходили. Они машиной пытались управлять. И за пультом корабля стояли (Ям_1).

- 4.2.7. Другие школы Директора обследованных школ упоминают в интервью, что у них есть договоры о сетевом взаимодействии, но деталей сотрудничества с другими школами в большинстве случаев не раскрывают.

На базе школы «Ям_2» открыт технопарк, которым пользуются по договору и другие школы и организации дополнительного образования детей. Интересен пример трехстороннего взаимодействия: учащиеся школы «Ям_6» посещают детскую экологическую станцию, функционирующую на базе другой школы. В школе «Ям_2» обучающиеся педагогического профиля проходят практику в местных детсадах, школа негласно курирует некоторые детсады.

Школа «Ям_8» поддерживает содержательное взаимодействие с двумя московскими передовыми школами для повышения квалификации своих учителей и обмена опытом с московскими коллегами, что позволяет принести в школу новые практики, взглянуть на работу своей школы со стороны.

Коллеги побывали в Лето-во, побывали в лицеях Высшей школы экономики. Сейчас я слышала, что договор уже с Лето-во по работе с гимназией [заключен], при этом здесь уже регион, условно департамент образования, даже свою руку не прикладывал <...> Я понимаю, что конкретно для гимназии вот эта стажировка была полезна, по тому, что я сейчас слышу (Ям_8).

- 4.2.8. Представители власти, профильные органы В ряде случаев школы взаимодействуют с представителями власти. Департамент природных ресурсов Ямала в школе «Ям_2» курирует классы экологического профиля. В школе «Ям_7» департамент внешних связей ЯНАО поддерживает классы дипломатического профиля, организует выездные мероприятия и знакомство с представительством МИДа, а военный комиссариат Нового Уренгоя осуществляет профориентационные мероприятия в военной сфере, проводит подготовку обучающихся к службе, сопровождает призывников в процессе призыва.
- 4.2.9. Государственные и муниципальные службы Полиция и МЧС регулярно проводят помимо профилактических встреч профориентационные мероприятия в школе «Ям_3».
- 4.2.10. Общественные организации Общественная организация «Сибирское казачество» иногда участвует в организации совместных тематических мероприятий в школе «Ям_3». В школе «Ям_7» «Казачье общество» Нового Уренгоя поддерживает содержательно казачьи классы и шефствует над кадетами, а также организует занятия и мероприятия для сохранения и поддержания культуры казачества. В этой же школе историко-патриотическое движение Нового Уренгоя участвует в организации и проведении экспедиций и раскопок, поддерживает исследовательские проекты обучающихся.
- 4.2.11. Организации здравоохранения Окружная клиническая больница и противотуберкулезный диспансер Салехарда взаимодействуют со школой «Ям_4» для организации и проведения экскурсий, профориентационных мероприятий медицинской направленности, поддерживают профильный медицинский класс.
- 4.2.12. Научные институты Российская академия наук и Институт земного магнетизма, ионосферы и распространения радиоволн (ИЗМИ РАН) обеспечивают содержательное взаимодействие со школой «Ям_10»: специалисты и научные сотрудники курируют проектную деятельность школьников, проводят лекции и консультации, осуществляют научное сопровождение профильных направлений обучения.
- 4.2.13. Выводы по кейсу Салехарда и Нового Уренгоя Ямало-Ненецкий автономный округ не отдает приоритета развитию вузов, преимущественное внимание и поддержку здесь получает система СПО, обеспечивающая учащимся освоение прикладных навыков и быстрый выход на рынок труда. Все субъекты образовательной системы осознают, что региональные вузы не

могут удовлетворить запросы семей, при этом развитый корпоративный сектор в сфере газо- и нефтедобычи нуждается в профессионалах. Отсюда и наличие корпоративных классов, профилизация старшей школы при поддержке конкретных заинтересованных партнеров, взаимодействие с вузами других регионов.

Обследованные школы в условиях достаточно высокой ресурсной обеспеченности могут позволить себе внерегиональные партнерства. Фактически даже взаимодействие с корпорациями добывающей отрасли нельзя считать сугубо местным сотрудничеством: эти компании имеют представительства во многих территориях за пределами Салехарда и Нового Уренгоя, куда школьники попадают на экскурсии, стажировки и где впоследствии трудоустраиваются.

Наиболее важным партнером для школ в Салехарде и Новом Уренгое являются компании добывающей отрасли. Корпорации активно участвуют в работе корпоративных классов, обеспечивают целевое обучение или квазичелевое: оказывают поддержку учащимся 10–11-х классов, сопровождают их в период обучения в вузах и готовы рассматривать их как приоритетных кандидатов на трудоустройство по возвращении на родину после учебы, что часто оказывается успешной практикой. Стажировки, экскурсии на производственные объекты, на месторождения и в офисы для школьников не только в корпоративных, но и в обычных классах — распространенный формат взаимодействия.

Взаимодействию с семьями школы уделяют меньше внимания, чем сотрудничеству с корпоративными партнерами. Для местных семей, обладающих немалым культурным капиталом, школа является местом реализации образовательных амбиций и траекторий, а не просто обязательной ступенью получения образования для детей, потому что, с одной стороны, родители имеют достаточно высокие ожидания от школьного обучения, а с другой — сами школы демонстрируют автономность, самостоятельно и профессионально формируя повестку взаимодействия.

Для школ Салехарда и Нового Уренгоя характерен широкий спектр типов партнеров, и школы весьма продуктивно настраивают взаимодействие с партнерами для реализации своих целей. Причем важно, что основания взаимодействия здесь чаще содержательные.

4.3. Сопоставление кейсов

Сравнение двух рассмотренных кейсов при всех контекстуальных различиях территорий, в которых действуют школы, позволяет выделить ряд универсалий в отношении взаимодействия школы с локальным сообществом. Во-первых, это схожие категории ключевых партнеров даже при различиях в плотности взаимодействия. Школы работают с местными предприятиями, другими об-

разовательными организациями, общественными объединениями, культурно-просветительскими организациями. Во-вторых, в основании взаимодействия лежат интересы, связанные с организационными процессами в школе и материальной поддержкой (не всегда финансовой), наиболее часто взаимодействие выражается в профориентационных встречах и тематических мероприятиях в культурно-просветительских организациях. Проведенное исследование не дало оснований расширять представленный в теоретических работах круг стейкхолдеров, но позволило уточнить содержание категории «другие образовательные организации», в которую вошли школы, организации дополнительного образования детей, организации СПО и вузы.

Наиболее значимые различия между рассмотренными кейсами обусловлены разницей в ресурсной обеспеченности территорий. Низкая ресурсность экономики Нерчинского района не позволяет школам ожидать серьезной материальной поддержки от представителей локального сообщества. Если в Нерчинском районе на спонсорские средства приобретается в лучшем случае новый комплект мебели для одного класса в отдельных школах, то в Салехарде и Новом Уренгое добывающие корпорации оснащают школьные кабинеты современной техникой и обеспечивают ремонт и редизайн пространств. В Нерчинском районе школа, в которую подвозят детей из соседних территорий, получает существенные преимущества, так как ее обязательно обеспечивают автобусом — а значит, школа получает возможность проводить различные выезды. Многие школы в Нерчинском районе не могут позволить себе иметь автобус на балансе, поэтому им приходится обращаться за помощью к родителям или местным предприятиям, и тут вступает в силу нормативное регулирование в части осуществления перевозок несовершеннолетних детей, которое вводит требования и к самому транспорту, и к водителю. В Салехарде и Новом Уренгое такой проблемы нет: школы могут воспользоваться услугами местных перевозчиков, могут иметь автобус на балансе либо могут ожидать логистической поддержки от спонсоров.

Высокая ресурсная обеспеченность школ Салехарда и Нового Уренгоя дает им возможность взаимодействовать даже с вне-региональными партнерами, если для реализации идей и целей школ не находится средств в локальном сообществе. Например, когда школы хотят сотрудничать с научными институтами для усиления исследовательской составляющей образовательного процесса или с вузами для выстраивания эффективных послешкольных траекторий выпускников, они находят партнеров в крупных городах и столицах.

С другой стороны, слабая материальная обеспеченность школ Нерчинского района и низкая ресурсность территории в целом определяют приоритетность для школы взаимодействия с наи-

более близкой и порой единственно доступной категорией партнеров — с семьями. Такое взаимодействие чаще выражается в совместной деятельности (организация школьных и внешкольных событий, физическая и материальная поддержка) и носит скорее ситуативный, несистемный и несодержательный (материальный) характер. При этом «простые» формы мероприятий и активностей, которые школа инициирует при поддержке семей учащихся, становятся для местных жителей значимым событием.

Школы Салехарда и Нового Уренгоя уделяют больше внимания работе с корпорациями добывающей отрасли, крупными культурно-просветительскими организациями и внерегиональными партнерами, при этом взаимодействие с семьями у них отходит на второй план, а иногда и на третий. При таком широком спектре партнеров и содержательной работе с ними семьи учащихся становятся менее значимым партнером, к тому же в условиях достаточно крупного города контингент родителей в каждой школе весьма разнороден, и их контакт со школой не является таким плотным и симбиотическим, как в Нерчинском районе.

Различия в основаниях взаимодействия — оно преимущественно материальное (иногда даже бытовое) в Нерчинском районе и в значительной степени содержательное в Салехарде и Новом Уренгое, — вероятно, связаны с неодинаковым горизонтом планирования в отношении форматов взаимодействия с локальным сообществом. Основания взаимодействия могут также определяться объемами культурного капитала, т.е. наличием образовательного, профессионального и культурного опыта у местного населения. В Салехарде и Новом Уренгое культурный капитал жителей заметно больше, чем в Нерчинском районе: здесь сказываются и вахтовый стиль жизни с возможностью долгосрочных выездов в другие города и страны, и финансовая обеспеченность населения, и высокая доля жителей с высшим образованием, полученным за пределами региона. Жизнь Нерчинского района, напротив, замкнута внутри себя, финансовое положение не всегда позволяет жителям путешествовать даже внутри страны, а качество полученного в местных учебных заведениях образования определяет ограничения культурно-образовательного опыта населения. Различия в объеме культурного капитала представителей локального сообщества находят свое выражение в основаниях взаимодействия школ с партнерами. В школах Салехарда и Нового Уренгоя идеи, инициативы, планы развития более долгосрочные, учащиеся стимулируют к конструированию успешных индивидуальных жизненных планов (продолжение образования, трудоустройство), а на уровне регионального управления создают условия для возвращения высококвалифицированных специалистов. В школах Нерчинского района горизонт планирования заметно короче и взаимодействие обычно ограничивается под-

держанием текущих процессов: ремонт, посещаемость, экзамены, местные ситуативные мероприятия.

5. Заключение Взаимодействие школ с локальным сообществом в рассмотренных территориях выстроено по-разному: в Нерчинском районе партнерами школ преимущественно выступают родители учащихся, в Салехарде и Новом Уренгое спектр партнеров значительно шире, он включает местные предприятия, крупные добывающие компании, образовательные организации разных уровней, культурно-просветительские организации и даже внерегиональных партнеров, при этом с семьями учеников школы взаимодействуют заметно меньше.

Основаниями взаимодействия с локальным сообществом у школ Нерчинского района чаще всего становятся организационно-хозяйственные нужды: финансовая и материальная поддержка, обмен ресурсами, физическая помощь. В школах Салехарда и Нового Уренгоя основания взаимодействия чаще содержательные: их партнеры организуют в школах корпоративные и профильные классы и постоянно, заинтересованно и содержательно поддерживают их деятельность, проводят целенаправленную и продуманную профориентационную работу со стажировками, экскурсиями, дуальным обучением и сопровождением выпускников в послешкольных траекториях, создают условия для проектно-исследовательской деятельности школьников, предоставляют для этого специалистов и ресурсы.

В результате анализа рассмотренных кейсов выявлены как универсальные, общие паттерны взаимодействия с локальным сообществом, так и существенные различия в стратегиях взаимодействия, обусловленные местным контекстом — социально-экономическим положением территорий, ландшафтом системы профессионального образования, социальным и культурным капиталом населения. Контекстная обусловленность форматов взаимодействия школы с локальным сообществом, описанная в данном исследовании, вновь подтверждает значимость внешних условий для успешного функционирования школ [Voix-Tomàs, Champollion, Duarte, 2015; Керша, 2020; Пинская и др., 2019].

Полученные данные ярко иллюстрируют включенность школы в локальное сообщество. Школа неизбежно является частью сообщества, в котором она находится, поэтому практики и установки внутри школы как социального института соразмерны этому сообществу [Enomoto, 1997]. В данной работе влияние характеристик локального сообщества становится очевидным при сопоставлении отношения семей к образованию и школьных форматов взаимодействия с партнерами в разных регионах. Если в Салехарде и Новом Уренгое школа становится для семьи местом реа-

лизации образовательных амбиций и частью построения карьерно-образовательного маршрута ребенка, то в Нерчинском районе школа выполняет для семьи необходимую социальную функцию обеспечения образованием, а ученики часто воспринимают школу как нечто оторванное от жизни, конфликтующее с ней.

Влияние характеристик локального сообщества на положение дел в школе проявилось и в кейсе Елизовского района Камчатского края [Анчиков, Обухов, 2024], где учителя в интервью воспринимали распространенный в обществе нарратив о низком потенциале местной экономики и рынка труда, о сомнительных перспективах успешного построения карьерного и образовательного пути в пределах региона. Однако Камчатский край в последние годы бурно развивается, создавая широкие возможности для самореализации выпускников школ. Учителя же, как часть школы и одновременно как часть общества, подверженного «эффекту колеи», продолжают транслировать устаревшие установки. Таким образом, несмотря на наличие предпосылок к изучению институциональной субъектности школы, важно соотносить школу с локальным контекстом, во многом определяющим не только ресурсные ограничения, но и превалирующие установки.

К ограничениям исследования можно отнести тот факт, что в рамках экспедиции не удалось системно поработать с представителями локального сообщества — с региональной властью и бизнесом, с другими категориями стейкхолдеров. Тем не менее сфокусированность исследования на стратегиях школ позволяет обсуждать тему на материалах интервью со школьными администраторами. Перспективы данного исследования связаны с включением в анализ стейкхолдеров и рассмотрением кейсов других регионов.

Благодарности Исследование осуществлено в рамках Программы фундаментальных исследований НИУ ВШЭ.

Литература

1. Андреева Г.М. (2014) *Социальная психология*. М.: Аспект.
2. Анохина Н.Ф. (2016) Взаимодействие школы и СМИ. *Народное образование*, № 9-10 (1459), сс. 91–95.
3. Анчиков К.М., Обухов А.С. (2024) Взаимодействие школы с локальным сообществом как способ сокращения оттока молодежи: кейс школ Елизовского района Камчатского края. *Мир психологии*, т. 118, № 3, сс. 325–344. https://doi.org/10.51944/20738528_2024_3_325
4. Болотина Т.В., Новикова Т.Г. (2013) Модель управления демократизацией школьного сообщества. *Народное образование*, № 7, сс. 71–77.
5. Бутовская З.С., Косарецкий С.Г., Звягинцев Р.С. (2022) Образовательная бедность в РФ: проблемы измерения и оценки. *Образовательная политика*, № 2 (90), сс. 52–69. <https://doi.org/10.22394/2078-838X-2022-2-52-69>
6. Зубаревич Н.В. (2014) Региональное развитие и региональная политика в России. *ЭКО*, № 4, сс. 7–27. <https://doi.org/10.30680/ECO0131-7652-2014-4-6-27>

7. Зубаревич Н.В. (2012) Социальная дифференциация регионов и городов. *Pro et Contra*, т. 16, № 4–5, сс. 135–152.
8. Керша Ю.Д. (2020) Социально-экономическая композиция школы как фактор воспроизводства неравенства в образовании. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 4, сс. 85–112. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2020-4-85-112>
9. Майерс Д. (2007) *Социальная психология*. СПб.: Питер.
10. Меликян А.Р., Пронькина И.Л. (2022) Феномен школьного сообщества: границы, возможности, траектория развития. *Образовательная политика*, № 4 (92), сс. 66–76. <https://doi.org/10.22394/2078-838X-2022-4-76-86>
11. Моисеев А.М. (2011) Стратегическое самоопределение школьного сообщества. *Народное образование*, № 9, сс. 83–89.
12. Моисеев А.М., Моисеева О.М. (2007) *Стратегическое управление школой*. М.: Центр педагогического образования.
13. Мухаметова Л.А. (2010) Взаимодействие школы с родителями. *Инновационные проекты и программы в образовании*, № 5, сс. 74–75.
14. Пинская М.А., Бысик Н.В., Косарецкий С.Г., Милкус А.Б. (2019) Поверх барьеров: истории школ, работающих в сложных социальных условиях. М.: НИУ ВШЭ.
15. Склярлова И.В. (2014) Принципы взаимодействия школы и вуза. *Наука о человеке: гуманитарные исследования*, № 4 (18), сс. 124–130.
16. Тращенко С.А. (2016) Самоорганизующееся детско-взрослое проектно-исследовательское школьное сообщество: становление и развитие. *Человек и образование*, № 1 (46), сс. 67–71.
17. Цирульников А.М. (2017) Типы социокультурных ситуаций и разработка стратегий развития образования. *Педагогика*, № 1, сс. 11–21.
18. Цирульников А.М. (2010) Социокультурный подход к развитию системы образования. Образовательные сети. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 2, сс. 44–63.
19. Цирульников А.М. (2000) Стратегии и модели развития сельской школы. *Вестник Российского гуманитарного научного фонда*, № 1, сс. 170–183.
20. Эпштейн М.М. (2014) Социальное партнерство: взаимодействие школы с бизнес-структурами. *Народное образование*, № 8 (1441), сс. 39–49.
21. Blank M.J., Jacobson R., Melaville A. (2012) *Achieving Results through Community School Partnerships*. Available at: https://cdn.americanprogress.org/wp-content/uploads/issues/2012/01/pdf/community_schools.pdf (accessed 04.05.2025).
22. Boix-Tomás R., Champollion P., Duarte A. (2015) Territorial Specificities of Teaching and Learning. *Sisyphus — Journal of Education*, vol. 3, no 2, pp. 7–11. <https://doi.org/10.25749/SIS.7880>
23. Bourdieu P. (1986) The Forms of Capital. *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (ed. J.G. Richardson), New York, NY: Greenwood, pp. 241–258.
24. Bronfenbrenner U. (1979) *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University. <https://doi.org/10.4159/9780674028845>
25. Burns T., Köster F. (eds) (2016) *Governing Education in a Complex World, Educational Research and Innovation*. Paris: OECD. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264255364-en>
26. Cano-Hila A.B., Sánchez-Martí A. (2022) Saved by the School Community Strategy: School-Community Alliances for Promoting School Success in Disadvantaged Neighborhoods During Times of Austerity. *Urban Education*, vol. 59, pp. 1676–1706. <https://doi.org/10.1177/00420859221094997>
27. Enomoto E. (1997) Schools as Nested Communities. *Urban Education*, no 32, pp. 512–531. <https://doi.org/10.1177/0042085997032004005>

28. Epstein J., Sheldon S. (2002) Present and Accounted for: Improving Student Attendance through Family and Community Involvement. *Journal of Educational Research*, vol. 95, iss. 5, pp. 308–318. <https://doi.org/10.1080/00220670209596604>
29. Freeman R.E. (1984) *Stakeholder Management: A Stakeholder Approach*. Marshfield, MA: Pitman.
30. Hands C.M. (2010) Why Collaborate? The Differing Reasons for Secondary School Educators' Establishment of School-Community Partnerships. *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 21, no 2, pp. 189–207. <https://doi.org/10.1080/09243450903553993>
31. Harris A. (2009) *Distributed Leadership: Different Perspectives*. Dordrecht: Springer.
32. Konji C.M. (2015) *The Impact of Community Involvement in Public Secondary Schools Management: A Case of Machakos County, Kenya*. Department of Educational Management Policy & Curriculum Studies, Kenyatta University.
33. Maier A., Daniel J., Oakes J., Lam L. (2017) *Community Schools as an Effective School Improvement Strategy: A Review of the Evidence*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.
34. OECD (2019) How Do Schools Compensate for Socio-Economic Disadvantage? *PISA 2018 Results. Vol. II: Where All Students Can Succeed*, ch. 5. Paris: OECD. <https://doi.org/10.1787/b5fd1b8f-en>
35. Podair J.E. (2002) *The Strike that Changed New York: Blacks, Whites, and the Ocean Hill-Brownsville Crisis*. New Haven, CT: Yale University.
36. Putnam R.D. (2000) *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*. New York, NY: Simon & Schuster.
37. Rogers J.S. (1998) *Community Schools: Lessons from the Past and Present*. Los Angeles, CA: University of California.
38. Warren M.R. (2005) Communities and Schools: A New View of Urban Education Reform. *Harvard Educational Review*, vol. 75, no 2, pp. 133–173. <http://dx.doi.org/10.17763/haer.75.2.m718151032167438>
39. Zuckerman S.J. (2019) Making Sense of Place: A Case Study of a Sensemaking in a Rural School-Community Partnership. *Journal of Research in Rural Education*, vol. 35, no 6, pp. 1–18. <https://doi.org/10.26209/jrre3506>

References

- Anchikov K.M., Obukhov A.S. (2024) Interaction of Schools with the Local Community as a Way to Reduce Youth Outflow: A Case Study of Schools in the Yelizovsky District of Kamchatka Krai. *World of Psychology*, vol. 118, no 3, pp. 325–344 (In Russian). https://doi.org/10.51944/20738528_2024_3_325
- Andreeva G.M. (2014) *Social Psychology*. Moscow: Aspect (In Russian).
- Anokhina N.F. (2016) Interaction between School and Media. *School Technologies*, no 9-10 (1459), pp. 91–95 (In Russian).
- Blank M.J., Jacobson R., Melaville A. (2012) *Achieving Results through Community School Partnerships*. Available at: https://cdn.americanprogress.org/wp-content/uploads/issues/2012/01/pdf/community_schools.pdf (accessed 04.05.2025).
- Boix-Tomás R., Champollion P., Duarte A. (2015) Territorial Specificities of Teaching and Learning. *Sisyphus — Journal of Education*, vol. 3, no 2, pp. 7–11. <https://doi.org/10.25749/SIS.7880>
- Bolotina T.V., Novikova T.G. (2013) Model of Managing the Democratization of the School Community. *School Technologies*, no 7, pp. 71–77 (In Russian).
- Bourdieu P. (1986) The Forms of Capital. *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (ed. J.G. Richardson), New York, NY: Greenwood, pp. 241–258.
- Bronfenbrenner U. (1979) *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University. <https://doi.org/10.4159/9780674028845>

- Burns T., Köster F. (eds) (2016) *Governing Education in a Complex World, Educational Research and Innovation*. Paris: OECD. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264255364-en>
- Butovskaya Z.S., Kosaretsky S.G., Zvyagintsev R.S. (2022) Educational Poverty in the Russian Federation: Issues of Measurement and Assessment. *Educational Policy*, no 2 (90), pp. 52–69 (In Russian). <https://doi.org/10.22394/2078-838X-2022-2-52-69>
- Cano-Hila A.B., Sánchez-Martí A. (2022) Saved by the School Community Strategy: School-Community Alliances for Promoting School Success in Disadvantaged Neighborhoods During Times of Austerity. *Urban Education*, vol. 59, pp. 1676–1706. <https://doi.org/10.1177/00420859221094997>
- Enomoto E. (1997) Schools as Nested Communities. *Urban Education*, no 32, pp. 512–531. <https://doi.org/10.1177/0042085997032004005>
- Epshtein M.M. (2014) Social Partnership: Interaction of Schools with Business Structures. *School Technologies*, no 8 (1441), pp. 39–49 (In Russian).
- Epstein J., Sheldon S. (2002) Present and Accounted for: Improving Student Attendance through Family and Community Involvement. *Journal of Educational Research*, vol. 95, iss. 5, pp. 308–318. <https://doi.org/10.1080/00220670209596604>
- Freeman R.E. (1984) *Stakeholder Management: A Stakeholder Approach*. Marshfield, MA: Pitman.
- Hands C.M. (2010) Why Collaborate? The Differing Reasons for Secondary School Educators' Establishment of School-Community Partnerships. *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 21, no 2, pp. 189–207. <https://doi.org/10.1080/09243450903553993>
- Harris A. (2009) *Distributed Leadership: Different Perspectives*. Dordrecht: Springer.
- Kersha Yu.D. (2020) School Socioeconomic Composition as a Factor of Educational Inequality Reproduction. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 4, pp. 85–112 (In Russian). <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2020-4-85-112>
- Konji C.M. (2015) *The Impact of Community Involvement In Public Secondary Schools Management: A Case of Machakos County, Kenya*. Department of Educational Management Policy & Curriculum Studies, Kenyatta University.
- Maier A., Daniel J., Oakes J., Lam L. (2017) *Community Schools as an Effective School Improvement Strategy: A Review of the Evidence*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.
- Myers D. (2007) *Social Psychology*. Saint-Petersburg: Piter (In Russian).
- Melikyan A.R., Pronkina I.L. (2022) Phenomenon of “School Community”: Boundaries, Opportunities, Development Trajectory. *Educational Policy*, no 4 (92), pp. 66–76 (In Russian). <https://doi.org/10.22394/2078-838X-2022-4-76-86>
- Moiseev A.M. (2011) Strategic Self-Determination of the School Community. *School Technologies*, no 9, pp. 83–89 (In Russian).
- Moiseev A.M., Moiseeva O.M. (2007) *Strategic School Management*. Moscow: Center for Pedagogical Education (In Russian).
- Mukhametova L.A. (2010) Interaction of Schools with Parents. *Innovative Projects and Programs in Education*, no 5, pp. 74–75 (In Russian).
- OECD (2019) How Do Schools Compensate for Socio-Economic Disadvantage? *PISA 2018 Results. Vol. II: Where All Students Can Succeed*, ch. 5. Paris: OECD. <https://doi.org/10.1787/b5fd1b8f-en>
- Pinskaya M.A., Bysik N.V., Kosaretsky S.G., Milkus A.B. (2019) *Overcoming Barriers: Stories of Schools Operating in Challenging Social Conditions*. Moscow: HSE University (In Russian).
- Podair J.E. (2002) *The Strike that Changed New York: Blacks, Whites, and the Ocean Hill-Brownsville Crisis*. New Haven, CT: Yale University.
- Putnam R.D. (2000) *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*. New York, NY: Simon & Schuster.

- Rogers J.S. (1998) *Community Schools: Lessons from the Past and Present*. Los Angeles, CA: University of California.
- Sklyarova I.V. (2014) Principles of Interaction of Secondary School and Higher Education Institutions. *Russian Journal of Social Sciences and Humanities*, no 4 (18), pp. 124–130 (In Russian).
- Trashchenkova S.A. (2016) Self-Organizing Children-and-Adults Design-and-Research School Community: Formation and Development. *Man and Education*, no 1 (46), pp. 67–71 (In Russian).
- Tsirulnikov A.M. (2017) Types of Sociocultural Situations and the Development of Education Strategies. *Pedagogika*, no 1, pp. 11–21 (In Russian).
- Tsirulnikov A.M. (2010) On Socio-Cultural approach to Education System Development. Educational Networks. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 2, pp. 44–63 (In Russian).
- Tsirulnikov A.M. (2000) Strategies and Models of Rural School Development. *Bulletin of the Russian Foundation for Humanities*, no 1, pp. 170–183 (In Russian).
- Warren M.R. (2005) Communities and Schools: A New View of Urban Education Reform. *Harvard Educational Review*, vol. 75, no 2, pp. 133–173. <http://dx.doi.org/10.17763/haer.75.2.m718151032167438>
- Zubarevich N.V. (2014) Regional Development and Regional Policy in Russia. *ECO*, no 4, pp. 7–27 (In Russian). <https://doi.org/10.30680/ECO0131-7652-2014-4-6-27>
- Zubarevich N.V. (2012) Social Differentiation of Regions and Cities. *Pro et Contra*, vol. 16, no 4–5, pp. 135–152 (In Russian).
- Zuckerman S.J. (2019) Making Sense of Place: A Case Study of a Sensemaking in a Rural School-Community Partnership. *Journal of Research in Rural Education*, vol. 35, no 6, pp. 1–18. <https://doi.org/10.26209/jrre3506>

Типы отношения студентов и преподавателей к использованию искусственного интеллекта в высшем образовании: кластерный анализ

Кристина Буюкова, Яков Дмитриев, Арина Иванова, Татьяна Кабанова, Артем Фещенко

Статья поступила в редакцию в апреле 2025 г.

Буюкова Кристина Игоревна — кандидат педагогических наук, начальник отдела информационного сопровождения и цифрового продвижения Института дистанционного образования, Национальный исследовательский Томский государственный университет. E-mail: buyakova_ki@ido.tsu.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7877-408X>

Дмитриев Яков Анатольевич — специалист по учебно-методической работе учебно-научной лаборатории непрерывного образования Института дистанционного образования, Национальный исследовательский Томский государственный университет. E-mail: yakov.dmitriev@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-0776-3074> (контактное лицо для переписки)

Иванова Арина Сергеевна — заведующая учебно-научной лабораторией непрерывного образования Института дистанционного образования, Национальный исследовательский Томский государственный университет. E-mail: ivanova_as@ido.tsu.ru. ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-1247-3608>

Кабанова Татьяна Валерьевна — кандидат физико-математических наук, доцент Института прикладной математики и компьютерных наук, Национальный исследовательский Томский государственный университет. E-mail: tvk@mail.tsu.ru. ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-9010-7035>

Фещенко Артем Викторович — директор Центра технологического и исследовательского сопровождения Института дистанционного образования, начальник отдела разработки и коммерциализации цифровых решений ЦТИС Института дистанционного образования, старший преподаватель кафедры гуманитарных проблем информатики, Национальный исследовательский Томский государственный университет. E-mail: fav@ido.tsu.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4323-9666>

Аннотация

Проведено исследование с целью выявить отношение студентов и преподавателей университета к использованию инструментов на основе искусственного интеллекта (ИИ), доступных широкому кругу пользователей. Кластерный анализ данных, полученных в ходе опроса с помощью авторской анкеты 1597 студентов и 250 преподавателей Томского государственного университета, выявил три поведенческих паттерна у преподавателей и четыре — у студентов. Для преподавателей, являющихся продвинутыми пользователями, использование инстру-

ментов с ИИ — это возможность высвободить время для новых задач, быть в тренде развития технологий, шанс получить конкурентное преимущество. Они наиболее лояльны к использованию студентами инструментов с ИИ. Преподаватели, имеющие опыт использования инструментов с ИИ средний и выше среднего, готовы пользоваться этими инструментами, но не замечают их существенных преимуществ. Имеющие небольшой опыт использования инструментов с ИИ ценят прежде всего возможность снизить с их помощью трудоемкость рабочих задач. Среди студентов выделены четыре поведенческих типа: продвинутые пользователи осознают и необходимость работы с данными, полученными от инструментов с ИИ, и риски их некорректного использования; студенты с опытом использования выше среднего доверяют информации, полученной с помощью инструментов с ИИ, видят много возможностей их использования и не считают, что применение таких инструментов снижает качество их образования; студенты с опытом использования среднего уровня чаще остальных затрудняются оценить позитивные и негативные последствия использования инструментов с ИИ; студенты с небольшим опытом использования инструментов с ИИ чаще других применяют их во внеучебной деятельности и связывают с ними риски сокращения внимания студентов к своему образованию.

Ключевые слова искусственный интеллект, кластерный анализ, преподавание, высшее образование, генеративный искусственный интеллект

Для цитирования Буюкова К.И., Дмитриев Я.А., Иванова А.С., Кабанова Т.В., Фещенко А.В. (2026) Типы отношения студентов и преподавателей к использованию искусственного интеллекта в высшем образовании: кластерный анализ. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 1, сс. 37–66. <https://doi.org/10.17323/vo-2026-26772>

The Attitude of Students and Teachers to AI: Cluster Analysis

Kristina Buyakova, Yakov Dmitriev, Arina Ivanova,
Tatyana Kabanova, Artem Feshchenko

Kristina I. Buyakova — PhD, Head of the Department of Information Support and Digital Promotion, Institute of Distance Education, National Research Tomsk State University. E-mail: buyakova_ki@ido.tsu.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7877-408X>

Yakov A. Dmitriev — Specialist at the Study and Research Laboratory of Continuing Education, Center for Research and Technological Support, Institute of Distance Education, National Research Tomsk State University. E-mail: yakov.dmitriev@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-0776-3074> (corresponding author)

Arina S. Ivanova — Head of the Study and Research Laboratory of Continuing Education, Center for Research and Technological Support, Institute of Distance Education, National Research Tomsk State University. E-mail: ivanova_as@ido.tsu.ru. ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-1247-3608>

Tatyana V. Kabanova — PhD, Associate Professor at the Institute of Applied Mathematics and Computer Science, National Research Tomsk State University. E-mail: tvk@mail.tsu.ru. ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-9010-7035>.

Artem V. Feshchenko — Director of the Center for Research and Technological Support, Head of the Department for Development and Commercialisation of Digital So-

lutions, Center for Research and Technological Support, Institute of Distance Education; Senior Lecturer, Department of Humanitarian Problems of Informatics, National Research Tomsk State University. E-mail: fav@ido.tsu.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4323-9666>

Abstract The article provides an overview of current research on the current state of generative artificial intelligence. The authors of the article conducted a cluster analysis of data obtained from a survey of 1,597 students and 250 professors at Tomsk State University. 3 clusters of teachers were identified: 1) Advanced users. For them, the use of generative AI is an opportunity to free up time for new tasks, to be in the trend of technology development, generative AI allows them to increase their competitive advantage. This cluster is more loyal to students' use of tools with AI. 2) A cluster of respondents with average and above average usage experience. They are interested in trying to use generative AI, but they do not notice the significant advantages of generative AI, and they are also less loyal to the use of generative AI by students. 3) A cluster of respondents with little or no use experience — the attitude is characterized by an existing interest in generative AI, as well as to the possibilities of reducing the complexity of tasks with its help, the least loyal to the use of generative AI by students. There are 4 behavioral types among the students: 1) A cluster of advanced users — a more loyal attitude to the capabilities of the generative AI, awareness of the need to work with the data obtained from the generative AI, awareness of the risk of increasing the incorrect use of the generative AI. 2) A cluster of respondents with above-average usage experience — a more trusting attitude to the information provided by the generative AI, allocation of more opportunities for its use, are more inclined to believe that the generative AI will not harm the quality of their education. 3) A cluster of respondents with average usage experience has an uncertain attitude towards generative AI, more often than others it is difficult to assess the positive and negative sides of generative AI. 4) A cluster of respondents with little use experience — more frequent use for extracurricular activities, generally positive attitude towards generative AI, see the risks associated with less attention of students to education.

Keywords artificial intelligence, cluster analysis, teaching, higher education, generative AI

For citing Buyakova K.I., Dmitriev Ya.A., Ivanova A.S., Kabanova T.V., Feshchenko A.V. (2026) The Attitude of Students and Teachers to AI: Cluster Analysis. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 1, pp. 37–66 (In Russian). <https://doi.org/10.17323/vo-2026-26772>

1. Исследовательские вопросы Современные технологии, включая искусственный интеллект (ИИ), становятся частью разных сфер нашей жизни и существенно меняют ее. В данной статье под «инструментами с ИИ» мы имеем в виду инструменты на основе искусственного интеллекта, которые доступны широкому кругу пользователей. Значительную часть их составляют инструменты с генеративным искусственным интеллектом (ГИИ), которые активно развиваются в последнее время и применяют модели глубокого обучения для создания уникального контента (текстов, изображений, видео и других материалов) в ответ на запросы пользователей. Например, *ChatGPT*, *Gigachat*, *Gemini*, *Kandinsky*, «Шедеврум», *Midjourney* предлагают пользователю огромный потенциал возможностей в виде новых форматов взаимодействия с информацией.

Использование ГИИ растет быстрыми темпами. В 2023 г. 65% компаний в России так или иначе применяли либо пробовали применять искусственный интеллект в своей работе¹. По данным Яндекса, в феврале 2024 г. о нейросетях с функцией генерации текста знали 58% респондентов, в июне — уже 63%. За тот же период доля пользователей текстовых ГИИ среди опрошенных выросла с 26 до 33%². Внедрение ГИИ затрагивает и сферу высшего образования. Правительство РФ публикует отчеты и рекомендации по внедрению ИИ в высшее образование³. Интеграция ГИИ в образовательную среду уже стала предметом академической дискуссии. Возможности и риски, а также практики непосредственного внедрения инструментов с ИИ рассматриваются на разных уровнях⁴. Исследователи обсуждают влияние ГИИ на процесс обучения и преподавания, степень готовности преподавателей и студентов к его использованию, преимущества ГИИ и связанные с ним угрозы. Исследования показывают, что ГИИ может стать полезным помощником как для студентов, так и для преподавателей, сокращая затраты времени на выполнение рутинных задач, ускоряя процесс выполнения творческих заданий за счет помощи и советов, которые они могут получить от ГИИ в любое время [Lin, 2024; Поспелова и др., 2024]. В то же время широкое применение ГИИ неизбежно и существенно меняет образовательный процесс: и роль преподавателя в нем, и применяемые методы обучения, и способы оценки знаний. Нормы и принципы экологичного и конструктивного использования ГИИ в системе высшего образования только начинают складываться, и применение инструментов с ГИИ закономерно вызывает неоднозначные реакции со стороны руководства высших учебных заведений и широкий спектр различающихся позиций среди студентов и преподавателей [Grassini, 2023; Константинова и др., 2023].

Различия в позициях студентов и преподавателей по отношению к инструментам с ГИИ обусловлены индивидуальными особенностями восприятия и поведения участников образова-

¹ Институт статистических исследований и экономики знаний НИУ ВШЭ (2023) Искусственный интеллект в России: кто, что и как внедряет: <https://issek.hse.ru/news/862013645.html> (дата обращения 17.02.2026).

² Нейростат — статистика знания и использования генеративных нейросетей: <https://ya.ru/ai/stat> (дата обращения 17.02.2026).

³ Национальный портал в сфере искусственного интеллекта и применения нейросетей в России: <https://ai.gov.ru/?ysclid=mlqq0zzpy7760498060> (дата обращения 17.02.2026).

⁴ Центр образовательных разработок на основе технологий искусственного интеллекта: <https://ai.utmn.ru/#rec767783877> (дата обращения 10.02.2026); Искусственный интеллект в образовании — проект Центра искусственного интеллекта НИУ ВШЭ: <https://cs.hse.ru/aicenter/education> (дата обращения 10.02.2026); ПМЭФ'24. ИИ в высшем образовании — прорыв или деградация: <https://forums.spb.com/news/news/ii-v-vysshem-obrazovanii-pro-ryv-ili-degradatsija/> (дата обращения 10.02.2026).

тельного процесса. Для научного осмысления неоднородности восприятия и поведения целесообразно обратиться к понятию «отношение» (*attitude*), которое в социальных науках рассматривается как система трех взаимосвязанных компонентов: когнитивного (знания, мнения, убеждения относительно ИИ), аффективного (эмоциональные реакции: от интереса и оптимизма до тревоги и скепсиса) и поведенческого (реальные практики или намерения по использованию ИИ) [Rosenberg, Novland, 1960]. Исследования показывают, что отношение к новым технологиям зависит от возраста, уровня владения технологиями, уровня образования и занимаемой должности. Например, преподаватели могут видеть в ГИИ инструмент, облегчающий рутинные задачи, такие как проверка работ, но одновременно испытывать опасения из-за возможности злоупотреблений со стороны студентов [McDonald et al., 2024].

Непрерывно растущее число публикаций, посвященных роли инструментов с ИИ в образовании, преимущественно сосредоточено на обсуждении технических возможностей применения или общих проблем использования инструментов с ИИ. При этом нет достаточного количества эмпирических данных, которые раскрывали бы весь спектр формирующихся типов отношения студентов и преподавателей к использованию ИИ в образовательном процессе, конкретные варианты восприятия инструментов с ИИ. Этот пробел создает барьеры для разработки стратегий внедрения инструментов с ИИ.

Целью данного исследования является выявление и анализ основных типов отношения студентов и профессорско-преподавательского состава вузов к использованию инструментов с ИИ. Для достижения поставленной цели определены две ключевые задачи:

- выявить основные кластеры студентов и преподавателей на основании опыта использования и отношения (в его когнитивном, аффективном и поведенческом проявлениях) к применению инструментов с ИИ в вузе;
- на основании результатов кластерного анализа дать характеристику формирующихся типов отношения профессорско-преподавательского состава и студентов к использованию инструментов с ИИ в университете.

Актуальность исследования определяется тем, что внедрение инструментов с ИИ в образовательный процесс уже является реальностью для многих учебных заведений. Однако подходы к интеграции технологий часто оказываются поверхностными, так как не учитывают особенности конкретного преподавательского и студенческого сообщества, университетского контекста.

2. Литератур- ный обзор

В данном исследовании рассматривается применение в образовании инструментов с ИИ, доступных для самостоятельного использования преподавателями и студентами и широко распространенных в практике обучения. Существенная часть таких инструментов основана на ГИИ.

В Австралии 70,8% сотрудников вузов используют инструменты с ГИИ в профессиональной деятельности [McDonald P. et al., 2024]. В США 63% вузов поощряют их внедрение, а 41% вузов даже подготовили инструкции по внедрению инструментов с ИИ. Хотя подходы к внедрению остаются разными, большинство вузов включают ГИИ в обучающий процесс, и его перестройка создает нагрузку как на студентов, так и на преподавателей [McDonald N. et al., 2024; Игнатъева, Келдибекова, 2024]. Инструменты для генерации текста, в частности *ChatGPT*, используют от 50 до 65% студентов и преподавателей в 19 обследованных американских колледжах и университетах [Baytas, Ruediger, 2024]. Однако данные об использовании инструментов с ИИ в вузах не стоит считать однозначными. Действительно, исследования показывают, что многие сотрудники университетов и в России, и за рубежом уже имели дело с инструментами с ИИ или пользуются ими. При этом есть данные, что многие студенты и преподаватели вузов в разных странах слабо осведомлены о возможностях инструментов с ИИ и цифровых технологиях в целом [McGrath et al., 2023; Абрамова, Шишмолина, 2024]. Как показало предыдущее исследование авторов данной статьи, профессорско-преподавательский состав вузов часто настороженно воспринимает ИИ, опасаясь рисков, которые возникают при его использовании студентами, а студенты в целом благосклонно относятся к применению инструментов с ИИ [Буюкова и др., 2024]. Российские студенты активно используют ИИ в своей образовательной деятельности. Так, студенты младших курсов чаще всего обращаются к нейросетям при выполнении домашних заданий, а старшекурсники — при написании курсовых работ. Среди студентов, которые обращаются за помощью к ИИ, большинство учатся на «хорошо» и «отлично», а вот круглые отличники чаще остальных не доверяют ответам от ИИ [Алешковский и др., 2024]. Студенты, активно использующие нейросети, уже обучились контролировать возможные искажения и несоответствия в ответах от ИИ [Костикова, Есенина, Ольков, 2025]. Чем чаще студенты используют ИИ, тем больше они склонны перепроверять его ответы, особенно студенты социогуманитарных направлений и специальностей [Кузьминов и др., 2025].

Исследования показывают, что восприятие и принятие инструментов с ИИ в образовательном процессе определяются множеством факторов: уровнем цифровой грамотности, профилем подготовки и индивидуальными установками в отношении но-

вых технологий. По данным некоторых исследований, преподаватели гуманитарных и социальных наук в меньшей степени уверены в благоприятных последствиях активного использования ИИ в работе и университетских практиках. Преподаватели технических дисциплин ближе, чем гуманитарии, знакомы с новыми технологиями, но разрыв в их подготовке незначителен [Harris, 2024].

Для успешной интеграции ИИ в образовательный процесс требуются методические и организационные изменения. Исследователи отмечают необходимость разработки руководств для преподавателей и студентов, в которых учитывались бы специфика преподаваемых дисциплин и уровень подготовки кадров [Ioku, Kondo, Watanabe, 2024; Giannakos et al., 2024; Bobula, 2024; Wanyu Ou, Stöhr, Malmström, 2024; Бочаров, 2024]. Современный этап развития цифровых технологий выдвигает на повестку дня обновление стратегий развития систем высшего образования и конкретных университетов, и эти стратегии должны предусматривать внедрение ГИИ с учетом как традиций и культурных норм, так и уже имеющегося опыта работы с генеративными инструментами — и у руководителей университетов, и у преподавателей, и у студентов [Jin et al., 2024].

Среди преимуществ, которые дает использование ГИИ, исследователи выделяют его потенциал в персонализации обучения и повышении мотивации студентов. ГИИ может открывать дополнительные возможности индивидуализированной поддержки во время обучения, помощи в написании текстов с нуля или частично, генерации идей во время групповой работы, анализа данных при проведении исследований. Также ГИИ дает студентам возможность получать обратную связь по текущим заданиям. Для преподавателей ГИИ — это шанс сократить рабочую рутину, ускорить выполнение текущих задач, упростить многие операции и выполнить больше дел за меньшее время [Chan, Hu, 2023; Lin, 2023; Netragaonkar, 2024]. Внедрение инструментов с ИИ может повысить вовлеченность студентов в образовательный процесс, создать новые интересные студентам и преподавателям образовательные ситуации [Olatunde-Aiyedun, 2024; Chaitali et al., 2023]. Адаптивный потенциал инструментов с ИИ позволяет применять их в самых разных областях знаний и при любых вариантах проведения занятий для модернизации имеющихся сценариев и планов обучения, а также для оценивания результатов выполнения заданий [Parker et al., 2024]. В целом обучение использованию инструментов с ИИ можно воспринимать как составную часть информационной грамотности: осваивающий эти инструменты студент или преподаватель совершенствует навыки владения уже привычным ему компьютером, интернетом и т.д. [Stolpe, Hallström, 2024].

ГИИ как технология способен повысить эффективность образовательного процесса, однако несет с собой и риски: создает дополнительные возможности проявления академической нечестности, может приводить к использованию искаженной информации при отсутствии учета ограничений, свойственных инструментам с ИИ, может усиливать неравенство в доступе к образованию — между теми, кто умеет пользоваться новой технологией, и теми, кто не умеет ее применять или не имеет к ней доступа [Jain, Naga Venkata Raghuram, 2024; Chukwuere, 2024]. Этические проблемы, возникающие при использовании инструментов с ИИ, в большей степени беспокоят преподавателей. Во избежание неправомерного применения новой технологии исследователи призывают к разработке этических норм и правил, способных обеспечить справедливое, инклюзивное и ответственное использование ГИИ. Для разработки таких правил требуются дальнейшие исследования и системный подход к интерпретации их результатов, только при таких условиях ГИИ может стать надежным инструментом трансформации высшего образования [Ogunleye et al., 2024; Nguyen, 2025; Поспелова и др., 2024]. Российские исследователи отмечают, что использование ГИИ в образовании требует постепенной смены образовательной парадигмы [Константинова и др., 2023; Яо, Андрюшина, 2024].

Широкое распространение инструментов с ИИ среди студентов и преподавателей, а также разработка и реализация зарубежными университетами стратегий внедрения новой технологии в их образовательные практики [Southworth et al., 2023] дают основания считать применение инструментов с ИИ в системе высшего образования современной мировой тенденцией. В России уже разработаны государственные рекомендации по регуляции использования инструментов с ИИ и имеются инициативы самих университетов в организации их применения, тем не менее на практике существует необходимость выработки комплексного подхода к определению стратегии применения инструментов с ИИ. Одним из шагов в решении этой задачи является изучение типов отношения к инструментам с ИИ, формирующихся у главных акторов образовательных практик — преподавателей и студентов.

3. Методология и выборка исследования

3.1. Выборка

Сбор данных проходил в 2023/2024 учебном году. Выборка исследования является удобной (неслучайной). Анкеты с приглашением к участию распространялись через платформу электронного обучения *Moodle*, корпоративные рассылки и опросы на кафедрах. Несмотря на неслучайный характер выборки, ее значительный объем — 1597 студентов и 250 преподавателей Томского государственного университета (ТГУ) — дал возможность выявить основные типы отношения к ИИ в исследуемой академической среде.

Генеральная совокупность студентов представлена обучающимися в ТГУ, объем выборочной совокупности — 1597 студентов, предельная ошибка выборки не превышает 2,5% при доверительной вероятности 95%. 57% студенческой выборки составляют женщины. В табл. 1 указано распределение респондентов по уровням обучения и курсам.

Таблица 1. Распределение студентов, вошедших в выборку исследования, по курсам и уровням обучения (%)

Курс	Бакалавриат	Специалитет	Магистратура
1-й курс	28	21	55
2-й курс	27	22	45
3-й курс	24	21	0
4-й курс	21	13	0
5-й курс	0	23	0

Генеральная совокупность представителей профессорско-преподавательского состава — это преподаватели Томского государственного университета (1419 человек), объем выборочной совокупности — 250 человек, предельная ошибка выборки — 5,63% при доверительной вероятности 95%. Распределение респондентов по возрастным категориям: 19% составляют молодые преподаватели (до 35 лет), 58% — сотрудники университета среднего возраста (36–54 лет), 23% — представители профессорско-преподавательского состава старшего возраста (55+ лет). Доля женщин в выборке преподавателей — 65%.

3.2. Инструментарий и процедура анализа данных

В качестве инструмента сбора данных использовалась авторская анкета, разработанная для измерения различных аспектов взаимодействия с ИИ. Анкета состоит из трех основных блоков:

- социально-демографический блок: сбор данных о поле, возрасте, уровне обучения (для студентов), стаже и ученой степени (для преподавателей);
- опыт использования ИИ: вопросы об опыте использования конкретных инструментов (*ChatGPT*, *Midjourney* и др.), а также о целях их применения (учебные, профессиональные, личные);
- отношение к ИИ: блок состоит из утверждений для оценки когнитивных (мнения о пользе и вреде), аффективных (опасения, интерес) и поведенческих (допустимость использования для тех или иных задач) компонентов отношения к ИИ. На каждое утверждение респондент отвечает «да» или «нет», на основании этих ответов оценивается наличие или отсутствие у него данного признака.

Полученные результаты преобразованы в матрицу и проанализированы статистическими методами с использованием иерархической кластеризации. Для выявления типов отношения к использованию инструментов с ИИ в образовании кластеризация выборок проводилась в среде R. Для кластеризации использован набор ключевых бинарных переменных из анкеты, отражающих опыт использования инструментов с ИИ и оценочные суждения респондентов по поводу их использования в университете.

Мы остановили выбор на методе иерархической кластеризации, потому что он позволяет выявить кластеры разной формы и размера, а также не требует заранее задавать число исследуемых групп. Кроме того, иерархическая кластеризация дает возможность визуализировать результаты в виде дендрограммы, что облегчает их интерпретацию. Альтернативные методы, такие как *k-means*, предполагают изначально заданное число кластеров, определить которое может быть затруднительно, если нет априорных предположений о структуре данных. DBSCAN⁵ чувствителен к выбору параметров и может быть неэффективен для кластеров разной плотности. Учитывая отсутствие априорных предположений о числе и форме кластеров в данных исследования, иерархическая кластеризация является наиболее подходящим методом анализа.

Для оценки сходства между респондентами использована метрика *Gower*, которая позволяет работать с данными разных типов. В результате ответов респондентов на вопросы получены количественные, порядковые и номинальные данные, поэтому метрика *Gower* оказалась наиболее подходящей для задач исследования. Учитывая наличие смешанных данных для проведения кластерного анализа, необходимо пояснить, как учитывались особенности каждого типа данных при построении матрицы несходства.

Для объединения объектов в кластеры использовался принцип полной связи (*complete*). Для выбора количества кластеров и оценки качества кластеризации применялись метрики *silhouette analysis*, *elbow method*. На основании метрики *silhouette analysis* наилучшим получалось разбиение обеих групп (преподавателей и студентов) на два кластера. Однако с практической точки зрения важно было более детально проанализировать внутреннюю структуру крупных кластеров. Поэтому на основании дендрограмм и графика *elbow method* выбрано разбиение на три и четыре кластера соответственно (рис. 1, 2).

Выделенные кластеры подробно описаны. Для проверки статистически значимых различий распределения респондентов по кластерам относительно социально-демографических характеристик использовались критерий χ^2 Пирсона и критерий Краскела — Уоллиса.

⁵ Density-Based Spatial Clustering of Applications with Noise.

Рис. 1. Разбиение на три кластера выборки преподавателей (*elbow method*)

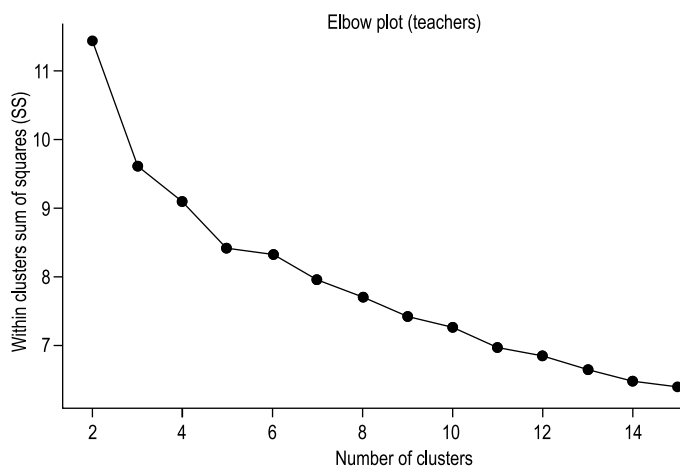
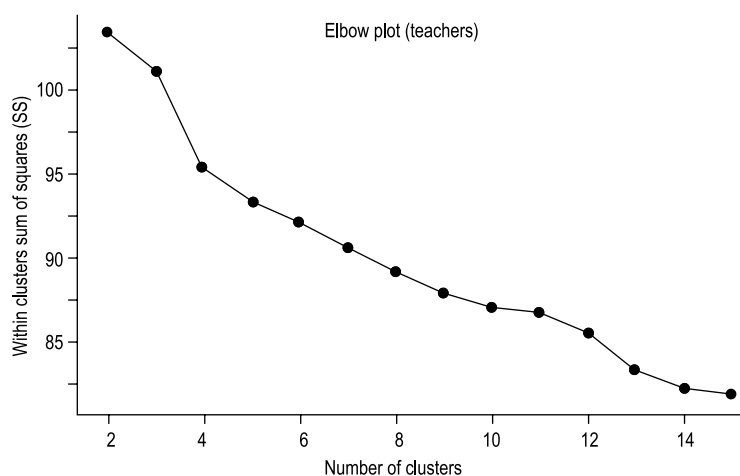


Рис. 2. Разбиение на четыре кластера выборки студентов (*elbow method*)



3.3. Ограничения исследования

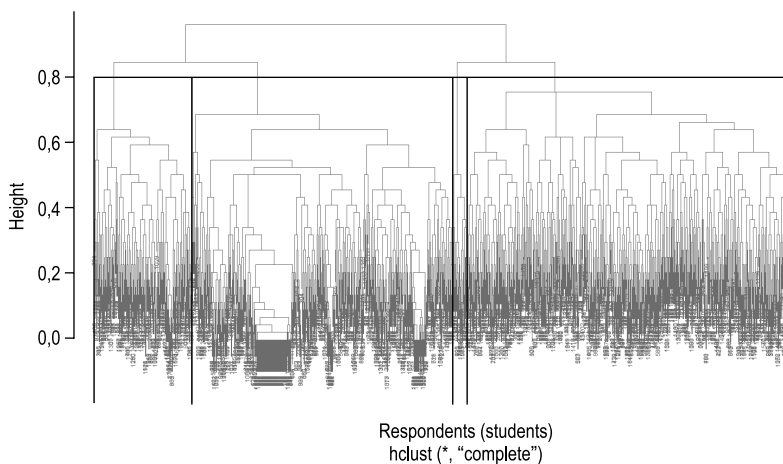
Проведенное исследование имеет ряд ограничений. Наиболее существенным из них является характер выборки. Она является удобной (неслучайной) и ограничена одним университетом. Полученные результаты не могут быть автоматически генерализованы на всю совокупность студентов и преподавателей российских вузов. Социокультурные и организационные особенности конкретного университета могли оказать влияние на формирование отношения преподавателей и студентов к ИИ. Во-вторых, на ответы респондентов могли повлиять когнитивные искажения, обусловленные разным уровнем осведомленности о развитии и возможностях инструментов с ИИ, рассмотренных в опросе. В-третьих, в результатах измерений возможны неточности в связи с субъективностью ответов респондентов и вероятным прояв-

лением эффекта социальной желательности. В-четвертых, итоги кластерного анализа в некоторой степени зависят от субъективной интерпретации исследователя. Дальнейшие исследования с расширением выборки и учетом указанных ограничений позволят получить более полную картину отношения к инструментам с ИИ в высшем образовании. В-пятых, дизайн исследования является поперечным, т.е. данные собраны в один момент времени. Такая организация исследования позволяет зафиксировать «моментальный снимок» ситуации, но не дает возможности отследить динамику отношения к ИИ с течением времени или установить причинно-следственные связи.

Признание этих ограничений определяет направления будущих исследований: для получения более общих и надежных выводов необходимы проекты, осуществленные на национальных репрезентативных выборках, лонгитюдный анализ для отслеживания динамики, а также использование смешанных методов, включающих качественный анализ, например интервью, для более глубокого понимания мотивов и барьеров в использовании инструментов с ИИ участниками образовательного процесса.

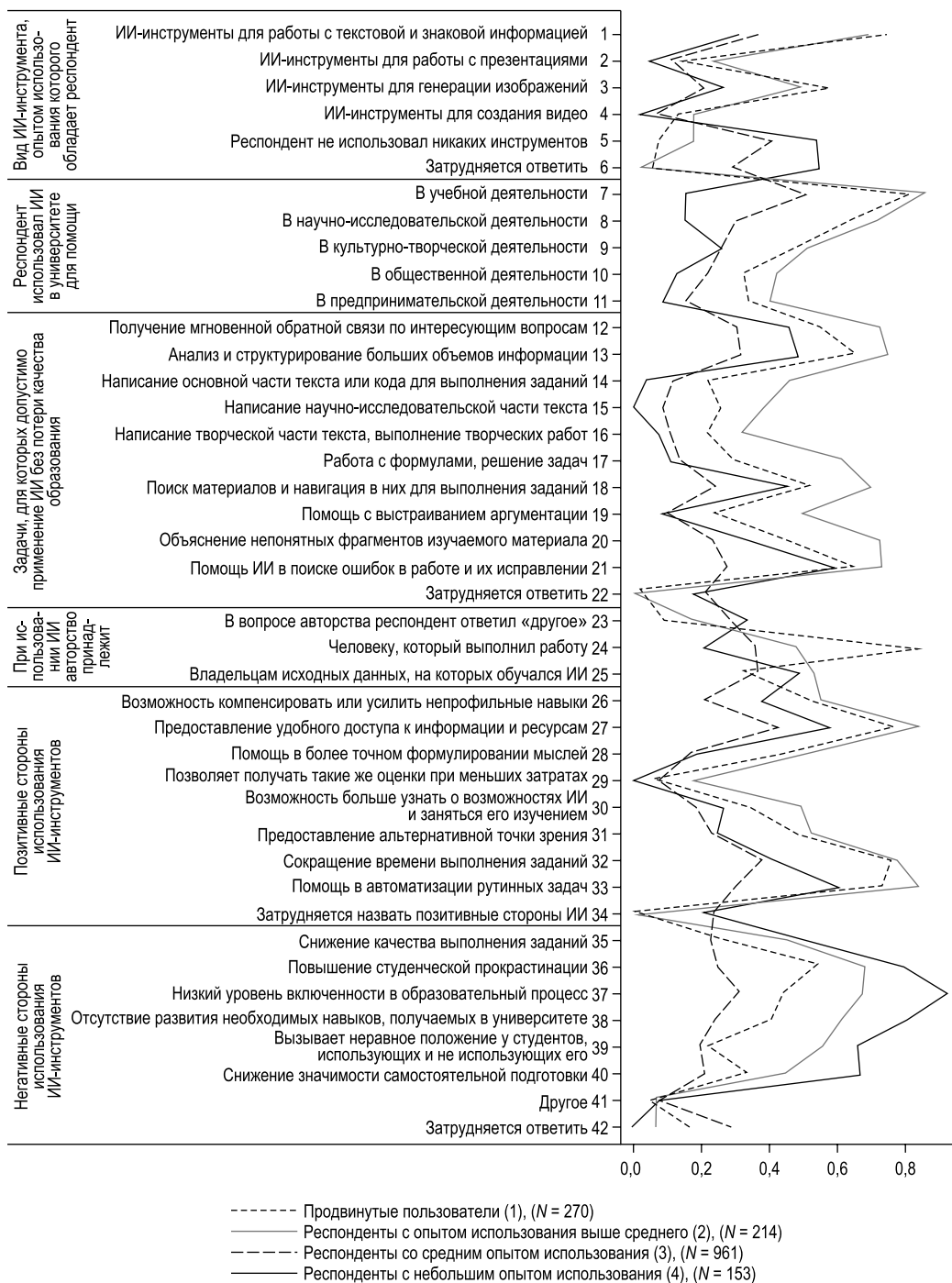
4. Результаты В результате иерархической кластеризации в выборке студентов выделены четыре кластера (рис. 3).

Рис. 3. Разделение студентов по кластерам в результате иерархической кластеризации



Далее, чтобы обеспечить возможность описания характеристик получившихся кластеров, проведен статистический анализ оценки вероятностей единичного ответа бинарных признаков. Результат анализа представлен на рис. 4. График показывает вероятность наличия или отсутствия признака у представителя того

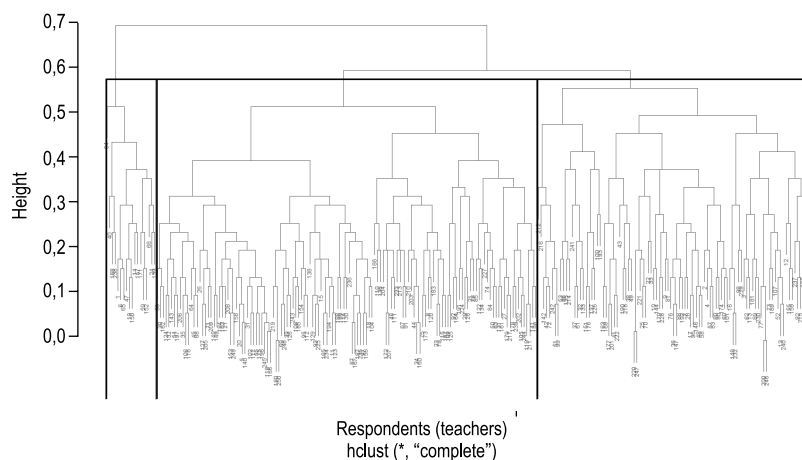
Рис. 4. Номинальные признаки для оценки вероятности единичных ответов по кластерам и оценка вероятностей единичных ответов по кластерам (студенты)



или иного кластера. С опорой на график вероятностей единичного ответа кластерам студентов присвоены условные наименования: продвинутые пользователи инструментов с ИИ (1); респонденты с опытом использования выше среднего (2); респонденты со средним опытом использования (3); респонденты с небольшим опытом использования (4).

В выборке преподавателей по результатам иерархической кластеризации выделены три кластера (рис. 5).

Рис. 5. Разделение преподавателей по кластерам в результате иерархической кластеризации



На рис. 6 представлены оценки вероятностей наличия единичных ответов (утверждения или выбора соответствующего варианта) на каждый отобранный для анализа ответ по всем кластерам. С опорой на график вероятностей единичного ответа кластерам преподавателей присвоены условные наименования: продвинутые пользователи инструментов с ИИ (1); респонденты с опытом использования средний и выше среднего (2); респонденты с небольшим опытом использования или без опыта использования (3).

Для оценки связи социально-демографических факторов с принадлежностью к тому или иному кластеру проведен корреляционный анализ. В выборке студентов анализировались корреляции с принадлежностью к тому или иному кластеру пола студента и уровня его обучения (табл. 2, 3), а в выборке преподавателей — пола (табл. 4), возраста (рис. 7), ученой степени (табл. 5).

Связи анализировались на основании коэффициента квадратичной сопряженности. Статистически значимых различий кластеров в зависимости от пола респондентов не выявлено ни у студентов ($\chi^2 = 5,4115$; $df = 3$; $p = 0,144$), ни у преподавателей ($\chi^2 = 0,60789$; $df = 2$; $p = 0,7379$), не обнаружено и различий кластеров по уровням обучения (бакалавриат, специалитет, магистрату-

Рис. 6. Номинальные признаки для оценки вероятности единичных ответов по кластерам и оценка вероятностей единичных ответов по кластерам (преподаватели)

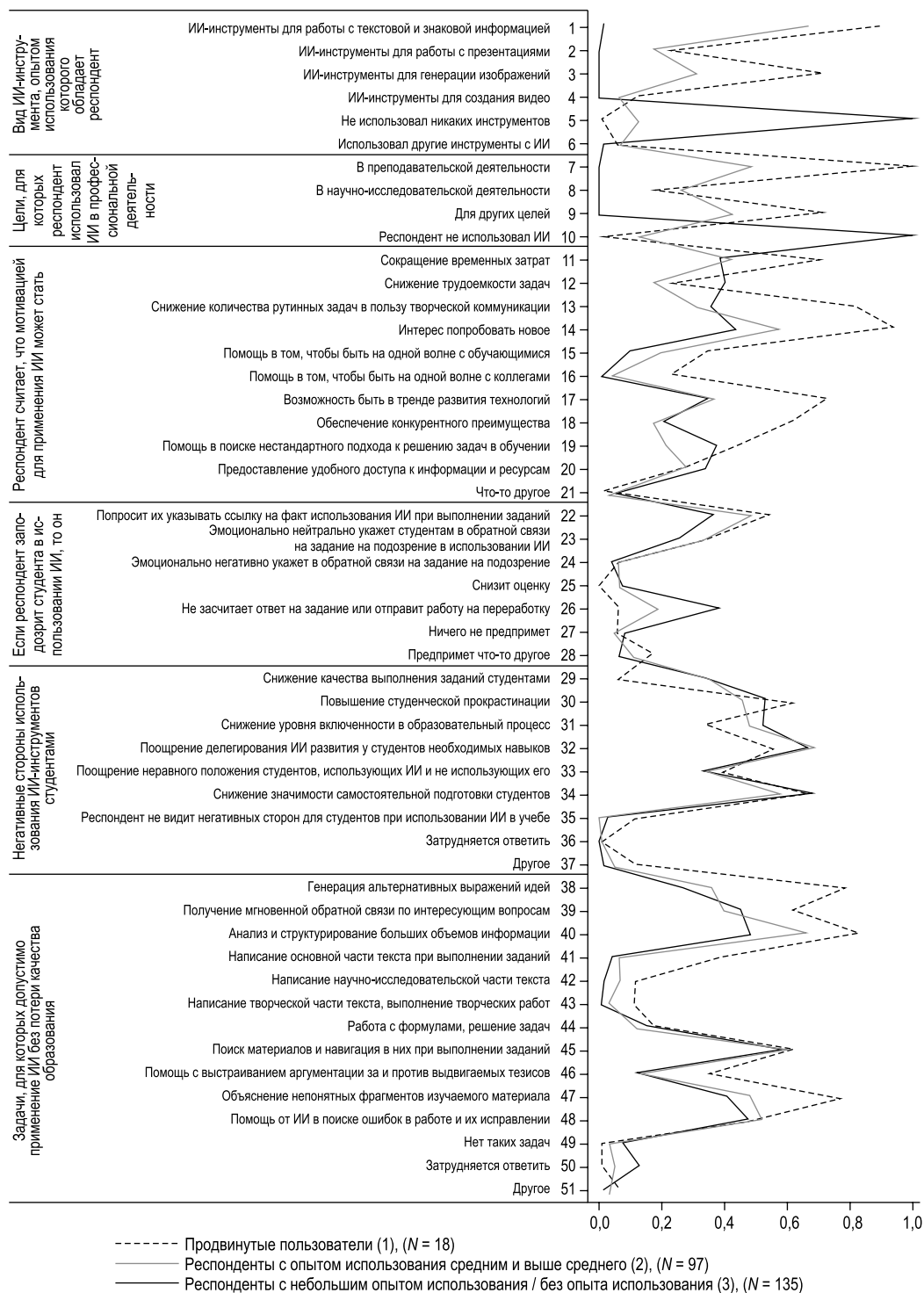


Таблица 2. **Связь распределения по кластерам с полом (студенты)**

Кластер	Мужчины	Женщины
Продвинутые пользователи	124	146
Респонденты с опытом использования выше среднего	89	125
Респонденты со средним опытом использования	381	580
Респонденты с небольшим опытом использования	54	99

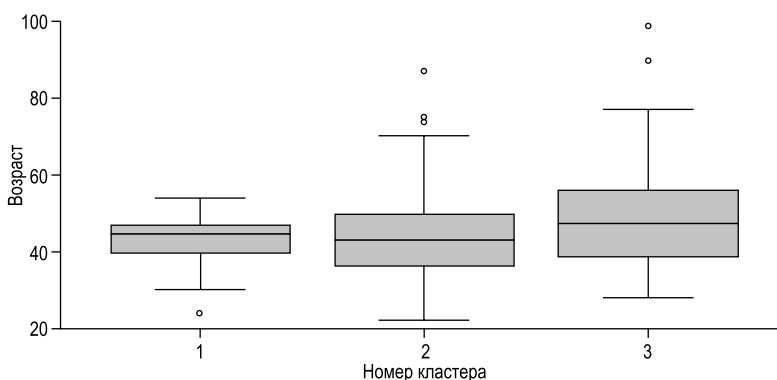
Таблица 3. **Связь распределения по кластерам с уровнем обучения (студенты)**

Кластер	Бакалавриат	Специалитет	Магистратура
Продвинутые пользователи	184	44	44
Респонденты с опытом использования выше среднего	148	27	39
Респонденты со средним опытом использования	634	158	169
Респонденты с небольшим опытом использования	95	23	35

Таблица 4. **Связь распределения по кластерам с полом (преподаватели)**

Кластер	Мужчины	Женщины
Продвинутые пользователи	6	12
Респонденты с опытом использования средним и выше среднего	32	65
Респонденты с небольшим опытом использования/без опыта использования	51	84

Рис. 7. **Связь распределения по кластерам с возрастом (преподаватели)**



ра) у студентов ($\chi^2 = 5,0635$; $df = 6$; $p = 0,5357$). Другими словами, связь пола респондентов и уровня обучения у студентов с отношением к инструментам с ИИ в образовательном процессе статистически незначима. Отсутствие различий между группами может свидетельствовать о том, что отношение к инструментам с ИИ формируется скорее на основе индивидуального опыта взаимо-

Таблица 5. Связь распределения по кластерам с академической/ученой степенью у преподавателей

Кластер	Без степени	Магистр	Кандидат наук	Доктор наук
Продвинутые пользователи	4 (7,8%)	4 (17,4%)	9 (5,4%)	1 (2,9%)
Респонденты с опытом использования средним и выше среднего	17 (33,3 %)	11 (47,8%)	59 (41,8 %)	10 (28,6 %)
Респонденты с небольшим опытом использования или без опыта использования	30 (58,8 %)	8 (34,8 %)	73 (51,8 %)	24 (68,6%)

действия с инструментами с ИИ и уровня цифровой грамотности, а не гендерных характеристик и академического статуса студентов, которые даже на разных образовательных ступенях, вероятно, сталкиваются с инструментами с ИИ в схожих контекстах и используют их для решения похожих задач, что нивелирует различия между группами.

При этом возраст преподавателей оказался связан с кластерным распределением (*Kruskal – Wallis chi-squared* = 8,6063; *df* = 2; *p* = 0,01353), т.е. различия по возрасту в группах являются статистически значимыми. В кластере продвинутых пользователей преобладают преподаватели в возрасте 30–50 лет с медианой 44,5 года — распределение сравнительно узкое. В кластере респондентов с опытом использования средним и выше среднего диапазон возрастов широк — примерно от 20 до 70 лет, что свидетельствует о некоторой разнородности кластера, медиана 43 года. Кластер респондентов с небольшим опытом использования или без опыта использования также представлен преподавателями достаточно широкого диапазона возрастов — от 30 до 75 лет, медиана 47 лет.

Судя по результатам парных сравнений, кластер преподавателей с небольшим опытом использования или без опыта использования инструментов с ИИ, состоящий из респондентов более старшего возраста, статистически значимо отличается от двух других кластеров. Можно предположить, что различия в кластерном распределении у преподавателей разных возрастов могут быть связаны с открытостью к новым технологиям, с возможностями доступа к информации и обучению, а также со спецификой карьерных задач на разных этапах профессионального пути. Однако эти гипотезы требуют дополнительной проверки.

Для статистически значимого вывода о наличии связи распределения по кластерам со степенью у преподавателей не хватает наблюдений в кластере продвинутых пользователей.

Чтобы наглядно представить полученные в исследовании кластеры, отражающие типы отношения к использованию инструментов с ИИ у студентов и преподавателей в университете, мы свели ключевые различия в таблицы.

4.1. Описание кластеров студентов Основные различия между выделенными кластерами студентов проявляются в целях использования инструментов с ИИ, в представлениях о допустимости их применения в учебе и восприятии возможностей и рисков их применения (табл. 6).

Таблица 6. Ключевые характеристики кластеров студентов

Параметры сравнения	Продвинутые пользователи	Пользователи с опытом выше среднего	Пользователи со средним опытом	Пользователи с небольшим опытом использования
Наиболее популярные инструменты	Инструменты для работы со знаковой информацией и изображениями			
Цель использования	Для учебных задач	Для учебных задач	Для учебных задач	В культурно-творческой сфере
Задачи, для решения которых респонденты допускают использование инструментов с ИИ без потери качества образования	Поиск ошибок; Анализ больших объемов информации; Поиск материалов	Поиск ошибок; Анализ больших объемов информации; Поиск материалов; Объяснение материала; Мгновенная обратная связь; Поиск формул *	Поиск ошибок; Анализ больших объемов информации; Поиск материалов**	Поиск ошибок; Анализ больших объемов информации; Поиск материалов
Мнение респондентов по вопросу авторства, когда работа сделана с помощью инструментов с ИИ	Преимущественно склонны считать, что авторство принадлежит тому, кто выполнил работу	Преимущественно склонны считать, что авторство принадлежит владельцам исходных данных	Примерно одинаковая вероятность ответов «Автор – тот, кто выполнил работу» и «Автор – владелец исходных данных»	Преимущественно склонны считать, что авторство принадлежит владельцам исходных данных
Позитивные стороны использования инструментов с ИИ	Сокращение времени на выполнение задач; Удобный доступ к информации; Автоматизация рутинных задач; Генерация альтернативных точек зрения; Усиление непрофильных навыков	Сокращение времени на выполнение задач; Удобный доступ к информации; Автоматизация рутинных задач; Генерация альтернативных точек зрения; Усиление непрофильных навыков	Сокращение времени на выполнение задач; Удобный доступ к информации***	Сокращение времени на выполнение задач; Удобный доступ к информации; Автоматизация рутинных задач***
Негативные стороны использования инструментов с ИИ	Усиление прокрастинации у студентов	Усиление прокрастинации у студентов; Снижение уровня включенности в образовательный процесс	****	Усиление прокрастинации у студентов; Снижение включенности в образовательный процесс*****

* Для большинства задач с высокой вероятностью допускают использование инструментов с ИИ.

** Для большинства задач низкая вероятность того, что допускают использование инструментов с ИИ.

*** Пользователи со средним и небольшим опытом чаще продвинутых пользователей и тех, кто имеет опыт выше среднего, затрудняются выделить положительные стороны использования инструментов с ИИ.

**** Реже респондентов других кластеров склонны выделять негативные стороны, чаще затрудняются ответить на вопрос.

***** Чаще респондентов других кластеров склонны выделять каждую из негативных сторон.

На основании результатов анализа различий между кластерами можно предположить, что представления о допустимости применения инструментов с ИИ для решения разных типов учебных задач у студентов изменяются с нарастанием опыта их применения — по мере того, как пользователи накапливают знания о потенциале инструментов с ИИ и о рисках, связанных с их использованием на разных этапах освоения. Так, пользователи, у которых мало опыта применения инструментов с ИИ, вероятно, видят выгоду от их использования, но риски представляют себе лишь гипотетически и поэтому с большей вероятностью допускают применение инструментов с ИИ, чем пользователи со средним опытом их использования, которые успели накопить реальные знания о рисках, но при этом могут чувствовать неуверенность в своих знаниях и недостаточно ясно представляют себе потенциал инструментов с ИИ. То есть пользователи со средним опытом использования инструментов с ИИ находятся на переходном этапе, когда эти инструменты могут восприниматься и как помощь, и как потенциальный вызов. В процессе дальнейшего накопления опыта пользователи формируют систему знаний и навыков, связанных с использованием инструментов с ИИ, и, по всей видимости, начинают принимать во внимание риски их применения, поэтому склонны воспринимать инструменты с ИИ как полезное дополнение, а не как угрозу уровню образовательных результатов.

Склонность респондентов с небольшим опытом использования инструментов с ИИ выделять прежде всего негативные стороны их применения предположительно связана с недостаточно глубоким пониманием принципов работы инструментов с ИИ, поэтому идея использовать инструменты с ИИ порождает у них страх многообразных негативных последствий. Такие респонденты склонны испытывать тревогу по поводу применения новых технологий и их влияния на учебный процесс. Продвинутые пользователи и респонденты с опытом выше среднего, наоборот, лучше осознают поведенческие изменения, которые могут возникнуть при использовании ИИ. Они чаще отмечают позитивные стороны применения инструментов с ИИ, а среди негативных выделяют проблему прокрастинации, так как понимают, что студенты могут начать полагаться на ИИ в ущерб самостоятельной работе. Частые затруднения с ответом у респондентов со средним опытом использования ИИ могут свидетельствовать о том, что они еще не сформировали однозначное мнение о влиянии инструментов с ИИ и находятся на этапе осмысления их преимуществ и недостатков.

4.2. Описание кластеров профессорско-преподавательского состава университета Для преподавателей характерен общий интерес к новым технологиям, однако мотивация и готовность к их внедрению в практику у разных кластеров существенно различаются (табл. 7).

Таблица 7. Ключевые характеристики кластеров преподавателей

	Продвинутые пользователи	Пользователи с опытом выше среднего	Пользователи с небольшим опытом использования или без опыта использования
Наиболее популярные инструменты	Для работы со знаковой информацией и изображениями		Вероятность использования инструментов с ИИ близка к нулю
Цель использования	Наиболее вероятно – в преподавательской деятельности, наименее – в исследованиях		Вероятность использования инструментов с ИИ близка к нулю
Мотивация использования	Интерес к новому; Стремление быть в курсе развития технологий; Сокращение затрат времени; Уменьшение рутинных задач; Поиск нестандартных решений задач; Конкурентное преимущество*	Интерес к новому; Сокращение затрат времени	Интерес к новому; Снижение трудоемкости задач
Задачи, для решения которых респонденты допускают использование инструментов с ИИ без потери качества образования	Поиск ошибок; Анализ больших объемов информации; Поиск материалов; Объяснение материала; Мгновенная обратная связь; Генерация альтернативных точек зрения; Написание основной части текстов	Поиск ошибок; Анализ больших объемов информации; Поиск материалов; Объяснение материала; Мгновенная обратная связь	Поиск ошибок; Анализ больших объемов информации; Поиск материалов; Объяснение материала; Мгновенная обратная связь**
Реакция при подозрении на использование студентом инструментов с ИИ для выполнения задания	Просьба указывать факт применения инструментов с ИИ; Эмоционально нейтральное указание на подозрение	Просьба указывать факт применения инструментов с ИИ; Эмоционально нейтральное указание на подозрение	Просьба указывать факт применения инструментов с ИИ; Эмоционально нейтральное указание на подозрение; Отклонение ответа и отправка на переработку
Негативные стороны использования инструментов с ИИ	Снижение значимости самоподготовки; Снижение уровня навыков; Усиление прокрастинации у студентов	Снижение значимости самоподготовки; Снижение уровня навыков; Усиление прокрастинации у студентов; Снижение включенности в образование; Снижение качества выполнения заданий	Снижение значимости самоподготовки; Снижение уровня навыков; Усиление прокрастинации у студентов; Снижение включенности в образование; Снижение качества выполнения заданий

* Чаще, чем респонденты других кластеров, склонны выделять у себя присутствие мотивов к использованию инструментов с ИИ.

** Чаще респондентов других кластеров склонны отмечать, что таких задач нет, либо затрудняются ответить.

По результатам сравнения кластеров можно предположить, что мотивация к использованию инструментов с ИИ у преподавателей, вероятно, связана с уровнем цифровой компетентности. Интерес к новым технологиям как базовый мотив характерен для всех кластеров, что можно интерпретировать как наличие у преподавателей университета общей инновационной восприимчивости. Однако ее глубина и прагматичность различаются: у менее опытных пользователей мотивация использования ИИ связана с упрощением труда, тогда как у продвинутых наряду с этим стремлением присутствуют мотивы обеспечения эффективности и конкурентных преимуществ. Пользователи со средним опытом и опытом ниже среднего реже отмечают ИИ как возможное средство конкурентного роста — вероятно, они недостаточно осознают его стратегическую ценность. Возможно, они воспринимают эту технологию скорее как вспомогательный инструмент, чем как фактор профессиональной успешности.

Сходство представлений респондентов из всех выделенных кластеров о допустимости использования инструментов с ИИ для выполнения целого ряда учебных задач, видимо, можно расценивать как свидетельство того, что, независимо от имеющегося опыта, респонденты в целом воспринимают инструменты с ИИ как вспомогательное средство, а не как замену самостоятельной работы студентов. Однако продвинутые пользователи, вероятно, лучше понимают возможности инструментов с ИИ и поэтому чаще отмечают в своих ответах допустимость их использования для решения сложных аналитических задач, таких как обработка больших данных и генерация альтернативных точек зрения. Такое понимание достигается большим опытом работы с технологией и осознанием ее реального потенциала. Единое мнение преподавателей из всех кластеров о допустимости применения ИИ для поиска и объяснения материала, а также для исправления ошибок может свидетельствовать о том, что такие задачи воспринимаются как вспомогательные и не подрывающие академическую честность. Настороженность по отношению к использованию инструментов с ИИ для творческих и научных работ, а также для написания основной части текстов, особенно среди менее опытных респондентов, может быть связана с угрозой плагиата и снижения качества студенческих работ. Возможно, респонденты с небольшим опытом пока не вполне понимают, как инструменты с ИИ могут вписываться в образовательный процесс, поэтому чаще затрудняются с ответом или считают, что подходящих задач для ИИ вообще нет.

5. Заключение и обсуждение

Таким образом, на основании результатов кластеризации среди студентов можно выделить четыре поведенческих типа, различающихся отношением к применению инструментов с ИИ:

- продвинутые пользователи ($n = 270$) характеризуются лояльным отношением к возможностям инструментов с ИИ, осознанием как необходимости работы с данными, полученными от инструментов с ИИ, так и рисков, связанных с их некорректным использованием;
- студентам с опытом использования инструментов с ИИ выше среднего уровня ($n = 214$) свойственно доверять информации, предоставляемой инструментами с ИИ, они видят много возможностей их использования и склонны считать, что инструменты с ИИ не повредят качеству их образования;
- респонденты со средним опытом использования ИИ ($n = 961$) еще не определились в своем отношении к инструментам с ИИ, они чаще остальных затрудняются назвать позитивные и негативные последствия их использования, и среди них практически поровну тех, кто считает, что авторство работы принадлежит владельцам изначальных данных, и тех, кто считает автором создателя работы;
- студенты, имеющие небольшой опыт использования инструментов с ИИ ($n = 153$), чаще применяют их во внеучебной деятельности, они в целом позитивно относятся к инструментам с ИИ, однако видят и риски их применения, прежде всего связанную с применением ИИ вероятность сокращения внимания студентов к собственному образованию.

Среди преподавателей выделены три поведенческих типа:

- продвинутые пользователи ($n = 18$) активно применяют инструменты с ИИ в преподавательской деятельности. Для них использование таких инструментов — это возможность высвободить время для новых задач, избавляясь от рутины, оставаться в русле развития технологий, шанс получить конкурентное преимущество. Эти преподаватели наиболее лояльны к использованию студентами инструментов с ИИ;
- преподаватели с опытом использования средним и выше среднего ($n = 97$) менее оптимистично настроены в отношении инструментов с ИИ. Они готовы попробовать ими воспользоваться, однако не видят существенных преимуществ, которые могут дать такие инструменты. Они менее лояльно, чем продвинутые пользователи, относятся к использованию инструментов с ИИ студентами;
- у респондентов с небольшим опытом использования или без опыта использования инструментов с ИИ ($n = 135$) есть интерес к таким инструментам, прежде всего их привлекает возможность снизить с их помощью трудоемкость рабочих задач, использование инструментов с ИИ студентами тревожит их больше, чем представителей других кластеров.

Проведенное исследование показало, что академическое сообщество университета весьма разнородно с точки зрения отношения к использованию инструментов с ИИ. На основании эмпирических данных выделены типы отношения к таким инструментам, распространенные среди студентов и преподавателей. Характер этих типов отношения свидетельствует о том, что они являются не статичной позицией, а динамическим процессом, тесно связанным с приобретением опыта и осмыслением технологии.

Полученные нами данные о наличии внутри университетской среды групп, полярных по своему отношению к инструментам с ИИ, находят подтверждение и в международных исследованиях. Концептуально очень близка к результатам нашего исследования типология австралийских ученых [McDonald P. et al., 2024], выделивших «апостолов» (*Apostles*), «агностиков» (*Agnostics*) и «атеистов» (*Atheists*) ИИ. Продвинутые пользователи среди участвовавших в нашем исследовании преподавателей и студентов фактически являются «апостолами», которые видят в ИИ инструмент для трансформации своей деятельности. Преподаватели с небольшим опытом или без опыта использования инструментов с ИИ придерживаются позиции «атеистов», чьи опасения относительно нарушений академической честности и снижения качества образования разделяет значительная часть мирового академического сообщества [Ogunleye et al., 2024; Bobula, 2024]. Наиболее массовые группы и среди студентов, и среди преподавателей в нашей выборке составляют респонденты со средним опытом использования ИИ. Они соответствуют «агностикам» — тем, кто еще не определил свою позицию, испытывает неуверенность и нуждается в четких ориентирах.

Что касается социально-демографических факторов, связанных с отношением к инструментам с ИИ, результаты проведенного исследования подтверждают данные [Harris, 2024]: значимым фактором в выборке преподавателей оказался возраст.

В ходе опроса студентов, проведенного в Гонконге [Chan, Hu, 2023], установлено, что позитивно относятся к инструментам с ИИ студенты, которые оценили возможности персонализации обучения, получения быстрой обратной связи и помощи в однотипных задачах. В нашем исследовании также обнаружено, что готовность использовать эти инструменты проявляют продвинутые пользователи и респонденты с опытом использования выше среднего.

В проведенном исследовании получено эмпирическое подтверждение теоретических прогнозов российских аналитиков: они считают, что ИИ станет катализатором сдвига образовательной парадигмы в сторону творчески ориентированного образования [Константинова и др., 2023]. В полном соответствии с этим прогнозом продвинутые пользователи в нашей выборке стремятся делегировать ИИ рутину, чтобы высвободить время для более

сложных образовательных задач. Однако наличие больших групп сомневающих в возможностях инструментов с ИИ и не осведомленных о таких возможностях показывает, что этот переход невозможен без масштабной методической и организационной поддержки [Поспелова и др., 2024].

Ключевой практический вывод исследования состоит в том, что для успешной интеграции ИИ в университетскую академическую среду необходима дифференцированная, многоуровневая стратегия, ориентированная на потребности преподавателей и студентов и учитывающая барьеры, специфические для каждого из выявленных кластеров. С большой долей вероятности можно ожидать, что универсальные решения в ситуации существования разнородных групп пользователей будут малоэффективны, поэтому требуются специализированные меры.

Например, продвинутым пользователям важно, с одной стороны, оказывать всестороннюю поддержку в применении инструментов с ИИ, чтобы они могли продолжать развивать свои компетенции, а с другой — давать возможность участвовать в разработке рекомендаций по использованию инструментов с ИИ в университете. Кроме того, продвинутые пользователи могут быть включены в пилотирование вновь появляющихся возможностей применения инструментов с ГИИ для анализа их особенностей и распространения практики их использования среди преподавателей и студентов.

Студентам с опытом выше среднего могут быть полезны подробные руководства по эффективному использованию ИИ в конкретных учебных задачах, а также проведение занятий и дискуссий о правилах цитирования ИИ, академической честности и рисках, связанных с использованием данных. Для студентов со средним и небольшим опытом использования инструментов с ИИ целесообразно сформулировать максимально четкие и понятные правила применения ГИИ в университете.

Актуальным средством поддержки для преподавателей со средним опытом использования инструментов с ИИ могло бы стать проведение серии практических семинаров по переработке учебных заданий. В ходе этих семинаров необходимо показать, как создавать задания, которые невозможно выполнить простым копированием из чата с нейросетью и которые требуют использования ИИ как инструмента для анализа или творчества. Данной группе преподавателей можно также предложить готовые шаблоны заданий, критерии оценки работ с использованием ИИ, примеры удачных формулировок.

И студентам, и преподавателям с небольшим опытом использования инструментов с ИИ были бы полезны простые наглядные материалы, которые помогут научиться основам работы с ГИИ. Для преподавателей без опыта использования инструментов с ИИ

целесообразно проводить открытые лекции и семинары, в ходе которых может быть организовано обсуждение возможностей новых инструментов и опасений преподавателей, связанных с их применением. Такие семинары способствуют вовлечению преподавателей в обсуждение новых технологий и повышают их информированность о ГИИ.

Опираясь на полученные данные, можно сделать вывод, что по мере накопления опыта использования инструментов с ИИ у студентов и преподавателей растет понимание их возможностей и связанных с ними рисков, формируется более прагматичный и комплексный подход к использованию этих инструментов в учебной и профессиональной деятельности. Недостаток опыта использования инструментов с ИИ, а также понимания возможностей встраивания их в деятельность, по всей видимости, может стать причиной рассогласования образовательного процесса: студенты не смогут в полной мере освоить необходимые навыки, а преподавателям будет затруднительно перестроить свои программы адекватно новой ситуации. Поэтому в условиях распространения инструментов с ИИ возрастает значимость комплексной методической поддержки студентов и преподавателей в ходе их применения в образовательном процессе. Запрос на разработку практических рекомендаций для вузов по использованию в обучении инструментов с ИИ будет, по-видимому, только расти, и условием сохранения конкурентоспособности для университета станет быстрая перестройка процесса обучения в соответствии с возможностями новых технологий. Перспективы исследований в данной области видятся в изучении влияния применения инструментов с ИИ на участников образовательного процесса и разработке применительно к потребностям разных групп преподавателей и студентов рекомендаций по конструктивному использованию инструментов с ИИ в образовании.

Благодарности

Исследование выполнено при поддержке Программы развития Томского государственного университета (Приоритет-2030).

Литература

1. Абрамова И.Е., Шишмолина Е.П. (2024) Технологии искусственного интеллекта и обучение иностранным языкам: преподаватели и студенты региональных вузов. *Вестник Томского государственного университета*, № 507, сс. 168–179. <https://doi.org/10.17223/15617793/507/19>
2. Алешковский И.А., Гаспаришвили А.Т., Нарбут Н.П., Крухмалева О.В., Савина Н.Е. (2024) Российские студенты о возможностях и ограничениях использования искусственного интеллекта в обучении. *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Социология*, т. 24, № 2, сс. 335–353. <https://doi.org/10.22363/2313-2272-2024-24-2-335-353>
3. Бочаров О.Д. (2024) Организационно-методические условия применения технологий искусственного интеллекта в образовательном процессе вуза.

- Современное педагогическое образование*, № 6, сс. 23–27. <https://doi.org/10.24412/2587-8328-2024-6-23-27>
4. Буюкова К.И., Дмитриев Я.А., Иванова А.С., Фещенко А.В., Яковлева К.И. (2024) Отношение студентов и преподавателей к использованию инструментов с генеративным искусственным интеллектом в вузе. *Образование и наука*, т. 26, № 7, сс. 160–193. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2024-7-160-193>
 5. Игнатъева Э.А., Келдибекова А.О. (2024) Педагогические подходы, основанные на применении искусственного интеллекта в образовательном процессе вуза. *Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева*, № 2 (123), сс. 118–126. <https://doi.org/10.37972/chgru.2024.123.2.014>
 6. Константинова Л.В., Ворожихин В.В., Петров А.М., Титова Е.С., Штыхно Д.А. (2023) Генеративный искусственный интеллект в образовании: дискуссии и прогнозы. *Открытое образование*, т. 27, № 2, сс. 36–48. <https://doi.org/10.21686/1818-4243-2023-2-36-48>
 7. Костикова Л.П., Есенина Н.Е., Ольков А.С. (2025) Искусственный интеллект в образовательном процессе современного университета: результаты опроса студентов. *Концепт*, № 2, сс. 93–109. <https://doi.org/10.24412/2304-120X-2025-11022>
 8. Кузьминов Я.И., Кручинская Е.В., Груздев И.А., Наумов А.А. (2025) Отстающие и опережающие: как студенты используют генеративный искусственный интеллект в образовательных целях. *Высшее образование в России*, т. 34, № 6, сс. 9–35. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2025-34-6-9-35>
 9. Пospelова Е.А., Отоцкий П.Л., Горлачева Е.Н., Файзуллин Р.В. (2024) Генеративный искусственный интеллект в образовании: анализ тенденций и перспектив. *Профессиональное образование и рынок труда*, т. 12, № 3, сс. 6–21. <https://doi.org/10.52944/PORT.2024.58.3.001>
 10. Яо Ч., Андришина Е.В. (2024) Значение, риски и управление образованием в условиях внедрения генеративного искусственного интеллекта в учебную и административную деятельность вузов. *Вестник Московского университета. Серия 21. Управление (государство и общество)*, т. 21, № 4, сс. 170–185. <https://doi.org/10.55959/MSU2073-2643-21-2024-4-170-185>
 11. Baytas C., Ruediger D. (2024) *Generative AI in Higher Education: The Product Landscape*. <https://doi.org/10.18665/sr.320394>
 12. Bobula M. (2024) Generative Artificial Intelligence (AI) in Higher Education: A Comprehensive Review of Challenges, Opportunities, and Implications. *Journal of Learning Development in Higher Education*, no 30. <https://doi.org/10.47408/jldhe.vi30.1137>
 13. Chaitali D., Srinath S., Gandharv S., Saksham A., Prasad R. (2023) AI-Based Learning Content Generation and Learning Pathway Augmentation to Increase Learner Engagement. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, vol. 4, Article no 100110. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100110>
 14. Chan C.K.Y., Hu W. (2023) Students' Voices on Generative AI: Perceptions, Benefits, and Challenges in Higher Education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, vol. 20, Article no 43. <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00411-8>
 15. Chukwuere J. (2024) The Future of AI Chatbots in Higher Education. *Qeios*. <https://doi.org/10.32388/UE841K>
 16. Giannakos M., Azevedo R., Brusilovsky P., Cukurova M., Dimitriadis Y., Hernandez-Leo D. et al. (2024) The Promise and Challenges of Generative AI in Education. *Behaviour & Information Technology*, vol. 44, no 11, pp. 2518–2544. <https://doi.org/10.1080/0144929X.2024.2394886>
 17. Grassini S. (2023) Shaping the Future of Education: Exploring the Potential and Consequences of AI and ChatGPT in Educational Settings. *Education Sciences*, vol. 13, no 7, Article no 692. <https://doi.org/10.3390/educsci13070692>

18. Harris P.T.S. (2024) *Faculty Perspectives Toward Artificial Intelligence in Higher Education*. Macon, GA: Middle Georgia State University. Available at: https://comp.mga.edu/static/media/doctoralpapers/2024_Harris_0909141741.pdf (accessed 15.02.2026).
19. Ioku T., Kondo S., Watanabe Ya. (2024) *Acceptance of Generative AI in Higher Education: A Latent Profile Analysis of Policy Guidelines*. Preprint. <https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-4515787/v1>
20. Jain K., Naga Venkata Raghuram J. (2024) Unlocking Potential: The Impact of AI on Education Technology. *Multidisciplinary Reviews*, vol. 7, iss. 3, Article no 2024049. <https://doi.org/10.31893/multirev.2024049>
21. Jin Yu., Yan L., Echeverria V., Gasevic D., Martinez-Maldonado R. (2024) *Generative AI in Higher Education: A Global Perspective of Institutional Adoption Policies and Guidelines*. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2405.11800>
22. Lin J. (2023) ChatGPT and Moodle Walk into a Bar: A Demonstration of AI's Mind-blowing Impact on E-Learning. *Proceeding of the 2023 IEEE International Conference on Teaching, Assessment and Learning for Engineering (Auckland, New Zealand, 2023, November 27 – December 1)*. <https://doi.org/10.1109/TALE56641.2023.10398369>
23. McDonald N., Johri A., Ali A., Hingle A. (2024) *Generative Artificial Intelligence in Higher Education: Evidence from an Analysis of Institutional Policies and Guidelines*. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2402.01659>
24. McDonald P., Hay S., Cathcart A., Feldman A. (2024) *Apostles, Agnostics and Atheists: Engagement with Generative AI by Australian University Staff*. *QUT Open Press-Report*. <https://doi.org/10.5204/rep.eprints.252079>
25. McGrath C., Cerratto Pargman T., Juth N., Palmgren P.J. (2023) University Teachers' Perceptions of Responsibility and Artificial Intelligence in Higher Education. An Experimental Philosophical Study. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, vol. 4, Article no 100139. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100139>
26. Netragaonkar D.Ya. (2024) Artificial Intelligence (AI) in Higher Education. *21st Century Tech Trends: Higher Education* (eds H.M. Omprakash, D.Ya. Netragaonkar, H. Fuentes Castillo), Pune: Amitesh Publishers & Company Pune, pp. 25–36.
27. Nguyen K.V. (2025) The Use of Generative AI Tools in Higher Education: Ethical and Pedagogical Principles. *Journal of Academic Ethics*, vol. 23, no 3, pp. 1435–1455. <https://doi.org/10.1007/s10805-025-09607-1>
28. Ogunleye B., Zakariyyah K.I., Ajao O., Olayinka O., Sharma H. (2024) A Systematic Review of Generative AI for Teaching and Learning Practice. *Education Sciences*, vol. 14, no 6, Article no 636. <https://doi.org/10.3390/educsci14060636>
29. Olatunde-Aiyedun T.G. (2024) Artificial Intelligence (AI) in Education: Integration of AI into Science Education Curriculum in Nigerian Universities. *International Journal of Artificial Intelligence for Digital*, vol. 1, no 1, pp. 1–14. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.31699.76320>
30. Parker L., Sokkar A., Karakas A., Carter C., Loper J. (2024) Graduate Instructors Navigating the AI Frontier: The Role of ChatGPT in Higher Education. *Computers and Education Open*, vol. 6, June, Article no 100166. <https://doi.org/10.1016/j.caeo.2024.100166>
31. Rosenberg M.J., Hovland C.I. (1960) Cognitive, Affective and Behavioral Components of Attitudes. *Attitude Organization and Change: An Analysis of Consistency among Attitude Components* (eds C.I. Hovland, M.J. Rosenberg), New Haven: Yale University, pp. 1–14.
32. Stolpe K., Hallström J. (2024) Artificial Intelligence Literacy for Technology Education. *Computers and Education Open*, vol. 6, June, Article no 100159. <https://doi.org/10.1016/j.caeo.2024.100159>
33. Wanyu Ou A., Stöhr C., Malmström H. (2024) Academic Communication with AI-Powered Language Tools in Higher Education: From a Post-Humanist Pers-

pective. *System*, vol. 121, Article no 103225. https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103225%3Dresearchgate.net%26utm_medium%3Darticle 22363/2313-2272-2024-24-2-335-353

References

- Abramova I.E., Shishmolina Ye.P. (2024) Artificial Intelligence Technologies and Foreign Language Teaching: Teachers vs Students at Regional Universities. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta / Tomsk State University Journal*, no 507, pp. 168–179 (In Russian). <https://doi.org/10.17223/15617793/507/19>
- Aleshkovskiy I.A., Gasparishvili A.T., Narbut N.P., Krukhmaeva O.V., Savina N.E. (2024) Russian Students on the Potential and Limitations of Artificial Intelligence in Education. *RUDN Journal of Sociology*, vol. 24, no 2, pp. 335–353 (In Russian). <https://doi.org/10.22363/2313-2272-2024-24-2-335-353>
- Baytas C., Ruediger D. (2024) *Generative AI in Higher Education: The Product Landscape*. <https://doi.org/10.18665/sr.320394>
- Bobula M. (2024) Generative Artificial Intelligence (AI) in Higher Education: A Comprehensive Review of Challenges, Opportunities, and Implications. *Journal of Learning Development in Higher Education*, no 30. <https://doi.org/10.47408/jldhe.vi30.1137>
- Bocharov O.D. (2024) Organizational and Methodological Conditions for the Use of Artificial Intelligence Technologies in the Educational Process of a University. *Modern Pedagogical Education*, no 6, pp. 23–27 (In Russian). <https://doi.org/10.24412/2587-8328-2024-6-23-27>
- Buyakova K.I., Dmitriev Ya.A., Ivanova A.S., Feshchenko A.V., Yakovleva K.I. (2024) Students' and Teachers' Attitudes towards the Use of Tools with Generative Artificial Intelligence at the University. *The Education and Science Journal*, vol. 26, no 7, pp. 160–193 (In Russian). <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2024-7-160-193>
- Chaitali D., Srinath S., Gandharv S., Saksham A., Prasad R. (2023) AI-Based Learning Content Generation and Learning Pathway Augmentation to Increase Learner Engagement. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, vol. 4, Article no 100110. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100110>
- Chan C.K.Y., Hu W. (2023) Students' Voices on Generative AI: Perceptions, Benefits, and Challenges in Higher Education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, vol. 20, Article no 43. <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00411-8>
- Chukwuere J. (2024) The Future of AI Chatbots in Higher Education. *Qeios*. <https://doi.org/10.32388/UE841K>
- Giannakos M., Azevedo R., Brusilovsky P., Cukurova M., Dimitriadis Y., Hernandez-Leo D. et al. (2024) The Promise and Challenges of Generative AI in Education. *Behaviour & Information Technology*, vol. 44, no 11, pp. 2518–2544. <https://doi.org/10.1080/0144929X.2024.2394886>
- Grassini S. (2023) Shaping the Future of Education: Exploring the Potential and Consequences of AI and ChatGPT in Educational Settings. *Education Sciences*, vol. 13, no 7, Article no 692. <https://doi.org/10.3390/educsci13070692>
- Harris P.T.S. (2024) *Faculty Perspectives Toward Artificial Intelligence in Higher Education*. Macon, GA: Middle Georgia State University. Available at: https://comp.mga.edu/static/media/doctoralpapers/2024_Harris_0909141741.pdf (accessed 15.02.2026).
- Ignateva E.A., Keldibekova A.O. (2024) Pedagogical Approaches Based on the Use of Artificial Intelligence in the Educational Process of a University. *I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University Bulletin*, no 2 (123), pp. 118–126 (In Russian). <https://doi.org/10.37972/chgpu.2024.123.2.014>
- Ioku T., Kondo S., Watanabe Ya. (2024) *Acceptance of Generative AI in Higher Education: A Latent Profile Analysis of Policy Guidelines*. Preprint. <https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-4515787/v1>

- Jain K., Naga Venkata Raghuram J. (2024) Unlocking Potential: The Impact of AI on Education Technology. *Multidisciplinary Reviews*, vol. 7, iss 3, Article no 2024049. <https://doi.org/10.31893/multirev.2024049>
- Jin Yu., Yan L., Echeverria V., Gasevic D., Martinez-Maldonado R. (2024) *Generative AI in Higher Education: A Global Perspective of Institutional Adoption Policies and Guidelines*. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2405.11800>
- Konstantinova L.V., Vorozhikhin V.V., Petrov A.M., Titova E.S., Shtykhno D.A. (2023) Generative Artificial Intelligence in Education: Discussions and Forecasts. *Open Education*, vol. 27, no 2, pp. 36–48 (In Russian). <https://doi.org/10.21686/1818-4243-2023-2-36-48>
- Kostikova L.P., Yesenina N.Ye., Olkov A.S. (2025) Artificial Intelligence in the Educational Environment of the Modern University: The Results of the Student Survey. *Scientific-Methodological Electronic Journal "Koncept"*, no 2, pp. 93–109 (In Russian). <https://doi.org/10.24412/2304-120X-2025-11022>
- Kuzminov Ya.I., Kruchinskaia E.V., Gruzdev I.A., Naumov (2025) Falling Behind and Getting Ahead: Student Use of Generative AI in Education. *Vysshee Obrazovanie v Rossii / Higher Education in Russia*, vol. 34, no 6, pp. 9–35 (In Russian). <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2025-34-6-9-35>
- Lin J. (2023) ChatGPT and Moodle Walk into a Bar: A Demonstration of AI's Mind-blowing Impact on E-Learning. *Proceeding of the 2023 IEEE International Conference on Teaching, Assessment and Learning for Engineering (Auckland, New Zealand, 2023, November 27 – December 1)*. <https://doi.org/10.1109/TALE56641.2023.10398369>
- McDonald N., Johri A., Ali A., Hingle A. (2024) *Generative Artificial Intelligence in Higher Education: Evidence from an Analysis of Institutional Policies and Guidelines*. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2402.01659>
- McDonald P., Hay S., Cathcart A., Feldman A. (2024) *Apostles, Agnostics and Atheists: Engagement with Generative AI by Australian University Staff*. *QUT Open Press-Report*. <https://doi.org/10.5204/rep.eprints.252079>
- McGrath C., Cerratto Pargman T., Juth N., Palmgren P.J. (2023) University Teachers' Perceptions of Responsibility and Artificial Intelligence in Higher Education. An Experimental Philosophical Study. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, vol. 4, Article no 100139. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100139>
- Netragaonkar D.Ya. (2024) Artificial Intelligence (AI) in Higher Education. *21st Century Tech Trends: Higher Education* (eds H.M. Omprakash, D.Ya. Netragaonkar, H. Fuentes Castillo), Pune: Amitesh Publishers & Company Pune, pp. 25–36.
- Nguyen K.V. (2025) The Use of Generative AI Tools in Higher Education: Ethical and Pedagogical Principles. *Journal of Academic Ethics*, vol. 23, no 3, pp. 1435–1455. <https://doi.org/10.1007/s10805-025-09607-1>
- Ogunleye B., Zakariyyah K.I., Ajao O., Olayinka O., Sharma H. (2024) A Systematic Review of Generative AI for Teaching and Learning Practice. *Education Sciences*, vol. 14, no 6, Article no 636. <https://doi.org/10.3390/educsci14060636>
- Olatunde-Aiyedun T.G. (2024) Artificial Intelligence (AI) in Education: Integration of AI into Science Education Curriculum in Nigerian Universities. *International Journal of Artificial Intelligence for Digital*, vol. 1, no 1, pp. 1–14. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.31699.76320>
- Parker L., Sokkar A., Karakas A., Carter C., Loper J. (2024) Graduate Instructors Navigating the AI Frontier: The Role of ChatGPT in Higher Education. *Computers and Education Open*, vol. 6, June, Article no 100166. <https://doi.org/10.1016/j.caeo.2024.100166>
- Pospelova E.A., Ototsky P.L., Goralcheva E.N., Faizullin R.V. (2024) Generative Artificial Intelligence in Education: Current Trends and Prospects. *Vocational Education and Labour Market*, vol. 12, no 3, pp. 6–21 (In Russian). <https://doi.org/10.52944/PORT.2024.58.3.001>
- Rosenberg M.J., Hovland C.I. (1960) Cognitive, Affective and Behavioral Components of Attitudes. *Attitude Organization and Change: An Analysis of Consisten-*

- cy among Attitude Components* (eds C.I. Hovland, M.J. Rosenberg), New Haven: Yale University, pp. 1–14.
- Stolpe K., Hallström J. (2024) Artificial Intelligence Literacy for Technology Education. *Computers and Education Open*, vol. 6, June, Article no 100159. <https://doi.org/10.1016/j.caeo.2024.100159>
- Wanyu Ou A., Stöhr C., Malmström H. (2024) Academic Communication with AI-Powered Language Tools in Higher Education: From a Post-Humanist Perspective. *System*, vol. 121, Article no 103225. <https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103225>
- Yao Z., Andryushina E.V. (2024) The Importance, Risks and Management of Education in the Context of the Introduction of Generative Artificial Intelligence in Educational and Administrative Activities of Universities. *Lomonosov Public Administration Journal. Series 21*, vol. 21, no 4, pp. 170–185 (In Russian). <https://doi.org/10.55959/MSU2073-2643-21-2024-4-170-185>

Когда доверие под угрозой: как цифровые образовательные ресурсы и сервисы помогают родителям сохранять связь со школой

Екатерина Енчикова, Елена Нехорошева,
Дарья Касаткина

Статья поступила
в редакцию
в апреле 2025 г.

Енчикова Екатерина Станиславовна — доктор педагогических наук, научный сотрудник Центра образовательных исследований и интервенций факультета психологии и образования, Университет Порту (Португалия). E-mail: ekaterina@fpce.up.pt. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3919-2447>

Нехорошева Елена Владимировна — кандидат педагогических наук, заведующая научно-исследовательской лабораторией городского благополучия и здоровья, НИИ урбанистики и глобального образования, Московский городской педагогический университет. Адрес: 129226 Москва, 2-й Сельскохозяйственный пр-д, 4, корп. 1. E-mail: nehoroshevaev@mgpu.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1243-4223> (контактное лицо для переписки)

Касаткина Дарья Алексеевна — кандидат психологических наук, старший научный сотрудник научно-исследовательской лаборатории городского благополучия и здоровья, НИИ урбанистики и глобального образования, Московский городской педагогический университет. E-mail: kasatkinada@mgpu.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5248-5367>

Аннотация

Цель представленного в статье исследования состоит в оценке роли цифровых образовательных ресурсов и сервисов (ЦОРС) в формировании доверия родителей к системе образования. Проведен онлайн-опрос 16 353 родителей московских школьников на основе анкеты из 88 вопросов, охватывающих следующие тематические блоки: использование ЦОРС московской государственной системы образования, восприятие родителями школы и системы образования в целом, основные социально-демографические характеристики респондентов и их семей. С помощью путевого анализа данных опроса выяснялось, насколько частота использования ЦОРС и удовлетворенность от их применения опосредуют негативное влияние трудностей во взаимодействии со школой на общий уровень доверия к ней. Установлено, что для достижения наибольшего компенсаторного эффекта важна не только частота использования ЦОРС, но и высокая удовлетворенность ими. Таким образом, качество цифрового взаимодействия школы и родителей является значимым фактором поддержания устойчивого доверия родителей учащихся к системе образования. Результаты могут быть полезны для разработки информационной политики и стратегий цифровой коммуникации в образовании.

Ключевые слова доверие, родители, цифровые ресурсы, школа, взаимодействие, коммуникация, путевой анализ

Для цитирования Енчикова Е.С., Нехорошева Е.В., Касаткина Д.А. (2026) Когда доверие под угрозой: как цифровые образовательные ресурсы и сервисы помогают родителям сохранять связь со школой. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 1, сс. 67–95. <https://doi.org/10.17323/vo-2026-26880>

When Trust Is at Risk: How Digital Resources Help Parents Stay Connected to Schools

Ekaterina Enchikova, Elena Nekhorosheva,
Daria Kasatkina

Ekaterina S. Enchikova — PhD in Education, Research Fellow at the Center for Educational Research and Interventions, Faculty of Psychology and Education, University of Porto. E-mail: ekaterina@fpce.up.pt. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3919-2447>

Elena V. Nekhorosheva — Candidate of Sciences in Pedagogy, Head of the Laboratory of Urban Health and Wellbeing, Research Institute of Urban Studies and Global Education, Moscow City University. Address: 4 Vtoroy Selskhoziazjstvenny proezd, 129226 Moscow, Russian Federation. E-mail: nehoroshevaev@mgpu.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1243-4223> (corresponding author)

Daria A. Kasatkina — Candidate of Sciences in Psychology, Research Associate at the Laboratory of Urban Health and Wellbeing, the Research Institute of Urban Studies and Global Education, Moscow City University. E-mail: kasatkinada@mgpu.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5248-5367>

Abstract The digital environment plays a significant role in the interaction between parents and schools. The use and impact of digital tools for communication, educational process organisation, and school management remain central topics in educational research. This article examines the role of digital services in shaping parental trust in the education system. It addresses the question of how digital resources help parents maintain trust in schools, particularly in situations involving negative experiences of interaction. Using path analysis based on responses from 16,353 parents of schoolchildren in Moscow, the study assesses the extent to which the frequency of use and satisfaction with digital services mediate the negative impact of communication difficulties with schools on overall trust in the education system. The findings indicate that the compensatory effect depends not only on the frequency of digital tool use but also on a high level of user satisfaction. Thus, the quality of digital interaction between schools and parents emerges as an important factor in sustaining trust. The results may be of use in shaping information policy and strategies for digital communication in education.

Keywords trust, parents, digital resources, school, interaction, communication, path analysis

For citing Enchikova E.S., Nekhorosheva E.V., Kasatkina D.A. (2026) When Trust Is at Risk: How Digital Resources Help Parents Stay Connected to Schools. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 1, pp. 67–95 (In Russian). <https://doi.org/10.17323/vo-2026-26880>

1. Постановка задачи

Цифровая среда становится сегодня важным посредником в коммуникации родителей со школой и системой образования в целом. Цифровые образовательные ресурсы и сервисы (ЦОРС) упрощают организацию коммуникации [Gonzalez, Morawska, Haslam, 2023], облегчают взаимодействие учителей и администрации школы с родителями учеников [Mac Iver, Sheldon, Clark, 2021; Yavich, Davidovitch, 2021], обеспечивают доступность образования разным категориям детей и взрослых [Smith, 2023]. ЦОРС активно развиваются и в отечественном, и в зарубежном образовании. Пандемия COVID-19 и последующий локдаун подстегнули как цифровую коммуникацию, так и цифровое образование [Bylieva, Lobatyuk, Novikov, 2023].

Отечественный опыт использования цифровой среды в обучении уникален, потому что в России на государственном уровне разработаны и внедрены в массовую практику ЦОРС, которые объединяют базу знаний, инструменты управления процессами в образовании и платформы для коммуникации между его участниками [Piattoeva, Gurova, 2020]. В зарубежных странах есть подобный опыт цифровизации, но не настолько масштабный. Как правило, это отдельные инструменты коммуникации родителей с учителями [Urbina, Ferrer-Ribot, Moral, 2025], мобильные приложения [Cunha, Gomes, Mendonça, 2020]. В некоторых случаях технологии начали использоваться еще до пандемии [Laho, 2019] или в период COVID-19 [Gottlebe, Latzko, 2023], но в зарубежной практике отсутствуют системные механизмы внедрения цифровых решений [Alamolhoda, 2021], нормы и протоколы общения представителей школы с родителями учеников [Smith, 2023] и примеры их реализации в государственной образовательной политике [Pangrazio, 2025], которые есть в России [Дьячкова, Кулькова, 2020].

Одновременно с внедрением ЦОРС в массовую практику обучения развернулась дискуссия о негативных последствиях цифровизации для системы образования в целом, для учителей, для учащихся и их родителей, а также о проблемах коммуникации, которые создает цифровая среда [Smith, 2023], о трудностях освоения новых инструментов [Alamolhoda, 2021], о влиянии цифровых технологий на благополучие обучающихся [Amzalag, 2021]. В частности, высказывались мнения, что перенос обучения в цифровую среду приводит к снижению качества взаимодействия в образовании, к неудовлетворенности участников процесса обучения и их взаимному недоверию [Bordalba, Vochasa, 2019; Anderson, Kyzar, 2022]. При этом установлено, что взаимное доверие всех участников образовательных отношений способствует конструктивному решению проблем, повышению качества образования за счет вовлечения родителей в процесс обучения [Smith, 2023].

Доверие родителей к школе традиционно рассматривается как важное условие эффективной коммуникации в процессе ор-

ганизации обучения: исследователи анализировали связь доверия со стилем школьного управления [Hafeez, Akhtar, 2022], со школьной политикой по привлечению родителей к участию в образовании [Smith, 2023], с установками самих родителей [Chiong, Dimmock, 2020], с качеством их взаимодействия и коммуникации со школой [Bormann et al., 2021] и учителями [Hamm, Mousseau, 2023].

Коммуникация семьи со школой в условиях широкого внедрения ЦОРС остается малоисследованной. Какое место занимает государственная цифровая экосистема во взаимодействии школы с родителями учеников? Какие инструменты предпочитают педагоги и какие — родители? Как ЦОРС влияют на восприятие школы родителями? Действительно ли перевод большого объема взаимодействия в цифровую плоскость может оказывать влияние на позиции родителей и педагогов в отношении друг друга и образования в целом? Поиску ответов на актуальный для педагогической практики вопрос о роли ЦОРС в поддержании позитивного образа системы образования и доверия родителей к школе посвящена настоящая работа. В частности, мы ставим задачу выявить, каким образом ЦОРС помогают родителям поддерживать доверие к школе, особенно в ситуациях, когда это доверие оказывается под угрозой вследствие негативного опыта взаимодействия.

2. Теоретический обзор

2.1. Цифровая трансформация коммуникации со школой: контекст исследования

Цифровизация образования — это мировой тренд, поддерживаемый ООН и ЮНИСЕФ¹. Цифровизация помогает преодолеть неравенство в доступе к образованию [Alamolhoda, 2021], повышает осведомленность родителей о возможностях получения образования для их детей [Kraft, 2017; Bayar, Kulaksiz, 2024], вовлекает их в процессе образования [Gonzalez, Morawska, Haslam, 2023], способствует своевременной и целенаправленной коммуникации родителей со школой [Anderson, Kuzar, 2022].

Цифровизация опосредует как коммуникацию родителей со школой в части получения информации о содержании и условиях образования, так и сам процесс обучения и воспитания. Для первой задачи подходят наиболее простые, понятные и знакомые родителям почтовые сервисы, мессенджеры [Johari, Noordin, Mahamad, 2022] и социальные сети [Chico Pérez et al., 2024]. Для поиска информации родители обращаются к различным интернет-ресурсам, социальным сетям [Bayar, Kulaksiz, 2024]. Родители готовы использовать и более сложные сервисы: мессенджеры, базы данных и систему управления образовательным процессом [Mashuri, Rosmayanti, Jaiz, 2022] при наличии стимулирова-

¹ <https://www.unicef.org/digitaleducation>

ния и поддержки со стороны школы [Yavich, Davidovitch, 2021]. На ранних этапах развития цифровизации осведомленность родителей о возможностях ее использования для получения информации об образовательном процессе и для взаимодействия со школой связывали преимущественно с социально-экономическим статусом семьи и наличием доступа к высокотехнологичным средствам связи [Neuenschwander, 2020]. Но с ростом доступности мобильных устройств и приложений осведомленность стала в большей степени зависеть от опыта и навыков родителей в цифровой сфере [Cunha, Gomes, Mendonça, 2020]. При этом знания родителей о наличии ЦОРС не гарантируют того, что родители будут ими регулярно пользоваться и оценят их преимущества [Aventin et al., 2020].

Исследования показывают, что частота использования родителями ЦОРС связана с такими факторами, как пользовательские характеристики ЦОРС [Beilmann et al., 2023], обстоятельства обращения к регулярному применению этих инструментов [Hutchison, Paatsch, Cloonan, 2020], а также цифровые навыки и установки самих родителей [Bordalba, Vochaca, 2019; Neuenschwander, 2020]. При этом родители отдают предпочтение знакомым ЦОРС. Например, в период пандемии COVID-19 и перехода школ на удаленное обучение родители и учителя активно применяли *WhatsApp*, *Microsoft Teams* и *Zoom* для решения учебных задач [González, Belduma, Jumbo, 2022], и их выбор был во многом обусловлен знакомством с этими платформами. Гораздо меньшее число родителей использовали более сложные функции, например, того же *Microsoft Teams* и его опцию синхронных занятий [Ibid.]. Родители склонны возвращаться к привычным способам коммуникации с учителями, таким как звонки по телефону и общение в мессенджерах, в ущерб новым, более функциональным инструментам коммуникации, потому что их освоение требует сил и времени [Gottlebe, Latzko, 2023].

Важная роль в мотивировании родителей к использованию предлагаемых ЦОРС принадлежит школе. Если она не занимается регулярным обновлением содержания цифровых ресурсов, мотивация родителей к использованию таких ресурсов снижается, как показано в исследовании израильских школ *Mashov* [Yavich, Davidovitch, 2021]. Помимо убежденности в пользе конкретного цифрового инструмента значимым фактором, повышающим вероятность его использования родителями, является помощь от школы в освоении нового метода коммуникации [Bordalba, Vochaca, 2019; Haller, Novita, 2021]. Часто поддержка и обучение со стороны школы выступают решающим условием освоения новых ЦОРС [González, Belduma, Jumbo, 2022]. Родителям также важно понимать цель внедрения новых сервисов [Yavich, Davidovitch, 2021], иначе они воспринимают ЦОРС как необязательные или

развлекательные, а для учебной коммуникации используют уже знакомые средства [Hutchison, Paatsch, Cloonan, 2020].

Родители применяют разнообразные пользовательские паттерны взаимодействия с ЦОРС. Исследования показывают, что цифровые навыки лучше развиты у родителей-горожан с высшим образованием и опытом регулярного использования разных цифровых сервисов [Tomczyk, Potyrała, 2021]. При этом бытовой пользовательский опыт не всегда гарантирует быстрое и легкое освоение образовательных инструментов, которые требуют новых умений, эти умения постепенно формируются у родителей, которые участвуют в цифровом образовании детей [Hou, Chen, Lin, 2024]. Таким образом, чем больше вовлечены родители в образование детей, тем сильнее они мотивированы к овладению новыми инструментами коммуникации со школой. Например, родители младших школьников чаще помогают своим детям при обучении, поэтому они сильнее родителей старшеклассников заинтересованы в использовании новых ЦОРС [Yavich, Davidovitch, 2021].

Отношение родителей к конкретным ЦОРС связано как с опытом их использования [Hsu, Chen, 2023], так и с их убеждениями и установками, в том числе по отношению к цифровизации в целом [Fidan, Olug, 2023]. Большинство родителей приветствуют цифровизацию, так как она дает детям доступ к качественному образованию [Alamolhoda, 2021] и укрепляет партнерские отношения со школой [Kuusimäki, Uusitalo-Malmivaara, Tirri, 2019; Neuenschwander, 2020]. При этом многие видят риски внедрения ЦОРС [Шаповалова, 2022]: дефицит поддержки со стороны школы в их освоении, возрастающие траты на покупку техники, обеднение межличностного общения между родителями, учителями и детьми, угроза возникновения интернет-зависимостей [Alamolhoda, 2021], увеличение ответственности и включенности в образование детей [Андреенкова, Дмитриева, Носкова, 2022], рост нагрузки из-за необходимости одновременно помогать детям и выполнять удаленную работу [Seabra et al., 2021].

Иногда удовлетворенность родителей ЦОРС зависит от наличия возможности выбирать, как, сколько и какими сервисами пользоваться [Yavich, Davidovitch, 2021; Андреенкова, Дмитриева, Носкова, 2022]. При этом сельские родители более позитивно относятся к цифровой коммуникации в сравнении с городскими, но и те и другие хотели бы получать положительную обратную связь от учителя [Kuusimäki, Uusitalo-Malmivaara, Tirri, 2019]. Предыдущий опыт использования цифровых инструментов также формирует отношение родителей к цифровизации образования. Родители с позитивным опытом онлайн-общения, например с педагогами дошкольного образования, легче включаются в цифровую коммуникацию в школе [Hsu, Chen, 2023]. При этом удовлетворенность и пользовательский опыт не связаны напрямую.

мую: родители могут высоко оценивать инструмент, однако избегать его использования [Aventin et al., 2020]. Кроме того, родители могут негативно оценивать учебные сервисы, например мобильные образовательные игры, путая их с рекреационными [Xie, Wang, Hooshyar, 2021]. Таким образом, опыт использования ЦОРС связан с удовлетворенностью цифровой коммуникацией, но эта связь не всегда прямая и зачастую опосредована факторами, которые могут оставаться вне поля зрения исследователя.

Неудовлетворенность конкретными сервисами может быть связана с трудностями при их использовании. Так, на первых этапах внедрения Московской электронной школы родители критиковали этот сервис из-за большого количества технических сбоев [Санкович, Данилова, 2020]. Хотя такие проблемы, как нестабильный доступ к интернету или отсутствие современных технических устройств, не связаны непосредственно с содержанием ЦОРС, они существенно влияют на пользовательский опыт и могут формировать негативное отношение к цифровому взаимодействию со школой. Например, в Австралии родители детей с расстройствами аутистического спектра отмечали в качестве барьеров, препятствующих эффективному использованию ЦОРС, технические трудности, сложности с навигацией и поиском информации, необходимость стабильного Wi-Fi соединения [Eapen et al., 2022]. Другим источником недовольства родителей цифровизацией образования, не связанным напрямую с содержанием ЦОРС, могут быть проблемы в коммуникации: недопонимание, получение избыточной или нерелевантной информации, а также частая смена тем в групповых чатах, из-за которой сложнее находить важные сообщения. Подобные сложности отмечают не только родители [Bylieva, Lobatyuk, Novikov, 2023], но и учителя [Johari, Noordin, Mahamad, 2022], сталкивающиеся с перегрузкой информацией и недостаточной структурированностью цифрового общения.

ЦОРС московской системы образования отличаются высокой степенью насыщенности и разнообразия в сравнении с другими странами и с российскими регионами [Вачкова, Петряева, Федоровская, 2021]. Московские родители активно используют как государственные, так и частные цифровые сервисы — от платформ для просмотра успеваемости до специализированных приложений для коммуникации с учителями и администрацией школы. Такая насыщенность цифровой среды при относительно высоком уровне цифровой грамотности и осведомленности родителей создает предпосылки для активного и осмысленного участия родителей в образовательном процессе.

В условиях широкого распространения ЦОРС в школах на повестку дня встает вопрос, как опыт использования цифровых средств влияет на восприятие школы родителями. В частности, важно понять, могут ли ЦОРС способствовать преодолению нега-

тивного опыта взаимодействия со школой, например в ситуациях недопонимания, конфликтов или недостаточной прозрачности учебных процессов. В данном исследовании рассматриваются возможности ЦОРС как компенсирующего механизма, который поддерживает доверие родителей к школьной системе в условиях, когда оно оказывается под угрозой.

2.2. Доверие родителей к школе и системе образования

Доверие составляет необходимое условие эффективного образовательного процесса. В основе доверия лежит готовность родителя быть уязвимым в отношениях при отсутствии контроля за действиями образовательной системы [Bormann et al., 2021]. Исследования подтверждают значимые связи доверия с важными аспектами взаимодействия между семьей и школой. В частности, высокий уровень доверия способствует открытому и конструктивному общению между родителями и педагогами, а также формированию устойчивого сотрудничества [Neuenschwander, 2020; Bormann et al., 2021; Matthiesen, Cavada-Hrepich, Tanggaard, 2022]. Доверие родителей к школе напрямую связано с их включенностью в школьную жизнь: при наличии доверительных отношений родители чаще участвуют в образовательных инициативах и поддерживают учебную деятельность ребенка [Bormann et al., 2021; Matthiesen, Cavada-Hrepich, Tanggaard, 2022]. Доверие родителей к школе положительно влияет на академическую успеваемость обучающихся. Однако само по себе оно редко становится предметом исследования и чаще рассматривается как элемент или результат вовлеченности и коммуникации родителей со школой.

Применительно к отношениям со школой авторы разделяют институциональное доверие и доверие к деятельности представителей институтов. Институциональное доверие связано с убежденностью родителей в том, что школа действует в соответствии с правовыми нормами и установленными организационными принципами, а доверие к деятельности представителей школы основано на уверенности в профессионализме учителей [Bormann et al., 2021]. Таким образом, доверие может исследоваться как в рамках межличностных, так и в контексте институциональных отношений, на его формирование воздействуют одновременно как социальные, так и организационные факторы [Matthiesen, Cavada-Hrepich, Tanggaard, 2022]. Ряд авторов приводят данные, свидетельствующие о том, что доверие родителей к школе обусловлено их принадлежностью к определенной культуре, их уровнем образования и стилем жизни [Ross et al., 2018; Gottlebe, Latzko, 2023], однако другие исследователи опровергают существование такой связи [Hamm, Mousseau, 2023]. Большинство исследователей сегодня сходятся во мнении, что ведущую роль в формировании доверия играют коммуникация и доступность ин-

формации [Neuenschwander, 2020]. Среди действий школы, которые порождают у родителей учащихся доверие к ней, выделяют прежде всего готовность школы при разработке учебных планов учитывать благополучие родителей и детей; предсказуемость и понятность поведения; профессионализм представителей школы; открытость и доступность необходимых материалов; обоснованность и доказательность информации [Renta-Davids, Camarero-Figuerola, Camacho, 2025]. Личное общение с учителем важнее для родителей, чем общие собрания [Bormann et al., 2021]. Чем более разнообразны каналы, которые используются в коммуникации, — личное общение, телефонные звонки, чем компетентнее учитель в общении, чем реже родители вынуждены прибегать для решения проблем, возникающих в обучении ребенка, к институциям вне школы, тем выше доверие родителей [Hamm, Mousseau, 2023]. В исследовании, основанном на виньетках, отражающих типичные школьные сценарии, показано, что доверие родителей зависит от уровня доброжелательности, надежности, компетентности учителей, а также от их честности и открытости в обсуждении проблем [Bormann et al., 2021]. Авторы приходят к выводу, что опыт родителей в ситуациях школьного взаимодействия, например на родительских собраниях или во время родительско-учительских конференций, напрямую связан с восприятием школы как надежного партнера.

Таким образом, доверие — это не фиксированное состояние, а динамический процесс, который формируется в контексте событий. Даже при наличии общего положительного отношения родителей учащихся к школе отдельные эпизоды в образовательном процессе могут усиливать или подрывать их доверие в зависимости от того, насколько школа проявляет открытость, уважение и готовность к диалогу.

Коммуникации школы с родителями учеников принадлежит решающая роль в завоевании доверия с их стороны. Использование ЦОРС во взаимодействии школы с родителями стало в последние годы важным фактором, определяющим качество коммуникации, и исследование их влияния на доверие родителей к школе является актуальной задачей. Недостаточно изучены различия между коммуникацией школы с родителями через ЦОРС и традиционными формами взаимодействия. Практически отсутствуют эмпирические данные, на основании которых можно было бы судить о том, могут ли ЦОРС способствовать преодолению негативного опыта родителей и поддержанию их доверия к образовательной системе. Настоящее исследование ставит целью восполнить этот пробел.

3. Методология исследования

Цель исследования состоит в выявлении и оценке связи между цифровым опытом взаимодействия родителей со школой, возник-

кающими трудностями в коммуникации и уровне доверия родителей к системе образования. Сбор эмпирических данных проводился в 2023 г. путем онлайн-опроса.

3.1. Инструменты Для проведения опроса разработана анкета из 88 вопросов, охватывающих следующие тематические блоки: использование ЦОРС московской государственной системы образования, в частности Департамента образования и науки Москвы (ДОНМ); восприятие родителями школы и системы образования в целом; основные социально-демографические характеристики респондентов и их семей.

В ходе исследования оценивалась степень вовлеченности родителей в цифровую образовательную среду ДОНМ: знакомство с цифровыми образовательными ресурсами и их социальными сетями, частота использования, удовлетворенность использованием. В опросный лист включены ЦОРС московской государственной системы образования:

- 1) официальный портал мэра и правительства Москвы *mos.ru*;
- 2) Московская электронная школа;
- 3) сайт «Школа. Москва»;
- 4) дайджест для родителей на сайте «Школа. Москва»;
- 5) сайт и социальные сети «Московский образовательный канал»;
- 6) сайт и социальные сети школы, в которой учится ребенок/дети;
- 7) страница и социальные сети ДОНМ на портале *mos.ru*;
- 8) сайт и социальные сети Экспертно-консультативного совета родительской общественности;
- 9) сайт и социальные сети Городского психолого-педагогического центра Департамента образования и науки города Москвы;
- 10) сайт и социальные сети Городского методического центра Департамента образования и науки города Москвы;
- 11) сайт и социальные сети Московского центра качества образования.

На основании полученных данных проверяется гипотеза, что использование ЦОРС в коммуникации родителей со школой снижает влияние негативного опыта и поддерживает доверие родителей благодаря своевременному доступу к прозрачной информации. В рамках данного исследования не ставилась задача проанализировать вклад каждого отдельного ресурса, поэтому все ЦОРС объединены в обобщенные шкалы, разработанные на основе блоков вопросов о знакомстве с ЦОРС, частоте их использования и уровне удовлетворенности. Психометрические характеристики этих шкал оценивались в рамках классической тестовой теории, итоговые показатели рассчитывались как сумма или

среднее значение ответов респондентов по каждому из пунктов. Для оценки внутренней согласованности использовался коэффициент надежности α Кронбаха (табл. 1).

Таблица 1. Описательные статистики шкал

Переменная	Шкала	Среднее	Стандартное отклонение	Количество пунктов шкалы	Минимум	Максимум	α Кронбаха
Знакомство с ЦОРС	Сумма	4,68	2,86	12	0	12	0,858
Частота использования ЦОРС	Среднее	3,3	0,66	19	1	5	0,943
Удовлетворенность использованием ЦОРС	Среднее	4,25	0,8	19	1	5	0,970
Коммуникация с представителями школы	Сумма	4,9	1,46	2	2	10	0,598
Трудности во взаимодействии с представителями школы	Сумма	0,61	1,17	8	0	7	0,722
Доверие к школе и системе образования	Среднее	3,36	0,58	5	1	4	0,767

Шкалу знакомства с ЦОРС составляют вопросы о знакомстве респондентов с перечисленными ЦОРС, варианты ответа — дихотомия «да» и «нет». Результат рассчитывался как сумма ответов по каждому ресурсу и его социальным сетям. Шкала характеризуется высокой внутренней согласованностью ($\alpha = 0,858$) и может быть использована как общий показатель знакомства родителей с различными ЦОРС. Шкалы частоты использования ЦОРС и удовлетворенности ими строятся на основе оценок респондентами частоты использования и удовлетворенности каждым из обозначенных ЦОРС по шкале от 1 (минимальное значение) до 5 (максимальное). Результаты рассчитываются как средние значения по всем позициям. У обеих шкал высокие значения α Кронбаха ($\alpha = 0,943$ и $\alpha = 0,970$ соответственно), что служит обоснованием их применения в путевом анализе.

Вопросы о частоте коммуникации с классным руководителем и администрацией школы объединены в одну шкалу коммуникации с представителями школы, состоящую из двух пунктов. Каждый пункт оценивался от 1 (никогда) до 5 (постоянно). У этой шкалы самый низкий коэффициент внутренней согласованности среди всех используемых шкал ($\alpha = 0,598$). Поскольку она включает всего два пункта, коэффициент отражает степень связи между двумя типами взаимодействия. Невысокий коэффициент α указывает на то, что часть родителей чаще обращается к классному руководителю, а часть — к администрации. Тем не менее суммарный показатель по шкале позволяет зафиксировать общий уровень частоты взаимодействия родителей с представителями школы.

Утверждения, составляющие шкалу трудностей во взаимодействии с представителями школы, описывают конкретные проблемные ситуации. Шкала отражает накопительный эффект; ее надежность оценивается как удовлетворительная ($\alpha = 0,722$). Примеры вопросов: «Некоторые учителя и/или администрация не были настроены на диалог со мной», «Некоторые учителя и/или представители администрации школы вели себя некорректно», «Я не мог связаться с нужным мне представителем школы». Ответы кодировались дихотомически: «да» или «нет», они отражают наличие или отсутствие соответствующего опыта у респондента. Поскольку субъективная оценка интенсивности трудностей зависит от индивидуальных паттернов эмоционального реагирования субъекта, шкала сведена к «сухому остатку», т.е. к фиксации самого факта наличия трудностей. Итоговый балл рассчитывался как сумма утвердительных ответов: чем больше ситуаций отмечено, тем выше уровень трудностей во взаимодействии.

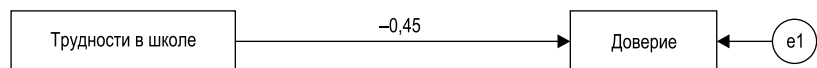
Шкала доверия состоит из утверждений, которые респонденты оценивают по шкале Ликерта от 1 («полностью не согласен») до 4 («полностью согласен»). На основании этих оценок можно судить о том, готовы ли родители в первую очередь обратиться в школу при возникновении проблем; удавалось ли им решить возникшую проблему на уровне школы; открыта ли школа к диалогу; понимают ли родители, как устроена система образования; готовы ли родители положиться на систему образования. Внутренняя согласованность шкалы удовлетворительная ($\alpha = 0,767$), она пригодна для использования в качестве общего индикатора доверия.

В исследовании доверие родителей к системе образования является зависимой переменной, знакомство с ЦОРС, частота их использования и удовлетворенность ими — медирующими переменными. Мы пошагово анализируем связь между трудностями, возникающими во взаимодействии со школой, уровнем родительского доверия к школе и тем, как эта связь может быть опосредована опытом использования ЦОРС. Для анализа взаимосвязей применяется метод путевого анализа (*path analysis*) — структурное моделирование, позволяющее одновременно оценивать прямые и косвенные эффекты одних переменных на другие в рамках заданной причинной модели. Такой метод обработки данных выявляет значимые промежуточные звенья между негативным опытом и доверием к системе образования. Всего протестировано шесть моделей. Разные параметры цифрового взаимодействия (знакомство, частота использования, удовлетворенность) анализировались отдельно из-за высокой степени корреляции между ними. Такой подход позволяет выяснить, какие из факторов наиболее эффективно сглаживают негативное влияние трудностей в школьном взаимодействии на уровень доверия родителей.

3.2. Выборка В исследовании приняли участие 16 353 родителя школьников, проживающие в Москве: 15 409 женщин (94%) и 944 мужчины (6%) в возрасте от 25 до 60 лет (средний возраст 41 год). 77% опрошенных имеют высшее образование, 10% — среднее специальное образование. 34% респондентов работают в государственных организациях, 30% — в частных компаниях, 16% находятся в отпуске по уходу за детьми, 9% — самозанятые, 6% — предприниматели. 62% воспитывают одного ребенка-школьника, 32% — двух; 5% — трех детей и более. Дети, обучающиеся в 1–4-м классе, есть у 49% опрошенных, обучающиеся в 5–7-м классе — у 40%, учащиеся в 8–9-м классе — у 25%, учащиеся в 10–11-м классе — у 18% опрошенных. 57% семей не имеют особого статуса, 20% — многодетные, 13% — семьи с одним родителем, по 5% составляют в выборке семьи с детьми с ограниченными возможностями здоровья и малообеспеченные. Более 50% опрошенных семей описывают свой уровень дохода как достаточный для приобретения необходимых продуктов и одежды, но на более крупные покупки им приходится откладывать, 36% отметили, что покупка крупных предметов быта не вызывает в семье затруднений. Нуждающимися в помощи назвали себя 6%.

4. Результаты Модель 1 является базовой. На первом этапе проверялось ключевое предположение: проблемы, возникающие у родителей в отношениях со школой, связаны с изменением их доверия к школе (рис. 1). Модель значима ($R^2 = 0,202$; $F(1,16351) = 4137,107$; $p < 0,001$; $B = -0,22$; стандартная ошибка = 0,003; $p < 0,001$; стандартизированный $\beta = -0,449$). Полученные оценки подтверждают, что опыт переживания проблем в школьном взаимодействии предсказывает снижение уровня доверия родителей к школе.

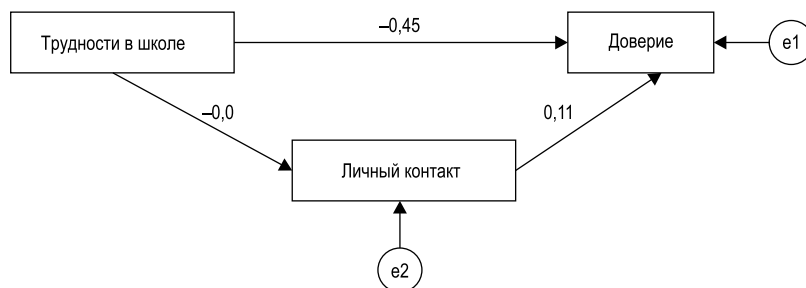
Рис. 1. Базовая модель: эффект трудностей в школе на изменение доверия



Модель 2 — личная коммуникация со школой как медиатор. Далее протестирована модель, которая показывает, может ли частота личного общения родителей с представителями школы смягчать отрицательное влияние проблемного опыта (рис. 2). Хотя личная коммуникация имеет слабую положительную связь с доверием ($B = 0,043$; стандартная ошибка = 0,003; $\beta = 0,11$; $p < 0,001$), она не медирует связь между трудностями и доверием ($B = 0,005$; $p = 0,604$, непрямой эффект отсутствует). Таким образом, личный контакт родителей с представителями школы сам по себе ассоциирован с более высоким уровнем доверия, но не ослабляет не-

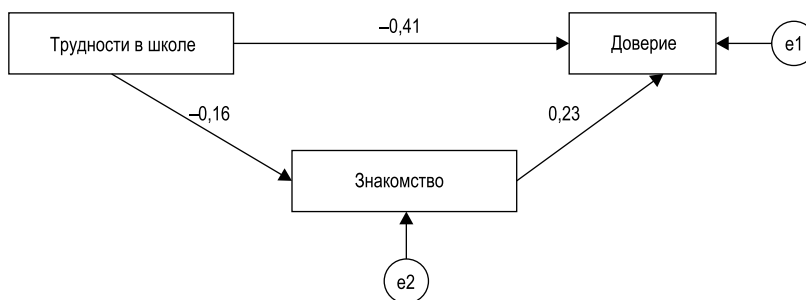
гативного воздействия проблем в школьном взаимодействии на уровень доверия родителей к школе.

Рис. 2. Модель взаимодействия эффектов коммуникации с представителями школы, трудностей в отношениях со школой и доверия



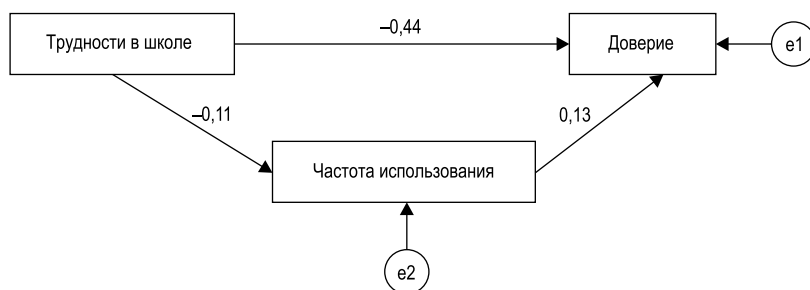
Модель 3 — знакомство с ЦОРС как медиатор. На следующем этапе выяснялось, может ли знакомство родителей с ЦОРС смягчать негативное влияние трудностей в школьном взаимодействии на уровень доверия (рис. 3). Результаты показали, что знакомство с ресурсами действительно выполняет функцию медиатора. Трудности в отношениях со школой отрицательно связаны с осведомленностью о ЦОРС ($B = -0,382$; $SE = 0,019$; $\beta = -0,158$; $p < 0,001$), а осведомленность, в свою очередь, положительно связана с доверием к системе образования ($B = 0,048$; $SE = 0,001$; $\beta = 0,234$; $p < 0,001$). Прямой эффект предсказания доверия через переменную трудностей снижается ($B = -0,204$) по сравнению с базовой моделью ($B = -0,22$), что подтверждает наличие частичного эффекта опосредования. Общий не прямой эффект составил $-0,037$, что говорит о статистически значимом, но умеренном смягчении негативной связи между трудностями и доверием. Таким образом, знакомство родителей с ЦОРС способствует снижению влияния негативного опыта взаимодействия со школой на уровень доверия к образовательной системе, пусть и в ограниченной степени.

Рис. 3. Модель взаимодействия эффектов трудностей в отношениях со школой, доверия и знакомства с ЦОРС



Модель 4 — частота использования ЦОРС как медиатор. В четвертой модели рассматривалась частота использования родителями ЦОРС в качестве возможного медиатора между трудностями в школьном взаимодействии и уровнем доверия к системе образования (рис. 4). Выявлена статистически значимая слабо отрицательная связь частоты использования ресурсов с наличием трудностей ($B = -0,060$; $SE = 0,004$; $\beta = -0,107$; $p < 0,001$). В то же время она имеет слабую положительную связь с доверием родителей к системе образования ($B = 0,115$; $SE = 0,006$; $\beta = 0,131$; $p < 0,001$). При этом прямой эффект предсказания доверия через переменную трудностей остается значимым и снижается незначительно (с $B = -0,22$ до $B = -0,215$). Косвенный эффект через частоту использования составил $-0,014$. Таким образом, частота использования ЦОРС оказывает статистически значимое, но крайне слабое медирующее влияние на связь между трудностями в школьном взаимодействии и уровнем доверия к системе образования. Оно слабее, чем в модели со знакомством с ЦОРС в качестве медиатора. Таким образом, регулярное использование ЦОРС может частично компенсировать негативный опыт взаимодействия со школой, но не является существенным фактором в поддержании доверия родителей.

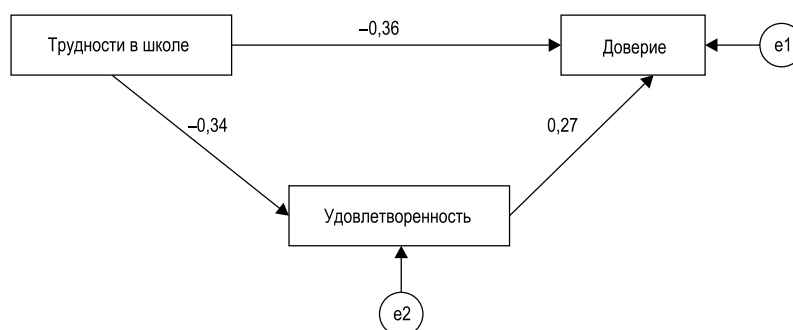
Рис. 4. Модель взаимодействия эффектов трудностей в отношениях со школой, доверия и частоты использования ЦОРС



Модель 5 — удовлетворенность ЦОРС как медиатор. Сила опосредующего эффекта в пятой модели оказалась наибольшей среди исследованных моделей. В ней удовлетворенность родителей ЦОРС рассматривалась как медирующая переменная между трудностями во взаимодействии со школой и доверием к системе образования (рис. 5). Результаты показали, что удовлетворенность ЦОРС обратно связана с уровнем трудностей: чем больше проблем во взаимодействии с представителями школы, тем ниже уровень удовлетворенности ($B = -0,231$; $SE = 0,005$; $\beta = -0,340$; $p < 0,001$). В то же время удовлетворенность положительно связана с доверием, и эта связь не является слабой ($B = 0,194$; $SE = 0,005$; $\beta = 0,267$; $p < 0,001$). Прямой эффект трудностей в от-

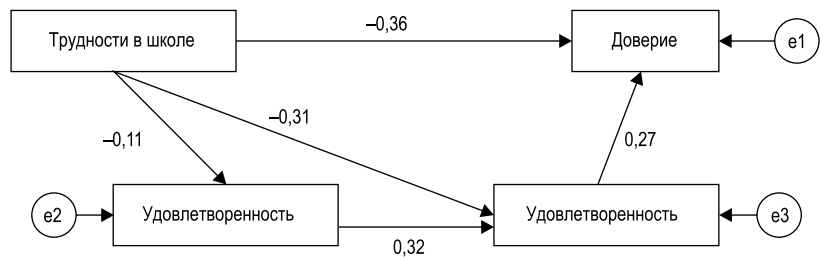
ношении уровня доверия при добавлении медиатора снизился до $B = -0,117$, тогда как общий эффект остался на уровне $-0,449$. Непрямой эффект через удовлетворенность составил $-0,091$: это самый сильный медиатор среди всех протестированных моделей. Таким образом, удовлетворенность от использования ЦОРС лучше других переменных смягчает воздействие негативного опыта взаимодействия со школой на уровень доверия родителей к системе образования, выступая как ключевой компенсатор. Полученные данные свидетельствуют о том, что с точки зрения влияния ЦОРС на уровень доверия родителей к школе наиболее существенным фактором является качество пользовательского опыта при работе с цифровыми ресурсами.

Рис. 5. Модель взаимодействия эффектов трудностей в отношениях со школой, доверия и удовлетворенности при использовании ЦОРС



Модель 6 — опосредование через частоту использования и удовлетворенность. Финальная модель включает одновременно две медирующие переменные: частоту использования ЦОРС и удовлетворенность ими (рис. 6). Модель хорошо соответствует данным: показатели $\chi^2(1) = 50,520$; $p < 0,001$; $CFI = 0,995$; $RMSEA = 0,055$ означают приемлемую степень подгонки модели к наблюдаемым данным. Анализ выявил, что частота использования не оказывает прямого воздействия на доверие ($B = 0,086$; незначимо), при этом обнаружен опосредованный эффект через удовлетворенность. Частота использования положительно связана с удовлетворенностью ($B = 0,389$; $SE = 0,008$; $\beta = 0,322$; $p < 0,001$), а последняя, в свою очередь, положительно связана с доверием ($B = 0,194$; $SE = 0,005$; $\beta = 0,267$; $p < 0,001$). При этом удовлетворенность обратно связана с трудностями в школе ($B = -0,208$; $SE = 0,005$; $\beta = -0,306$; $p < 0,001$), а сами трудности напрямую связаны с более низким уровнем доверия ($B = -0,117$; $SE = 0,004$; $\beta = -0,359$; $p < 0,001$). Суммарный не прямой эффект через два медиатора такой же, как в модели 5: $-0,091$, но внутренняя структура опосредования иная: частота связана с доверием исключительно через удовлетворенность.

Рис. 6. Общая модель



Таким образом, частота использования ЦОРС усиливает доверие родителей не напрямую, а за счет формирования позитивного пользовательского опыта, выраженного в удовлетворенности. Значимым фактором формирования устойчивого доверия к школе является не только факт взаимодействия родителей учащихся с ЦОРС, но и качество этого взаимодействия.

5. Выводы

Путевой анализ шести моделей показал разную степень влияния характеристик цифрового взаимодействия родителей со школой на уровень их доверия к системе образования в условиях наличия трудностей в коммуникации. Базовая модель подтвердила, что наличие проблем во взаимодействии со школой статистически значимо связано со снижением доверия родителей. Личная коммуникация с представителями школы положительно связана с уровнем доверия, но не выполняет функции медиатора. Знакомство с ЦОРС и частота их использования оказывают умеренные медирующие эффекты, частично смягчая негативное влияние трудностей. Наиболее сильным опосредующим фактором выступает удовлетворенность ЦОРС: в модели 5 она существенно снижает прямое влияние негативного опыта на доверие. Комплексная модель (модель 6) показала, что частота использования ЦОРС влияет на доверие исключительно через удовлетворенность, формируя своего рода цепочку влияния: от трудностей к частоте, от частоты к удовлетворенности и в конечном счете к доверию. Таким образом, важен не столько сам факт использования ЦОРС, сколько качество пользовательского опыта — именно ему принадлежит ключевая роль в поддержании доверия родителей к школьной системе. То есть чем чаще родители пользуются ЦОРС, тем больше вероятность, что они получают позитивный пользовательский опыт и их доверие к школе возрастет. Эта связь позволяет нивелировать влияние негативных эффектов проблем в коммуникации с представителями школы на доверие родителей. При этом наличие трудностей в коммуникации обратно связано как с частотой использования ресурсов, так и с удовлетворенностью ими.

6. Дискуссия Результаты проведенного исследования подтверждают, что опыт взаимодействия родителей со школой, в том числе негативный, связан с общим уровнем их доверия к системе образования. Статистические модели показали устойчивую отрицательную связь между трудностями в коммуникации и доверием родителей, что согласуется с предыдущими исследованиями, в которых выявлена значимость конструктивного и прозрачного взаимодействия в системе «семья — школа» как условия формирования доверия [Niedlich et al., 2021]. Так, по данным швейцарских исследователей, получение регулярной информации от учителя об успеваемости ребенка в значительной степени предсказывает доверие родителей к школе и, соответственно, их готовность по собственной инициативе включаться во взаимодействие с учителем [Neuenschwander, 2020].

Частота обращений самих родителей к учителю и представителям администрации школы не смягчает эффект негативного опыта, полученного во взаимодействии со школой, хотя и положительно связана с уровнем доверия. Возможно, сказывается ограниченность возможностей коммуникации в решении проблем, возможно, обращения происходят уже в условиях, когда напряженность в отношениях достигла критической точки, и не воспринимаются как ресурс восстановления доверия. Для родителей важно быть со школой в диалоге и чувствовать, что учителя со своей стороны тоже заинтересованы в коммуникации. Когда, наоборот, учителя занимают отстраненную позицию и сводят взаимодействие только к информированию, родители испытывают большое недовольство, что ведет к конфликтам как в родительском сообществе, так и со школой [Bylieva, Lobatyuk, Novikov, 2023]. Хотя родители позитивно оценивают цифровую коммуникацию и ее вклад в партнерские отношения со школой, они не всегда уверены, что представители школы их слышат, и хотят получать от учителей не только задания и оценки, но и позитивную обратную связь об успехах детей. Получены эмпирические свидетельства того, что запросы к качеству коммуникации возрастают по мере облегчения доступа к ней: так, в Финляндии городские родители более критично оценивают роль цифровой коммуникации в установлении партнерских отношений, чем сельские, и исследователи полагают, что эти различия отчасти обусловлены более широкими возможностями пользования различными ЦОРС у городских родителей и более плотной коммуникацией со школой [Kuusimäki, Uusitalo-Malmivaara, Tirri, 2019]. ЦОРС не заменяют живое общение: на первом месте в списке предпочтений родителей находится личная реальная коммуникация с учителем, на втором — личная цифровая коммуникация и далее получение информации в цифровом формате в группах [Gonzalez, Morawska, Haslam, 2023].

В проведенном исследовании подтвердилась гипотеза о том, что ЦОРС могут выполнять компенсаторную функцию при нали-

чи у родителей учащихся негативного опыта взаимодействия со школой. Модели с медиаторами «знакомство с ресурсами» и «частота использования» показали умеренное снижение влияния трудностей на доверие. Возможно, эти данные свидетельствуют о том, что родители в силах найти ответы на свои вопросы не только в школе. Родители с доступом к разным ЦОРС положительно оценивают их роль в улучшении коммуникации со школой [Hsu, Chen, 2023]. Широкое внедрение цифровых сервисов в период пандемии COVID-19 отчасти помогло родителям установить двусторонние отношения со школой: они стали не просто получателями информации от учителей, но активными участниками процесса обучения. Учителя также оценили возможности цифровых технологий в привлечении родителей к участию в образовании детей [Anderson, Kuzar, 2022]. 40% опрошенных учителей считают цифровые инструменты наиболее подходящими для коммуникации с родителями, выделяя такие распространенные и знакомые ресурсы, как *WhatsApp*, *Telegram* [Urbina, Ferrer-Ribot, Moral, 2025]. Финские и эстонские учителя в интервью подчеркивают, что цифровые навыки родителей значимы для установления отношений со школой и они улучшаются год от года [Beilmann et al., 2023].

Обнаруженный в нашем исследовании эффект частоты использования электронных ресурсов подтверждается исследованием цифровой инфраструктуры *Mashov*: регулярное обращение к ней родители связывали с улучшением коммуникации с учителями [Yavich, Davidovitch, 2021]. В испанских школах родители, регулярно пользовавшиеся ЦОРС, позитивно отзывались о результатах их внедрения и о цифровизации образования в целом [Bordalba, Vochasa, 2019]. Для успешного и эффективного внедрения ЦОРС важно, чтобы и учителя, и родители постоянно пользовались инструментами. Например, родители школьников начальных классов в Саксонии (Германия) в период локдауна (2021–2022 гг.) сообщали в ходе опроса, что учителя родного языка недостаточно использовали доступные ЦОРС для качественного преподавания, для оценивания детей и организации онлайн-конференций при проведении занятий. При этом сами родители проявляли большую активность во взаимодействии со школой посредством ЦОРС, но не получали достаточной поддержки, что снижало их удовлетворенность и повышало обеспокоенность [Gottlebe, Latzko, 2023]. Исследования показывают: если цифровыми ресурсами в первую очередь пользуются учителя и представители школы, они тем самым задают тон в коммуникации с родителями учащихся, стимулируя их пользовательскую активность, что позволяет преодолеть неравенство в доступе к образованию и укрепить партнерские отношения. По мнению учителей, если бы коммуникация была отдана на откуп родителям, то со школой взаимодействовали бы только самые мотивированные, технически грамотные или обеспеченные родители [Beilmann et al., 2023].

Использование электронных ресурсов не является однозначно благоприятным для коммуникации между родителями и школой. Обратный эффект зафиксирован в исследованиях, проведенных в период локдауна, когда многие родители были вынуждены совмещать удаленную работу с выполнением родительских обязанностей. В пандемию необходимость регулярно использовать ЦОРС нагружала родителей, поскольку им пришлось самим быстро осваивать новые инструменты и обучать этому детей, в обязательном порядке применять данные инструменты в коммуникации со школой и распределять свое внимание между поддержанием образования детей и другими обязанностями [Seabra et al., 2021]. Негативный эффект использования ЦОРС усиливался при наличии обязательных для применения родителями ресурсов и технических проблем при их освоении, как показано в исследовании К.А. Санкович и О.В. Даниловой [2020].

В проведенном исследовании установлено, что знакомство с ЦОРС и достижение необходимой частоты их использования сами по себе не обеспечивают восстановление доверия родителей к школе после негативного опыта общения. Наиболее значимым фактором оказалось качество пользовательского опыта, т.е. удовлетворенность ЦОРС. Именно она вызывает наибольшее снижение негативного эффекта трудностей и является наиболее эффективным медиатором среди всех опробованных в моделях. Более того, комплексная модель показала, что частота использования ресурсов влияет на доверие исключительно через удовлетворенность, не оказывая самостоятельного эффекта. Другими словами, самого факта использования ЦОРС недостаточно для поддержания доверия. Их применение должно восприниматься родителями как понятное, своевременное и полезное. Эти данные согласуются с результатами, полученными в исследовании доступа родителей к родительским порталам: частота использования родителями школьного портала связана с пониманием его целей и плюсов его использования, а также с наличием поддержки со стороны школы в его освоении [Mac Iver, Sheldon, Clark, 2021]. И наоборот, родители выражали недовольство как школой, так и ЦОРС, если не понимали цели внедрения инструмента и не принимали свою роль в образовании ребенка [Андреенкова, Дмитриева, Носкова, 2022]. Удовлетворенность родителей ЦОРС может быть обусловлена и другими факторами: возрастом родителей, уровнем образования и числом детей. Чем старше родители, чем больше у них детей и чем старше дети, тем труднее родителям осваивать новые ресурсы и, соответственно, тем с меньшей вероятностью они испытывают удовлетворенность при использовании ЦОРС [Seabra et al., 2021].

Практическая значимость полученных результатов состоит в констатации того, что одной лишь доступности ЦОРС недостаточно для формирования устойчивого доверия родителей к школе.

Необходима целенаправленная работа по улучшению качества ЦОРС. Она включает обеспечение понятного интерфейса, отсутствия технических сбоев и простоты обновления, поддержание доступности и своевременное обновление информации, предсказуемость алгоритмов обратной связи со стороны школы. В таком случае выигрывают большие системные решения в виде единой платформы, интегрирующей в себе функции коммуникации, администрирования и образования, заменяющие несколько отдельных инструментов. Такие решения, с одной стороны, упрощают пользовательский опыт как родителей, так и учителей, а с другой — ограничивают их свободу, поскольку вынуждают отказаться от привычных ЦОРС [Pangrazio, 2025]. При проектировании электронных сервисов важно ориентироваться на потребности пользователей. Если ЦОРС не адаптированы к повседневному опыту и ожиданиям родителей, их использование может вызывать напряжение и снижать уровень доверия, даже если сами по себе такие инструменты технически доступны. Поэтому качество электронных платформ должно оцениваться не только по их функциональности и доступности, но и по их эффективности и удобству для пользователя. Нередко доверие родителей обусловлено не цифровыми ресурсами и их характеристиками, а отношениями со школой. Проведенное в Германии исследование показало, что в период пандемии при внедрении цифровых ресурсов родители школьников в среднем были более довольны содержанием учебных материалов, чем способом получения информации. На удовлетворенность родителей школой в этот период в наибольшей степени влияла изначальная (до пандемии) включенность учителей в отношения с ними и несколько меньше — цифровые навыки учителей, новые форматы обучения и получаемые материалы [Haller, Novita, 2021].

ЦОРС выполняют компенсаторную функцию в случаях, когда традиционные формы взаимодействия (личные встречи, звонки, бумажные уведомления) становятся затруднительными или недоступными. В ситуации конфликта с администрацией школы или нехватки времени у родителей грамотно выстроенная цифровая коммуникация может не только восполнить информационные пробелы, но и помочь сохранить доверительные отношения между семьей и школой.

Развитие ЦОРС в образовании должно быть ориентировано не просто на техническое расширение сервисов, а на усиление их роли как инструментов диалога, особенно в тех случаях, когда доверие родителей оказывается под угрозой.

7. Заключение Доверие родителей к школе — важный компонент эффективной работы системы образования. Это не статичная характеристика, а динамическая переменная, изменяющаяся под влиянием кон-

кретного родительского опыта. Результаты данного исследования подтверждают, что трудности в коммуникации со школой и неэффективное разрешение возникающих проблем могут существенно подорвать доверие родителей. При этом частая личная коммуникация учителей с родителями учащихся, которой традиционно придается большое значение в школе, не может служить эффективным компенсаторным механизмом, способным ограничить влияние негативного опыта взаимодействия на доверие родителей к системе образования.

Использование ЦОРС, напротив, обладает потенциалом минимизации негативного эффекта от проблемного взаимодействия. При этом наиболее значимым условием эффективности ЦОРС выступает удовлетворенность родителей цифровым взаимодействием. Положительный пользовательский опыт способствует сохранению доверия родителей. ЦОРС обеспечивают родителям доступ к своевременной, структурированной и предсказуемой информации, в результате у них формируется представление о школе и системе образования в целом как о прозрачной и доступной среде обучения. Развитие и качественное сопровождение ЦОРС становятся не просто вопросом организационной эффективности, но и важным условием формирования устойчивых доверительных отношений между семьей и школой.

Полученные результаты имеют практическую значимость и могут быть учтены при разработке партнерских стратегий взаимодействия школ с родителями, ориентированных на поддержание доверия. В условиях цифровизации образования необходимо не только совершенствовать техническую инфраструктуру, но и уделять внимание удобству, понятности и функциональности ЦОРС и их восприятию пользователями.

8. Ограничения исследования

Проведенное исследование имеет ряд ограничений, которые следует учитывать при интерпретации данных. Во-первых, дизайн исследования является кросс-секционным, что ограничивает возможность судить о направленности связей между переменными. Хотя модели предполагают определенную последовательность влияний, например от трудностей к доверию, было бы некорректно расценивать эти связи как строго направленные, не имея лонгитюдных данных. Во-вторых, данные, основанные на самоотчетах родителей, могут быть искажены под влиянием субъективного восприятия или социальной желательности ответов. В-третьих, выборка исследования характеризуется выраженным гендерным дисбалансом, поэтому выводы статьи отражают преимущественно опыт и мнения матерей. В-четвертых, в исследовании не учитывались различия между типами образовательных организаций, возрастными группами детей и семьями разного социально-эко-

номического статуса, которые могли бы оказывать влияние на характер взаимодействия с ЦОРС и уровень доверия к школе. В-пятых, выборку составили исключительно московские родители, так как только в Москве создана уникальная в своем разнообразии система ЦОРС, и возможность генерализации результатов на другие регионы России требует дополнительной проверки. Указанные ограничения задают направления дальнейших исследований с использованием многомерных моделей и лонгитюдных подходов, которые позволят отследить динамику доверия в условиях цифровой трансформации школьной среды. Развитие темы видится также в выявлении эффектов конкретных ЦОРС, в изучении различий в закономерностях формирования доверия к школе у групп родителей с разным уровнем цифровой грамотности, а также в оценке региональной специфики взаимодействия семьи и школы.

Литература

1. Андрееенкова А.В., Дмитриева Е.В., Носкова А.В. (2022) Восприятие цифровизации школьного образования: исследовательские результаты онлайн-фокус-групп с учителями и родителями учеников. *Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены*, № 2, сс. 272–291. <https://doi.org/10.14515/MONITORING.2022.2.1990>
2. Вачкова С.Н., Петряева Е.Ю., Федоровская М.Н. (2021) Сопоставительный анализ объемов домашних заданий, цифровой активности и результатов обучения учащихся на основе образовательных данных МЭШ. Материалы конференции «Большие данные в образовании» (Москва, 2021, 25–27 августа), сс. 39–48.
3. Дьячкова А.В., Кулькова Л.И. (2020) Организационно-управленческие решения обеспечения дистанционного взаимодействия в образовательном процессе в школе. *Перспективы науки и образования*, т. 47, № 5, сс. 429–439. <https://doi.org/10.32744/PSE.2020.5.30>
4. Санкович К.А., Данилова О.В. (2020) Развитие технологий цифровой экономики в Московской электронной школе. *Экономика и бизнес: теория и практика*, № 4–3, сс. 29–31. <https://doi.org/10.24411/2411-0450-2020-10330>
5. Шаповалова О.Н. (2022) Преимущества и риски цифровизации школьного образования глазами педагогов и родителей: аналитический обзор. *Научное обозрение. Педагогические науки*, № 1, сс. 49–54.
6. Alamolhoda J. (2021) Improving the Model of Family-School Interaction with the Help of Digital Education. *Contemporary School Psychology*, vol. 27, no 2, pp. 251–261. <https://doi.org/10.1007/S40688-021-00381-6>
7. Amzalag M. (2021) Parent Attitudes Towards the Integration of Digital Learning Games as an Alternative to Traditional Homework. *International Journal of Information and Communication Technology Education*, vol. 17, no 3, pp. 151–167. <https://doi.org/10.4018/IJICTE.20210701.OA10>
8. Anderson S.E., Kyzar K.B. (2022) Between School and Home: TPACK-in-Practice in Elementary Special Education Contexts. *Computers in the Schools*, vol. 39, no 4, pp. 323–341. <https://doi.org/10.1080/07380569.2022.2086738>
9. Aventin Á., Gough A., McShane T., Gillespie K., O'Hare L., Young H. et al. (2020) Engaging Parents in Digital Sexual and Reproductive Health Education: Evidence from the JACK Trial. *Reproductive Health*, vol. 17, Article no 132. <https://doi.org/10.1186/S12978-020-00975-Y>

10. Bayar M.E., Kulaksız T. (2024) What Is the Connection between the Parent-Child Relationship and Digital Parental Awareness. The Role of Parental Media Mediation. Proceedings of the *Conference of Childhood, Education & Society* (Istanbul, 2024, 27–29 June), pp. 163–165.
11. Beilmann M., Opermann S., Kalmus V., Vissenberg J., Pedaste M. (2023) The Role of School-Home Communication in Supporting the Development of Children's and Adolescents' Digital Skills, and the Changes Brought by COVID-19. *Journal of Media Literacy Education*, vol. 15, no 1, pp. 1–13. <https://doi.org/10.23860/JMLE-2023-15-1-1>
12. Bordalba M.M., Bochaca J.G. (2019) Digital Media for Family-School Communication? Parents' and Teachers' Beliefs. *Computers and Education*, vol. 132, April, pp. 44–62. <https://doi.org/10.1016/J.COMPEDU.2019.01.006>
13. Bormann I., Killus D., Niedlich S., Würbel I. (2021) Home–School Interaction: A Vignette Study of Parents' Views on Situations Relevant to Trust. *European Education*, vol. 53, no 3–4, pp. 137–151. <https://doi.org/10.1080/10564934.2022.2081084>
14. Bylieva D., Lobatyuk V., Novikov M. (2023) Parent Chats in Education System: During and after the Pandemic Outbreak. *Education Sciences*, vol. 13, no 8, Article no 778. <https://doi.org/10.3390/EDUCSCI13080778>
15. Chico Pérez J.A., de la O D.M.L., de la Luz Valdez Ramos M., Peregrino V.M.A., Hernández Arias C. (2024) Automatización de la Comunicación Escuela-Padres: Un Enfoque Innovador mediante el Uso de Herramientas Digitales y Redes Sociales para Optimizar la Gestión de los Reportes Conductuales y de Aprovechamiento Académico. *Revista Cubana de Ciencias Informáticas*, vol. 18, no 4. Available at: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10204047> (accessed 11.11.2025).
16. Chiong C., Dimmock C. (2020) Building Trust: How Low-Income Parents Navigate Neoliberalism in Singapore's Education System. *Comparative Education*, vol. 56, no 3, pp. 394–408. <https://doi.org/10.1080/03050068.2020.1724487>
17. Cunha C.R., Gomes J.P., Mendonça V. (2020) Connecting School Actors Using Mobile Applications. *IBIMA Business Review*. <https://doi.org/10.5171/2020.211095>
18. Eapen V., Winata T., Gilbert M., Nair R., Khan F., Lucien A. et al. (2022) Parental Experience of an Early Developmental Surveillance Programme for Autism within Australian General Practice: A Qualitative Study. *BMJ Open*, vol. 12, Article no e064375. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2022-064375>
19. Fidan N.K., Olur B. (2023) Examining the Relationship between Parents' Digital Parenting Self-Efficacy and Digital Parenting Attitudes. *Education and Information Technologies*, vol. 28, no 11, pp. 15189–15204. <https://doi.org/10.1007/S10639-023-11841-2>
20. Gonzalez C., Morawska A., Haslam D.M. (2023) Profiles of Parents' Preferences for Delivery Formats and Program Features of Parenting Interventions. *Child Psychiatry and Human Development*, vol. 54, June, pp. 770–785. <https://doi.org/10.1007/s10578-021-01284-6>
21. González S.C., Belduma K.T., Jumbo F.T. (2022) Las TICs, la enseñanza y la alfabetización digital de la familia. *Transformación*, vol. 18, no 1, pp. 94–113. Available at: <http://scielo.sld.cu/pdf/trf/v18n1/2077-2955-trf-18-01-94.pdf> (accessed 11.11.2025).
22. Gottlebe K., Latzko B. (2023) *How Did German Parents of Primary School Children Perceive Remote Schooling during COVID Pandemic?* Paper presented at the 20th Biennial EARLI Conference (Thessaloniki, 2023, 24 August).
23. Hafeez A., Akhtar N. (2022) Impact of Collaborative Leadership Style on School Improvement: A Case of Secondary Education Sector. *The Journal of Positive School Psychology*, vol. 6, no. 9, pp. 3460–3474.
24. Haller T., Novita S. (2021) Parents' Perceptions of School Support during COVID-19: What Satisfies Parents? *Frontiers in Education*, vol. 6, Article no 700441. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.700441>

25. Hamm J.E., Mousseau A.D.S. (2023) Predicting Parent Trust Based on Professionals' Communication Skills. *Education Sciences*, vol. 13, no 4, Article no 350. <https://doi.org/10.3390/EDUCSCI13040350>
26. Hou Y., Chen S., Lin X. (2024) Parental Digital Involvement in Online Learning: Addressing the Digital Divide, Not Redressing Digital Reproduction. *European Journal of Education*, vol. 59, no 2, Article no e12635. <https://doi.org/10.1111/EJED.12635>
27. Hsu P.C., Chen R.S. (2023) Analyzing the Mechanisms by Which Digital Platforms Influence Family-School Partnerships among Parents of Young Children. *Sustainability*, vol. 15, no 24, Article no 16708. <https://doi.org/10.3390/SU152416708>
28. Hutchison K., Paatsch L., Cloonan A. (2020) Reshaping Home-School Connections in the Digital Age: Challenges for Teachers and Parents. *E-Learning and Digital Media*, vol. 17, no 2, pp. 167–182. <https://doi.org/10.1177/2042753019899527>
29. Johari S., Noordin W.N.W., Mahamad T.E.T. (2022) WhatsApp Conversations and Relationships: A Focus on Digital Communication between Parent-Teacher Engagement in a Secondary School in Putrajaya. *Jurnal Komunikasi: Malaysian Journal of Communication*, vol. 38, no 2, pp. 280–296. <https://doi.org/10.17576/JKMJC-2022-3802-17>
30. Kraft M.A. (2017) Engaging Parents through Better Communication Systems. *Educational Leadership*, vol. 75, no 1, pp. 58–62.
31. Kuusimäki A.M., Uusitalo-Malmivaara L., Tirri K. (2019) Parents' and Teachers' Views on Digital Communication in Finland. *Education Research International*. <https://doi.org/10.1155/2019/8236786>
32. Laho N.S. (2019) Enhancing School-Home Communication through Learning Management System Adoption: Parent and Teacher Perceptions and Practices. *School Community Journal*, vol. 29, no 1, pp. 117–142.
33. Mac Iver M.A., Sheldon S., Clark E. (2021) Widening the Portal: How Schools Can Help More Families Access and Use the Parent Portal to Support Student Success. *Middle School Journal*, vol. 52, no 1, pp. 14–22. <https://doi.org/10.1080/00940771.2020.1840269>
34. Mashuri S., Rosmayanti U., Jaiz D.A. (2022) Implementation of the Clasdojo Platform as e-Learning Media at the Khalifah Islamic Elementary School Palu. *Paedagogia: Jurnal Pendidikan*, vol. 11, no 2, pp. 197–210. <https://doi.org/10.24239/PDG.VOL11.ISS2.325>
35. Matthiesen N., Cavada-Hrepich P., Tanggaard L. (2022) The Trust Imperative: Conceptualizing the Dynamics of Trust and Distrust in Parent-Professional Collaboration. *Educational Theory*, vol. 72, no 5, pp. 663–683. <https://doi.org/10.1111/EDTH.12549>
36. Neuenschwander M.P. (2020) Information and Trust in Parent-Teacher Cooperation — Connections with Educational Inequality. *Central European Journal of Educational Research*, vol. 2, no 3, pp. 19–28. <https://doi.org/https://doi.org/10.37441/CEJER/2020/2/3/8526>
37. Niedlich S., Kallfaß A., Pohle S., Bormann I. (2021) A Comprehensive View of Trust in Education: Conclusions from a Systematic Literature Review. *Review of Education*, vol. 9, no 1, pp. 124–158. <https://doi.org/10.1002/REV3.3239>
38. Pangrazio L. (2025) From a 'Patchwork of Platforms' to the Platformized School? The Changing Nature of Data Infrastructures in Education. *British Journal of Educational Technology*. <https://doi.org/10.1111/BJET.70014>
39. Piattoeva N., Gurova G. (2020) Digitalization of Russian Education: Changing Actors and Spaces of Governance. *The Palgrave Handbook of Digital Russia Studies* (eds D. Gritsenko, M. Wijermars, M. Kopotev), Cham: Palgrave Macmillan, pp. 171–186. https://doi.org/10.1007/978-3-030-42855-6_10
40. Renta-Davids A.I., Camarero-Figuerola M., Camacho M. (2025) Navigating the Challenges and Opportunities of Artificial Intelligence in Educational Leadership:

- A Scoping Review. *Review of Education*, vol. 13, no 2, Article no e70101. <https://doi.org/10.1002/REV3.70101>
41. Ross L.L., Marchand A.D., Cox V.O., Rowley S.J. (2018) Racial Identity as a Context for African American Parents' School Trust and Involvement and the Impact on Student Preparation and Persistence. *Contemporary Educational Psychology*, vol. 55, October, pp. 1–11. <https://doi.org/10.1016/J.CEDPSYCH.2018.07.003>
 42. Seabra F., Abelha M., Teixeira A., Aires L. (2021) Learning in Troubled Times: Parents' Perspectives on Emergency Remote Teaching and Learning. *Sustainability* 2022, vol. 14, no 1, Article no 301. <https://doi.org/10.3390/SU14010301>
 43. Smith M. (2023) Virtual Connections for Parental Engagement: What Do Digital Spaces Offer? *Studies in Technology Enhanced Learning*, vol. 3, no 3, pp. 1–20. <https://doi.org/10.21428/8C225F6E.8843E9FA>
 44. Tomczyk Ł., Potyrała K. (2021) Parents' Knowledge and Skills about the Risks of the Digital World. *South African Journal of Education*, vol. 41, no 1. <https://doi.org/10.15700/SAJE.V41N1A1833>
 45. Urbina S., Ferrer-Ribot M., Moral S.V. (2025) School-Family Communication in Early Childhood Education through Digital Tools. *International Journal of Early Childhood*, vol. 57, December, pp. 755–772. <https://doi.org/10.1007/S13158-025-00419-3>
 46. Xie J., Wang M., Hooshyar D. (2021) Student, Parent, and Teacher Perceptions towards Digital Educational Games: How They Differ and Influence Each Other. *Knowledge Management and E-Learning*, vol. 13, no 2, pp. 142–160. <https://doi.org/10.34105/J.KMEL.2021.13.008>
 47. Yavich R., Davidovitch N. (2021) The Effect of Assimilating Learning Management Systems on Parent Involvement in Education. *World Journal of Education*, vol. 11, no 3, pp. 60–72. <https://doi.org/10.5430/WJE.V11N3P60>

References

- Alamolhoda J. (2021) Improving the Model of Family-School Interaction with the Help of Digital Education. *Contemporary School Psychology*, vol. 27, no 2, pp. 251–261. <https://doi.org/10.1007/S40688-021-00381-6>
- Amzalag M. (2021) Parent Attitudes Towards the Integration of Digital Learning Games as an Alternative to Traditional Homework. *International Journal of Information and Communication Technology Education*, vol. 17, no 3, pp. 151–167. <https://doi.org/10.4018/IJICTE.20210701.OA10>
- Anderson S.E., Kyzar K.B. (2022) Between School and Home: TPACK-in-Practice in Elementary Special Education Contexts. *Computers in the Schools*, vol. 39, no 4, pp. 323–341. <https://doi.org/10.1080/07380569.2022.2086738>
- Andreenkova A.V., Dmitrieva E.V., Noskova A.V. (2022) Perception of School Learning Digitalization and Its Consequences: Research Outcomes of Online Focus Groups with Teachers and Parents of Schoolchildren. *Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes*, vol. 2, pp. 272–291 (In Russian). <https://doi.org/10.14515/MONITORING.2022.2.1990>
- Aventin Á., Gough A., McShane T., Gillespie K., O'Hare L., Young H. et al. (2020) Engaging Parents in Digital Sexual and Reproductive Health Education: Evidence from the JACK Trial. *Reproductive Health*, vol. 17, Article no 132. <https://doi.org/10.1186/S12978-020-00975-Y>
- Bayar M.E., Kulaksız T. (2024) What Is the Connection between the Parent-Child Relationship and Digital Parental Awareness. The Role of Parental Media Mediation. Proceedings of the *Conference of Childhood, Education & Society* (Istanbul, 2024, 27–29 June), pp. 163–165.
- Beilmann M., Opermann S., Kalmus V., Vissenberg J., Pedaste M. (2023) The Role of School-Home Communication in Supporting the Development of Children's and Adolescents' Digital Skills, and the Changes Brought by COVID-19. *Jour-*

- nal of Media Literacy Education*, vol.15, no 1, pp.1–13. <https://doi.org/10.23860/JMLE-2023-15-1-1>
- Bordalba M.M., Bochaca J.G. (2019) Digital Media for Family-School Communication? Parents' and Teachers' Beliefs. *Computers and Education*, vol. 132, April, pp. 44–62. <https://doi.org/10.1016/J.COMPEDU.2019.01.006>
- Bormann I., Killus D., Niedlich S., Würbel I. (2021) Home–School Interaction: A Vignette Study of Parents' Views on Situations Relevant to Trust. *European Education*, vol. 53, no 3–4, pp. 137–151. <https://doi.org/10.1080/10564934.2022.2081084>
- Bylieva D., Lobatyuk V., Novikov M. (2023) Parent Chats in Education System: During and after the Pandemic Outbreak. *Education Sciences*, vol. 13, no 8, Article no 778. <https://doi.org/10.3390/EDUCSCI13080778>
- Chico Pérez J.A., de la O D.M.L., de la Luz Valdez Ramos M., Peregrino V.M.A., Hernández Arias C. (2024) Automatización de la Comunicación Escuela-Padres: Un Enfoque Innovador mediante el Uso de Herramientas Digitales y Redes Sociales para Optimizar la Gestión de los Reportes Conductuales y de Aprovechamiento Académico. *Revista Cubana de Ciencias Informáticas*, vol. 18, no 4. Available at: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10204047> (accessed 11.11.2025).
- Chiong C., Dimmock C. (2020) Building Trust: How Low-Income Parents Navigate Neoliberalism in Singapore's Education System. *Comparative Education*, vol. 56, no 3, pp. 394–408. <https://doi.org/10.1080/03050068.2020.1724487>
- Cunha C.R., Gomes J.P., Mendonça V. (2020) Connecting School Actors Using Mobile Applications. *IBIMA Business Review*. <https://doi.org/10.5171/2020.211095>
- Diachkova A.V., Kulkova L.I. (2020) Organizational and Managerial Solutions for Online (Distance) Interaction in the Educational Process at the School. *Perspektivy Nauki i Obrazovania / Perspectives of Science and Education*, vol. 47, no 5, pp. 429–439 (In Russian). <https://doi.org/10.32744/PSE.2020.5.30>
- Eapen V., Winata T., Gilbert M., Nair R., Khan F., Lucien A. et al. (2022) Parental Experience of an Early Developmental Surveillance Programme for Autism within Australian General Practice: A Qualitative Study. *BMJ Open*, vol. 12, Article no 064375. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2022-064375>
- Fidan N.K., Olur B. (2023) Examining the Relationship between Parents' Digital Parenting Self-Efficacy and Digital Parenting Attitudes. *Education and Information Technologies*, vol. 28, no 11, pp. 15189–15204. <https://doi.org/10.1007/S10639-023-11841-2>
- Gonzalez C., Morawska A., Haslam D.M. (2023) Profiles of Parents' Preferences for Delivery Formats and Program Features of Parenting Interventions. *Child Psychiatry and Human Development*, vol. 54, June, pp. 770–785. <https://doi.org/10.1007/s10578-021-01284-6>
- González S.C., Belduma K.T., Jumbo F.T. (2022) Las TICs, la enseñanza y la alfabetización digital de la familia. *Transformación*, vol. 18, no 1, pp. 94–113. Available at: <http://scielo.sld.cu/pdf/trf/v18n1/2077-2955-trf-18-01-94.pdf> (accessed 11.11.2025).
- Gottlebe K., Latzko B. (2023) *How Did German Parents of Primary School Children Perceive Remote Schooling during COVID Pandemic?* Paper presented at the 20th Biennial EARLI Conference (Thessaloniki, 2023, 24 August).
- Hafeez A., Akhtar N. (2022) Impact of Collaborative Leadership Style on School Improvement: A Case of Secondary Education Sector. *The Journal of Positive School Psychology*, vol. 6, no 9, pp. 3460–3474.
- Haller T., Novita S. (2021) Parents' Perceptions of School Support during COVID-19: What Satisfies Parents? *Frontiers in Education*, vol. 6, Article no 700441. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.700441>
- Hamm J.E., Mousseau A.D.S. (2023) Predicting Parent Trust Based on Professionals' Communication Skills. *Education Sciences*, vol. 13, no 4, Article no 350. <https://doi.org/10.3390/EDUCSCI13040350>

- Hou Y., Chen S., Lin X. (2024) Parental Digital Involvement in Online Learning: Addressing the Digital Divide, Not Redressing Digital Reproduction. *European Journal of Education*, vol. 59, no 2, Article no e12635. <https://doi.org/10.1111/EJED.12635>
- Hsu P.C., Chen R.S. (2023) Analyzing the Mechanisms by Which Digital Platforms Influence Family-School Partnerships among Parents of Young Children. *Sustainability*, vol. 15, no 24, Article no 16708. <https://doi.org/10.3390/SU152416708>
- Hutchison K., Paatsch L., Cloonan A. (2020) Reshaping Home-School Connections in the Digital Age: Challenges for Teachers and Parents. *E-Learning and Digital Media*, vol. 17, no 2, pp. 167–182. <https://doi.org/10.1177/2042753019899527>
- Johari S., Noordin W.N.W., Mahamad T.E.T. (2022) WhatsApp Conversations and Relationships: A Focus on Digital Communication between Parent-Teacher Engagement in a Secondary School in Putrajaya. *Jurnal Komunikasi: Malaysian Journal of Communication*, vol. 38, no 2, pp. 280–296. <https://doi.org/10.17576/JKM-JC-2022-3802-17>
- Kraft M.A. (2017) Engaging Parents through Better Communication Systems. *Educational Leadership*, vol. 75, no 1, pp. 58–62.
- Kuusimäki A.M., Uusitalo-Malmivaara L., Tirri K. (2019) Parents' and Teachers' Views on Digital Communication in Finland. *Education Research International*. <https://doi.org/10.1155/2019/8236786>
- Laho N.S. (2019) Enhancing School-Home Communication through Learning Management System Adoption: Parent and Teacher Perceptions and Practices. *School Community Journal*, vol. 29, no 1, pp. 117–142.
- Mac Iver M.A., Sheldon S., Clark E. (2021) Widening the Portal: How Schools Can Help More Families Access and Use the Parent Portal to Support Student Success. *Middle School Journal*, vol. 52, no 1, pp. 14–22. <https://doi.org/10.1080/00940771.2020.1840269>
- Mashuri S., Rosmayanti U., Jaiz D.A. (2022) Implementation of the Classdojo Platform as e-Learning Media at the Khalifah Islamic Elementary School Palu. *Paedagogia: Jurnal Pendidikan*, vol. 11, no 2, pp. 197–210. <https://doi.org/10.24239/PDG.VOL11.ISS2.325>
- Matthiesen N., Cavada-Hrepich P., Tanggaard L. (2022) The Trust Imperative: Conceptualizing the Dynamics of Trust and Distrust in Parent-Professional Collaboration. *Educational Theory*, vol. 72, no 5, pp. 663–683. <https://doi.org/10.1111/EDTH.12549>
- Neuenschwander M.P. (2020) Information and Trust in Parent-Teacher Cooperation — Connections with Educational Inequality. *Central European Journal of Educational Research*, vol. 2, no 3, pp. 19–28. <https://doi.org/https://doi.org/10.37441/CEJER/2020/2/3/8526>
- Niedlich S., Kallfaß A., Pohle S., Bormann I. (2021) A Comprehensive View of Trust in Education: Conclusions from a Systematic Literature Review. *Review of Education*, vol. 9, no 1, pp. 124–158. <https://doi.org/10.1002/REV3.3239>
- Pangrazio L. (2025) From a 'Patchwork of Platforms' to the Platformized School? The Changing Nature of Data Infrastructures in Education. *British Journal of Educational Technology*. <https://doi.org/10.1111/BJET.70014>
- Piattoeva N., Gurova G. (2020) Digitalization of Russian Education: Changing Actors and Spaces of Governance. *The Palgrave Handbook of Digital Russia Studies* (eds D. Gritsenko, M. Wijermars, M. Kopotev), Cham: Palgrave Macmillan, pp. 171–186. https://doi.org/10.1007/978-3-030-42855-6_10
- Renta-Davids A.I., Camarero-Figuerola M., Camacho M. (2025) Navigating the Challenges and Opportunities of Artificial Intelligence in Educational Leadership: A Scoping Review. *Review of Education*, vol. 13, no 2, Article no e70101. <https://doi.org/10.1002/REV3.70101>
- Ross L.L., Marchand A.D., Cox V.O., Rowley S.J. (2018) Racial Identity as a Context for African American Parents' School Trust and Involvement and the Impact on

- Student Preparation and Persistence. *Contemporary Educational Psychology*, vol. 55, October, pp. 1–11. <https://doi.org/10.1016/J.CEDPSYCH.2018.07.003>
- Sankovich K.A., Danilova O.V. (2020) Development of Digital Economy Technologies in MES. *Ekonomika i biznes: teoriya i praktika*, no 4–3, pp. 29–31 (In Russian). <https://doi.org/10.24411/2411-0450-2020-10330>
- Seabra F., Abelha M., Teixeira A., Aires L. (2021) Learning in Troubled Times: Parents' Perspectives on Emergency Remote Teaching and Learning. *Sustainability*, vol. 14, no 1, Article no 301. <https://doi.org/10.3390/SU14010301>
- Shapovalova O.N. (2022) Advantages and Risks of School Education Digitalization in the Eyes of Teachers and Parents: An Analytical Review. *Nauchnoe obozrenie. Pedagogicheskie nauki / Scientific Review. Pedagogical Sciences*, vol. 1, pp. 49–54 (In Russian).
- Smith M. (2023) Virtual Connections for Parental Engagement: What Do Digital Spaces Offer? *Studies in Technology Enhanced Learning*, vol. 3, no 3, pp. 1–20. <https://doi.org/10.21428/8C225F6E.8843E9FA>
- Tomczyk Ł., Potyrała K. (2021) Parents' Knowledge and Skills about the Risks of the Digital World. *South African Journal of Education*, vol. 41, no 1. <https://doi.org/10.15700/SAJE.V41N1A1833>
- Urbina S., Ferrer-Ribot M., Moral S.V. (2025) School-Family Communication in Early Childhood Education through Digital Tools. *International Journal of Early Childhood*, vol. 57, December, pp. 755–772. <https://doi.org/10.1007/S13158-025-00419-3>
- Vachkova S.N., Petryaeva E.Yu., Fedorovskaya M.N. (2021) A Comparative Study of the Amount of Homework, Digital Activity and Learning Outcomes of Students Based on the Moscow Electronic School's Educational Data. Proceeding of the Conference "Big Data in Education" (Moscow, 2021, 25–27 August), pp. 39–48 (In Russian).
- Xie J., Wang M., Hooshyar D. (2021) Student, Parent, and Teacher Perceptions towards Digital Educational Games: How They Differ and Influence Each Other. *Knowledge Management and E-Learning*, vol. 13, no 2, pp. 142–160. <https://doi.org/10.34105/J.KMEL.2021.13.008>
- Yavich R., Davidovitch N. (2021) The Effect of Assimilating Learning Management Systems on Parent Involvement in Education. *World Journal of Education*, vol. 11, no 3, pp. 60–72. <https://doi.org/10.5430/WJE.V11N3P60>

Нарративы родителей-россиян о вовлеченности, барьерах и агентах вовлечения детей в занятия физкультурой и спортом: анализ фокус-групп

Оксана Михайлова, Анастасия Бочкор

Статья поступила
в редакцию
в январе 2024 г.

Михайлова Оксана Рудольфовна — кандидат социологических наук, доцент кафедры анализа социальных институтов, научный сотрудник Центра исследований современного детства, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». Адрес: 101000 Москва, Потаповский пер., 16, стр. 10. E-mail: omikhailova@hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0236-6992> (контактное лицо для переписки)

Бочкор Анастасия Игоревна — магистрантка образовательной программы «Комплексный социальный анализ», факультет социальных наук, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». E-mail: aibochkor@edu.hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1280-5784>

Аннотация

В статье проанализированы нарративы родителей детей в возрасте от 3 до 12 лет, в которых раскрываются их представления о вовлеченности детей в дополнительные систематические спортивные занятия и физическую активность, о барьерах, препятствующих таким занятиям, и агентах вовлечения детей в занятия физкультурой и спортом (ФКиС). Источником эмпирического материала послужили четыре фокус-группы, в которых участвовали 36 родителей в возрасте от 27 до 50 лет, проживающих в Москве, Санкт-Петербурге и Тамбове (13 отцов и 23 матери). Обработанные при помощи тематического анализа материалы сопоставляются с данными зарубежных исследований и обсуждаются с точки зрения их соответствия концепциям вовлеченности детей в физическую активность, производным от разных социологических теорий. На основании родительских оценок выделены три группы детей: не вовлеченные в систематические дополнительные занятия ФКиС, слабо вовлеченные и сильно вовлеченные. Вовлечению детей младшего возраста в систематические дополнительные занятия ФКиС могут препятствовать как субъективные, так и объективные барьеры, и среди них нет универсальных, т.е. тех, на которые указали бы все родители. Основным агентом вовлечения детей в занятия ФКиС родители считают семью. Наиболее релевантными полученным результатам авторы считают экзистенциальные подходы в социологии. Нарративы российских родителей оказались в целом сходными с теми, которые анализируются в зарубежных исследованиях, между ними выявлено лишь одно существенное различие: объясняя низкую вовлеченность своего ребенка в занятия ФКиС, российские родители часто апеллируют к слишком раннему для занятий спортом возрасту ребенка. Таким образом, существенных отличий российских родителей от зарубежных в их рационализации детской вовлеченности в занятия ФКиС не обнаружено.

Ключевые слова дополнительные занятия физкультурой и спортом, детская вовлеченность в систематические занятия физкультурой и спортом, дети от 3 до 12 лет

Для цитирования Михайлова О.Р., Бочкор А.И. (2026) Нарративы родителей-россиян о вовлеченности, барьерах и агентах вовлечения детей в занятия физкультурой и спортом: анализ фокус-групп. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 1, сс. 96–127. <https://doi.org/10.17323/vo-2026-18946>

Russian Parents' Perceptions on the Participation, Barriers, and Facilitators of Their Children in Physical Activities and Sports: Focus Group Analysis

Oxana Mikhaylova, Anastasia Bochkor

Oxana R. Mikhaylova — Candidate of Sciences in Sociology, Associate Professor at the Department for Social Institutions Analysis; Research Fellow at the Center for Modern Childhood Research, HSE University. Address: 16/10, Potapovskiy Lane, 101000 Moscow, Russian Federation. E-mail: omikhailova@hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0236-6992> (corresponding author)

Anastasia I. Bochkor — Master Student of the Complex Social Analysis Educational Program, Faculty of Social Sciences, HSE University. E-mail: aibochkor@edu.hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1280-5784>

Abstract This article focuses on analyzing the narratives of Russian parents of children 3–12 years old about their children's involvement in extracurricular systematic sports and physical activity (SPSA). In addition, it examines the barriers and agents of involvement in systematic physical activity classes. The empirical material is 4 focus groups with 36 parents aged 27–50 years living in Moscow, St. Petersburg or Tambov (13 fathers and 23 mothers). The results of the focus groups are analyzed by means of thematic analysis and compared with foreign literature on the topic and sociological explanations of children's involvement in SPSA, which the authors construct at the beginning of the article. According to the results of the study, it was found out that according to parents' perceptions there are three groups of children from the point of view of their involvement in systematic extracurricular SPSA activities: not involved, weakly involved and strongly involved. The list of barriers to the involvement of young children in systematic additional SPSA classes includes both a wide list of subjective and objective factors, and there are no universal ones, i.e. shared by all parents. Parents identify the family as the main agent of involvement in SPSA. The research findings in relation to involvement can be explained by existential approaches in sociology and generally reflect foreign studies, although there is a slight difference in the rationales for the low involvement that Russian parents see in the age of the child. With regard to barriers and agents of involvement, all sociological justifications proved to be relevant, and the empirical results obtained correlate with foreign studies. Thus, no striking differences between Russian parents in terms of their rationalizations of children's involvement in SPSA and foreign parents were revealed.

Keywords extracurricular physical education and sport participation, children's involvement in systematic physical education and sports activities, children from 3 to 12 years old

For citing Mikhaylova O.R., Bochkor A.I. (2026) Russian Parents' Perceptions on the Participation, Barriers, and Facilitators of Their Children in Physical Activities and Sports: Focus Group Analysis. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 1, pp. 96–127 (In Russian). <https://doi.org/10.17323/vo-2026-18946>

Занятия спортом и физкультурой благотворно сказываются на здоровье [Pate et al., 2019; Rodriguez-Ayllon et al., 2019], а также на образовательных результатах детей младшего возраста [Owen, Foley et al., 2022]¹. Однако, согласно результатам опроса, проведенного ВЦИОМом в 2023 г., менее половины несовершеннолетних детей в России регулярно и систематически занимаются физкультурой и спортом дополнительно к обязательным школьным урокам². Министерство спорта и иные государственные инстанции постоянно ищут способы увеличить среди молодежи долю тех, кто регулярно занимается физкультурой и спортом (ФКиС)³.

Некоторые российские исследователи связывают невысокие показатели вовлеченности детей и молодежи в занятия ФКиС с недостаточным распространением в их среде ценностей достижения и успеха [Лукашук, 2021]. Однако такое объяснение вряд ли можно считать достаточным, если речь идет о детях младшего возраста. Судя по данным исследований, проведенных в Норвегии, именно от родителей, от их представлений о пользе ФКиС для детей и их действий по вовлечению ребенка в занятия ФКиС и поддержанию этой вовлеченности зависит, будут ли дети систематически заниматься ФКиС [Strandbu, Bakken, Stefansen, 2020]. Более того, зарубежные исследователи выявили факторы индивидуального и системного порядка, которые способны воздействовать на вовлеченность детей в занятия ФКиС [Garcia et al., 2022]. На основании проведенных до сих пор отечественных социологических исследований не представляется возможным судить о наличии той или иной специфики в проявлении этих факторов у российских детей младшего возраста, поскольку эти исследования сфокусированы преимущественно на спортивных практиках подростков и молодежи [Зиновьев, 2013] и реже обращаются к детям младшего возраста.

Цель представленного в статье эмпирического исследования состояла в анализе нарративов родителей детей младшего возраста (от 3 до 12 лет), касающихся детской вовлеченности в дополнительные занятия ФКиС, и оценке их сходства с суждениями, высказываемыми родителями детей того же возраста за рубежом. Отсутствие существенных различий в характеристиках семейной спортивной культуры, проявляющихся в этих нарративах, означало бы возможность использования в целях усиления вовлеченности российских детей младшего возраста в занятия ФКиС разработанных и апробированных за рубежом интервен-

¹ В данной статье к этой возрастной категории мы относим детей в возрасте от 3 до 12 лет включительно. Согласно периодизации возрастного развития Б. Эльконина, этот диапазон соответствует раннему детству и детству [Эльконин, 1989].

² <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/detskii-sport-vozmozhnosti-i-barery>

³ https://национальныепроекты.пф/projects/demografiya/sport_norma_zhizni

ций без дополнительной адаптации [Goodyear et al., 2023; Hnatiuk et al., 2019; Santos et al., 2023]. Судя по проведенным за рубежом исследованиям, родители детей младшего возраста считают регулярные занятия ФКиС важными для здоровья и развития своего ребенка [Campbell et al., 2024; Hu, Wu, Kong, 2022; Yang, Ostrosky, Meadan-Kaplansky, 2020]. Они убеждены в значимости занятий любыми видами ФКиС [Hnatiuk et al., 2020; Hu, Wu, Kong, 2022]. При этом в качестве основных препятствий для регулярных занятий ФКиС они называют предпочтительность для детей мало-подвижных видов досуга, высокую учебную нагрузку и нехватку мест для занятий ФКиС [Hnatiuk et al., 2020; Alcántara-Porcuna et al., 2021]. По мнению родителей, их беспокойство о безопасности ребенка также ограничивает возможности для занятий ФКиС у детей младшего возраста [Wiseman, Harris, Downes, 2019]. Вовлечению детей в занятия ФКиС способствуют родительская вовлеченность, поддерживающая среда — будь то погодные условия или наличие спортивных сооружений, а также наличие бесплатных клубов и секций [Rodrigues, Padez, Machado-Rodrigues, 2018; Alcántara-Porcuna et al., 2021; Hnatiuk et al., 2020]. Самым главным агентом вовлечения родители считают самих себя, наряду с ними вовлекать детей в регулярные занятия ФКиС могут образовательные учреждения, а также социальные программы, организуемые гражданским обществом и государством [Rodrigues, Padez, Machado-Rodrigues, 2018; Campbell et al., 2024].

В этой статье мы рассматриваем возможные социологические интерпретации вовлеченности детей младшего возраста в дополнительные систематические занятия ФКиС, а также обсуждаем барьеры, препятствующие таким занятиям, и агентов, которые могут способствовать вовлечению ребенка в занятия ФКиС. Статья не претендует на построение социологической теоретической модели вовлечения в занятия ФКиС и представляет собой авторский взгляд на теории в области социологии спорта, который не является ни исчерпывающим, ни единственно правильным. Затем на основе четырех фокус-групп с родителями, проведенных в июле-августе 2023 г. в Москве, Санкт-Петербурге и Тамбове, мы определяем, какие из рассмотренных социологических интерпретаций лучше соотносятся с полученными эмпирическими данными.

Таким образом, статья строится вокруг трех исследовательских вопросов, детализирующих поставленную цель:

- 1) какие типы вовлеченности ребенка в дополнительные занятия ФКиС проявляются в нарративах родителей российских детей младшего возраста;
- 2) что, по мнению родителей, мешает регулярным занятиям их ребенка физкультурой и спортом;

3) кто, с точки зрения родителей, должен вовлекать детей в регулярные занятия ФКиС?

1. Возможности социологии спорта в объяснении вовлеченности во ФКиС, барьеров к занятиям и агентов вовлечения

Социология спорта, не будучи крупной и развитой научной дисциплиной ни в России, ни за рубежом [Kildyushov, 2018; Tian, Wise, 2020; Быховская, Мильштейн, 2017; Катцер, 2018а; Лукашук, 2021], представлена тем не менее разными теоретическими подходами. Далее мы рассматриваем возможности некоторых из них в объяснении роли ФКиС в жизни детей младшего возраста и их родителей, а также сложившиеся в рамках этих подходов представления об агентах вовлечения в занятия ФКиС и барьерах, препятствующих такому вовлечению.

1.1. Структурный функционализм

На основании структурно-функционалистского подхода можно предполагать, что существование барьеров, препятствующих участию детей в занятиях ФКиС, приведет к тому, что дети, занимающиеся ФКиС, окажутся в меньшей степени интегрированы в общество, поскольку занятия ФКиС выполняют социализирующую функцию [Стивенсон, 1979]. Действительно, лонгитюдные исследования формирования социальных компетенций у детей показывают, что вовлеченность в занятия ФКиС оказывает позитивное влияние на субъективное восприятие детьми своей способности эффективно взаимодействовать со сверстниками в социальных ситуациях [Bedard, Hanna, Cairney, 2020]. Однако нет исследований, которые бы подтвердили, что неучастие в таких занятиях само по себе может провоцировать остракизм со стороны сверстников и приводить к потере социального капитала. Другое дело, что низкая физическая активность может стать причиной увеличения массы тела ребенка и обусловить буллинг со стороны сверстников [Salvy et al., 2012]. С большей вероятностью травле подвергаются дети, менее интегрированные в сообщество сверстников [Moyano et al., 2019].

Что касается агентов вовлечения детей в занятия ФКиС, структурно-функционалистский подход предполагает, что, поскольку такие занятия способствуют социальной интеграции, общество призвано обеспечивать условия для вовлечения ребенка в спорт с ранних лет. Те же, кто мешает вовлечению, могут стремиться к дестабилизации социального консенсуса. В контексте российской сферы занятий ФКиС так могут быть проинтерпретированы политические силы иностранных государств, которые через ограничение возможностей участия российских детей в мировых соревнованиях не дают российскому обществу ощутить себя сбалансированным. Однако даже англоязычная литература демонстрирует, что символические жесты, такие как допинговые

скандалы, которые привели к недопуску российских спортсменов к участию в мировых спортивных мероприятиях, серьезным образом не смогли привести к разобщенности российского общества [Ohl et al., 2021].

Опираясь на структурный функционализм, затруднительно выдвинуть иные предположения о факторах вовлеченности детей в занятия ФКиС, помимо качественной работы социальных институтов [Dziubinski, 2015]. Под качественной работой социальных институтов имеется в виду их способность поддерживать стабильность общества, способствовать адаптации людей в обществе через когнитивные и нормативные механизмы [Lascaux, 2023]. Итак, согласно теории структурного функционализма, если общество в должной мере социально интегрировано, показатели вовлеченности детей в занятия ФКиС должны быть высокими [Loy, Booth, 2000]. Но для проверки данного тезиса требуется крупное лонгитюдное межстрановое исследование. Пока оно не будет проведено, с полной уверенностью судить о наличии такой связи не представляется возможным.

1.2. Марксизм и постмарксизм, теории конфликта

С точки зрения классического марксизма вовлеченность детей в занятия ФКиС может быть обусловлена тем, насколько сильно их родители индоктринированы доминирующей идеологией, если участие в спорте и физическая активность поощряются государством [Rigauer, 2000]. В советское время спорт и физкультура лежали в основе политической системы государства. Для стремительно развивающегося государства было важно демонстрировать высокие спортивные результаты как внутри страны, так и на международной арене [Катцер, 2018а; Прозуменщиков, Кильдюшов, Пугачева, 2018]. Поэтому на пропаганду здорового образа жизни и занятий ФКиС среди взрослых и детей отводились существенные государственные ресурсы [Катцер, 2018b]. В России право ребенка заниматься ФКиС закреплено совокупностью законодательных актов, прежде всего Конституцией РФ и Федеральным законом № 329-ФЗ «О физической культуре и спорте в Российской Федерации» [Воробьева, Замараева, Рожнов, 2023]. Сейчас государство осуществляет финансовую поддержку занятий ФКиС в рамках дополнительного образования [Абанкина, Абанкина, Филатова, 2020], а также ежегодно финансирует мероприятия, направленные на популяризацию ФКиС, создает спортивную инфраструктуру, контролирует производство спортивного инвентаря с целью обеспечения его безопасности⁴. Для детей младшего возраста, как и для других возрастных групп, функ-

⁴ Федеральный закон № 329-ФЗ от 04.12.2007 «О физической культуре и спорте в Российской Федерации» (с изменениями и дополнениями): <http://ivo.garant.ru/#/document/12157560/paragraph/4/doclist/185/showentries/0/>

ционируют бесплатные спортивные секции, на которые можно записаться онлайн. Например, в Москве действует программа «Спортивный район». Есть и другие возможности для бесплатных занятий: можно получить сертификат дополнительного образования и с ним записаться на тренировки в общеобразовательной школе, спортивной школе, детско-юношеских центрах, центрах детского творчества и домах творчества [Гречанникова, 2023]. При этом на занятия некоторыми видами физической культуры и спорта установлены возрастные ограничения. Так, спортивной гимнастикой можно заниматься с 6 лет, а практической стрельбой — только с 11⁵. Вместе с тем, в отличие от советского времени, существуют и бизнес-структуры, поддерживающие развитие спорта, например корпорации, имеющие свои спортивные команды, а также спортивные организации и фирмы, выпускающие спортивное питание и инвентарь [Боголюбов, 2021; Зиновьев, 2013; Колесникова и др., 2021; Лукашук, 2020]. Поскольку в вовлечении детей в занятия ФКиС сейчас заинтересовано не только государство, не совсем корректно интерпретировать родительское желание приобщить ребенка к занятиям спортом и физкультурой только с позиций индоктринированности родителей господствующей идеологией государства, а барьеры к вовлечению рассматривать только как следствие слабости пропаганды.

От тотальности классического марксизма в трактовке вовлеченности в спорт детей и их родителей позволяют уйти некоторые постмарксистские подходы, и в частности работы последователей П. Бурдьё [1994]: они объясняют, почему в современном обществе основными агентами вовлечения детей в занятия ФКиС могут быть родители [Strandbu, Bakken, Stefansen, 2020]. Согласно П. Бурдьё, вовлечение ребенка в спортивные занятия и физкультуру становится для семьи одним из способов продемонстрировать свою социальную позицию. Подтверждением служат эмпирические данные о связи вовлеченности детей в занятия ФКиС с уровнем дохода семьи: дети из семей с низким доходом занимаются спортом реже, чем дети из семей с более высоким социально-экономическим положением, и в меньшей степени соответствуют средним показателям физической активности, необходимым для благополучного развития в их возрасте [Owen, Nau et al., 2022]. Доступный ребенку выбор видов спорта зависит от способности родителей платить за занятия. У ребенка, который воспитывается в малообеспеченной семье, мало шансов оказаться вовлеченным в элитные виды спорта, к которым относятся, например, фигурное катание, конный спорт, хоккей, футбол [Ibid.],

highlight/%D1%81%D0%BF%D0%BE%D1%80%D1%82:1 (дата обращения 03.07.2025).

⁵ <https://t-j.ru/guide/sportshkola/>

поэтому так важны субсидии талантливым в спорте детям на обучение и приобретение необходимой экипировки.

Опираясь на конфликтологические подходы, спорт можно интерпретировать как селективную систему [Люшен, 1997], продвигающую людей, одаренных в том или ином виде спорта [Collins, 2004]. Поэтому преимущества, которые приобретают ребенок и его семья в результате спортивных достижений, могут порождать конфликты с окружением, ссоры, психологические трудности у ребенка: он может подвергаться буллингу со стороны сверстников, завидующих его таланту [Muhsen, Mohsin, 2020]. Дети-спортсмены обычно не имеют ясного представления о своем будущем вне рамок спорта и физкультуры и нередко испытывают разочарование и трудности с поиском работы после окончания спортивной карьеры. Эти трудности можно интерпретировать как еще одно свидетельство того, что спортивная среда воспитывает в вовлеченных в нее людях уникальные качества и установки, и при выходе из нее человек вынужден заново социализироваться и искать себя в других занятиях [Крокинская, Немирова, 2018].

1.3. Постмодернизм и феминистские исследования

Фукольдьянцев и исследователей, работающих в рамках феминистской теории, детская вовлеченность в занятия ФКиС, барьеры и агенты вовлечения интересуют прежде всего с точки зрения дисциплинарной власти, которую осуществляет государство через поддержку спорта и физкультуры. Государство поддерживает занятия спортом и физкультурой, поскольку они воспитывают собранность, приучают следовать правилам и тем самым способствуют социализации ребенка и формированию у него навыков порядочного гражданина, соблюдающего правила общества и не нуждающегося в дополнительном контроле [Birrell, 2000]. Родителям тоже выгодно, чтобы ребенок был вовлечен в спорт и физкультуру, так как на этих занятиях он учится самоконтролю и подчинению правилам общества [Jette, Bhagat, Andrews, 2016]. Намеренный отказ родителей и других агентов от вовлечения детей в спорт в данной оптике может интерпретироваться как социальный протест, желание выйти из-под общественного контроля [Lilja, Vinthagen, 2014].

Исследователи, придерживающиеся феминистских взглядов, объясняют более высокую вовлеченность мальчиков в спорт и физкультуру социальными привилегиями, которые дают такие занятия и которых лишаются девочки под предлогом их отличной от мальчиков конституции [Jay, 1997]. В то же время высокая популярность фигурного катания и гимнастики как занятий для девочек рассматривается как проявление доминирующих в обществе ожиданий: девочек хотят видеть хрупкими, послушными и изящными, и именно эти качества формируются в данных видах спорта [Voelker, Reel, 2019].

1.4. Феноменология В рамках феноменологического подхода спорт рассматривается как пространство для детской пробы действия, произвольных движений, как средство самовыражения, как один из видов коммуникации между ребенком, его родителями и другими социальными агентами [Atkinson, Donnelly, 2015]. Спорт в данной парадигме является особой символической системой [Ленк, 1979]. Ребенок и его родители вовлекаются в занятия ФКиС, чтобы приобрести новые поводы для бесед, новую среду для коммуникаций и расширить свой коммуникативный арсенал. Так, например, в США матери детей, занимающихся фигурным катанием, плаванием, футболом, создали многочисленные сообщества [Warner, Dixon, Leierer, 2015]. В них родители обмениваются опытом воспитания детей, в частности в связи с занятиями ФКиС, и обсуждают другие сферы своей жизни. Невовлеченность ребенка в занятия ФКиС в таком случае может объясняться отсутствием у родителей и детей необходимости расширять символическую систему и среду коммуникаций, так как их могут заменять иные сферы жизни, например религиозные верования и практики [Allender, Cowburn, Foster, 2006].

1.5. Экзистенциализм В экзистенциальной социологии вовлеченность в занятия ФКиС трактуется как способ сублимации агрессии, примордиальных инстинктов [Ясперс, 1991]. Дети, вовлеченные в спорт, таким образом находят место для самопроявления, выражают потребности, снижают напряжение [Trajković et al., 2020], а не вовлеченные во ФКиС дети могут испытывать трудности с контролем агрессии, канализацией негативных эмоций [Rose, Soundy, 2020]. Барьерами в вовлечении в занятия ФКиС могут становиться те, кто осознанно стремится спровоцировать детей на проявление насилия, или те, кто не осведомлен о том, что спорт и физическая активность необходимы для сублимации агрессии [Vuja et al., 2020].

2. Гипотезы исследования Опираясь на проведенный анализ возможностей социологии спорта в объяснении вовлеченности детей во ФКиС, барьеров к занятиям и агентов вовлечения, мы формулируем следующие предположения как ответы на поставленные исследовательские вопросы.

1. Поскольку родители, участвующие в фокус-группах, предположительно мотивированы демонстрировать позитивный образ себя и своей семьи [Hall, Slembrouck, 2011], они будут утверждать, что их дети вовлечены в занятия ФКиС. Те же, кто будет сообщать, что их дети не занимаются дополнительно к школьным урокам физкультурой и спортом, могут обосновывать такую позицию тем, что занятия ФКиС не полезны для детей младшего возраста (экзистенциальная социология объясняет возникновение таких барьеров неосведомленностью); что занятия ФКиС не

нужны, поскольку ребенок реализует свои потребности в коммуникации в ходе других занятий (в их суждениях проявится собственное феноменологии представление о спорте как об одной из коммуникативных систем); что занятия ФКиС — это не для девочек (в этом случае мы имеем дело с феминистскими представлениями о спорте как системе привилегий для мальчиков); что занятия ФКиС слишком сильно дисциплинируют ребенка, у него пропадает спонтанность и креативность (постмодернистский взгляд на спорт как на систему контроля); что ФКиС — это дорого, такие занятия могут позволить себе обеспеченные люди (марксистское отношение к спорту как к занятию для представителей средних и высших классов); что занятия ФКиС не дают ребенку реализоваться в жизни, ограничивают общение с родственниками и сверстниками, не вовлеченными в ФКиС (распространенное в постмарксистских теориях представление о спорте как о закрытой системе).

2. Сообщая о барьерах, препятствующих регулярным дополнительным занятиям ФКиС, родители, возможно, будут относиться к их числу слабость государственной политики по популяризации занятий ФКиС (марксизм), высокую стоимость занятий (постмарксизм), завышенные требования тренеров и учреждений к физической подготовке детей (теории конфликта), недостаток возможностей для вовлечения девочек в мальчишеские и мальчиков в традиционно девичьи виды ФКиС (феминистская теория), сложности построения социальных отношений с тренерами, другими родителями и детьми, вовлеченными в такие виды ФКиС (феноменология), недостаточную осведомленность родителей и детей о пользе ФКиС для здоровья (экзистенциализм).

3. Рассмотренные социологические концепции дают основания предполагать, что агентами вовлечения детей в дополнительные систематические занятия ФКиС родители, скорее всего, могут считать государство с его многочисленными системами и семью как одну из подсистем общества. Однако остается неясным, кто, с точки зрения родителей, в большей степени ответственен за вовлечение детей в занятия ФКиС: они сами или иные социальные агенты.

3. Методология и методика исследования

Эмпирические данные для исследования собраны в ходе четырех фокус-групп с родителями детей младшего возраста, которые проведены в июле-августе 2023 г. Фокус-группы проводили разные профессиональные фасилитаторы за денежное вознаграждение. Две фокус-группы с родителями детей в возрасте от 3 до 5 лет проведены в Москве и Тамбове. В них приняли участие 5 отцов и 13 матерей в возрасте от 27 до 48 лет. В двух других фокус-группах участвовали родители детей в возрасте от 6 до 12 лет: 8 отцов и 10 матерей в возрасте от 33 до 50 лет, эти группы проведены в Москве и Санкт-Петербурге (см. Приложение). Выборка

участников фокус-групп является добровольческой, не случайной [Gill, 2020]. Участники исследования подписывали информированное согласие на использование при анализе псевдонимов для обозначения их имен и фамилий. В статье высказывания информантов приводятся под псевдонимами. Исследователям было важно представить позиции родителей не только из Москвы, и чтобы учесть региональные субъективные и объективные различия в доступности занятий ФКиС, фокус-группы проведены также в Тамбове и Санкт-Петербурге. Гайды фокус-групп заимствованы из исследования, проведенного ранее другой командой ученых [Танатова, Королев, Леонтьева, 2022], поскольку заказчики исследования стремились обеспечить его сопоставимость с предыдущими волнами проекта. При этом доступа к этим волнам и возможностей для сопоставительного анализа у авторов этой статьи нет.

Для обработки подготовленных по итогам фокус-групп транскриптов использован метод тематического анализа [Braun, Clarke, 2006] с предзаданными категориями: вовлеченность в систематические занятия ФКиС, барьеры к систематическим занятиям ФКиС, агенты вовлечения в занятия ФКиС. Категории выбраны в соответствии с поставленными командой исследовательскими вопросами. Первая категория включает описание типов индивидуальной вовлеченности в занятия ФКиС. Вторая категория обобщает субъективные и объективные факторы и барьеры, которые снижают вовлеченность в занятия ФКиС. Под субъективными факторами имеются в виду, например, черты характера, состояние здоровья, личные страхи и опасения участников фокус-групп. Объективные факторы связаны со средой, внешней для участника фокус-группы, к ним относятся, например, расстояние до спортивных объектов или отсутствие необходимой спортивной инфраструктуры. Третья категория охватывает перечисленных участниками фокус-групп внешних агентов, которые стимулируют ребенка к занятиям ФКиС. Анализ транскриптов проводился двумя исследовательницами без использования программного обеспечения. Сначала одна из них закодировала транскрипты, представленные в *Word*, затем другая проанализировала сделанные кодировки и внесла исправления там, где была не согласна с коллегой. Далее исследовательницы обсудили свои решения и пришли к консенсусу по результатам.

4. Результаты исследования

4.1. Типы вовлеченности детей в систематические дополнительные занятия ФКиС

На основании рассказов родителей выделены три основные категории детей с точки зрения их вовлеченности в занятия ФКиС.

Во-первых, это те, кто целенаправленно не занимается ФКиС и не посещает спортивные секции. Как правило, родители этих детей говорят, что они слишком маленькие для систематических занятий спортом.

Они еще малыши (Анна, 40 лет, ребенку 5 лет, Москва).

Родители считают, что вполне достаточно обязательных уроков физкультуры в детском саду или в школе.

Во-вторых, это дети, которые не посещают спортивные секции, но занимаются физической активностью (самостоятельные занятия дома, пробежки, катание на самокатах и др.) вместе с родителями или другими близкими родственниками параллельно с обязательными уроками физкультуры.

Ну, еще занимается физкультурой, стараемся каждый день по полчаса, какие-то упражнения делаем вместе. Я купила гантели для себя, а дочка без гантелей. Ну, вот у нас домашняя такая секция (Елена, 40 лет, ребенку 10 лет, Москва).

Третья категория детей посещает бесплатные или платные спортивные секции, обычно от одного до трех раз в неделю. Такие дети могут дополнительно к посещению секций самостоятельно заниматься физической активностью вместе с родителями.

Спорт мы любим, занимаемся: плавание, баскетбол и различные активности. На улице, вне рамок секций и так далее — велосипед, ролики, волейбол тоже. То есть активный образ жизни ведем, пропагандируем, и все это нам нравится (Павел, 44 года, ребенку 9 лет, Москва).

4.2. Барьеры к регулярным и систематическим занятиям ФКиС

Субъективными факторами, ограничивающими занятия ФКиС у детей младшего возраста, являются прежде всего представления родителей о детском спорте и его роли в жизни их ребенка:

- родители не стремятся вовлекать ребенка физическую активность, если уже столкнулись с боязнью ребенка и отказом заниматься определенными видами спорта;
- родители не считают целесообразным вовлекать ребенка в занятия ФКиС по причинам, связанным с его физическими данными: состоянием здоровья, которое накладывает ограничения на его физическую активность, или отсутствием спортивных наклонностей;
- родители избегают вовлечения ребенка в регулярные дополнительные занятия ФКиС, боясь, что ребенок получит травму или что занятия спортом помешают учебе и будут отнимать много времени. Некоторые родители опасаются, что ребенок получит негативные эмоции, испытает стресс, у него разовьется депрессия;

- родители, обосновывая отказ от вовлечения ребенка в занятия ФКиС, ссылаются на сложности с организацией графика занятий так, чтобы они вписывались в их рабочий график.

Помимо сложившихся у родителей представлений о детском спорте и возможностях их ребенка в занятиях физической активностью, субъективным барьером к вовлечению ребенка в занятия ФКиС может стать та ролевая модель, которую предъявляют родители своим детям. Некоторые родители сами не заботятся о своем здоровье и потому не могут быть адекватным примером для своих детей.

Ну, сами родители с вредными привычками. Алкоголики какие-нибудь (Андрей, 40 лет, ребенку 10 лет, Москва).

По словам участников фокус-групп, другие члены семьи тоже порой не разрешают ребенку заниматься ФКиС дополнительно, опираясь на свои представления о должном физическом воспитании маленьких детей.

Один говорит: «Занимайся». Другой: «Ой, не мучай ребенка». Начинаются качели. И бабушки еще подключаются (Наталья, 38 лет, ребенку 3 года, Москва).

К объективным факторам, препятствующим занятиям детей младшего возраста физкультурой и спортом, в первую очередь относятся стоимость занятий, непосильная для некоторых родителей, а также нехватка мест в бесплатных секциях. Кроме того, участники фокус-групп отмечали, что объективным барьером может быть слабая информированность родителей о возможностях для дополнительных занятий ФКиС в городе их проживания. Они также признавали, что ничего не знают о государственных программах, направленных на развитие детского спорта, в том числе о программе ГТО.

Про ГТО говорили зарегистрироваться, потом в конце года какие-то значки дали. Но это все прошло мимо меня, мне сказали только зайти на ссылку, зарегистрируйтесь. Больше ничего не знаю (Юлия, 30 лет, ребенку 9 лет, Санкт-Петербург).

Государственную пропаганду спорта многие родители называли слабой и незаметной, не направленной на детей младшего возраста, а цифровую инфраструктуру, предназначенную для записи на дополнительные занятия, они считают неудобной, скорее препятствующей, чем мотивирующей к вовлечению ребенка в систематические занятия ФКиС.

Очень у Мос.ру навигация сложная в плане записаться <...>
У меня два высших, но мне, чтобы подать заявку, мне нужно вспомнить всю свою молодость, когда я училась. То есть попроще как-нибудь надо (Наталья, 38 лет, ребенку 3 года, Москва).

Криворукий [сайт] (Александр, 45 лет, ребенку 5 лет, Москва).

Помимо финансовых и информационных барьеров, среди объективных факторов, затрудняющих вовлечение детей в занятия ФКиС, родители упоминали удаленность спортивной инфраструктуры, необходимой для круглогодичного занятия любимым видом спорта. Особенно серьезные затруднения испытывают приверженцы зимних видов спорта, например не хватает площадок для хоккея. Формальным объективным барьером можно считать возраст ребенка: не все секции готовы работать с детьми 3–5-летнего возраста.

Такой диссонанс между осознанным выбором ребенка и возрастными нормами, которые предполагают вход в любой вид спорта. А ребенок еще не может. Что он в три — пять? А их надо в пять уже на коньки поставить и уже привести (Лариса, 48 лет, ребенку 5 лет, Москва).

Объективными барьерами к занятиям физкультурой и спортом стали определенные черты современного образа жизни детей и молодежи: мода на киберспорт, привычка к нездоровому питанию, сидячий образ жизни, легкий доступ к интернету.

В ТЦ, в общественных местах, если смотреть на детей, которые идут вот так в телефоне и так далее <...> А к двенадцати уже и ожирение какой-то степени, через дорогу переходят — не отрываются от смартфона, гаджетов и так далее (Валерий, 44 года, ребенку 12 лет, Санкт-Петербург).

4.3. Представления родителей об агентах вовлечения детей в занятия ФКиС

Родители считают, что насильно вовлекать детей в занятия ФКиС и заставлять их посещать спортивные секции нельзя. С их точки зрения, необходимо попытаться сформировать потребность самого ребенка во ФКиС и желание заниматься. Некоторых детей мотивировать не требуется, потому что они стремятся к лидерству, заинтересованы в поддержании здоровья и физической формы, любят получать награды — медали, кубки, а также признание и похвалу.

Василиса у меня уже мотивирована, там ей сказал педагог по подготовке, что она делает крутые успехи в прыганье на ска-

калке, и она до посинения будет прыгать из-за этого (Варвара, 40 лет, ребенку 6 лет, Санкт-Петербург).

Главная роль в процессе вовлечения в занятия ФКиС, с точки зрения участников фокус-групп, принадлежит семье. Многие родители занимаются спортом и иной физической активностью (пробежки, йога и др.), стремясь доказать своим детям важность занятий ФКиС. На вовлеченность детей в занятия ФКиС может также влиять близкое социальное окружение: друзья родителей, родственники, бабушки и дедушки. Москвичи высказывали мнение, что даже программа «Московское долголетие» может стимулировать детей к занятиям спортом, так как они много времени проводят с бабушками и дедушками. При этом родители считают, что в возрасте 3–5 лет сверстники не оказывают значимого влияния на ребенка, поэтому друзья не могут быть действенным каналом вовлечения детей в занятия ФКиС. И напротив, родители детей постарше — от 6 до 12 лет — отмечают, что дети нередко начинают посещать спортивные секции из желания быть привлекательными для своей компании или укрепить дружбу со сверстниками.

Если сверстники занимаются, дети за компанию готовы идти (Станислав, 44 года, ребенку 12 лет, Санкт-Петербург).

Детский сад, по мнению участников фокус-групп, также должен активно вовлекать детей в спорт, так как большую часть времени они проводят именно там.

Детский сад должен активную роль играть, потому что ребенок, если взять, с понедельника до субботы он больше времени уже в саду (Абдулла, 43 года, ребенку 3 года, Тамбов).

У детей в возрасте 6–12 лет место детского сада занимает школа.

У нас с физкультурой все хорошо, преподаватели увлекают детей, и моему ребенку нравится ходить на физкультуру в школе (Станислав, 44 года, ребенку 12 лет, Санкт-Петербург).

У нас увлекали в школе. Именно даже соревнования были. Родителей приглашали, детей, и все как раз договаривались с бассейном, и все плавали, было соревнование для всех. И дети, конечно, кайфовали от этого (Максим, 43 года, ребенку 11 лет, Санкт-Петербург).

Нередко участники фокус-групп подчеркивали значимость преподавателей физкультуры как агентов вовлечения детей в

занятия ФКиС. Часть родителей отмечали положительный опыт взаимодействия с преподавателями физкультуры, другие указывали, что в сфере образования существуют определенные проблемы с организацией занятий ФКиС и что в совершенствовании нуждаются как сама система занятий, так и профессиональные качества преподавателей. Нередко звучали открытые жалобы на преподавателей физкультуры, на их поведение, свидетельствующее об отсутствии заинтересованности в своей профессиональной деятельности.

Я просто наблюдаю, как проходят уроки физкультуры. Соответственно, в школу же не пускают. Десять кругов по стадиону. Потом кто-то там нога за ногу, учитель в телефоне, кто-то что-то, потом гусиным шагом пошли. Вот урок физкультуры (Мирослава, 48 лет, ребенку 12 лет, Санкт-Петербург).

Участники фокус-групп упоминали, что помимо перечисленных социальных агентов стимулировать физическую активность ребенка могут различные общественные мероприятия. Например, проекты, посвященные тем или иным юбилеям, выступления спортсменов в общественных пространствах, выездные показательные соревнования. Интерес маленьких детей к спорту могут пробуждать мультфильмы: родители приводили в пример «Фиксиков», серию советских мультфильмов «Метеор». Спортивные герои в мультфильмах могут стать примером для подражания. Дополнительно способствовать вовлечению детей в занятия ФКиС может просмотр блогов по теме спорта и здорового питания.

5. Заключение и обсуждение

Цель статьи состояла в том, чтобы проанализировать нарративы родителей детей младшего возраста, посвященные дополнительным занятиям физкультурой и спортом, с точки зрения наличия в суждениях российских родителей специфики, существенно отличающей их от родителей из других стран. При анализе нарративов мы сфокусировались на выявлении типов вовлеченности ребенка в занятия ФКиС, барьеров и агентов вовлечения и далее сопоставим полученные результаты с социологическими теориями вовлеченности в занятия ФКиС.

По итогам анализа вовлеченности мы выделили три группы детей, причем все дети занимаются ФКиС на обязательных уроках в детском саду или школе: вовсе не вовлеченные в дополнительные занятия ФКиС, слабо вовлеченные (занимаются с родственниками и сами, не посещая специализированные секции) и высоко вовлеченные, т.е. те, кто занимается сам с родителями и посещает дополнительные секции и кружки. Причины невовлеченности детей в занятия ФКиС, на которые ссылались участни-

ки фокус-групп, оказались на удивление однородными. Для подростков и молодежи причин невовлеченности в занятия ФКиС в российском контексте обнаружено существенно больше [Зиновьев, 2013]. Возможно, объяснением данного различия может быть сильнее проявленная у детей более старшего возраста система ценностей [Bubeck, Bilsky, 2004], так что они могут отказываться от занятий ФКиС, опираясь на личные приоритеты в жизни, например на желание построить профессиональную карьеру артиста или ученого.

Участники фокус-групп, чьи дети не вовлечены в дополнительные занятия ФКиС, в качестве причины нередко ссылаются на то, что их ребенок слишком мал для таких занятий. Мы считаем, что данный аргумент соответствует экзистенциальным трактовкам вовлеченности в занятия ФКиС [Ясперс, 1991], поскольку он свидетельствует о слабой осведомленности родителей о полезности ФКиС для маленьких детей. Так, современные исследования в области нейробиологии и психологии развития показали, что для развития мозга, в том числе речевых функций, ребенку крайне важно в первые годы жизни как можно больше двигаться, пробовать разные типы движений. Такие занятия способствуют формированию нейронных связей в мозге, укреплению иммунитета и выработке паттернов саморегуляции [Belcher et al., 2021; Hillman, McDonald, Logan, 2020; Timmons et al., 2012]. С практической точки зрения данный аргумент, высказанный родителями, свидетельствует о необходимости разрабатывать для родителей детей младшего возраста просветительские мероприятия, которые раскрывали бы позитивные последствия участия ребенка в систематических занятиях ФКиС. В зарубежных исследованиях, обращающихся к нарративам родителей [Allender, Cowburn, Foster, 2006; Neely, Holt, 2014], практически не упоминаются рассуждения о возрасте ребенка как о препятствии к вовлеченности в занятия ФКиС. Возможно, полученный нами результат отражает фиксированность теле- и радиопередач по популярной психологии, блогов и текстовой продукции (книг, журналов, газет) на возрастных нормативах, а также представления о них врачей и окружения данного родителя [Dunst, 2023; Luke, 1994; Солдатов, Чигарькова, Илюхина, 2021]. Чтобы подтвердить или опровергнуть данное предположение, потребуется изучить русскоязычные медиа на тему спорта и физкультуры для родителей, а также проанализировать позиции родительского окружения и медицинских специалистов.

В качестве барьеров к систематическим дополнительным занятиям ФКиС родители выдвигают внушительный перечень препятствий. Их обилие, вероятно, свидетельствует об уникальности каждой конкретной семьи и, чтобы разобраться в причинах слабой вовлеченности или абсолютной невовлеченности того или

инного ребенка в дополнительные занятия ФКиС, требуется индивидуальный подход к каждому случаю — психологическое тестирование, оценка физических возможностей, изучение спортивной культуры семьи. В отношении барьеров к дополнительным занятиям ФКиС полученные нами данные соответствуют результатам зарубежных исследований, в которых также не выявлено универсального фактора, способного повысить вовлеченность любого ребенка в занятия ФКиС [Alcántara-Porcuna et al., 2021; Hu et al., 2021]. Для объяснения причин вовлеченности детей в занятия ФКиС и возникающих барьеров могут быть полезны все рассмотренные социологические теории, при этом целесообразно использовать их комплексно, что позволит сформировать многогранную картину вовлеченности. Некорректно выбирать одно доминантное объяснение и привлекать его к трактовке полученных эмпирических результатов. Вместе с тем количественное исследование, которое позволило бы определить доминирующие в сознании родителей причины отказа от вовлечения детей в занятия ФКиС и наиболее существенные объективные барьеры, дало бы возможность планировать работу по преодолению этих барьеров в соответствии с их значимостью.

Основными агентами вовлечения детей младшего возраста в систематические дополнительные занятия ФКиС родители считают семью, сверстников (для детей в возрасте 6–12 лет), детский сад или школу в зависимости от возраста ребенка (с акцентом на роль преподавателей физкультуры), а также СМИ и общественные мероприятия, популяризирующие ФКиС. Перечень агентов вовлечения, как мы и предполагали на основе социологических исследований, оказался длинным, однако ответственность за вовлечение ребенка в систематические занятия ФКиС родители возлагают прежде всего на семью. Как и к трактовке барьеров к вовлечению, к интерпретации действий агентов вовлечения применимы разные социологические обоснования, и нельзя считать исчерпывающим ни одно из них. Рассуждая о своей роли в вовлечении ребенка в занятия ФКиС, родители в первую очередь подчеркивают свое значение как ролевой модели для ребенка и как участника спортивных мероприятий и партнера ребенка в занятиях физкультурой, и практически не упоминают другие возможные функции родителей в вовлечении ребенка в систематические занятия ФКиС, например мотивирование ребенка к занятиям, информирование его о видах ФКиС [Strandbu, Vakken, Stefansen, 2020]. Нельзя с уверенностью сказать, выполняют ли родители данные функции, но не рефлексиируют их или совершенно не выполняют. Если справедливо последнее, то, возможно, данные функции родителей в вовлечении детей в занятия ФКиС могут быть подсвечены в образовательных мероприятиях для родителей или рекламных кампаниях.

Родители детей в возрасте 3–5 лет совершенно не рассматривают сверстников своего ребенка в качестве агентов вовлечения в занятия ФКиС. Возможно, такая позиция обусловлена родительскими представлениями об исключительности собственного влияния на ребенка в таком раннем возрасте. Однако научные исследования свидетельствуют о наличии коммуникативных процессов между детьми в детском саду, и чем сильнее вовлечен ребенок в отношения со сверстниками в детском учреждении, тем успешнее развивается его речевая деятельность [Chow et al., 2022].

Родители придавали существенное значение в деле вовлечения ребенка в физическую активность школе и детском саду как местам, где учителя физкультуры могут своим примером вдохновить ребенка на систематические занятия ФКиС. Такие ожидания вполне оправданны: это подтверждают зарубежные авторы, анализировавшие субъективные оценки детей относительно тех лиц и событий, которые мотивируют их к занятиям ФКиС [Zalech, 2021]. Исследователи оценивают вклад родителей и учителей физкультуры в мотивировании ребенка к занятиям ФКиС как сопоставимый по значимости и эффективности [McDavid, Cox, Amogose, 2012]. Перспективным направлением исследования агентов вовлечения детей в систематические занятия ФКиС мог бы стать анализ представлений школьных учителей об их роли в формировании у детей стремления заниматься ФКиС. Важно понять, насколько они осознают возлагаемые на них ожидания родителей и готовы ли им соответствовать.

В исследовательской литературе обсуждается роль СМИ в вовлечении детей младшего возраста в систематические занятия ФКиС, но не рассматриваются конкретные механизмы такого влияния массмедиа [Abdelghaffar et al., 2019]. У участников фокус-групп, напротив, выявлены вполне ясные представления о том, что именно в потоке информации, которую получают современные дети, мотивирует их к занятиям физкультурой и спортом: для детей раннего возраста авторитетным примером являются персонажи мультфильмов и блогеры. Поэтому важно следить за теми селебритами, которые интересны детям, и через них продвигать физкультуру и разные виды спорта.

Участники фокус-групп отмечали, что общественные мероприятия разного уровня помогают семье собраться и заняться ФКиС вместе с детьми. При этом государство как значимую фигуру среди агентов вовлечения детей в занятия ФКиС они не выделяли. Возможно, за совокупностью мероприятий, которые проводит государство для поддержки детского спорта, родители не видят само государство как агента мероприятий. Другими словами, образ государства как того, кто поддерживает вовлеченность детей в занятия ФКиС, размывается. Если государству важно, чтобы родители осознавали связь наличных возможностей вов-

лечения детей в занятия ФКиС с деятельностью государственных органов, в публичных мероприятиях, выступлениях, рекламе необходимо показывать целостную совокупность мер, которые осуществляет государство, представлять их в виде схем-системы, подчеркивая роль государства как их разработчика. Перечень агентов вовлечения детей в занятия ФКиС, составленный на основании фокус-групп с российскими родителями, немногим отличается от перечней, полученных исследователями в других странах [Hu et al., 2021]. Где-то вовлеченность государства прослеживается сильнее и меньше акцентируется роль родителей, где-то родители признаются единственными ответственными за физическую активность маленьких детей, и эти различия не всегда связаны с количеством мер поддержки государства — скорее с их публичным освещением.

6. Сильные стороны и ограничения исследования

К сильным сторонам данного исследования можно отнести обращение к нарративам родителей детей младшего возраста, что отличает данную публикацию от предыдущих работ на российских выборках. Кроме того, в проведении фокус-групп и интерпретации полученных результатов участвовали два исследователя, независимая оценка, полученная от каждого из них, делает результаты более объективными [Denzin, 2015]. Вклад данного исследования в социологию спорта и социологию образования состоит в описании эмпирических случаев, в которых проявляется действие абстрактных социологических теорий. Приведенные в работе примеры дают конкретное представление о практиках и механизмах, которые невозможно было бы выявить в количественном исследовании. Наша цель состояла в изучении именно представлений родителей о факторах вовлечения детей в занятия ФКиС, а не практик как таковых, поскольку оценка практик затруднена: необходимо длительное наблюдение за детьми и родителями. Но именно представления, согласно конструктивистским социологическим теориям, могут определять последующую деятельность и потому так важны для изучения [Smith, Sparkes, 2009]. Сопоставление родительских нарративов с предположениями, сделанными на основании социологических теорий, позволяет обнаружить латентные противоречия между макропроцессами и микропрактиками, отраженными в нарративах. Так, например, несмотря на позиционируемую государством в публичном пространстве поддержку раннего вовлечения детей в занятия ФКиС, родительские установки при организации спортивных занятий дошкольников остаются осторожными, «охранительными» по отношению к детям.

Помимо сильных сторон исследование имеет некоторые ограничения. Во-первых, анализируя представления родителей об их

детях, мы отдавали себе отчет в том, что, скорее всего, описанные родителями характеристики поведения детей не отражают полностью их вовлеченность в занятия ФКиС. Вполне возможно, что родители, чьи дети, по их оценке, менее всего вовлечены в занятия ФКиС, не осведомлены в должной мере о реальном положении дел и описывают своих детей как более вовлеченных в занятия ФКиС, чем это есть на самом деле. Наши предположения о существовании таких искажений основаны на данных зарубежных исследований, согласно которым родители, чьи дети активно вовлечены в занятия ФКиС, обычно сообщают достоверную информацию об их физической активности, тогда как родители, чьи дети менее активно занимаются ФКиС, в своих нарративах завышают объемы занятий [Kesten et al., 2015; Scott-Andrews, Wengrovius, Robinson, 2021]. Во-вторых, ограничившись исследованием нарративов родителей, проживающих в трех городах — Москве, Санкт-Петербурге и Тамбове, мы без дополнительных исследований не можем судить о том, насколько правомерно на основании полученных результатов делать выводы о российских родителях детей младшего возраста в целом. В других городах России местные администрации разрабатывают собственные комплексы мер по вовлечению детей в занятия ФКиС, в малых и больших городах и в сельской местности существенно различается инфраструктура для занятий ФКиС в рамках дополнительного образования и самостоятельной активности [Захаров, Адамович, 2020; Рощина, 2016; Фрумин, Пинская, Косарецкий, 2012]. С большой вероятностью в разных населенных пунктах представления родителей о барьерах и агентах вовлечения детей в занятия физкультурой и спортом будут различаться. В-третьих, в данной статье мы не анализировали возрастную динамику вовлеченности в занятия ФКиС ввиду небольшого количества участников исследования. В перспективе такой ракурс анализа качественных данных мог бы быть весьма продуктивен, поскольку позволил бы выяснить возрастные стереотипы в представлениях родителей о физическом развитии детей. Использование лонгитюдного качественного дизайна исследования, т.е. проведение повторных интервью с одними и теми же родителями на протяжении взросления ребенка, дало бы возможность оценить стабильность этих стереотипов во времени.

Благодарности

Авторы выражают благодарность Сергею Анатольевичу Иванову за предоставление в пользование данных проекта «Социологический опрос для определения индивидуальных потребностей (мотивации) всех категорий и групп населения в условиях для занятий физической культурой и спортом и препятствующих им факторов».

Приложение.
Участники
фокус-групп

Фокус-группа 1: родители детей в возрасте 3–5 лет (05.07.2023, Москва)				Фокус-группа 3: родители детей в возрасте 6–12 лет (01.07.2023, Москва)			
№	Возраст (лет)	Пол	Возраст ребенка (лет)	№	Возраст (лет)	Пол	Возраст ребенка (лет)
1	45	Мужчина	5	1	37	Мужчина	11
2	40	Мужчина	4	2	44	Мужчина	9
3	38	Женщина	3	3	50	Женщина	12
4	44	Женщина	4	4	40	Мужчина	10
5	45	Женщина	3	5	48	Женщина	12
6	40	Женщина	4	6	33	Мужчина	6
7	43	Женщина	5	7	40	Женщина	10
8	40	Женщина	5	8	50	Женщина	10
9	48	Женщина	5	9	41	Женщина	9
Фокус-группа 2: родители детей в возрасте 3–5 лет (27.06.2023, Тамбов)				Фокус-группа 4: родители детей в возрасте 6–12 лет (12.07.2023, Санкт-Петербург)			
1	35	Мужчина	3	1	44	Мужчина	12
2	43	Мужчина	3	2	39	Женщина	6
3	33	Мужчина	4	3	43	Мужчина	11
4	32	Женщина	5	4	30	Женщина	9
5	27	Женщина	3	5	44	Мужчина	12
6	39	Женщина	4	6	33	Женщина	9
7	34	Женщина	3	7	40	Женщина	6
8	37	Женщина	3	8	48	Мужчина	11
9	38	Женщина	5	9	48	Женщина	12

Литература

1. Абанкина И.В., Абанкина Т.В., Филатова Л.М. (2020) *Современные механизмы финансирования интеграции дополнительного образования, спорта и культуры*. М.: НИУ ВШЭ.
2. Боголюбов Е. А. (2021). Передача государственных функций в сфере физической культуры и спорта общественным организациям в 1960-е годы. *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: История России*, т. 20, № 4, сс. 588–599. <https://doi.org/10.22363/2312-8674-2021-20-4-588-599>
3. Бурдьё П. (1994) Программа для социологии спорта. *Начала* (авт. П. Бурдьё), М.: Socio-Logos, сс. 257–275.
4. Быховская И., Мильштейн О. (2017) Советская социология спорта: Старт и ... еще раз старт (субъективные заметки с претензией на объективность). *Социологическое обозрение*, т. 16, № 2, сс. 284–319. <https://doi.org/10.17323/1728-192X-2017-2-284-319>
5. Воробьева М.О., Замараева Я.А., Рожнов А.А. (2023) Право ребенка на занятие физической культурой: понятие, сущность, нормативное закрепление. *Международный журнал гуманитарных и естественных наук*, № 6-1 (81), сс. 43–46. <https://doi.org/10.24412/2500-1000-2023-6-1-43-46>
6. Захаров А.Б., Адамович К. (2020) Региональные различия в доступе к образовательным ресурсам, в академических результатах и в траекториях российских учащихся. *Экономическая социология*, т. 20, № 1, сс. 60–79. <https://doi.org/10.17323/1726-3247-2020-1-60-80>

7. Зиновьев А.А. (2013) Не/свободный выбор: горизонты и ограничения спортивных практик молодежи. *PRO тело. Молодежный контекст* (ред. Е. Омельченко, Н. Нартова), СПб.: Алетейя, сс. 83–114.
8. Катцер Н. (2018a) Спорт как идеальный социальный порядок: К вопросу о советской концепции физической культуры. *Социология власти*, т. 30, № 2, сс. 206–230. <https://doi.org/10.22394/2074-0492-2018-2-206-230>
9. Катцер Н. (2018b) Спорт и модерн в России XX века. *Социологическое обозрение*, т. 17, № 2, сс. 155–172. <https://doi.org/10.17323/1728-192X-2018-2-155-172>
10. Кильдюшов О.В. (2018) Спорт в социологической перспективе. *Социология власти*, т. 30, № 2, сс. 8–23. <https://doi.org/10.22394/2074-0492-2018-2-8-23>
11. Колесникова Д.В., Бондаренко М.П., Безнебеева А.М., Люсова О.В., Яковлев А.С. (2021) Трипартизм в развитии спортивной индустрии: мотивы, желания и результаты. *Ученые записки Университета им. П.Ф. Лесгафта*, № 4 (194), сс. 196–200. <https://doi.org/10.34835/issn.2308-1961.2021.4.p196-200>
12. Крокинская О.К., Немирова Н.В. (2018) Воспитанники детской спортивной школы олимпийского резерва: Социальное самочувствие и жизненные стратегии. *Социологический журнал*, т. 24, № 1, сс. 34–54. <https://doi.org/10.19181/socjour.2018.24.1.5712>
13. Ленк Х. (1979) Отчуждение и манипуляция личностью спортсмена. *Спорт и образ жизни* (ред. В. Столяров, З. Кравчик), М.: Физкультура и спорт, сс. 112–125.
14. Лукашук В.И. (2021) Влияние социокультурных факторов на развитие спорта. *Вестник Московского университета. Серия 18. Социология и политология*, т. 27, № 2, сс. 117–136. <https://doi.org/10.24290/1029-3736-2021-27-2-134-153>
15. Лукашук В.И. (2020) Социология спорта: Обзор традиционных зарубежных социологических парадигм и теорий. *Вестник Московского университета. Серия 18. Социология и политология*, т. 26, № 2, сс. 49–69. <https://doi.org/10.24290/1029-3736-2020-26-2-49-69>
16. Люшен Г. (1997) Спорт и культура. *Спорт, духовные ценности, культура. Вып. 2: Гуманистические идеалы, идеи олимпизма и мир современного спорта* (ред. В.В. Кузин, В.И. Столяров, Н.Н. Чесноков), М.: Гуманитарный центр «СпАрт» РГАФК, сс. 135–140.
17. Прозуменщиков М., Кильдюшов О., Пугачева М. (2018) Советский футбол по документам ЦК КПСС. Интервью с М.Ю. Прозуменщиковым. *Социологическое обозрение*, т. 17, № 2, сс. 173–194. <https://doi.org/10.17323/1728-192X-2018-2-173-194>
18. Рощина Я. (2016). Стиль жизни в отношении здоровья: имеет ли значение социальное неравенство? *Экономическая социология*, т. 17, № 3, сс. 13–35. <https://doi.org/10.17323/1726-3247-2016-3-13-36>
19. Солдатова Г., Чигарькова С., Илюхина С. (2021) Медиапотребление подростков и родителей: Источники информации и доверие к ним. *Психологические исследования*, т. 14, № 80. <https://doi.org/10.54359/ps.v14i80.112>
20. Стивенсон К. (1979) Спорт как современный социальный феномен: функциональный подход. *Спорт и образ жизни* (ред. В.И. Столяров), М.: Физкультура и спорт, сс. 58–65.
21. Танатова Д.К., Королев И.В., Леонтьева Т.В. (2022) Физическая культура и спорт в жизни российского населения. *Народонаселение*, т. 25, № 1, сс. 167–176. <https://doi.org/10.19181/population.2022.25.1.14>
22. Фрумин И.Д., Пинская М.А., Косарецкий С.Г. (2012) Социально-экономическое и территориальное неравенство учеников и школ. *Народное образование*, № 1, сс. 17–24.
23. Эльконин Б.Д. (2004) К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте. *Вопросы психического здоровья детей и подростков*, № 1 (4), сс. 68–77.

24. Ясперс К. (1991) *Смысл и назначение истории*. М.: Политиздат.
25. Abdelghaffar E.A., Hicham E.K., Siham B., Samira E.F., Youness E.A. (2019) Perspectives of Adolescents, Parents, and Teachers on Barriers and Facilitators of Physical Activity among School-Age Adolescents: A Qualitative Analysis. *Environmental Health and Preventive Medicine*, vol. 24, no 1, Article no 21. <https://doi.org/10.1186/s12199-019-0775-y>
26. Alcántara-Porcuna V., Sánchez-López M., Martínez-Vizcaino V., Martínez-Andrés M., Ruiz-Hermosa A., Rodríguez-Martín B. (2021) Parents' Perceptions on Barriers and Facilitators of Physical Activity among Schoolchildren: A Qualitative Study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, vol. 18, no 6, Article no 3086. <https://doi.org/10.3390/ijerph18063086>
27. Allender S., Cowburn G., Foster C. (2006) Understanding Participation in Sport and Physical Activity among Children and Adults: A Review of Qualitative Studies. *Health Education Research*, vol. 21, no 6, pp. 826–835. <https://doi.org/10.1093/her/cyl063>
28. Atkinson M., Donnely P. (2015) Interpretive Approaches in the Sociology of Sport. *Routledge Handbook of the Sociology of Sport* (ed. R. Giulianotti), New York, NY: Routledge, pp. 29–39. <https://doi.org/10.4135/9781848608382.n5>
29. Bedard C., Hanna S., Cairney J. (2020) A Longitudinal Study of Sport Participation and Perceived Social Competence in Youth. *Journal of Adolescent Health*, vol. 66, no 3, pp. 352–359. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2019.09.017>
30. Belcher B.R., Zink J., Azad A., Campbell C.E., Chakravarti S.P., Herting M.M. (2021) The Roles of Physical Activity, Exercise, and Fitness in Promoting Resilience during Adolescence: Effects on Mental Well-Being and Brain Development. *Biological Psychiatry. Cognitive Neuroscience and Neuroimaging*, vol. 6, no 2, pp. 225–237. <https://doi.org/10.1016/j.bpsc.2020.08.005>
31. Birrell S. (2000) Feminist Theories for Sport. *Handbook of Sports Studies* (eds J.J. Coakley, E. Dunning), London: Sage, pp. 61–76.
32. 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/fswdxc>
33. Bubeck M., Bilsky W. (2004) Value Structure at an Early Age. *Swiss Journal of Psychology*, vol. 63, no 1, pp. 31–41. <https://doi.org/10.1024/1421-0185.63.1.31>
34. Buja A., Rabensteiner A., Sperotto M., Grotto G., Bertoncetto C., Cocchio S., Baldovin T., Contu P., Lorini C., Baldo V. (2020) Health Literacy and Physical Activity: A Systematic Review. *Journal of Physical Activity and Health*, vol. 17, no 12, pp. 1259–1274. <https://doi.org/10.1123/jpah.2020-0161>
35. Campbell A., Lassiter J., Ertel M., Taliaferro A.R., Walker M.L., Brian A.S. (2024) Exploring Facilitators and Barriers to Physical Activity for Families of Rural Preschoolers Participating in a Motor Skill Program. *Children*, vol. 11, no 3, Article no 3. <https://doi.org/10.3390/children11030362>
36. Chow J.C., Broda M.D., Granger K.L., Deering B.T., Dunn K.T. (2022) Language Skills and Friendships in Kindergarten Classrooms: A Social Network Analysis. *School Psychology*, vol. 37, no 6, pp. 488–500. <https://doi.org/10.1037/spq0000451>
37. Collins M. (2004) Sport, Physical Activity and Social Exclusion. *Journal of Sports Sciences*, vol. 22, no 8, pp. 727–740. <https://doi.org/10.1080/02640410410001712430>
38. Denzin N.K. (2015) Triangulation. *The Blackwell Encyclopedia of Sociology* (ed. G. Ritzer), Hoboken: John Wiley & Sons, pp. 5083–5088. <https://doi.org/10.1002/9781405165518.wbeost050.pub2>
39. Dunst C.J. (2023) A Meta-Analysis of Informal and Formal Family Social Support Studies: Relationships with Parent and Family Psychological Health and Well-Being. *International Journal of Caring Sciences*, vol. 16, no 2, pp. 514–529.
40. Dziubiński Z. (2015) Social Structure as a Determinant of Participation in Sport. *Studies in Sport Humanities*, no 6, pp. 6–11.

41. Garcia L., Mendonça G., Benedetti T.R.B., Borges L.J., Streit I.A., Christofoletti M. et al. (2022) Barriers and Facilitators of Domain-Specific Physical Activity: A Systematic Review of Reviews. *BMC Public Health*, vol. 22, October, Article no 1964. <https://doi.org/10.1186/s12889-022-14385-1>
42. Gill S.L. (2020) Qualitative Sampling Methods. *Journal of Human Lactation*, vol. 36, no 4, pp. 579–581. <https://doi.org/10.1177/0890334420949218>
43. Goodyear V.A., Skinner B., McKeever J., Griffiths M. (2023) The Influence of On-line Physical Activity Interventions on Children and Young People's Engagement with Physical Activity: A Systematic Review. *Physical Education and Sport Pedagogy*, vol. 28, no 1, pp. 94–108. <https://doi.org/10.1080/17408989.2021.1953459>
44. Hall C., Slembrouck S. (2011) Interviewing Parents of Children in Care: Perspectives, Discourses and Accountability. *Children and Youth Services Review*, vol. 33, no 3, pp. 457–465. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2010.06.016>
45. Hillman C.H., McDonald K.M., Logan N.E. (2020) A Review of the Effects of Physical Activity on Cognition and Brain Health across Children and Adolescence. *Building Future Health and Well-Being of Thriving Toddlers and Young Children: 95th Nestlé Nutrition Institute Workshop* (eds M.M. Black, A. Singhal, C.H. Hillman), pp. 116–126. <https://doi.org/10.1159/000511508>
46. Hnatiuk J.A., Brown H.E., Downing K.L., Hinkley T., Salmon J., Hesketh K.D. (2019) Interventions to Increase Physical Activity in Children 0–5 Years Old: A Systematic Review, Meta-Analysis and Realist Synthesis. *Obesity Reviews*, vol. 20, no 1, pp. 75–87. <https://doi.org/10.1111/obr.12763>
47. Hnatiuk J.A., Dwyer G., George E.S., Bennie A. (2020) Co-Participation in Physical Activity: Perspectives from Australian Parents of Pre-Schoolers. *Health Promotion International*, vol. 35, no 6, pp. 1474–1483. <https://doi.org/10.1093/heapro/daaa022>
48. Hu B.Y., Wu Z., Kong Z. (2022) Family Physical Activities Choice, Parental Views of Physical Activities, and Chinese Preschool Children's Physical Fitness and Motor Development. *Early Childhood Education Journal*, vol. 50, no 5, pp. 841–853. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10643-021-01190-5>
49. Hu D., Zhou S., Crowley-McHattan Z.J., Liu Z. (2021) Factors That Influence Participation in Physical Activity in School-Aged Children and Adolescents: A Systematic Review from the Social Ecological Model Perspective. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, vol. 18, no 6, Article no 3147. <https://doi.org/10.3390/ijerph18063147>
50. Jay J.E. (1997) Women's Participation in Sports: Four Feminist Perspectives. *Texas Journal of Women and the Law*, vol. 7, pp. 1–35.
51. Jette S., Bhagat K., Andrews D.L. (2016) Governing the Child-Citizen: 'Let's Move!' as National Biopedagogy. *Sport, Education and Society*, vol. 21, no 8, pp. 1109–1126. <https://doi.org/10.1080/13573322.2014.993961>
52. Kesten J.M., Jago R., Sebire S.J., Edward M.J., Pool L., Zahra J., Thompson J.L. (2015) Understanding the Accuracy of Parental Perceptions of Child Physical Activity: A Mixed Methods Analysis. *Journal of Physical Activity & Health*, vol. 12, no 12, pp. 1529–1535. <https://doi.org/10.1123/jpah.2014-0442>
53. Lascaux A. (2023) On the Adapting Function of Social Institutions. *Journal of Institutional Economics*, vol. 19, no 2, pp. 192–209. <https://doi.org/10.1017/S1744137422000261>
54. Lilja M., Vinthagen S. (2014) Sovereign Power, Disciplinary Power and Biopower: Resisting What Power with What Resistance? *Journal of Political Power*, vol. 7, no 1, pp. 107–126. <https://doi.org/10.1080/2158379X.2014.889403>
55. Loy J.W., Booth D. (2000) Functionalism, Sport and Society. *Handbook of Sports Studies* (eds J.J. Coakley, E. Dunning), London: Sage, pp. 8–27.
56. Luke C. (1994) Childhood and Parenting in Popular Culture. *Journal of Sociology*, vol. 30, no 3, pp. 289–302. <https://doi.org/10.1177/144078339403000304>

57. McDavid L., Cox A.E., Amorose A.J. (2012) The Relative Roles of Physical Education Teachers and Parents in Adolescents' Leisure-Time Physical Activity Motivation and Behavior. *Psychology of Sport and Exercise*, vol. 13, no 2, pp. 99–107. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2011.10.003>
58. Muhsen T.A., Mohsin M.A. (2020) Bullying and Its Consequences in Youth Sport. *International Journal of Psychosocial Rehabilitation*, vol. 24, no 5, pp. 6221–6230. <https://doi.org/10.37200/IJPR/V24I5/PR2020601>
59. Moyano N., Ayllón E., Antoñanzas J.L., Cano J. (2019) Children's Social Integration and Low Perception of Negative Relationships as Protectors against Bullying and Cyberbullying. *Frontiers in Psychology*, vol. 10, March, Article no 643. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00643>
60. Neely K., Holt N. (2014) Parents' Perspectives on the Benefits of Sport Participation for Young Children. *Sport Psychologist*, vol. 28, iss. 3, pp. 255–268. <https://doi.org/10.1123/tsp.2013-0094>
61. Ohl F., Fincoeur B., Schoch L. (2021) Fight against Doping as a Social Performance: The Case of the 2015–2016 Russian Anti-Doping Crisis. *Cultural Sociology*, vol. 15, no 3, pp. 386–408. <https://doi.org/10.1177/1749975520977345>
62. Owen K.B., Foley B.C., Wilhite K., Booker B., Lonsdale C., Reece L.J. (2022) Sport Participation and Academic Performance in Children and Adolescents: A Systematic Review and Meta-analysis. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, vol. 54, no 2, pp. 299–306. <https://doi.org/10.1249/MSS.0000000000002786>
63. Owen K.B., Nau T., Reece L.J., Bellew W., Rose C., Bauman A., Halim N.K., Smith B.J. (2022) Fair Play? Participation Equity in Organised Sport and Physical Activity among Children and Adolescents in High Income Countries: A Systematic Review and Meta-Analysis. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, vol. 19, no 1, Article no 27. <https://doi.org/10.1186/s12966-022-01263-7>
64. Pate R.R., Hillman C., Janz K., Katzmarzyk P.T., Powell K.E., Torres A., Whitt-Glover M.C. (2019) Physical Activity and Health in Children under 6 Years of Age: A Systematic Review. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, vol. 51, no 6, pp. 1282–1291. <https://doi.org/10.1249/MSS.0000000000001940>
65. Rigauer B. (2000) Marxist Theories. *Handbook of Sports Studies* (eds J.J. Coakley, E. Dunning), London: Sage, pp. 28–47.
66. Rodriguez-Ayllon M., Cadenas-Sánchez C., Estévez-López F., Muñoz N.E., Mora-Gonzalez J., Migueles J.H. et al. (2019) Role of Physical Activity and Sedentary Behavior in the Mental Health of Preschoolers, Children and Adolescents: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Sports Medicine*, vol. 49, no 9, pp. 1383–1410. <https://doi.org/10.1007/s40279-019-01099-5>
67. Rodrigues D., Padez C., Machado-Rodrigues A.M. (2018) Active Parents, Active Children: The Importance of Parental Organized Physical Activity in Children's Extracurricular Sport Participation. *Journal of Child Health Care*, vol. 22, no 1, pp. 159–170. <https://doi.org/10.1177/1367493517741686>
68. Rose L.T., Soundy A. (2020) The Positive Impact and Associated Mechanisms of Physical Activity on Mental Health in Underprivileged Children and Adolescents: An Integrative Review. *Behavioral Sciences*, vol. 10, no 11, Article no 171. <https://doi.org/10.3390/bs10110171>
69. Salvy S.-J., Bowker J.C., Germeroth L., Barkley J. (2012) Influence of Peers and Friends on Overweight/Obese Youths' Physical Activity. *Exercise and Sport Sciences Reviews*, vol. 40, no 3, pp. 127–132. <https://doi.org/10.1097/JES.0b013e31825af07b>
70. Santos F., Sousa H., Gouveia É.R., Lopes H., Peralta M., Martins J. et al. (2023) School-Based Family-Oriented Health Interventions to Promote Physical Activity in Children and Adolescents: A Systematic Review. *American Journal of Health Promotion*, vol. 37, no 2, pp. 243–262. <https://doi.org/10.1177/08901171221113836>

71. Scott-Andrews K.Q., Wengrovius C., Robinson L.E. (2021) Parents Accurately Perceive Problematic Eating Behaviors But Overestimate Physical Activity Levels in Preschool Children. *Eating and Weight Disorders – Studies on Anorexia, Bulimia and Obesity*, vol. 26, no 3, pp. 931–939. <https://doi.org/10.1007/s40519-020-00926-3>
72. Smith B., Sparkes A.C. (2009) Narrative Inquiry in Sport and Exercise Psychology: What Can It Mean, and Why Might We Do It? *Psychology of Sport and Exercise*, vol. 10, no 1, pp. 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2008.01.004>
73. Strandbu Å., Bakken A., Stefansen K. (2020) The Continued Importance of Family Sport Culture for Sport Participation during the Teenage Years. *Sport, Education and Society*, vol. 25, no 8, pp. 931–945. <https://doi.org/10.1080/13573322.2019.1676221>
74. Tian E., Wise N. (2020) An Atlantic Divide? Mapping the Knowledge Domain of European and North American-Based Sociology of Sport, 2008–2018. *International Review for the Sociology of Sport*, vol. 55, no 8, pp. 1029–1055. <https://doi.org/10.1177/1012690219878370>
75. Timmons B.W., LeBlanc A.G., Carson V., Connor Gorber S., Dillman C., Janssen I. et al. (2012) Systematic Review of Physical Activity and Health in the Early Years (Aged 0–4 Years). *Applied Physiology, Nutrition, and Metabolism*, vol. 37, no 4, pp. 773–792. <https://doi.org/10.1139/h2012-070>
76. Trajković N., Pajek M., Sporiš G., Petrinović L., Bogataj Š. (2020) Reducing Aggression and Improving Physical Fitness in Adolescents through an After-School Volleyball Program. *Frontiers in Psychology*, vol. 11, August, Article no 2081. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.02081>
77. Voelker D.K., Reel J.J. (2019) “It’s Just a Lot Different Being Male Than Female in the Sport”: An Exploration of the Gendered Culture around Body Pressures in Competitive Figure Skating. *Women in Sport and Physical Activity Journal*, vol. 28, no 1, pp. 11–19. <https://doi.org/10.1123/wspaj.2018-0030>
78. Warner S., Dixon M., Leierer S. (2015) Using Youth Sport to Enhance Parents’ Sense of Community. *Journal of Applied Sport Management*, vol. 1, no 7, pp. 45–63.
79. Wiseman N., Harris N., Downes M. (2019) Preschool Children’s Preferences for Sedentary Activity Relates to Parent’s Restrictive Rules around Active Outdoor Play. *BMC Public Health*, vol. 19, no 1, Article no 946. <https://doi.org/10.1186/s12889-019-7235-x>
80. Yang H.W., Ostrosky M.M., Meadan-Kaplansky H. (2020) Parental Perceptions of Participation in Physical Activities for Preschoolers with Disabilities. *Early Child Development and Care*, vol. 190, no 5, pp. 655–669. <http://dx.doi.org/10.1080/03004430.2018.1485673>
81. Zalech M. (2021) Student Perception of PE Teachers and Its Effect on Their Participation in PE Classes and Sports: A New Perspective on Teacher Competencies. *Journal of Physical Education and Sport*, vol. 21, no 2, pp. 1106–1111. <https://doi.org/10.7752/jpes.2021.s2139>

References

- Abankina I.V., Abankina T.V., Filatova L.M. (2020) *Modern Funding Mechanisms for Integrating Additional Education, Sports and Culture*. Moscow: HSE (In Russian).
- Abdelghaffar E.A., Hicham E.K., Siham B., Samira E.F., Youness E.A. (2019) Perspectives of Adolescents, Parents, and Teachers on Barriers and Facilitators of Physical Activity among School-Age Adolescents: A Qualitative Analysis. *Environmental Health and Preventive Medicine*, vol. 24, no 1, Article no 21. <https://doi.org/10.1186/s12199-019-0775-y>
- Alcántara-Porcuna V., Sánchez-López M., Martínez-Vizcaíno V., Martínez-Andrés M., Ruiz-Hermosa A., Rodríguez-Martín B. (2021) Parents’ Perceptions on Barriers

- and Facilitators of Physical Activity among Schoolchildren: A Qualitative Study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, vol. 18, no 6, Article no 3086. <https://doi.org/10.3390/ijerph18063086>
- Allender S., Cowburn G., Foster C. (2006) Understanding Participation in Sport and Physical Activity among Children and Adults: A Review of Qualitative Studies. *Health Education Research*, vol. 21, no 6, pp. 826–835. <https://doi.org/10.1093/her/cyl063>
- Atkinson M., Donnely P. (2015) Interpretive Approaches in the Sociology of Sport. *Routledge Handbook of the Sociology of Sport* (ed. R. Giulianotti), New York, NY: Routledge, pp. 29–39. <https://doi.org/10.4135/9781848608382.n5>
- Bedard C., Hanna S., Cairney J. (2020) A Longitudinal Study of Sport Participation and Perceived Social Competence in Youth. *Journal of Adolescent Health*, vol. 66, no 3, pp. 352–359. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2019.09.017>
- Belcher B.R., Zink J., Azad A., Campbell C.E., Chakravarti S.P., Herting M.M. (2021) The Roles of Physical Activity, Exercise, and Fitness in Promoting Resilience during Adolescence: Effects on Mental Well-Being and Brain Development. *Biological Psychiatry. Cognitive Neuroscience and Neuroimaging*, vol. 6, no 2, pp. 225–237. <https://doi.org/10.1016/j.bpsc.2020.08.005>
- Birrell S. (2000) Feminist Theories for Sport. *Handbook of Sports Studies* (eds J.J. Coakley, E. Dunning), London: Sage, pp. 61–76.
- Bogolyubov E.A. (2021) The Transfer of State Functions in the Field of Physical Culture and Sports to Public Organizations in the 1960s. *RUDN Journal of Russian History*, vol. 20, no 4, pp. 588–599 (In Russian). <https://doi.org/10.22363/2312-8674-2021-20-4-588-599>
- Bourdieu P. (1994) A Program for the Sociology of Sports. *The Beginnings* (author P. Bourdieu), Moscow: Socio-Logos, pp. 257–275 (In Russian).
- 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.fswdxc>
- Bubeck M., Bilsky W. (2004) Value Structure at an Early Age. *Swiss Journal of Psychology*, vol. 63, no 1, pp. 31–41. <https://doi.org/10.1024/1421-0185.63.1.31>
- Buja A., Rabensteiner A., Sperotto M., Grotto G., Bertencello C., Cocchio S., Baldovin T., Contu P., Lorini C., Baldo V. (2020) Health Literacy and Physical Activity: A Systematic Review. *Journal of Physical Activity and Health*, vol. 17, no 12, pp. 1259–1274. <https://doi.org/10.1123/jpah.2020-0161>
- Bykhovskaya I., Milstein O. (2017) The Soviet Sociology of Sport: Start and ... Start Once Again (Subjective Notes with a Claim to Objectivity). *Russian Sociological Review*, vol. 16, no 2, pp. 284–319 (In Russian). <https://doi.org/10.17323/1728-192X-2017-2-284-319>
- Campbell A., Lassiter J., Ertel M., Taliaferro A.R., Walker M.L., Brian A.S. (2024) Exploring Facilitators and Barriers to Physical Activity for Families of Rural Preschoolers Participating in a Motor Skill Program. *Children*, vol. 11, no 3, Article 3. <https://doi.org/10.3390/children11030362>
- Chow J.C., Broda M.D., Granger K.L., Deering B.T., Dunn K.T. (2022) Language Skills and Friendships in Kindergarten Classrooms: A Social Network Analysis. *School Psychology*, vol. 37, no 6, pp. 488–500. <https://doi.org/10.1037/spq0000451>
- Collins M. (2004) Sport, Physical Activity and Social Exclusion. *Journal of Sports Sciences*, vol. 22, no 8, pp. 727–740. <https://doi.org/10.1080/02640410410001712430>
- Denzin N.K. (2015) Triangulation. *The Blackwell Encyclopedia of Sociology* (ed. G. Ritzer), Hoboken: John Wiley & Sons, pp. 5083–5088. <https://doi.org/10.1002/9781405165518.wbeost050.pub2>
- Dunst C.J. (2023) A Meta-Analysis of Informal and Formal Family Social Support Studies: Relationships with Parent and Family Psychological Health and Well-Being. *International Journal of Caring Sciences*, vol. 16, no 2, pp. 514–529.

- Dziubiński Z. (2015) Social Structure as a Determinant of Participation in Sport. *Studies in Sport Humanities*, no 6, pp. 6–11.
- Elkonin B.D. (2004) On the Problem of Periodization of Mental Development in Childhood. *Mental Health of Children and Adolescent*, no 1 (4), pp. 68–77 (In Russian).
- Froumin I.D., Pinskaya M.A., Kosaretsky S.G. (2012) Socio-Economic and Territorial Inequality of Pupils and Schools. *Narodnoe obrazovanie*, no 1, pp. 17–24 (In Russian).
- Garcia L., Mendonça G., Benedetti T.R.B., Borges L.J., Streit I.A., Christofolletti M. et al. (2022) Barriers and Facilitators of Domain-Specific Physical Activity: A Systematic Review of Reviews. *BMC Public Health*, vol. 22, October, Article no 1964. <https://doi.org/10.1186/s12889-022-14385-1>
- Gill S.L. (2020) Qualitative Sampling Methods. *Journal of Human Lactation*, vol. 36, no 4, pp. 579–581. <https://doi.org/10.1177/0890334420949218>
- Goodyear V.A., Skinner B., McKeever J., Griffiths M. (2023) The Influence of Online Physical Activity Interventions on Children and Young People's Engagement with Physical Activity: A Systematic Review. *Physical Education and Sport Pedagogy*, vol. 28, no 1, pp. 94–108. <https://doi.org/10.1080/17408989.2021.1953459>
- Hall C., Slembrouck S. (2011) Interviewing Parents of Children in Care: Perspectives, Discourses and Accountability. *Children and Youth Services Review*, vol. 33, no 3, pp. 457–465. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2010.06.016>
- Hillman C.H., McDonald K.M., Logan N.E. (2020) A Review of the Effects of Physical Activity on Cognition and Brain Health across Children and Adolescence. *Building Future Health and Well-Being of Thriving Toddlers and Young Children: 95th Nestlé Nutrition Institute Workshop* (eds M.M. Black, A. Singhal, C.H. Hillman), pp. 116–126. <https://doi.org/10.1159/000511508>
- Hnatiuk J.A., Brown H.E., Downing K.L., Hinkley T., Salmon J., Hesketh K.D. (2019) Interventions to Increase Physical Activity in Children 0–5 Years Old: A Systematic Review, Meta-Analysis and Realist Synthesis. *Obesity Reviews*, vol. 20, no 1, pp. 75–87. <https://doi.org/10.1111/obr.12763>
- Hnatiuk J.A., Dwyer G., George E.S., Bennie A. (2020) Co-Participation in Physical Activity: Perspectives from Australian Parents of Pre-Schoolers. *Health Promotion International*, vol. 35, no 6, pp. 1474–1483. <https://doi.org/10.1093/heapro/daaa022>
- Hu B.Y., Wu Z., Kong Z. (2022) Family Physical Activities Choice, Parental Views of Physical Activities, and Chinese Preschool Children's Physical Fitness and Motor Development. *Early Childhood Education Journal*, vol. 50, no 5, pp. 841–853. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10643-021-01190-5>
- Hu D., Zhou S., Crowley-McHattan Z.J., Liu Z. (2021) Factors That Influence Participation in Physical Activity in School-Aged Children and Adolescents: A Systematic Review from the Social Ecological Model Perspective. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, vol. 18, no 6, Article no 3147. <https://doi.org/10.3390/ijerph18063147>
- Jaspers K. (1991) *The Meaning and Purpose of History*. Moscow: Politizdat (In Russian).
- Jay J.E. (1997). Women's Participation in Sports: Four Feminist Perspectives. *Texas Journal of Women and the Law*, vol. 7, pp. 1–35.
- Jette S., Bhagat K., Andrews D.L. (2016) Governing the Child-Citizen: 'Let's Move!' as National Biopedagogy. *Sport, Education and Society*, vol. 21, no 8, pp. 1109–1126. <https://doi.org/10.1080/13573322.2014.993961>
- Katzer N. (2018a) Sport as an Ideal Social Order: On the Issue of the Soviet Concept of Physical Culture. *Sociology of Power*, vol. 30, no 2, pp. 206–230 (In Russian). <https://doi.org/10.22394/2074-0492-2018-2-206-230>
- Katzer N. (2018b) Sport and Modernity in 20th-Century Russia. *Russian Sociological Review*, vol. 17, no 2, pp. 155–172 (In Russian). <https://doi.org/10.17323/1728-92X-2018-2-155-172>

- Kes en J.M., Jago R., Sebire S.J., Edward M.J., Pool L., Zahra J., Thompson J.L. (2015) Understanding the Accuracy of Parental Perceptions of Child Physical Activity: A Mixed Methods Analysis. *Journal of Physical Activity & Health*, vol. 12, no 12, pp. 1529–1535. <https://doi.org/10.1123/jpah.2014-0442>
- Kildyushov O.V. (2018) Sport in Sociological Perspectives. *Sociology of Power*, vol. 30, no 2, pp. 8–23 (In Russian). <https://doi.org/10.22394/2074-0492-2018-2-8-23>
- Kolesnikova D.V., Bondarenko M.P., Beznebeeva A.M., Lyusova O.V., Yakovlev A.S. (2021) Tripartism in Sports: Motives, Desires, and Results. *Uchenye zapiski universiteta imeni P.F. Lesgafta*, no 4 (194), pp. 196–200 (In Russian). <https://doi.org/10.34835/issn.2308-1961.2021.4.p196-200>
- Krokinskaya O.K., Nemirova N.V. (2018) Pupils of the Children's Olympic Reserve Sports School: Social Well-Being and Life Strategies. *Sotsiologicheskii Zhurnal / Sociological Journal*, vol. 24, no 1, pp. 34–54 (In Russian). <https://doi.org/10.19181/socjour.2018.24.1.5712>
- Lascaux A. (2023) On the Adapting Function of Social Institutions. *Journal of Institutional Economics*, vol. 19, no 2, pp. 192–209. <https://doi.org/10.1017/S1744137422000261>
- Lenk H. (1979) Alienation and Manipulation of the Athlete's Personality. *Sport and Lifestyle* (ed. by V. Stolyarov, Z. Kravchik), Moscow: Physical Culture and Sport, pp. 112–125 (In Russian).
- Lilja M., Vinthagen S. (2014) Sovereign Power, Disciplinary Power and Biopower: Resisting What Power with What Resistance? *Journal of Political Power*, vol. 7, no 1, pp. 107–126. <https://doi.org/10.1080/2158379X.2014.889403>
- Loy J.W., Booth D. (2000) Functionalism, Sport and Society. *Handbook of Sports Studies* (eds J.J. Coakley, E. Dunning), London: Sage, pp. 8–27.
- Lukashchuk V.I. (2021) Influence of Sociocultural Factors on the Development of Sports. *Moscow State University Bulletin. Series 18. Sociology and Political Science*, vol. 27, no 2, pp. 117–136 (In Russian). <https://doi.org/10.24290/1029-3736-2021-27-2-134-153>
- Lukashchuk V.I. (2020) Sociology of Sport: A Review of Traditional Foreign Paradigms and Theories. *Moscow State University Bulletin. Series 18. Sociology and Political Science*, vol. 26, no 2, pp. 49–69 (In Russian). <https://doi.org/10.24290/1029-3736-2020-26-2-49-69>
- Luke C. (1994) Childhood and Parenting in Popular Culture. *Journal of Sociology*, vol. 30, no 3, pp. 289–302. <https://doi.org/10.1177/144078339403000304>
- Lyushen G. (1997) Sport and Culture. *Sports, Spiritual Values, Culture. Iss. 2: Humanistic Ideals, Ideas of Olympism and the World of Modern Sports* (eds V.V. Kuzin, V.I. Stolyarov, N.N. Chesnokov), Moscow: SpArt Humanitarian Center RGAFK, pp. 135–140 (In Russian).
- McDavid L., Cox A.E., Amorose A.J. (2012) The Relative Roles of Physical Education Teachers and Parents in Adolescents' Leisure-Time Physical Activity Motivation and Behavior. *Psychology of Sport and Exercise*, vol. 13, no 2, pp. 99–107. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2011.10.003>
- Moyano N., Ayllón E., Antoñanzas J.L., Cano J. (2019) Children's Social Integration and Low Perception of Negative Relationships as Protectors against Bullying and Cyberbullying. *Frontiers in Psychology*, vol. 10, March, Article no 643. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00643>
- Muhsen T.A., Mohsin M.A. (2020) Bullying and Its Consequences in Youth Sport. *International Journal of Psychosocial Rehabilitation*, vol. 24, no 5, pp. 6221–6230. <https://doi.org/10.37200/IJPR/V24I5/PR2020601>
- Neely K., Holt N. (2014) Parents' Perspectives on the Benefits of Sport Participation for Young Children. *Sport Psychologist*, vol. 28, iss. 3, pp. 255–268. <https://doi.org/10.1123/tsp.2013-0094>

- Ohl F., Fincoeur B., Schoch L. (2021) Fight against Doping as a Social Performance: The Case of the 2015–2016 Russian Anti-Doping Crisis. *Cultural Sociology*, vol. 15, no 3, pp. 386–408. <https://doi.org/10.1177/1749975520977345>
- Owen K.B., Foley B.C., Wilhite K., Booker B., Lonsdale C., Reece L.J. (2022) Sport Participation and Academic Performance in Children and Adolescents: A Systematic Review and Meta-analysis. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, vol. 54, no 2, pp. 299–306. <https://doi.org/10.1249/MSS.0000000000002786>
- Owen K.B., Nau T., Reece L.J., Bellew W., Rose C., Bauman A., Halim N.K., Smith B.J. (2022) Fair Play? Participation Equity in Organised Sport and Physical Activity among Children and Adolescents in High Income Countries: A Systematic Review and Meta-Analysis. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, vol. 19, no 1, Article no 27. <https://doi.org/10.1186/s12966-022-01263-7>
- Pate R.R., Hillman C., Janz K., Katzmarzyk P.T., Powell K.E., Torres A., Whitt-Glover M.C. (2019) Physical Activity and Health in Children under 6 Years of Age: A Systematic Review. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, vol. 51, no 6, pp. 1282–1291. <https://doi.org/10.1249/MSS.0000000000001940>
- Prozumenshchikov M., Kil'dyushov O., Pugacheva M. (2018) Soviet Football according to the Documents of the CPSU Central Committee: An Interview with M. Prozumenshchikov. *Russian Sociological Review*, vol. 17, no 2, pp. 173–194 (In Russian). <https://doi.org/10.17323/1728-192X-2018-2-173-194>
- Rigauer B. (2000) Marxist Theories. *Handbook of Sports Studies* (eds J.J. Coakley, E. Dunning), London: Sage, pp. 28–47.
- Rodriguez-Ayllon M., Cadenas-Sánchez C., Estévez-López F., Muñoz N.E., Mora-Gonzalez J., Migueles J.H. et al. (2019) Role of Physical Activity and Sedentary Behavior in the Mental Health of Preschoolers, Children and Adolescents: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Sports Medicine*, vol. 49, no 9, pp. 1383–1410. <https://doi.org/10.1007/s40279-019-01099-5>
- Rodrigues D., Padez C., Machado-Rodrigues A.M. (2018) Active Parents, Active Children: The Importance of Parental Organized Physical Activity in Children's Extracurricular Sport Participation. *Journal of Child Health Care*, vol. 22, no 1, pp. 159–170. <https://doi.org/10.1177/1367493517741686>
- Rose L.T., Soundy A. (2020) The Positive Impact and Associated Mechanisms of Physical Activity on Mental Health in Underprivileged Children and Adolescents: An Integrative Review. *Behavioral Sciences*, vol. 10, no 11, Article no 171. <https://doi.org/10.3390/bs10110171>
- Roshchina Y. (2016) Health-Related Lifestyle: Does Social Inequality Matter? *Journal of Economic Sociology / Ekonomicheskaya sotsiologiya*, vol. 17, no 3, pp. 13–36 (In Russian). <https://doi.org/10.17323/1726-3247-2016-3-13-36>
- Salvy S.-J., Bowker J.C., Germeroth L., Barkley J. (2012) Influence of Peers and Friends on Overweight/Obese Youths' Physical Activity. *Exercise and Sport Sciences Reviews*, vol. 40, no 3, pp. 127–132. <https://doi.org/10.1097/JES.0b013e31825af07b>
- Santos F., Sousa H., Gouveia É.R., Lopes H., Peralta M., Martins J. et al. (2023) School-Based Family-Oriented Health Interventions to Promote Physical Activity in Children and Adolescents: A Systematic Review. *American Journal of Health Promotion*, vol. 37, no 2, pp. 243–262. <https://doi.org/10.1177/0890117221113836>
- Scott-Andrews K.Q., Wengrovius C., Robinson L.E. (2021) Parents Accurately Perceive Problematic Eating Behaviors But Overestimate Physical Activity Levels in Preschool Children. *Eating and Weight Disorders – Studies on Anorexia, Bulimia and Obesity*, vol. 26, no 3, pp. 931–939. <https://doi.org/10.1007/s40519-020-00926-3>
- Smith B., Sparkes A.C. (2009) Narrative Inquiry in Sport and Exercise Psychology: What Can It Mean, and Why Might We Do It? *Psychology of Sport and Exercise*, vol. 10, no 1, pp. 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2008.01.004>

- Soldatova G., Chigarkova S., Ilyuhina S. (2021) Media Consumption of Adolescents and Parents: Sources of Information and Trust in Them. *Psychological Studies*, vol. 14, no 80 (In Russian). <https://doi.org/10.54359/ps.v14i80.112>
- Stivenson K. (1979) Sport as a Modern Social Phenomenon: A Functional Approach. *Sports and Lifestyle* (ed. V.I. Stolyarov), Moscow: Fizkultura i sport, pp. 58–65 (In Russian).
- Strandbu Å., Bakken A., Stefansen K. (2020) The Continued Importance of Family Sport Culture for Sport Participation during the Teenage Years. *Sport, Education and Society*, vol. 25, no 8, pp. 931–945. <https://doi.org/10.1080/13573322.2019.1676221>
- Tanatova D.K., Korolev I.V., Leontyeva T.V. (2022) Physical Culture and Sports in the Life of the Russian Population. *Narodonaselenie / Population*, vol. 25, no 1, pp. 167–176 (In Russian). <https://doi.org/10.19181/population.2022.25.1.14>
- Tian E., Wise N. (2020) An Atlantic Divide? Mapping the Knowledge Domain of European and North American-Based Sociology of Sport, 2008–2018. *International Review for the Sociology of Sport*, vol. 55, no 8, pp. 1029–1055. <https://doi.org/10.1177/1012690219878370>
- Timmons B.W., LeBlanc A.G., Carson V., Connor Gorber S., Dillman C., Janssen I. et al. (2012) Systematic Review of Physical Activity and Health in the Early Years (Aged 0–4 Years). *Applied Physiology, Nutrition, and Metabolism*, vol. 37, no 4, pp. 773–792. <https://doi.org/10.1139/h2012-070>
- Trajković N., Pajek M., Sporiš G., Petrinović L., Bogataj Š. (2020) Reducing Aggression and Improving Physical Fitness in Adolescents through an After-School Volleyball Program. *Frontiers in Psychology*, vol. 11, August, Article no 2081. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.02081>
- Voelker D.K., Reel J.J. (2019) “It’s Just a Lot Different Being Male Than Female in the Sport”: An Exploration of the Gendered Culture around Body Pressures in Competitive Figure Skating. *Women in Sport and Physical Activity Journal*, vol. 28, no 1, pp. 11–19. <https://doi.org/10.1123/wspaj.2018-0030>
- Vorobyova M.O., Zamaraeva Ya.A., Rozhnov A.A. (2023) The Right of a Child to Engage in Physical Culture: Concept, Essence, Normative Consolidation. *International Journal of Humanities and Natural Sciences*, no 6-1 (81), pp. 43–46 (In Russian). <https://doi.org/10.24412/2500-1000-2023-6-1-43-46>
- Warner S., Dixon M., Leierer S. (2015) Using Youth Sport to Enhance Parents’ Sense of Community. *Journal of Applied Sport Management*, vol. 1, no 7, pp. 45–63.
- Wiseman N., Harris N., Downes M. (2019) Preschool Children’s Preferences for Sedentary Activity Relates to Parent’s Restrictive Rules around Active Outdoor Play. *BMC Public Health*, vol. 19, no 1, Article no 946. <https://doi.org/10.1186/s12889-019-7235-x>
- Yang H.W., Ostrosky M.M., Meadan-Kaplansky H. (2020) Parental Perceptions of Participation in Physical Activities for Preschoolers with Disabilities. *Early Child Development and Care*, vol. 190, no 5, pp. 655–669. <http://dx.doi.org/10.1080/03004430.2018.1485673>
- Zakharov A., Adamovich K. (2020) Regional Differences in Access to Educational Resources, Academic Results and Students’ Trajectories in Russia, *Journal of Economic Sociology / Ekonomicheskaya sotsiologiya*, vol. 21, no 1, pp. 60–80 (In Russian). <https://doi.org/10.17323/1726-3247-2020-1-60-80>
- Zalech M. (2021) Student Perception of PE Teachers and Its Effect on Their Participation in PE Classes and Sports: A New Perspective on Teacher Competencies. *Journal of Physical Education and Sport*, vol. 21, no 2, pp. 1106–1111. <https://doi.org/10.7752/jpes.2021.s2139>
- Zinoviev A.A. (2013) Not Free Choice: Horizons and Limitations of Youth Sports Practices. *PRO Body. The Youth Context* (eds E. Omelchenko, N. Nartova), St. Petersburg: Aleteya, pp. 83–114 (In Russian).

Типология архитектур гибких образовательных программ высшего образования

Павел Музыка, Исак Фрумин

Статья поступила
в редакцию
в августе 2024 г.

Музыка Павел Александрович — аспирант Института образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». Адрес: 101000 Москва, ул. Мясницкая, 20. E-mail: pamuzyka@hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2947-6638> (контактное лицо для переписки)

Фрумин Исак Давидович — доктор педагогических наук, профессор, Университет Констрактор (Бремен, Германия). E-mail: ifrumin@constructor.university. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9228-3770>

Аннотация

Авторы систематизируют многообразие подходов к типологизации структур гибких образовательных программ в университетах. На основе анализа образовательных программ 66 университетов из 13 стран впервые предложена типология, в основу которой положены возможности выбора, которые образовательная программа предоставляет студентам. Данные об архитектуре образовательных программ университетов получены из открытых источников: с сайтов университетов, из научных публикаций о разработке новых программ и опубликованных учебных планов. Предложенная типология строится по двум основаниям: возможности выбора программы и возможности выбора отдельных курсов. Проведен сравнительный анализ программ с разными типами архитектур. Авторы приходят к выводу, что ведущие мировые университеты стремятся предоставить студентам наиболее гибкие образовательные программы. Разработанная типология может использоваться и как опорная шкала для сравнения в будущих исследованиях, и как стандарт при разработке новых программ.

Ключевые слова

индивидуальные образовательные траектории, ИОТ, гибкие образовательные программы, гибкая программа обучения, индивидуализация

Для цитирования

Музыка П.А., Фрумин И.Д. (2026) Типология архитектур гибких образовательных программ высшего образования. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 1, сс. 128–156. <https://doi.org/10.17323/vo-2026-22157>

Typology of Architectures of Flexible Higher Education Curriculum

Pavel Muzyka, Isak Frumin

Pavel A. Muzyka — PhD Student, HSE University. Address: 20 Myasnitskaya St, 101000 Moscow, Russian Federation. E-mail: pamuzyka@hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2947-6638> (corresponding author)

Isak Frumin — Doctor of Sciences in Pedagogy, Professor, Constructor University (Bremen, DE). E-mail: ifrumin@constructor.university. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9228-3770>

Abstract The article describes the diversity of approaches to the structure of flexible curricula in the world universities. Based on the analysis of educational programs of 66 universities from 13 countries, the typology of flexible curriculum architectures centered on students' choice opportunities is proposed for the first time. Data on the architecture of educational programs of universities were taken from open sources — university websites, scientific publications on the development of new curricula and published curricula. The proposed typology is built on two bases: program selection and courses selection. A comparative analysis of curricula with different types of architectures was conducted. It is concluded that leading world universities strive to provide the most flexible curricula. The developed typology can be used both for future research as a reference scale for comparison and by managers when developing new curricula.

Keywords individual educational trajectories, ILP, flexible educational programs, flexible curriculum, individualization

For citing Muzyka P.A., Frumin I. (2026) Typology of Architectures of Flexible Higher Education Curriculum. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 1, pp. 128–156 (In Russian). <https://doi.org/10.17323/vo-2026-22157>

**Выбор
для студента:
история
и современ-
ность**

Идея предоставлять студентам возможность самостоятельно выбирать для себя учебные курсы не нова. На интересы студентов был ориентирован в своей политике старейший европейский университет — Болонский. Каждый год студенты выбирали преподавателей и их курсы. Однако такой подход не стал определяющим в развитии высшего образования в Европе и Северной Америке. Образцом стал Парижский университет, ориентированный на программу, выстроенную профессорами [Ringenberg, 2016].

Тем не менее идея выбора курсов не утратила влияния и использовалась не только в образовательных программах, выстроенных по модели свободных искусств и наук, или в учебных программах колледжей классических университетов, но в модели исследовательского университета, предложенной Вильгельмом фон Гумбольдтом в начале XIX в. Он выдвинул, в частности, два принципа: *Lernfreiheit* (свобода учиться) — право студентов выбирать, что учить, и *Lehrfreiheit* (свобода учить) — право профессоров выбирать направления своей научной и преподавательской деятельности [Scott, 2006]. Таким образом, идея выбора в обучении заложена в основание модели современного университета. Эти принципы получили развитие в университетах США. Предоставить студентам возможность выбирать курсы предложил в 1825 г. профессор Гарвардского университета Джордж Тикнор, при этом он имел в виду предметы, выходящие за рамки той специальности, которую осваивает студент [Elliott, Paton, 2018]. Чарльз Элиот, президент Гарварда с 1869 по 1909 г., взял за осно-

ву идеи Д. Тикнора и Р.В. Эмерсона [Carpenter, 1951] и стал инициатором реформы образования в Гарварде, которая привела к появлению в США системы элективных курсов. В своей работе 1885 г. Ч. Элиот описывает цели, которых он рассчитывал достичь своей реформой: предоставить свободу выбора студентам; добиться академического превосходства в отдельных предметах или специальных направлениях обучения; укрепить дисциплину, которая налагает на каждого человека ответственность за формирование собственных привычек и управление собственным поведением [Eliot, 1885]. Проведенная Ч. Элиотом реформа стала основой для привычной сегодня в североамериканских университетах системы элективных курсов, и эта модель, в том числе благодаря Болонскому процессу, по сути, стала доминирующей и в Европе, и на глобальном Юге.

Однако до сих пор архитектура образовательных программ бакалавриата в университетах Европы имеет фундаментальное отличие от структуры программ в университетах США: оно состоит в соотношении количества кредитов по основной специальности и по остальной части программы (дополнительная специальность, общее образование и элективы). Американские программы бакалавриата требуют обязательного сочетания этих четырех типов курсов, при этом основная специальность редко занимает более половины общего количества кредитов. Большинство европейских программ, напротив, ориентированы на подготовку по одной или двум областям знаний, и в них относительно мало места отводится для общего образования или даже свободного изучения других предметов [Ash, 2006].

Несмотря на широкое распространение системы элективных курсов, дискуссия об оптимальной степени гибкости образовательных программ не затихла ни в Европе, ни во многих других странах за ее пределами. В современных европейских университетах расширилась практика предоставления студентам выбора учебных курсов даже в рамках очень «строгих» учебных программ. Так, например, в 1993 г. в Великобритании *General Medical Council* выпустил рекомендации по организации программ бакалавриата в британских медицинских школах [Rubin, Franchi-Christopher, 2002], в соответствии с которыми в их учебные планы были введены компоненты по выбору студентов (*student selected components*). Результаты этой реформы оценивались в нескольких исследованиях в течение последующих 30 лет [Christopher, Harte, George, 2002; Murphy et al., 2008; Riley et al., 2008; 2009] и были признаны в целом положительными.

В начале XXI в. усиление гибкости университетских программ становится глобальным трендом [Ариффулина, Катушенко, 2021; Robinson, 2011] и частью доминирующего дискурса образовательной политики, подчиненного идее индивидуализации обучения.

Так, например, в разработанном плане действий в сфере образования на период до 2030 г. ООН призывает все страны придерживаться таких образовательных моделей, которые предлагают студентам гибкие образовательные траектории. При этом в докладе делается упор не только на точки входа в систему образования и перехода между вузами и уровнями обучения, но и на возможности выбора студентами учебных курсов [Martin, Furiv, 2022].

Многие исследователи подчеркивают, что растущая потребность в гибких образовательных программах продиктована актуальными социальными и экономическими процессами в мире. Р. Барнетт утверждает, что «сверхсложность» современного мира, которую создают быстрые технологические изменения и стремительно трансформирующиеся требования рынка труда, предъявляет запрос на более адаптивные образовательные подходы [Barnett, 2020]. Эту точку зрения поддерживают исследователи образования из Висконсинского университета в Мэдисоне [Hora, Venbow, Smolarek, 2018]: они подчеркивают, что рост гиг-экономики и распространение нелинейных карьерных путей диктует необходимость образовательных программ, способных учитывать разнообразие потребности в обучении и индивидуальные графики прохождения курсов. ЮНЕСКО в докладе на Всемирной конференции по высшему образованию в 2022 г. в Барселоне [UNESCO, 2022] и специалисты Центра всеобщего образования Брукингского университета [Goger, Parco, Vegas, 2022] тоже связывают рост разнообразия запросов на рынке труда с необходимостью обеспечения большей гибкости образовательных траекторий. Таким образом, исследования последних лет обосновывают критическую важность разработки гибких образовательных программ, способных быстро адаптироваться к меняющимся требованиям рынка, интегрировать новые технологии и поддерживать непрерывное обучение. Идея гибкости становится одной из ключевых в проблематике управления образовательными программами, при этом в основе гибкости лежит концепт индивидуализации через обеспечение выбора студентами первоначально курсов, а сейчас — и форматов обучения.

Практические подходы к повышению гибкости образовательных программ, последствия расширения возможностей индивидуализации обучения, барьеры на пути осуществления студентами самостоятельного выбора — популярные темы обсуждения и исследований в российском и мировом образовательном сообществе [Ариффулина, Катушенко, 2021; Климова, Ким, Отт, 2023; Сазонов, 2020; Jones et al., 2001; Dekker, 2020; O'Neill, McMahon, 2005]. С одной стороны, российские и зарубежные ученые отмечают многочисленные преимущества наличия выбора в учебных программах: повышение успеваемости, усиление мотивации, формирование осознанного отношения учащихся к своему обу-

чению, а также получение универсальных компетенций [Александрова и др., 2022; Goulart, Liboni, Cezarino, 2021; Law, 2022; McGarry et al., 2015; Van Rooij, Jansen, van de Grift, 2018; Von Mizener, Williams, 2009]. С другой стороны, во многих национальных образовательных системах и университетах распространены прочные убеждения в преимуществах жесткой линейной структуры образовательных программ [Callender, Dougherty, 2018; Gabay-Egozi, Shavit, Yaish, 2010; Smolarchuk, 2015]. Исследователи отмечают, что необходимым условием трансформации образовательных программ является профессиональное развитие академического персонала, его адаптация к гибким методам обучения [Kirkpatrick, 2001]. Интеграция гибкой программы обучения в практику университета порождает ряд проблем на разных уровнях системы образования и конкретного учебного заведения — институциональном, операционном и уровне управления обучением и преподаванием [Normand, Littlejohn, Falconer, 2008]. К таким проблемам относят: смещение вектора трансформации систем управления в сторону механической бюрократии [Клюев и др., 2018], отсутствие разделяемого всеми заинтересованными сторонами глубокого понимания сути индивидуализации обучения [Шеманаева, 2017; Alexander, 2010] и, как следствие, систематизированного представления о том, как могут быть устроены такие программы.

В России идея индивидуализации образовательных программ поддерживается и последовательно развивается на государственном уровне. Так, Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» наделяет студентов правом выбирать элективные дисциплины, а также одновременно осваивать нескольких основных профессиональных образовательных программ¹. В программе стратегического и академического лидерства «Приоритет 2030», запущенной в 2021 г., присутствует показатель «доля обучающихся по образовательным программам бакалавриата, специалитета, магистратуры по очной форме обучения, получивших на бесплатной основе дополнительную специальность»². Неудивительно, что большинство университетов — участников программы заложили в свои стратегии развития в качестве одного из приоритетов усиление гибкости образовательных программ, с тем чтобы дать студентам возможность строить индивидуальные образовательные траектории. Однако до реализации таких программ дело дошло далеко не во всех образовательных организациях. Так, около 60% российских студентов отмечают, что у них нет возможности выбора учебных курсов, и менее трети из числа учащихся, которые имели такую возможность, смогли ей воспользоваться на практике [Абрамова и др., 2021]. Мы предполагаем, что трудности в реализации стратегий

¹ https://legalacts.ru/doc/273_FZ-ob-obrazovanii/glava-4/statja-34/

² <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202106230024>

развития в части усиления гибкости образовательных программ связаны с отсутствием у руководства большинства университетов ясного представления о том, каким образом могут быть устроены такие программы, как ими надлежит управлять и какие типы индивидуализации обучения наилучшим образом подходят для российских университетов, работающих в определенных нормативных и экономических условиях.

Несмотря на развитие практик индивидуализации, исследователи уделяют мало внимания структурным аспектам образовательных программ, не пытаются количественно определить степень индивидуализации. В работах, касающихся выбора студентами курсов и программ в университете, исследователи в основном анализируют факторы, влияющие на выбор студентов [Dekker, 2020; Malgwi, Howe, Burnaby, 2005; Richardson, 2009; Wang, 2013], или влияние сделанного выбора на их академические результаты, вовлеченность и мотивацию [Александрова и др., 2022; McGarry et al., 2015; Smolarchuk, 2015; Van Rooij, Jansen, van de Grift, 2017; Von Mizener, Williams, 2009]. Установлено, например, что студенты выбирают STEM-курсы для совершенствования знаний и навыков по основной специальности, курсы по социальным наукам — из интереса, а гуманитарные курсы — для расширения кругозора [Lee et al., 2021].

При этом не только в России, но и в мире практически нет работ, в которых анализировался бы структурный аспект индивидуализации, сравнивалась гибкость разных программ, оценивались организационные условия, обеспечивающие возможность индивидуализации обучения в том или ином объеме, рассматривалась инфраструктура выбора образовательных траекторий. Даже в большом обзоре гибких траекторий высшего образования, выпущенном ЮНЕСКО, отсутствует какая бы то ни было типология этих траекторий [Martin, Furiv, 2022]. При реализации программ индивидуализации обучения возникает множество и практических (доля курсов по выбору, например), и теоретических вопросов (в частности, какова должна быть модель образовательных результатов в условиях гибких программ), на которые нельзя ответить без анализа эффективности реализации разных по архитектуре моделей выбора студентами курсов, специализаций, направлений. Но очевидно, что, не добившись ясности в типах индивидуализации, невозможно сравнивать эффекты.

Для того чтобы рационально управлять образовательными программами, добиваться повышения эффективности индивидуализированных программ, необходимо опираться на их типологию. С учетом того, что управление образовательными программами строится не на прямом воздействии на образовательный опыт конкретного студента, а на определении образовательных результатов и инфраструктуры их достижения, для целей управ-

ления полезна типология, характеризующая гибкость образовательных программ. Именно разработка типологии архитектур гибких образовательных программ является основной целью данного исследования. Такая типология должна служить основой для сравнения и оценки разных моделей гибкости образовательных программ и выработки рекомендаций для управленцев, стремящихся обеспечить в своих учебных заведениях обучение, ориентированное на студента. Под гибкими программами здесь понимаются такие образовательные программы, в которые заложена возможность выбора студентами своей траектории в процессе получения высшего образования. Под архитектурой образовательной программы имеется в виду не только структура учебного плана, но и правила и политики реализации образовательной программы, особенно в части свободы выбора студентами тех или иных структурных элементов программы.

Методы Исследование опирается на анализ образовательных программ уровня бакалавриата и специалитета в российских и зарубежных университетах. В первоначальную выборку были включены первые 40 мировых университетов общего рейтинга QS 2022³. Источником данных стали сайты университетов, на которых представлены образовательные программы и условия обучения для уровня бакалавриата. В ходе анализа особый акцент делался на структуре образовательных программ — на возможностях выбора. Поиск велся в поисковых системах и на сайтах университетов по следующим ключевым словам: *curriculum, curriculum design, major, minor, double major, double degree, electives, free electives, restricted electives, distribution requirements, course selection, major selection*.

Для университетов, на сайте которых размещены программы развития, проведен анализ таких программ с целью выявить планы по изменению структуры образовательных программ. Детально рассмотрены учебные программы и политики выбора. В результате первичного анализа разработана предварительная типология, которая затем уточнялась через привлечение дополнительных источников по университетам, не вошедшим в первоначальную выборку. Так, в процессе исследования в рассмотрение введено понятие «открытая программа», впервые предложенное в Университете Брауна, входящем в Лигу плюща и занимающим 60-е место в рейтинге QS 2022. Дальнейший анализ показал, что такая архитектура образовательных программ для университетов США не является уникальной. Для того чтобы учесть кейсы мак-

³ QS — ежегодно публикуемый рейтинг университетов, составленный *Quacquarelli Symonds*: <https://www.topuniversities.com/world-university-rankings/2022> (дата обращения 14.01.2026).

симально гибких образовательных программ, принято решение добавить в анализ программы колледжей свободных искусств и наук, которые ведут подготовку бакалавров в США.

На следующем этапе анализа с целью учесть российскую специфику реализации программ с гибкой архитектурой к выборке добавлены топ-20 университетов рейтинга RAEX-100 за 2023 г.⁴ Выбор именно рейтинга RAEX-100 для отбора российских университетов обусловлен тем, что он учитывает особенности развития системы образования в Российской Федерации. В списках топ-20 российских университетов в QS 2022 г. и топ-20 университетов в RAEX-100 2023 г. различаются 4 университета.

Анализ образовательных программ для каждого университета проводился по двум основным источникам: это публично доступная информация об образовательной модели и утвержденные учебные планы по образовательным программам, размещенные на официальных сайтах университетов. Учебные планы оценивались на предмет наличия в них блоков, допускающих выбор дисциплин. В этих блоках особое внимание обращалось на правила выбора. При наличии на официальном сайте университета положения об организации выбора дисциплин проводился анализ соответствующих нормативных актов.

В исследовании в рассмотрение принималась только обязательная часть образовательных программ. Факультативная часть, которая во всех университетах предполагает большую гибкость и по умолчанию открыта для свободного выбора студентами, осознанно вынесена за границы исследования. Таким образом, отнесение программ к тому или иному типу определяется исключительно архитектурой обязательной части программы⁵. В российских университетах, которые находятся на этапе трансформации своих образовательных программ, могут присутствовать программы, реализуемые в разных архитектурах. В таких случаях решение об отнесении университета к одному из типов и размещении университета в соответствующей ячейке матрицы гибкости принималось, исходя из анализа 10–15 образовательных программ и выделения преобладающего типа.

Результаты

В результате исследования образовательных программ с точки зрения их гибкости и предоставляемых ими возможностей индивидуализации обучения разработана типология программ по

⁴ RAEX-100 — ежегодно публикуемый рейтинг лучших вузов России, составленный рейтинговым агентством «РАЭК-Аналитика»: https://raex-rr.com/education/russian_universities/top-100_universities/2023/ (дата обращения 14.01.2026).

⁵ В перспективе мы планируем проанализировать предложение факультативных (необязательных) курсов и их место в архитектуре учебных программ.

уровню гибкости. Основным критерием гибкости в данной типологии является возможность влияния на свою образовательную траекторию, которую получает студент после поступления в университет. Эту степень влияния можно оценить через объем элективной части программы и многообразие элементов, из которых студент может выбирать. Разработанная типология разделяет типы программ по степени их гибкости — от полного ее отсутствия до максимальной гибкости.

Результирующий вариант разработанной авторами типологии образовательных программ строится на двух независимых основаниях: выбор программы как predetermined набора курсов и выбор отдельных курсов. Структура самих курсов в рамках данного исследования не анализировалась. Далее приведены две шкалы гибкости, которые определяют двумерное многообразие образовательных программ с точки зрения возможностей выбора, предоставляемых студентам.

Для наглядного представления результатов построена таблица, которая показывает распределение исследованных образовательных программ университетов по уровням гибкости в рамках свободы выбора программы и свободы выбора курсов студентами (табл. 1).

Таблица 1. Матрица гибкости образовательных программ

	0: Отсутствие возможности выбора	1: Выбор только дополнительной специальности	2: Выбор только основной специальности	3: Выбор основной и дополнительной специальностей	4: Выбор двух основных специальностей	5: Открытая программа
0: Отсутствие возможности выбора	МГИМО МИД России					
1: Ограниченный выбор элективов «1 из N»	МГТУ им. Н.Э. Баумана; Томский политехнический университет; Первый Московский государственный медицинский университет имени И.М. Сеченова; Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова; Казанский федеральный университет; <i>University College London</i>	<i>Fudan University</i>	НИТУ МИСИС			

	0: Отсутствие возможности выбора	1: Выбор только дополнительной специальности	2: Выбор только основной специальности	3: Выбор основной и дополнительной специальностей	4: Выбор двух основных специальностей	5: Открытая программа
2: Система распределительных требований «М из N»	<p>Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации;</p> <p><i>ETH Zurich – Swiss Federal Institute of Technology;</i></p> <p><i>École Polytechnique Fédérale de Lausanne;</i></p> <p><i>Imperial College London;</i></p> <p><i>King's College London;</i></p> <p><i>The University of Manchester;</i></p> <p><i>Tsinghua University</i></p>	<p>Российский университет дружбы народов</p>	<p>Санкт-Петербургский государственный университет;</p> <p>Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ;</p> <p><i>University of Oxford;</i></p> <p><i>University of Cambridge;</i></p> <p><i>Kyoto University</i></p>	<p>Национальный исследовательский ядерный университет МИФИ;</p> <p><i>The University of Tokyo;</i></p> <p><i>Princeton University</i></p>	<p><i>Yale University;</i></p> <p><i>Cornell University</i></p>	
3: Свободный выбор элективов	<p>Новосибирский государственный университет;</p> <p><i>The University of Edinburgh</i></p>	<p>Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»</p>	<p>Национальный исследовательский Томский государственный университет;</p> <p>Московский физико-технический институт;</p> <p>Московский государственный университет;</p> <p>Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого;</p> <p><i>Peking University</i></p>	<p>Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б.Н. Ельцина;</p> <p>Университет ИТМО;</p> <p><i>The University of Hong Kong</i></p>	<p><i>University of Chicago;</i></p> <p><i>Columbia University;</i></p> <p><i>The Australian National University</i></p> <p><i>Seoul National University;</i></p> <p><i>University of Toronto;</i></p> <p><i>The University of Melbourne;</i></p> <p><i>The Hong Kong University of Science and Technology;</i></p> <p><i>The Chinese University of Hong Kong (CUHK);</i></p> <p><i>Nanyang Technological University, Singapore (NTU);</i></p> <p><i>National University of Singapore (NUS)</i></p> <p><i>Johns Hopkins University;</i></p> <p><i>McGill University;</i></p> <p><i>Northwestern University;</i></p> <p><i>The University of Sydney;</i></p> <p><i>University of Michigan-Ann Arbor</i></p>	<p><i>Grinnell College;</i></p> <p><i>Hamilton College</i></p>
4: Открытый выбор внешних курсов				<p><i>University of Pennsylvania</i></p>	<p><i>Massachusetts Institute of Technology (MIT);</i></p> <p><i>Harvard University;</i></p> <p><i>Stanford University;</i></p> <p><i>California Institute of Technology (Caltech);</i></p> <p><i>University of California, Berkeley (UCB);</i></p> <p><i>University of California, Los Angeles (UCLA)</i></p>	<p><i>Brown University;</i></p> <p><i>Amherst College;</i></p> <p><i>NYU Gallatin School of Individualized Study;</i></p> <p><i>Smith College</i></p>

**Типология
по выбору
программ**

Важнейшим выбором на входе в систему высшего образования является выбор специальности. Существует две принципиально разные модели выбора специальности. В первой абитуриент, вчерашний школьник, выбирает специальность (*major*) при поступлении в университет. Он зачисляется на уже выбранную специальность или направление подготовки, и программа обучения строится вокруг выбранной специальности. Во второй модели абитуриент поступает в университет или на факультет университета и уже в процессе обучения определяется со специальностью, с которой он будет выпускаться из университета. Иногда университеты, в которых исторически реализуется первая модель, понимая важность выбора наиболее подходящей для человека профессии, вводят в образовательные программы возможность смены выбранной при поступлении специальности так, чтобы минимизировать для студентов потери времени при такой смене. Поэтому с точки зрения типологии гибкости возможность без потерь сменить специальность после поступления в вуз и возможность выбрать специальность в процессе обучения можно рассматривать как эквивалентные опции.

Далее рассмотрим типы гибкости по выбору программы в порядке нарастания возможностей выбора для студентов. В данном контексте под программой мы будем понимать predetermined набор курсов, в результате освоения которого студенту может быть присвоена основная (*major*) или дополнительная (*minor*) специальность. В процессе исследования образовательных программ университетов, вошедших в выборку, выделены шесть типов, или уровней, гибкости: от невозможности смены специальности до возможности самостоятельно разработать собственную уникальную специальность.

Итак, в качестве нулевого уровня мы определяем отсутствие возможности выбора. Образовательные программы такого типа определяют путь студента от поступления до выпуска без каких-либо возможностей сменить траекторию обучения. В данном случае традиционный способ смены траектории состоит в переводе на другую образовательную программу с компенсацией накопившейся академической разницы или отчисления из университета и поступлении заново, если такой перевод невозможен.

Отсутствие у студентов возможности выбирать программу характерно для большинства университетов в России, Китае и Европе. В России преобладание таких образовательных программ — наследие советской системы плановой экономики: государство выделяет бюджет на подготовку специалистов по конкретным специальностям, которые нужны для экономики. Распределение контрольных цифр приема между направлениями подготовки определяется приоритетами государственной политики в развитии сфер промышленности.

Примерами университетов, реализующих образовательные программы такого типа в России, могут служить МГТУ им Н.Э. Баумана, МГИМО МИД России, Томский политехнический университет, Первый Московский государственный медицинский университет им. И.М. Сеченова, Новосибирский государственный университет. В зарубежных университетах данный тип образовательных программ также не редкость. Типичные примеры — Швейцарская высшая техническая школа Цюриха (*ETH Zurich*), Имперский колледж Лондона и Университет Цинхуа.

Образовательные программы нулевого уровня гибкости характеризуются фокусировкой всего содержания образования на конкретной специальности. В программах такого типа практически нет курсов, выходящих за пределы дисциплинарной области, к которой принадлежит программа. Ввиду невозможности для студента сменить траекторию университеты, реализующие программы данного типа, активно работают со школьниками, оказывая им помощь в профориентации. Так, например, в Швейцарской высшей технической школе Цюриха разработан целый пакет инструментов для поддержки принятия абитуриентами решений по индивидуальной программе обучения⁶.

К первому уровню гибкости относятся образовательные программы, которые предоставляют студентам возможность выбора только дополнительной специальности (*minor*) в процессе обучения. Если университет отдает предпочтение этому типу архитектуры программ, студент получает возможность, а в некоторых университетах даже обязан выбрать дополнительную специальность, которая по трудоемкости обычно составляет около трети от основной и позволяет освоить базовые знания из дисциплинарной области, смежной с основной. Этот тип программ появился как ответ на растущую востребованность междисциплинарности в исследованиях, в компетенциях, в подходах к решению проблем. Освоение такой программы дает возможность каждому студенту добавить к основной специальности еще одну — а значит, повысить собственную конкурентоспособность за счет уникальной комбинации двух специальностей. Помимо этого, предоставление учащимся возможности выбрать дополнительную специальность означает расширение академических свобод, что особенно значимо, когда выбор или смена основной специальности невозможны по тем или иным причинам.

Университетов, которые дают студентам возможность выбирать только дополнительную специальность, в выборке немного: обычно, предоставив право выбора дополнительной специальности (*minor*), университеты достаточно быстро добавляют к нему и возможность выбора основной программы обучения (*ma-*

⁶ <https://ethz.ch/en/studies/bachelor/prospective-students/which-study-programme/decision-making-tools.html>

major). В исследование вошли всего три университета, реализующих программы этого типа: Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», РУДН и Университет Фудань (*Fudan University*).

НИУ ВШЭ был одной из первых образовательных организаций, реализовавших гибкие образовательные программы на уровне бакалавриата в России. Сейчас все студенты бакалавриата НИУ ВШЭ обязаны в конце первого года обучения сделать выбор майнора, который они будут осваивать на 2-м и 3-м курсах (суммарно четыре дисциплины). Помимо этого, студенты могут собрать так называемый свободный майнор — набор из четырех не связанных друг с другом дисциплин, что фактически превращает пространство майноров в пространство свободного выбора для всех студентов бакалавриата⁷.

Одним из показателей выполнения действующей в России федеральной программы развития университетов «Приоритет 2030» является «доля обучающихся по образовательным программам бакалавриата, специалитета, магистратуры по очной форме обучения, получивших на бесплатной основе дополнительную специальность»⁸. Однако подавляющее большинство университетов выполняют этот показатель, предлагая студентам получить дополнительную специальность сверх обязательной основной образовательной программы. Поэтому образовательные программы таких университетов мы не относим к первому уровню гибкости.

Критерием второго уровня гибкости является возможность выбора или смены основной специальности (*major*) во время обучения в университете. Архитектура образовательных программ этого типа позволяет студентам сделать выбор основной специальности уже после поступления в университет. К этому же типу мы относим архитектуры, которые предполагают возможность смены программы обучения без потерь для студента. Обычно образовательные программы с этим типом архитектуры устроены так, чтобы на младших курсах давать базовое образование (общеобразовательные дисциплины, ядерная программа, *core curriculum*) и предоставлять студентам возможность попробовать интересные для них дисциплинарные области и направления подготовки. После такого ознакомления с разными специализациями студентам бывает легче сделать осознанный выбор основной специальности, чем при поступлении в университет. Этот тип архитектуры программ позволяет объединить гибкость выбора программы с глубокой специализацией в выбранной области, которая достигается за счет фокусировки на старших курсах только на выбранной программе.

⁷ https://electives.hse.ru/MN_OI/

⁸ <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202106230024>

В университетах США широко распространена практика выбора и смены основной специальности после поступления на бакалавриат. Многие студенты меняют специальность несколько раз в стремлении найти максимально соответствующую своим интересам и способностям [Denice, 2021]. Американские исследователи установили, что смена основной специализации один или несколько раз значительно повышает шансы студента на успешное завершение обучения и получение степени бакалавра [Liu, Mishra, Корко, 2021; Morris et al., 2023]. При этом некоторые исследования показывают, что частота смены основной специальности связана с определенными чертами характера у студентов [Foster, 2017].

Президент Российской Федерации в послании Федеральному собранию 15 января 2020 г. предложил дать возможность студентам после 2-го курса выбирать новое направление или программу обучения, включая смежные профессии⁹. В дальнейшем такой подход получил известность как модель «2+2+2» (2+2 года бакалавриата +2 года магистратуры), и она представляет собой институционализацию возможности выбора основной специальности на федеральном уровне. На переходном этапе университетам предлагается трансформировать свои образовательные программы таким образом, чтобы первые два года студенты обучались по единой программе, после чего получали возможность выбора основной специальности, которую они будут осваивать последние два года. Это предложение не является обязательным требованием для всех университетов, но анализ программ развития российских университетов, опубликованных в рамках реализации программы «Приоритет 2030», показывает, что подавляющее большинство университетов заявляют о намерении реализовать эту модель в ближайшие годы.

В России студенты поступают в университет на определенную образовательную программу, и этот их выбор накладывает существенные ограничения на руководителей университетов, которые хотят внедрить у себя образовательные программы второго уровня гибкости. С этой целью они создают так называемую ядерную профессиональную программу для специальности. В такой модели для совокупности близких образовательных программ выделяется общая часть, которая становится обязательной для всех студентов. Освоение этого ядра дает возможность сменить специальность внутри набора¹⁰.

Третий уровень гибкости объединяет возможности двух предыдущих: образовательные программы такого типа предоставляют студентам право выбирать как основную, так и дополнительную специальность (*major & minor*). Архитектура образовательных

⁹ <http://www.kremlin.ru/events/president/news/62582>

¹⁰ Можно рассматривать эту модель как направление (широкий *major*) и специализацию (узкий *major*).

программ данного типа предусматривает как минимум три ключевых структурных элемента: базовые курсы (или ядерная программа), блок основных специальностей (*majors*) и блок дополнительных специальностей (*minors*). Все три блока должны быть синхронизированы по трудоемкости для студента. Обычно трудоемкость распределяется следующим образом: базовые курсы составляют от 20 до 30% учебной нагрузки, основные специальности — от 40 до 60%, а дополнительные — от 10 до 30%.

Объединяя преимущества первого и второго типов образовательных программ, программы третьего уровня гибкости дают студенту еще один, дополнительный бонус: каждый студент может в процессе обучения собрать уникальную пару специальностей из разных дисциплинарных областей.

В России сейчас явно прослеживается тренд на трансформацию образовательных программ для достижения третьего уровня гибкости. За последние пять лет как минимум пять ведущих университетов внедрились этот тип образовательных программ в свою практику. Это два федеральных университета — Уральский федеральный университет и Северный Арктический федеральный университет, а также Национальный исследовательский ядерный университет МИФИ, Университет ИТМО и Тюменский государственный университет.

Четвертый уровень гибкости открывает студентам соответствующих программ возможность выбора двух основных специальностей (*double major*). Этот тип архитектуры дает студентам существенно больше преимуществ по сравнению с предыдущим. Однако студентам, выбирающим две основные специальности, требуется приложить гораздо больше усилий, если они хотят успешно освоить полную программу. В рамках такой архитектуры объем основных специальностей должен быть как минимум меньше половины всего объема образовательной программы. Тогда у студентов появляется шанс за время обучения на бакалавриате освоить две специальности на одинаково высоком уровне. При этом, если студенты не хотят получать две основные специальности, в этом типе архитектур они могут взять связку основной и дополнительной специальности или выбрать только одну основную специальность. В США около 20% студентов бакалавриата выбирают двойную специальность, если им предоставляется такое право [Del Rossi, Hersch, 2016].

Образовательные программы четвертого уровня гибкости вызвали большой интерес исследователей экономики образования. Проведен ряд исследований с целью оценить эффекты использования тех возможностей, которые предоставляет такая архитектура. Установлено, что выпускники, получившие две основные специальности, зарабатывают на 2–3% больше тех, кто окончил университет с одной основной специальностью [Del Rossi, Hersch, 2008; Nemeit, 2010]. При этом уровень дохода у выпускников, со-

четавших изучение гуманитарных и социальных наук с освоением бизнеса, инженерного дела, естественных наук или математики, выше, чем у выпускников, получивших одну специальность в области гуманитарных или социальных наук, и разрыв в доходах может составлять от 7 до 50%. Доходы выпускников, сочетавших изучение бизнеса с освоением естественных наук или математики, более чем на 50% превышают доходы тех, кто получил одну специальность в той или иной из этих областей [Del Rossi, Hersch, 2008; Hemelt, 2010]. В более позднем исследовании [Del Rossi, Hersch, 2016] выяснилось, что успешно освоившие гуманитарные дисциплины в сочетании с бизнесом или STEM-дисциплинами более интенсивно занимаются в дальнейшем научно-исследовательской деятельностью или с большей вероятностью трудоустраиваются по выбранной специальности.

Преимущества обучения по программам высокого уровня гибкости могут проявляться не сразу: в лонгитюдном исследовании [Zhu, Zhang, 2021] установлено, что в течение первого года после окончания бакалавриата выпускники, получившие двойную специальность, зарабатывают значительно меньше своих сверстников, получивших одну высокооплачиваемую специальность; однако через четыре года их заработок становится таким же, как у выпускников с одной высокооплачиваемой специальностью, и значительно выше по сравнению с теми, кто получил одну сравнительно низкооплачиваемую специальность. При этом через четыре года после окончания бакалавриата выпускники с двойной специальностью с большей вероятностью будут трудоустроены, будут работать дольше и продолжат образование в магистратуре и аспирантуре, чем их сверстники с одной специальностью.

В России сейчас отсутствует нормативное регулирование такой архитектуры образовательных программ. В некоторых типах университетов традиционно действуют образовательные программы, выпускники которых получают две специальности: например, педагогические программы с двумя профилями — учитель русского языка и литературы или другие комбинации педагогических специальностей, но такие образовательные программы не относятся к типу архитектуры, который создает четвертый уровень гибкости, потому что студенты на этих программах не имеют права выбора в процессе обучения: они при поступлении сразу выбирают получение двойной специальности и не могут сменить программу. Студенты таких программ не могут сами выбирать, какие две специализации они будут получать, возможны только заранее предусмотренные парные комбинации. При этом срок обучения по образовательным программам с двумя профилями на 1–2 года больше, чем по программам с одной специальностью.

Преимуществами максимального, пятого уровня гибкости пользуются студенты, которые поступают в университеты с откры-

той образовательной программой (*open curriculum*). Такая архитектура образовательной программы не предъявляет студентам требований по обязательному освоению базовых или общеобразовательных дисциплин, а вместо этого позволяет свободно выбирать любые курсы из числа предлагаемых в университете. В образовательных программах такого типа студент в процессе получения образования может пробовать совершенно разные направления, самостоятельно исследуя доступное ему образовательное пространство. Обычно в программах этого типа есть только одно требование: к 3-му или 4-му курсу студенты должны указать, какую специальность они хотят получить (записать в диплом). В некоторых университетах с открытой программой студентам предоставляется возможность собрать свою уникальную специальность и защитить ее на ученом совете университета.

Широко известен своей открытой программой в бакалавриате Университет Брауна — один из наиболее престижных частных университетов США. Открытая программа в нем реализуется с 1969 г.¹¹ Студентам каждый семестр предлагается на выбор более двух с половиной тысяч курсов. Для получения степени бакалавра каждый студент должен освоить 30 курсов и выполнить требования концентрации (так в университете называются специальности). Если ни одна из 80 предлагаемых университетом концентраций не устраивает студента, он имеет право собрать свою собственную. За четыре года студент имеет возможность освоить две концентрации, и таким правом пользуются около 20% учащихся¹².

В России ограничения федерального закона «Об образовании» и федеральных государственных образовательных стандартов по направлениям подготовки не позволяют университетам реализовывать образовательные программы с таким типом архитектуры.

Приведенная типология выбора программ отражает разнообразие подходов — от жестко регламентированных до полностью открытых. Тенденция к увеличению гибкости образовательных программ наблюдается во многих странах, включая Россию, что позволяет студентам реализовывать личные интересы и адаптироваться к быстро меняющимся требованиям рынка труда.

Типология по выбору курсов

Вторым основанием для построения типологии гибкости образовательных программ служит предоставляемая студентам возможность выбирать отдельные курсы в процессе обучения в университете. В исследованных образовательных программах опция выбора курсов, так же как и опция выбора программ, варьирует от

¹¹ <https://college.brown.edu/design-your-education/explore-open-curriculum>

¹² <https://college.brown.edu/design-your-education/complete-your-degree>

отсутствия права выбрать даже один курс до максимальной свободы изучать любые курсы не только своего университета, но и университетов-партнеров. Предоставляемые студентам на выбор пространства курсов различаются как по объему, так и по дисциплинам: от узкого выбора в формате «один из двух» спецкурсов, позволяющих углубить знания по выбранной специальности, до максимально широкого спектра вариантов — от истории и культурологии до квантовой физики, — позволяющих студентам расширить свой кругозор или удовлетворить личные познавательные или профессиональные интересы.

Исследование позволило выделить пять уровней (типов) гибкости архитектур образовательных программ по выбору курсов. Далее рассмотрим последовательно выделенные типы гибкости: от наименьших возможностей выбора к наибольшим.

Итак, в качестве нулевого уровня мы выделяем программы, в которых отсутствует возможность выбора курсов. В программе такого типа все курсы являются обязательными для поступивших на нее студентов. Многие российские региональные университеты не предоставляют студентам реальной возможности выбирать курсы, поскольку недостаток экономических и организационных ресурсов не позволяет им обеспечить параллельную реализацию нескольких курсов для студентов одной образовательной программы. Единицей управления учебным процессом в большинстве российских университетов является академическая группа, обычно состоящая из 20–30 студентов бакалавриата или специалитета. Когда на образовательную программу набирают одну группу, университету оказывается экономически невыгодно дробить ее на две-три подгруппы для освоения разных дисциплин. Практики объединять студентов из разных групп в рамках одной дисциплины существуют преимущественно для организации лекционных потоков по базовым дисциплинам.

К первому уровню гибкости мы относим программы, которые предлагают студентам ограниченный выбор курсов в формате «1 из N». Образовательная программа определяет в основном обязательные курсы для студентов и содержит небольшие блоки выбора, как правило, на старших годах обучения. При этом студенты могут выбирать один из двух — четырех предлагаемых курсов. В российских университетах такой тип архитектуры широко распространен на образовательных программах, на которые набирают несколько академических групп. В этом случае сделанный студентами выбор не влияет на экономику образовательной программы: для двух групп студентов предлагают на выбор две дисциплины, и студенты распределяются по ним в соответствии со своими интересами.

Такой тип гибкости используется для углубления знаний студентов по выбранной специализации. В образовательных про-

граммах, предоставляющих выбор курсов в формате «1 из N», курсы на выбор предоставляются из одной дисциплинарной области, так что студент может выбрать, в каком из узких направлений уже выбранной специализации он хочет получить дополнительные знания.

Второму уровню гибкости соответствует архитектура программы на основе распределительных требований, и она предполагает выбор курсов в формате «M из N». Такая образовательная программа содержит несколько блоков курсов, сгруппированных по определенным критериям, таким как дисциплинарная область (естественнонаучные, гуманитарные, технические) или блоки компетенций (цифровые компетенции, мягкие навыки и др.). Студенты должны выбрать определенное количество курсов (или набрать определенное количество кредитов) из каждого блока. В программах с этим типом гибкой архитектуры предоставленные студентам возможности выбора сочетаются с жесткими требованиями к результату образования. Так, например, студенты Йельского университета должны выполнить требования к составу дисциплин, взяв не менее двух кредитов по гуманитарным наукам и искусствам, не менее двух кредитов по естественным наукам и не менее двух кредитов по социальным наукам. Студенты также должны выполнить требования к компетенциям, взяв не менее двух кредитов по количественному анализу, два кредита по письму и курсы для повышения уровня владения языком¹³.

Система распределительных требований часто реализуется в образовательных программах в разделе общеобразовательных дисциплин. Этот тип архитектуры используется как альтернатива ядерной общеобразовательной программе (*core curriculum*), определяющей жесткий набор дисциплин, которые должны быть освоены всеми студентами университета для обеспечения их культурной и общенаучной грамотности. Часто в такое ядро входят курсы «Великие книги», «Философия науки»¹⁴. Система распределительных требований, напротив, задает не четко очерченный круг знаний, которые должен получить студент, а методы и общее видение подходов, существующих в разных интеллектуальных полях, а выбор конкретных дисциплин остается за каждым студентом. Распределительные требования обеспечивают гибкость программы и ее соответствие интересам студентов, тогда как основная программа воспринимается как навязанная [Jones, Ratcliff, 1991].

Программы третьего уровня гибкости предлагают свободные элективные курсы, которые студенты могут выбирать в рамках обязательной части образовательной программы. Эта архитек-

¹³ <https://catalog.yale.edu/ycps/yale-college/distributional-requirements/>

¹⁴ Примером такого общеобразовательного ядра в СССР были курсы диалектического и исторического материализма, политической экономии.

тура позволяет студентам делать свободный выбор из большого набора элективных курсов (обычно из нескольких сотен). Выбор таких курсов ничем не ограничен, кроме требования набрать определенное количество курсов за все время обучения, и студенты вольны изучать то, что им интереснее, ближе к их профилю или, наоборот, позволяет расширить кругозор. Ключевое отличие от второго уровня гибкости в том, что здесь снимается требование набрать курсы какого-то конкретного типа. Программы третьего уровня гибкости по выбору курсов сегодня являются наиболее распространенной моделью в университетах США, эта традиция складывалась всю вторую половину XIX в. при непосредственном лидерстве Ч. Элиота [Eliot, 1885].

Студенты используют свободные элективные курсы в разных целях. Так, например, в Стэнфордском университете администрация рекомендует студентам выбирать элективы, дающие им возможность ближе познакомиться со специальностью, которая их заинтересовала. Такие пробы позволяют студентам безопасно погрузиться в новую для них дисциплину и понять, стоит ли выбирать ее как основную специальность. Исследования показывают, что самый первый выбор дисциплин студентом предсказывает его специальность в 30 раз лучше, чем случайное предположение [Lang et al., 2022]. Кроме этого, администрация Стэнфорда советует студентам выбирать свободные элективы за пределами своей основной специальности, чтобы расширить кругозор и собрать уникальный набор умений и знаний. По мнению авторов образовательных программ Стэнфорда, именно обретение широкого кругозора с выходом из зоны комфортной дисциплинарной области и отличает получение образования от посещения школы¹⁵.

С точки зрения управления образовательными программами архитектура, основанная на свободных элективах, обладает большой гибкостью. Свободные элективы как структурный элемент образовательных программ университета можно комбинировать с разными типами выбора программ: с предоставлением выбора основной и дополнительной специальности, или двух основных специальностей, или открытой программы. Включая в образовательную программу достаточно большой блок свободных элективных курсов, университет оставляет за каждым студентом право строить собственную образовательную траекторию. Одни студенты выбирают свободные элективы, никак не связанные между собой, другие заявляют дополнительную специальность и ограничивают себя выбором определенного количества свободных элективов, третьи идут дальше и выбирают две основные специальности — у таких учащихся практически не остается свободных элективов на выбор. Так, в Университете Чикаго около по-

¹⁵ <https://advising.stanford.edu/current-students/advising-student-handbook/classes-outside-major>

ловины студентов выбирают себе дополнительную специальность вместо свободных элективов. Около четверти студентов выбирают полноценную вторую специальность¹⁶.

Максимальной гибкостью характеризуются программы, в которые включена возможность открытого выбора внешних курсов. Этот тип архитектуры предполагает право студента выбирать и осваивать курсы из университетов-партнеров, с которыми имеются соответствующие соглашения. Ключевым отличием образовательных программ данного типа является организация регулярной записи студентов одних университетов на курсы других с возможностью доступа в соседний кампус, с согласованием правил пересчета оценок и кредитов. При этом студенты сами несут ответственность за согласование своих индивидуальных расписаний. Такую модель стремятся реализовать близко расположенные университеты и колледжи. Так, например, консорциум пяти колледжей в штате Массачусетс объединяет учебные заведения, расположенные в радиусе 15 км. Программы этих колледжей объединены так, что студентам доступны для выбора 7 тыс. курсов каждый семестр¹⁷.

Обсуждение В результате анализа практик организации обучения в 66 мировых университетах собрана результирующая матрица гибкости образовательных программ. Выделены шесть уровней гибкости по выбору образовательной программы и пять уровней гибкости по выбору отдельных курсов. Распределение университетов в таблице сосредоточено преимущественно на главной диагонали, так как университеты, которые стремятся обеспечить большую гибкость в выборе программ, вынуждены повышать гибкость и по выбору отдельных курсов. При этом обратное не всегда верно: университеты, которые дают возможность студентам свободно выбирать элективы, могут сильно ограничивать их в выборе программы. Такую политику проводят в основном российские университеты, она продиктована системой государственного финансирования высших учебных заведений.

Исследование показывает, что развивающиеся университеты движутся по главной диагонали разработанной матрицы гибкости: от наиболее жестких архитектур образовательных программ к наиболее гибким. Около 20 университетов из выборки реформировали свои образовательные программы в последнее десятилетие — очевиден тренд на повышение гибкости образовательных программ и предоставление студентам все более широких свобод в построении собственных образовательных траекторий.

¹⁶ <http://collegecatalog.uchicago.edu/thecollege/thecurriculum/>

¹⁷ <https://www.amherst.edu/academiclife/fivecollege>

Система высшего образования в России тоже движется в сторону гибкости образовательных программ. В частности, проекты развития многих ведущих университетов предполагают перестройку образовательных программ в соответствии с моделью «2+2+2». Показатель «количество студентов, получивших дополнительную специальность, помимо основной», введенный на федеральном уровне, стимулирует университеты, которые уже реализовали тип гибкости «выбор основной специальности», переходить к следующему типу — «выбор основной и дополнительной специальности».

Результаты проведенного исследования дают основания предполагать, что наибольшее распространение в ведущих мировых университетах получили архитектуры образовательных программ, позволяющие студентам делать выбор дополнительной специальности или двух основных специальностей, а также свободно выбирать элективные курсы. По-видимому, так университеты реагируют на полученные в исследованиях данные о высокой конкурентоспособности выпускников гибких программ на рынке труда (превосходство выпускников, освоивших две основные специальности, над теми, кто имеет только одну, в уровне доходов составляет от 7 до 50%).

Предложенная в данном исследовании типология архитектур гибких образовательных программ может использоваться при проектировании новых программ или при трансформации существующих подходов к образовательным программам в университетах. Знание преимуществ и недостатков каждого из описанных уровней гибкости позволит руководителям образовательных программ системно подойти к выбору архитектуры, соответствующей потребностям вуза.

Ограничения данного исследования обусловлены способом получения информации, которая легла в основу типологизации образовательных программ: сведения взяты из открытых источников, преимущественно с официальных сайтов университетов. Размещенная на них информация не всегда однозначно и полностью отражает все детали архитектуры образовательных программ, а на сайтах некоторых университетов такой информации мало. Поэтому в дальнейшем планируется расширить эмпирическую базу исследования, включив в него проведение серии интервью с представителями университетов с целью, во-первых, проверить и уточнить сделанные в данном исследовании выводы, во-вторых, проанализировать организационные подходы к управлению гибкими образовательными программами и, в-третьих, выявить эффекты, наблюдаемые в университетах при внедрении гибких образовательных программ. Планируется также расширить выборку, включив туда и «обучающие», и отраслевые университеты.

Многие исследователи отмечают, что расширение возможностей выбора для студентов требует специальной поддержки,

«научения умению выбирать». Исследование соответствующих практик университетов в контексте предложенной типологии также является интересной перспективой. В качестве направлений дальнейших исследований можно также предложить разработку количественной шкалы для оценки степени гибкости в каждой из типологий, а также сравнительный анализ образовательных результатов студентов, обучающихся по программам разных типов.

Благодарности Выражаем благодарность Е.А. Терентьеву, Т.Е. Хавенсон, Н.Г. Малононок, А.С. Елисеенко и Д.И. Гриц за участие в обсуждениях исследования, критику первых версий типологии и помощь в фокусировке исследования.

Литература

1. Абрамова М.О., Баранников К.А., Груздев И.А., Жихарев Д.А., Лешуков О.В., Отт М.А. и др. (2021) *Качество образования в российских университетах: что мы поняли в пандемию. Аналитический доклад*. Томск: Томский государственный университет.
2. Александрова Н.В., Иванова Н.А., Калашников Н.П., Матрончик А.Ю., Ольчак А.С., Самарченко Д.А. и др. (2022) Первые результаты внедрения индивидуальных образовательных траекторий в курсе общей физики НИЯУ МИФИ. *Физическое образование в вузах*, т. 28, № 3, сс. 5–13. https://doi.org/10.54965/16093143_2022_28_3_5
3. Арифалина Р.У., Катушенко О.А. (2021) Анализ отечественных и зарубежных трендов индивидуализации образовательного процесса в вузе: Аналитический доклад. *Вестник Мининского университета*, т. 9, № 4, статья № 2. <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2021-9-4-2>
4. Климова Т.А., Ким А.Т., Отт М.А. (2023) Индивидуальные образовательные траектории студентов как условие качественного университетского образования. *Университетское управление: практика и анализ*, т. 27, № 1, сс. 23–33. <https://doi.org/10.15826/umpra.2023.01.003>
5. Ключев А.К., Томилин О.Б., Фадеева И.М., Томилин О.О. (2018) Управление университетом: итоги трансформации. *Университетское управление: практика и анализ*, т. 22, № 1, сс. 93–104. <https://doi.org/10.15826/umpra.2018.01.009>
6. Сазонов Б.А. (2020) Организация образовательного процесса: возможности индивидуализации обучения. *Высшее образование в России*, т. 29, № 6, сс. 35–50. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-29-6-35-50>
7. Шеманаева М.А. (2017) О трактовках термина «индивидуальная образовательная траектория». *Концепт*, № S12. <http://e-koncept.ru/2017/470154.htm>
8. Alexander S. (2010) Flexible Learning in Higher Education. *International Encyclopedia of Education* (eds P. Peterson, E. Baker, B. McGaw), New York, NY: Elsevier, pp. 441–447. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-044894-7.00868-X>
9. Ash M.G. (2006) Bachelor of What, Master of Whom? The Humboldt Myth and Historical Transformations of Higher Education in German-Speaking Europe and the US. *European Journal of Education*, vol. 41, no 2, pp. 245–267. <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2006.00258.x>
10. Barnett R. (2020) Towards the Creative University: Five Forms of Creativity and Beyond. *Higher Education Quarterly*, vol. 74, no 1, pp. 5–18. <https://doi.org/10.1111/hequ.12231>

11. Callender C., Dougherty K.J. (2018) Student Choice in Higher Education — Reducing or Reproducing Social Inequalities? *Social Sciences*, vol. 7, no 10, Article no 189. <https://doi.org/10.3390/socsci7100189>
12. Carpenter H.C. (1951) Emerson, Eliot, and the Elective System. *The New England Quarterly*, vol. 24, no 1, pp. 13–34. <https://doi.org/10.2307/361254>
13. Christopher D., Harte K., George C. (2002) The Implementation of Tomorrow's Doctors. *Medical Education*, vol. 36, iss. 3, pp. 282–288. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2923.2002.01152.x>
14. Dekker T. (2020) The Value of Curricular Choice through Student Eyes. *The Curriculum Journal*, vol. 32, iss. 2, pp. 198–214. <https://doi.org/10.1002/curj.71>
15. Del Rossi A.F., Hersch J. (2016) The Private and Social Benefits of Double Majors. *Journal of Benefit-Cost Analysis*, vol. 7, no 2, pp. 292–325. <https://doi.org/10.1017/bca.2016.14>
16. Del Rossi A.F., Hersch J. (2008) Double Your Major, Double Your Return? *Economics of Education Review*, vol. 27, no 4, pp. 375–386. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2007.03.001>
17. Denice P.A. (2021) Choosing and Changing Course: Postsecondary Students and the Process of Selecting a Major Field of Study. *Sociological Perspectives*, vol. 64, no 1, pp. 82–108. <https://doi.org/10.1177/0731121420921903>
18. Eliot C.W. (1885) The Elective System. *Higher Education Resource Hub!* Available at: https://higher-ed.org/resources/charles_eliot/ (accessed 04.08.2024).
19. Elliott R.W., Paton V.O. (2018) U.S. Higher Education Reform: Origins and Impact of Student Curricular Choice. *International Journal of Educational Development*, vol. 61, July, pp. 1–4. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2017.11.008>
20. Foster N.A. (2017) Change of Academic Major: The Influence of Broad and Narrow Personality Traits. *College Student Journal*, no 51, pp. 363–379.
21. Gabay-Egozi L., Shavit Y., Yaish M. (2010) Curricular Choice: A Test of a Rational Choice Model of Education. *European Sociological Review*, vol. 26, no 4, pp. 447–463. <https://doi.org/10.1093/esr/jcp031>
22. Goger A., Parco A., Vegas E. (2022) *Learning and Working in the Digital Age: Advancing Opportunities and Identifying the Risks*. Available at: https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2022/05/Learning-and-working-in-the-digital-age_FINAL.pdf (accessed 13.01.2026).
23. Goulart V.G., Liboni L.B., Cezarino L.O. (2021) Balancing Skills in the Digital Transformation Era: The Future of Jobs and the Role of Higher Education. *Industry and Higher Education*, vol. 36, no 2, pp. 118–127. <https://doi.org/10.1177/09504222211029796>
24. Hemelt S.W. (2010) The College Double Major and Subsequent Earnings. *Education Economics*, vol. 18, no 2, pp. 167–189. <https://doi.org/10.1080/09645290802469931>
25. Hora M.T., Benbow R.J., Smolarek B.B. (2018) Re-Thinking Soft Skills and Student Employability: A New Paradigm for Undergraduate Education. *Change: The Magazine of Higher Learning*, vol. 50, no 6, pp. 30–37. <https://doi.org/10.1080/00091383.2018.1540819>
26. Jones E., Ratcliff J. (1991) Which General Education Curriculum Is Better: Core Curriculum or the Distributional Requirement? *The Journal of General Education*, vol. 40, pp. 69–101.
27. Jones R., Higgs R., de Angelis C., Prideaux D. (2001) Changing Face of Medical Curricula. *The Lancet*, no 357 (9257), pp. 699–703. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(00\)04134-9](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(00)04134-9)
28. Kirkpatrick D. (2001) Staff Development for Flexible Learning. *International Journal for Academic Development*, vol. 6, no 2, pp. 168–176. <https://doi.org/10.1080/713769268>

29. Lang D., Wang A., Dalal N., Paepcke A., Stevens M.L. (2022) Forecasting Undergraduate Majors: A Natural Language Approach. *AERA Open*, vol. 8, Article no 233285842211265. <https://doi.org/10.1177/23328584221126516>
30. Law M.Y. (2022) A Review of Curriculum Change and Innovation for Higher Education. *Journal of Education and Training Studies*, vol. 10, no 2, 16–23. <https://doi.org/10.11114/jets.v10i2.5448>
31. Lee H.R., von Keyserlingk L., Arum R., Eccles J.S. (2021) Why Do They Enroll in This Course? Undergraduates' Course Choice From a Motivational Perspective. *Frontiers in Education*, no 6, Article no 641254. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.641254>
32. Liu V., Mishra S., Kopko E.M. (2021) Major Decision: The Impact of Major Switching on Academic Outcomes in Community Colleges. *Research in Higher Education*, vol. 62, no 4, pp. 498–527. <https://doi.org/10.1007/s11162-020-09608-6>
33. Malgwi C.A., Howe M.A., Burnaby P.A. (2005) Influences on Students' Choice of College Major. *Journal of Education for Business*, vol. 80, no 5, pp. 275–282. <https://doi.org/10.3200/JOEB.80.5.275-282>
34. Martin M., Furiv U. (eds) (2022) *SDG-4: Flexible Learning Pathways in Higher Education – from Policy to Practice: An International Comparative Analysis*. Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning. <https://doi.org/10.54675/IRXZ6771>
35. McGarry B.J., Theobald K., Lewis P.A., Coyer F. (2015) Flexible Learning Design in Curriculum Delivery Promotes Student Engagement and Develops Metacognitive Learners: An Integrated Review. *Nurse Education Today*, vol. 35, no 9, pp. 966–973. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2015.06.009>
36. Morris P., Castro-Faix M., Hengtgen K., Rapp K., Winkler C., Xu T. (2023) Virtues of Academic Exploration: Impact of Major Changes on Degree Completion. *Journal of College Orientation, Transition, and Retention*, vol. 30, no 1. <https://doi.org/10.24926/jcotr.v30i1.4904>
37. Murphy M., Seneviratne R., Mcaleer S., Remers O., Davis M. (2008) Student Selected Components: Do Students Learn What Teachers Think They Teach? *Medical Teacher*, vol. 30, no 9–10, pp. e175–e179. <https://doi.org/10.1080/01421590802337138>
38. Normand C., Littlejohn A., Falconer I. (2008) A Model for Effective Implementation of Flexible Programme Delivery. *Innovations in Education and Teaching International*, vol. 45, no 1, pp. 25–36. <https://doi.org/10.1080/14703290701757351>
39. O'Neill G., McMahon T. (2005) Student-Centred Learning: What does it mean for students and lecturers? *Emerging Issues in the Practice of University Learning and Teaching* (eds G. O'Neill, S. Moore, B. McMullin), Dublin: AISHE, pp. 31–39.
40. Richardson J. (2009) Factors that Influence First Year Medical Students' Choice of Student Selected Component. *Medical Teacher*, vol. 31, no 9, pp. e418–e424. <https://doi.org/10.1080/01421590902744878>
41. Riley S., Ferrell W., Gibbs T., Murphy M., Cairns W., Smith W. (2008) Twelve Tips for Developing and Sustaining a Programme of Student Selected Components. *Medical Teacher*, vol. 30, no 4, pp. 370–376. <https://doi.org/10.1080/01421590801965145>
42. Riley S., Gibbs T., Ferrell W., Nelson P., Smith W., Murphy M. (2009) Getting the Most Out of Student Selected Components: 12 Tips for Participating Students. *Medical Teacher*, vol. 31, no 10, pp. 895–902. <https://doi.org/10.3109/01421590903175361>
43. Ringenberg W.C. (2016) Student Academic Freedom. *The Christian College and the Meaning of Academic Freedom*. New York, NY: Palgrave Macmillan, pp. 107–114. https://doi.org/10.1057/9781137398338_17
44. Robinson K.J. (2011) The Rise of Choice in the U.S. University and College: 1910–2005. *Sociological Forum*, vol. 26, no 3, pp. 601–622. <https://doi.org/10.1111/j.1573-7861.2011.01264.x>

45. Rubin P., Franchi-Christopher D. (2002) New Edition of Tomorrow's Doctors. *Medical Teacher*, vol. 24, no 4, pp. 368–369. <https://doi.org/10.1080/0142159021000000816>
46. Scott J.C. (2006) The Mission of the University: Medieval to Postmodern Transformations. *The Journal of Higher Education*, vol. 77, no 1, pp. 1–39. <https://doi.org/10.1080/00221546.2006.11778917>
47. Smolarchuk K. (2015) *Student Choice: The Effects on Motivation and Student Academic Achievement* (Master of Education Thesis). Victoria, Canada: University of Victoria. Available at: <https://www.semanticscholar.org/paper/Student-Choice%3A-the-effects-on-motivation-and-Smolarchuk/7fe50fb14ac9c94a0ea104ff4879a0798f0e795e>
48. UNESCO (2022) *Beyond Limits. New Ways to Reinvent Higher Education*. Working document for the World Higher Education Conference (Barcelona, 2022, 18–20 May). Available at: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000389912> (accessed 13.01.2026).
49. Van Rooij E., Jansen E.P.W.A., van de Grift W. (2017) First-Year University Students' Academic Success: The Importance of Academic Adjustment. *European Journal of Psychology of Education*, vol. 33, October, pp. 749–767. <https://doi.org/10.1007/s10212-017-0347-8>
50. Von Mizener B.H., Williams R.L. (2009) The Effects of Student Choices on Academic Performance. *Journal of Positive Behavior Interventions*, vol. 11, no 2, pp. 110–128. <https://doi.org/10.1177/1098300708323372>
51. Wang X. (2013) Why Students Choose STEM Majors: Motivation, High School Learning, and Postsecondary Context of Support. *American Educational Research Journal*, vol. 50, no 5, pp. 1081–1121. <https://doi.org/10.3102/0002831213488622>
52. Zhu Q., Zhang L. (2021) Effects of a Double Major on Post-Baccalaureate Outcomes. *Education Finance and Policy*, vol. 16, no 1, pp. 146–169. https://doi.org/10.1162/edfp_a_00290

References

- Abramova M.O., Barannikov K.A., Gruzdev I.A., Zhikharev D.A., Leshukov O.V., Ott A.M. et al. (2021) *Quality of Education in Russian Universities: What We Realised in the Pandemic. Analytical Report*. Tomsk: Tomsk State University (In Russian).
- Alexander S. (2010) Flexible Learning in Higher Education. *International Encyclopedia of Education* (eds P. Peterson, E. Baker, B. McGaw), New York, NY: Elsevier, pp. 441–447. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-044894-7.00868-X>
- Aleksandrova N.V., Ivanova N.A., Kalashnikov N.P., Matronchik A. Yu., Olchak A.S., Samarchenko D.A. et al. (2022) First Results of Implementation of Individual Educational Trajectories in the Course of General Physics at National Research Nuclear University MEPhI. *Physics in Higher Education*, vol. 28, no 3, pp. 5–13 (In Russian). https://doi.org/10.54965/16093143_2022_28_3_5
- Arifulina R.U., Katushenko O.A. (2021) Analysis of Domestic and Foreign Trends of Individualisation of Educational Process in Higher Education: Analytical Report. *Vestnik of Minin University*, vol. 9, no 4, Article no 2 (In Russian). <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2021-9-4-2>
- Ash M.G. (2006) Bachelor of What, Master of Whom? The Humboldt Myth and Historical Transformations of Higher Education in German-Speaking Europe and the US. *European Journal of Education*, vol. 41, no 2, pp. 245–267. <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2006.00258.x>
- Barnett R. (2020) Towards the Creative University: Five Forms of Creativity and Beyond. *Higher Education Quarterly*, vol. 74, no 1, pp. 5–18. <https://doi.org/10.1111/hequ.12231>
- Callender C., Dougherty K.J. (2018) Student Choice in Higher Education — Reducing or Reproducing Social Inequalities? *Social Sciences*, vol. 7, no 10, Article no 189. <https://doi.org/10.3390/socsci7100189>

- Carpenter H.C. (1951) Emerson, Eliot, and the Elective System. *The New England Quarterly*, vol. 24, no 1, pp. 13–34. <https://doi.org/10.2307/361254>
- Christopher D., Harte K., George C. (2002) The Implementation of Tomorrow's Doctors. *Medical Education*, vol. 36, iss. 3, pp. 282–288. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2923.2002.01152.x>
- Dekker T. (2020) The Value of Curricular Choice through Student Eyes. *The Curriculum Journal*, vol. 32, iss. 2, pp. 198–214. <https://doi.org/10.1002/curj.71>
- Del Rossi A.F., Hersch J. (2016) The Private and Social Benefits of Double Majors. *Journal of Benefit-Cost Analysis*, vol. 7, no 2, pp. 292–325. <https://doi.org/10.1017/bca.2016.14>
- Del Rossi A.F., Hersch J. (2008) Double Your Major, Double Your Return? *Economics of Education Review*, vol. 27, no 4, pp. 375–386. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2007.03.001>
- Denice P.A. (2021) Choosing and Changing Course: Postsecondary Students and the Process of Selecting a Major Field of Study. *Sociological Perspectives*, vol. 64, no 1, pp. 82–108. <https://doi.org/10.1177/0731121420921903>
- Eliot C.W. (1885) The Elective System. *Higher Education Resource Hub!* Available at: https://higher-ed.org/resources/charles_eliot/ (accessed 04.08.2024).
- Elliott R.W., Paton V.O. (2018) U.S. Higher Education Reform: Origins and Impact of Student Curricular Choice. *International Journal of Educational Development*, vol. 61, July, pp. 1–4. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2017.11.008>
- Foster N.A. (2017) Change of Academic Major: The Influence of Broad and Narrow Personality Traits. *College Student Journal*, no 51, pp. 363–379.
- Gabay-Egozi L., Shavit Y., Yaish M. (2010) Curricular Choice: A Test of a Rational Choice Model of Education. *European Sociological Review*, vol. 26, no 4, pp. 447–463. <https://doi.org/10.1093/esr/jcp031>
- Goger A., Parco A., Vegas E. (2022) *Learning and Working in the Digital Age: Advancing Opportunities and Identifying the Risks*. Available at: https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2022/05/Learning-and-working-in-the-digital-age_FINAL.pdf (accessed 13.01.2026).
- Goulart V.G., Liboni L.B., Cezarino L.O. (2021) Balancing Skills in the Digital Transformation Era: The Future of Jobs and the Role of Higher Education. *Industry and Higher Education*, vol. 36, no 2, pp. 118–127. <https://doi.org/10.1177/09504222211029796>
- Hemelt S.W. (2010) The College Double Major and Subsequent Earnings. *Education Economics*, vol. 18, no 2, pp. 167–189. <https://doi.org/10.1080/09645290802469931>
- Hora M.T., Benbow R.J., Smolarek B.B. (2018) Re-Thinking Soft Skills and Student Employability: A New Paradigm for Undergraduate Education. *Change: The Magazine of Higher Learning*, vol. 50, no 6, pp. 30–37. <https://doi.org/10.1080/00091383.2018.1540819>
- Jones E., Ratcliff J. (1991) Which General Education Curriculum Is Better: Core Curriculum or the Distributional Requirement? *The Journal of General Education*, vol. 40, pp. 69–101.
- Jones R., Higgs R., de Angelis C., Prideaux D. (2001) Changing Face of Medical Curricula. *The Lancet*, no 357 (9257), pp. 699–703. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(00\)04134-9](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(00)04134-9)
- Kirkpatrick D. (2001) Staff Development for Flexible Learning. *International Journal for Academic Development*, vol. 6, no 2, pp. 168–176. <https://doi.org/10.1080/713769268>
- Klimova T.A., Kim A.T., Ott M.A. (2023) Students' Individual Educational Trajectories as a Condition for High-Quality University Education. *University Management: Practice and Analysis*, vol. 27, no 1, pp. 23–33 (In Russian). <https://doi.org/10.15826/umpa.2023.01.003>

- Klyuev A.K., Tomilin O.B., Fadeeva I.M., Tomilin O.O. (2018) University Management: Transformation Scenarios. *University Management: Practice and Analysis*, vol. 22, no 1, pp. 93–104 (In Russian). <https://doi.org/10.15826/umpa.2018.01.009>
- Lang D., Wang A., Dalal N., Paepcke A., Stevens M.L. (2022) Forecasting Undergraduate Majors: A Natural Language Approach. *AERA Open*, vol. 8, Article no 233285842211265. <https://doi.org/10.1177/23328584221126516>
- Law M.Y. (2022) A Review of Curriculum Change and Innovation for Higher Education. *Journal of Education and Training Studies*, vol. 10, no 2, pp. 16–23. <https://doi.org/10.11114/jets.v10i2.5448>
- Lee H.R., von Keyserlingk L., Arum R., Eccles J.S. (2021) Why Do They Enroll in This Course? Undergraduates' Course Choice from a Motivational Perspective. *Frontiers in Education*, no 6, Article no 641254. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.641254>
- Liu V., Mishra S., Kopko E.M. (2021) Major Decision: The Impact of Major Switching on Academic Outcomes in Community Colleges. *Research in Higher Education*, vol. 62, no 4, pp. 498–527. <https://doi.org/10.1007/s11162-020-09608-6>
- Malgwi C.A., Howe M.A., Burnaby P.A. (2005) Influences on Students' Choice of College Major. *Journal of Education for Business*, vol. 80, no 5, pp. 275–282. <https://doi.org/10.3200/JOEB.80.5.275-282>
- Martin M., Furiv U. (eds) (2022) *SDG-4: Flexible Learning Pathways in Higher Education – from Policy to Practice: An International Comparative Analysis*. Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning. <https://doi.org/10.54675/IRXZ6771>
- McGarry B.J., Theobald K., Lewis P.A., Coyer F. (2015) Flexible Learning Design in Curriculum Delivery Promotes Student Engagement and Develops Metacognitive Learners: An Integrated Review. *Nurse Education Today*, vol. 35, no 9, pp. 966–973. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2015.06.009>
- Morris P., Castro-Faix M., Hengtgen K., Rapp K., Winkler C., Xu T. (2023) Virtues of Academic Exploration: Impact of Major Changes on Degree Completion. *Journal of College Orientation, Transition, and Retention*, vol. 30, no 1. <https://doi.org/10.24926/jcotr.v30i1.4904>
- Murphy M., Seneviratne R., Mcaleer S., Remers O., Davis M. (2008) Student Selected Components: Do Students Learn What Teachers Think They Teach? *Medical Teacher*, vol. 30, no 9–10, pp. e175–e179. <https://doi.org/10.1080/01421590802337138>
- Normand C., Littlejohn A., Falconer I. (2008) A Model for Effective Implementation of Flexible Programme Delivery. *Innovations in Education and Teaching International*, vol. 45, no 1, pp. 25–36. <https://doi.org/10.1080/14703290701757351>
- O'Neill G., McMahon T. (2005) Student-Centred Learning: What does it mean for students and lecturers? *Emerging Issues in the Practice of University Learning and Teaching* (eds G. O'Neill, S. Moore, B. McMullin), Dublin: AISHE, pp. 31–39.
- Richardson J. (2009) Factors that Influence First Year Medical Students' Choice of Student Selected Component. *Medical Teacher*, vol. 31, no 9, pp. e418–e424. <https://doi.org/10.1080/01421590902744878>
- Riley S., Ferrell W., Gibbs T., Murphy M., Cairns W., Smith W. (2008) Twelve Tips for Developing and Sustaining a Programme of Student Selected Components. *Medical Teacher*, vol. 30, no 4, pp. 370–376. <https://doi.org/10.1080/01421590801965145>
- Riley S., Gibbs T., Ferrell W., Nelson P., Smith W., Murphy M. (2009) Getting the Most Out of Student Selected Components: 12 Tips for Participating Students. *Medical Teacher*, vol. 31, no 10, pp. 895–902. <https://doi.org/10.3109/01421590903175361>
- Ringenberg W.C. (2016) Student Academic Freedom. The Christian College and the Meaning of Academic Freedom. New York, NY: Palgrave Macmillan, pp. 107–114. https://doi.org/10.1057/9781137398338_17

- Robinson K.J. (2011) The Rise of Choice in the U.S. University and College: 1910–2005. *Sociological Forum*, vol. 26, no 3, pp. 601–622. <https://doi.org/10.1111/j.1573-7861.2011.01264.x>
- Rubin P., Franchi-Christopher D. (2002) New Edition of Tomorrow's Doctors. *Medical Teacher*, vol. 24, no 4, pp. 368–369. <https://doi.org/10.1080/0142159021000000816>
- Sazonov B.A. (2020) Organisation of the Educational Process: Opportunities for Individualisation of Learning. *Vysshee obrazovanie v Rossii / Higher Education in Russia*, vol. 29, no 6, pp. 35–50 (In Russian). <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-29-6-35-50>
- Scott J.C. (2006) The Mission of the University: Medieval to Postmodern Transformations. *The Journal of Higher Education*, vol. 77, no 1, pp. 1–39. <https://doi.org/10.1080/00221546.2006.11778917>
- Shemanaeva M.A. (2017) On Interpretations of the Term “Individual Educational Trajectory”. *Koncept*, no S12. <http://e-koncept.ru/2017/470154.htm> (In Russian).
- Smolarchuk K. (2015) *Student Choice: The Effects on Motivation and Student Academic Achievement* (Master of Education Thesis). Victoria, Canada: University of Victoria. Available at: <https://www.semanticscholar.org/paper/Student-Choice%3A-the-effects-on-motivation-and-Smolarchuk/7fe50fb14ac9c94a0ea104ff4879a0798f0e795e>
- UNESCO (2022) *Beyond Limits. New Ways to Reinvent Higher Education*. Working document for the World Higher Education Conference (Barcelona, 2022, 18–20 May). Available at: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000389912> (accessed 13.01.2026).
- Van Rooij E., Jansen E.P.W.A., van de Grift W. (2017) First-Year University Students' Academic Success: The Importance of Academic Adjustment. *European Journal of Psychology of Education*, vol. 33, October, pp. 749–767. <https://doi.org/10.1007/s10212-017-0347-8>
- Von Mizener B.H., Williams R.L. (2009) The Effects of Student Choices on Academic Performance. *Journal of Positive Behavior Interventions*, vol. 11, no 2, pp. 110–128. <https://doi.org/10.1177/1098300708323372>
- Wang X. (2013) Why Students Choose STEM Majors: Motivation, High School Learning, and Postsecondary Context of Support. *American Educational Research Journal*, vol. 50, no 5, pp. 1081–1121. <https://doi.org/10.3102/0002831213488622>
- Zhu Q., Zhang L. (2021) Effects of a Double Major on Post-Baccalaureate Outcomes. *Education Finance and Policy*, vol. 16, no 1, pp. 146–169. https://doi.org/10.1162/edfp_a_00290

Осознание правил выражения эмоций старшими дошкольниками: диагностика когнитивного и поведенческого компонентов

Ольга Павлова

Статья поступила в редакцию в апреле 2025 г. **Павлова Ольга Сергеевна** — соискатель Института педагогики и психологии образования, Московский городской педагогический университет. Адрес: 123022 Москва, Столярный пер., 16, стр. 1. Email: luminosita@yandex.ru. ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-5225-1284>

Аннотация В психологических исследованиях выявлена связь становления произвольной регуляции эмоций у ребенка старшего дошкольного возраста с развитием у него представлений об эмоциях. Эти исследования стали основой для проектирования большого числа образовательных программ, имеющих целью обучение дошкольников правилам выражения эмоций, например стратегии переживания гнева. При этом программы не предусматривают способов оценки у ребенка актуальной способности использовать правила выражения эмоций в реальных ситуациях.

Проведено исследование с целью поиска средств для оценки усвоения ребенком правил выражения эмоций. В нем приняли участие 77 старших дошкольников ($M = 73,77$ месяца). Использовались беседа, наблюдение и анкетирование. В результате исследования сформированы уровневые структуры для оценки двух составляющих способности ребенка к эмоциональной саморегуляции: представлений ребенка о правилах выражения эмоций и его способности использовать эти правила в реальных ситуациях. При оценке представлений ребенка о правилах выражения эмоций уровни их сформированности определяются исходя из способности ребенка распознавать эмоции и их выражение, а также способности выделить средства переживания эмоции и понимания значимости выражения эмоций, адекватного ситуации. Способность ребенка использовать правила выражения эмоций в реальных ситуациях оценивается по интенсивности и частоте его эмоциональных реакций в реальных ситуациях и готовности осознанно использовать правила выражения эмоций.

Ключевые слова правила выражения эмоций, регуляция эмоций, дошкольный возраст, представления об эмоциях, средства оценки

Для цитирования Павлова О.С. (2026) Осознание правил выражения эмоций старшими дошкольниками: диагностика когнитивного и поведенческого компонентов. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 1, сс. 157–184. <https://doi.org/10.17323/vo-2026-26598>

Awareness of Emotion Expression Rules in Older Preschoolers: Diagnostics of Cognitive and Behavioral Components

Olga Pavlova

Olga S. Pavlova — PhD Candidate, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, Moscow City University. Address: 16, bldg. 1, Stolyarny lane, 123022 Moscow, Russian Federation. E-mail: luminosita@yandex.ru. ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-5225-1284>

Abstract Psychological research has established a link between the development of emotion regulation in older preschool children and the growth of their understanding of emotions. This finding has underpinned the design of numerous educational programs aimed at helping preschoolers learn display rules, such as strategies for coping with anger. However, these programs typically lack methods for assessing a child's actual ability to apply these expression rules in real-life situations.

This study aimed to develop tools for assessing how well children master emotion expression rules. Participants included 77 older preschoolers ($M = 73.77$ months). Methods involved interviews, observation and Test of Emotion Comprehension. The study resulted in the development of level-based frameworks for evaluating two components of a child's emotional self-regulation ability: 1) the child's knowledge of emotion expression rules, and 2) their ability to apply these rules in real situations. The framework for assessing knowledge of expression rules defines levels of proficiency based on a child's ability to recognize emotions and their expressions, identify emotion regulation strategies, and understand the importance of context-appropriate emotional displays. The framework for assessing the ability to use these rules in practice evaluates the intensity and frequency of the child's emotional reactions in real situations, as well as their readiness to consciously apply the display rules.

Keywords emotion display rules, emotion regulation, preschool age, understanding of emotions, assessment tools

For citing Pavlova O.S. (2026) Awareness of Emotion Expression Rules in Older Preschoolers: Diagnostics of Cognitive and Behavioral Components. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 1, pp. 157–184 (In Russian). <https://doi.org/10.17323/vo-2026-26598>

Нормы и правила существуют в любой сфере социальной жизни, в том числе есть правила выражения эмоций [Friedman, Miller-Herringer, 1991; Fischer et al., 2004]. Исследователи определяют эмоциональные нормы как изменчивые правила, которые предписывают людям, что они должны чувствовать в целом и в конкретных ситуациях [Hochschild, 1983]. В современных психологических публикациях правила выражения эмоций рассматриваются как норматив переживания, т.е. как нормы эмоционального реагирования на различные ситуации [Dawel, Ashhurst, Monaghan, 2023; Изотова, 2015]. В недавних исследованиях авторы составили карту норм выражения конкретных положительных эмоций: они показали, что правила проявления сильных и слабых положительных

эмоций различаются и что на выражение эмоций влияют контекстные факторы, в частности местоположение того, кто проявляет эмоции, и его отношения с тем, кто их воспринимает [Maokara, Fischer, Sauter, 2022; Zhou et al., 2023].

В дошкольной педагогике правила выражения эмоций не рассматриваются отдельно, а являются неотъемлемой частью общих правил поведения, понимаемых как система ориентирующих норм, с помощью которой у ребенка формируются основы нравственности и навыков жизни в коллективе [Буре, 2012]. Например, в исследованиях по формированию культуры общения детям устанавливали запрет на социально неприемлемые способы выражения эмоций [Яницкая, 1984; Лидак, 1982]. В то же время в образовательные программы социально-эмоционального развития дошкольников включены определенные стандарты выражения эмоций и их переживания: формы самопроявления и самовыражения эмоций [Князева, 2005], способы изменения негативных переживаний [Бабаева, Римашевская, 2023], способы переживания эмоций [Монакова, 2021; Хухлаева, Хухлаев, Первушина, 2022], а также правила выражения сочувствия [Буре и др., 2006; Микляева, Семенака, 2022]. Таким образом, опираясь, с одной стороны, на нравственные нормы, предписывающие доброжелательно относиться к окружающим и справедливо разрешать конфликты, а с другой — на необходимость сочетания правил-ограничителей и правил-побудителей для практического применения детьми поведенческих норм [Ерофеева, 1986; Горобаха, 1992], можно определить правила выражения эмоций как комплекс норм, в который входят как запреты на определенные действия при выражении эмоций, так и адекватные способы их переживания.

Значимость правил выражения эмоций становится очевидной по результатам исследований, подтвердивших решающую роль проявления чувств в коммуникации между людьми [Ji, Son, Kim, 2022; Kleef, Côté, 2022]. Формирование навыка ориентироваться в общении на эмоциональное состояние других людей закладывает в ребенке основы гуманистического мировоззрения [Щетинина, 1984; Кошелева и др., 2003]. В процессе социально-нравственного воспитания критически важным периодом является старший дошкольный возраст, когда дети наиболее восприимчивы к эмоциональным переживаниям [Выготский, 1984] и готовы к дифференциации эмоций и развитию других способностей в эмоциональной сфере [Lovis-Schmidt et al., 2025; Davis et al., 2010].

Исследования показывают, что осмысление эмоциональных состояний не возникает автоматически с переходом ребенка на очередную ступень возрастного развития [Щетинина, 1984; Запорожец, 1986]. Поэтому усвоение детьми правил выражения эмоций представляет собой часть социально-нравственного воспита-

ния. Обучение детей правилам выражения эмоций предполагает предварительное выяснение, каковы его представления об этих правилах и насколько он способен их использовать, — а для этого необходимы средства анализа этих представлений.

В современных образовательных программах вопрос о средствах анализа осознанного отношения ребенка к использованию правил выражения эмоций не затрагивается. В дошкольной педагогике проводились основанные на принципах культурно-исторического подхода исследования сформированности у дошкольников осознанного отношения к общим правилам поведения и выполнения ими этих правил в повседневной жизни [Киянченко, 1999; Ерофеева, 1986]. Однако правила выражения эмоций в этих работах не рассматривались. В русле когнитивного подхода и социально-когнитивной теории исследовались представления детей старше шести лет о правилах выражения эмоций, при этом использование этих правил в реальных ситуациях не оценивалось [Zeman, Garber, 1996; Underwood, Coie, Herbsman, 1991].

Целью данного исследования является разработка диагностического инструмента для оценки уровня развития представлений о правилах выражения эмоций и их практического использования у детей старшего дошкольного возраста.

1. Методология исследования

В основу поиска средств для оценки способности дошкольника использовать правила выражения эмоций мы положили разработанные в отечественной психологии представления о роли в воспитании социальных эмоций [Запорожец, Неверович, 1974], а также мотивационной сферы и произвольности [Смирнова, 1992]. Подтвержденная в рамках культурно-исторической психологии идея о том, что поведение становится управляемым через объективацию [Лисина, 1955; Запорожец, 1960], может быть распространена и на выражение эмоций. Важнейшим ориентиром в обучении правилам выражения эмоций служит принцип единства аффекта и интеллекта [Выготский, 1984], в соответствии с которым развитие эмоций происходит через их осмысление и интеллектуализацию. Именно так происходит становление предвосхищающих и обобщающих, т.е. «умных» эмоций [Запорожец, 1986], овладение которыми и составляет суть способности сознательно использовать правила выражения эмоций.

1.1. Материалы и методы

В отечественной педагогике сложился целостный подход к изучению осознанного отношения дошкольников к социальным нормам и правилам [Буре, 2012], согласно которому представления детей о правилах необходимо рассматривать в единстве с реальной практикой их применения.

1.1.1. Представления о правилах выражения эмоций

В русле сложившегося теоретического подхода для выявления представлений дошкольников о правилах поведения используется метод беседы [Киянченко, 1999; Ерофеева, 1986]. В беседе ребенку задают вопросы, направленные на то, чтобы оценить его осведомленность о нормах выражения эмоций, понимание ребенком их значения и мотивов следования нормам. Инструментарий включает как прямые вопросы, так и вопросы с опорой на визуальные материалы (картинки) и анализ проблемных ситуаций, в которых персонажи проявляют те или иные эмоциональные реакции.

В нашем исследовании детям в беседе задавали вопросы, по ответам на которые можно судить о том, представляет ли ребенок, какими могут быть способы переживания эмоций, и выявить действия, которые он считает недопустимыми при выражении эмоций. Часть вопросов ориентирована на проверку способности ребенка вербально обозначать эмоции и описывать их внешние проявления. Эти способности, по данным А.М. Щетининой [1984], являются ключевым условием понимания ребенком эмоциональных состояний, которое, в свою очередь, выступает важной предпосылкой осознанного следования правилам выражения эмоций, которое невозможно без сформированных общих представлений о самих эмоциональных состояниях. Протоколы свободной беседы и беседы по картинке представлены в Приложении.

В качестве стимульного материала в беседе с опорой на картинки использованы сюжеты, разработанные Л.П. Стрелковой и ее коллегами для работы по развитию эмоциональной сферы детей дошкольного возраста [Стрелкова, 1995]. Выбор данного материала методологически обоснован. Во-первых, Л.П. Стрелкова является одним из немногих специалистов по эмоциональному развитию, последовательно работавших в русле культурно-исторического подхода, и прямым продолжателем дела А.В. Запорожца. Таким образом, ее материалы представляют собой инструмент, основанный на релевантной для нашего исследования теоретической базе. Во-вторых, в отличие от схематичных изображений эмоций, данные картинки представляют целостные сюжеты, основанные на сказочных нарративах. Такой характер стимульного материала соответствует цели исследования, которая состоит не в проверке простого узнавания эмоции, а в получении от ребенка развернутого суждения, на основании которого можно понять, как он интерпретирует правила и смыслы целостной социально-эмоциональной ситуации. Наконец, диагностический потенциал материала заключается в его неоднозначности: изображения характеризуются отсутствием прямого оценочного посыла и очевидной трактовки. Эта смысловая неопределенность необходима, она стимулирует ребенка к подробному рассматриванию картинки, размышлению и развернутому рассуждению, которое и составляло основной предмет анализа.

Исходно данные картинки создавались для работы с детьми в возрасте 3–5 лет. В нашем исследовании они применяются в беседе с детьми 5–7 лет, и мы считаем такую их адаптацию оправданной и обоснованной. Простота и прототипичность сюжетов обеспечивает доступность картинок для восприятия, в то время как их сюжетная насыщенность и неоднозначность создают необходимую «зону неопределенности» как стимул к порождению сложных речевых высказываний и глубокой интерпретации, что и требуется для решения исследовательских задач.

Спроектированная методика беседы апробирована в пилотажном исследовании с участием пяти дошкольников, по его результатам в формулировки вопросов для беседы внесены коррективы.

Для проверки валидности метода беседы использована дополнительная методика диагностики понимания эмоций, стандартизированная на русскоязычной выборке, — тест понимания эмоций (*Test of Emotion Comprehension, TEC*). Чтобы подтвердить обоснованность использования этого теста для верификации результатов беседы, в которых имплицитно содержатся представления детей об эмоциях, полученные в беседе данные сопоставлялись с компонентами TEC. Представления о правилах выражении эмоций и компоненты теста на понимание эмоций содержательно соотносятся следующим образом:

- компонент, оценивающий понимание ситуативных причин эмоций, отражает способность ребенка распознавать связь между внешними событиями и эмоциональными проявлениями;
- компонент, диагностирующий понимание влияния мыслей и убеждений на возникновение эмоций, соответствует способности ребенка учитывать внутренний контекст при осмыслении правил выражения эмоций;
- компонент теста, направленный на оценку понимания когнитивных стратегий регуляции эмоций, отражает потенциальную способность ребенка осознанно использовать различные способы переживания эмоций.

Содержательное соответствие компонентов теста составляющим изучаемого конструкта дает основание рассматривать тест как релевантный инструмент для проверки валидности данных, полученных в беседе.

Таким образом, для диагностики понимания эмоций использовался русскоязычный вариант *Test of Emotion Comprehension* [Pons, Harris, 2000], адаптированный А.Н. Вераксой с коллегами [Веракса и др., 2021]. Методика представляет собой набор заданий, в каждом из которых ребенку предьявляется краткая история и предлагается выбрать, какую эмоцию испытывает ее герой,

указав на одно из четырех изображений с разными выражениями лица. Обработка результатов основана на трехуровневой модели, включающей внешний, психический и рефлексивный компоненты, которые детализируются через девять показателей:

- распознавание эмоций;
- понимание внешних причин эмоций;
- учет роли желаний;
- учет роли убеждений;
- влияние воспоминаний;
- понимание возможности скрывать эмоции;
- осознание когнитивной регуляции эмоций;
- понимание смешанных эмоций;
- понимание моральных эмоций.

Результат тестирования представляет собой общий балл (от 0 до 9), отражающий уровень понимания эмоций, а также отдельные показатели по компонентам модели.

1.1.2. Использование правил выражения эмоций

Чтобы оценить способность ребенка использовать правила выражения эмоций, необходимо наблюдать за ним в процессе эмоционального реагирования. Характеристиками эмоционального реагирования могут выступать интенсивность, продолжительность реакций, а также влияние такого реагирования на поведение, его предметность, быстрота возникновения и произвольность контроля [Ильин, 2001; Хомская, Батова, 1992; Sears et al., 2014].

Для целей нашего исследования наиболее информативным является наблюдение негативных эмоциональных проявлений, поскольку именно в точках преодоления негативного переживания культурные нормы и правила становятся психологическим орудием [Выготский, 1984; Запорожец, 1986]. Позитивные эмоции, будучи важной частью эмоциональной жизни, зачастую не требуют от ребенка значительных усилий по регуляции и удержанию их выражения в жестких нормативных рамках. Напротив, негативные переживания создают конфликт между импульсивным желанием и социальным требованием, актуализируя внутреннюю работу по применению правил. Таким образом, фокусировка на негативных проявлениях позволяет получить информацию для ответа на исследовательский вопрос об осознанной регуляции поведения с помощью правил выражения эмоций.

Для регистрации именно таких эмоциональных проявлений подходит методика наблюдения, предложенная А. Диас [Diaz et al., 2015]: она позволяет точно и объективно зафиксировать те самые «сильные» эпизоды, которые являются целевыми для нашего исследования. Ее ключевое преимущество состоит в прак-

тичности и точности. Методика дает возможность количественно оценить три параметра: интенсивность реакции через подсчет количества разных типов эмоциональных проявлений в рамках одного эпизода; частоту реакций как сумму случаев эмоциональных проявлений в конкретном эпизоде; продолжительность эпизода. Этот инструмент — оптимальное средство для изучения предпосылок осознанной саморегуляции в момент наиболее яркого эмоционального напряжения. Однако на основании полученных с его помощью данных нет возможности оценивать использование ребенком правил выражения эмоций полностью. Например, оценка способов переживания эмоций, не имеющих внешних поведенческих проявлений, возможна лишь в ходе вербального взаимодействия с ребенком. Именно поэтому в работах, посвященных развитию осознанного отношения к правилам поведения, метод наблюдения дополняют последующей беседой [Киянченко, 1999; Ерофеева, 1986]. Беседы проводят по результатам наблюдения, и в них ребенку задают вопросы о правилах выражения эмоций, их значении и мотивах их применения в контексте данной ситуации. В беседе ребенку можно не просто предлагать анализировать проблемные ситуации персонажа, но и задавать вопросы о том, что бы сделал он сам в такой ситуации [Zeman, Garber, 1996; Begeer et al., 2011].

Таким образом, для изучения использования ребенком правил выражения эмоций применен модифицированный метод наблюдения, предложенный А. Диас, который дополнен последующей беседой. В рамках наблюдения фиксировались внешние проявления отрицательных эмоций в отдельных поведенческих эпизодах. Анализируемые поведенческие эпизоды систематизированы по пяти типам проявлений: мимические (надутые губы, нахмуренные брови, плач), двигательные (постукивание руками, топтание, сжатые кулаки), голосовые (повышенный тон, крик, грубый вздох), изменение позы (опущенные плечи, обхватывание головы руками) и речевые (вербальные утверждения об эмоциях).

На основе первичной регистрации проявлений оценивались три ключевых параметра:

- интенсивность реакции, определяемая как количество разных типов проявлений в рамках одного эпизода и характеризующая силу реакции;
- частота эмоционального реагирования, рассчитываемая как общее количество всех зафиксированных поведенческих проявлений за период наблюдения эпизода и отражающая устойчивость реакции;
- продолжительность каждого отдельного эпизода.

Наблюдение за каждым ребенком осуществлялось в течение одного часа, распределенного между разными видами деятель-

ности (занятия, режимные действия, свободная игра), что обеспечивало репрезентативность данных.

Чтобы выяснить, насколько осознанно ребенок использует правила, после каждого зафиксированного эпизода с ним проводилась индивидуальная беседа, в ходе которой оценивались те же характеристики, что и в анализе представлений о правилах выражения эмоций: понимание способов переживания эмоций, представления о недопустимых действиях при их выражении, способность вербально обозначать эмоции и умение описывать их внешние проявления. Основой для диалога служили как реальные эпизоды, зафиксированные наблюдением, так и гипотетические проблемные ситуации, в которых главным действующим лицом выступал сам ребенок. Протокол наблюдения с последующей беседой представлен в Приложении.

Адаптация процедуры кодирования данных в рамках метода наблюдения, предложенного А. Диас, ограничилась прямым переводом исследователем списка поведенческих проявлений. При этом ядро метода — сама процедура наблюдения и система фиксации проявлений — осталось неизменным. Весь протокол исследования, включая процедуру наблюдения и последующую беседу, апробирован в ходе пилотажного исследования с участием пяти детей, в ходе которого проверена однозначность понимания наблюдателем переведенного списка проявлений, скорректированы формулировки вопросов для беседы и получено подтверждение слаженности проведения обеих частей исследования.

Процедура исследования разработана с учетом принципов экологичности и этичности, с тем чтобы, с одной стороны, минимизировать психологический дискомфорт для ребенка, а с другой — обеспечить достоверность получаемых данных. Экологичность методики достигалась, во-первых, соответствием выбранного метода индивидуальной беседы внеситуативно-личностной форме общения, которая является ведущей для старшего дошкольного возраста, поскольку создает условия для личного контакта ребенка со взрослым и обсуждения внутренних, отвлеченных от наглядной ситуации тем [Лисина, 1974]. Такая организация беседы способствовала естественному и безопасному диалогу. Во-вторых, содержание беседы фокусировалось не на оценке и осуждении поведения, а на реконструкции внутреннего опыта ребенка: акцент делался на том, что он чувствовал, как выражал свои переживания и какими способами успокоиться воспользовался. Смещение фокуса с «плохого» поступка на поиск конструктивных стратегий поведения снижало потенциальную тревожность.

В исследовании участвовали 72 ребенка старшего дошкольного возраста ($M = 73,47$ месяца, $SD = 6,64$) из двух детских садов Санкт-Петербурга. К участию в пилотажном исследовании

были привлечены пятеро детей старшего дошкольного возраста ($M = 78,4$ месяца, $SD = 4,28$) из этих же учреждений¹.

Статистическая обработка данных проводилась с использованием программ для анализа статистической информации *Microsoft Excel 2019*, *IBM SPSS Statistics 21 for Windows*.

2. Результаты

2.1. Представления детей о правилах выражения эмоций

По результатам пилотажного этапа исследования в методику внесены содержательные изменения. Для регистрации факта оказания ребенку помощи в описании эмоций введен специальный маркер, что позволило в дальнейшем анализе дифференцировать спонтанные и стимулированные высказывания. Вопросы о правилах выражения злости и обиды объединены в общий блок — тем самым удалось добиться активизации ассоциаций и предотвратить избыточную концентрацию на одной эмоции. Таким образом, пилотажное исследование выявило критические точки методики, требующие доработки. Внесенные корректировки направлены на повышение надежности регистрации данных и валидности последующего анализа.

При анализе бесед, направленных на выявление представлений детей о правилах выражения эмоций, выделены три базовые группы ответов. Первую группу составляют ответы, на основании которых можно судить о понимании ребенком целей и норм адекватного ситуации выражения эмоций. В эту группу объединены три вида ответов. Ответы первого вида свидетельствуют о понимании или непонимании ребенком значимости выражения эмоций для успешной коммуникации и осознании агрессии как помехи общению. Например, на вопрос «Что значит выражать эмоции?» один из испытуемых сказал: «Это когда выражаешь какую-то особенную мимику на лице, придаешь ей значение и понимаешь, с какой целью ты это делаешь». Ответы второго вида показывают, что ребенок понимает недопустимость агрессивного выражения эмоций, но объясняет это исключительно прямым запретом взрослого, не раскрывая социального смысла такого правила. Так, один из испытуемых на вопрос «Как нельзя выражать эмоции?» ответил: «Нам не разрешают бить никого кулаками, когда злишься, и бить ногами тоже». Наконец, третий вид ответов предполагает, что ребенок не рассуждает непосредственно об эмоциях, а вместо этого апеллирует к усвоенным общим поведенческим нормам, смещая фокус с переживания на формальное знание правила. В частности, один из детей на вопрос «Как пережить обиду?» говорил: «Надо помириться с кем-нибудь. Я вот поссорился с кем-то один раз. И мы с этим, с кем я поссорился, помирились».

¹ Информированное согласие получено от родителей детей, участвовавших в исследовании.

Вторая группа ответов отражает понимание детьми внутренних правил-побудителей. Сюда вошли высказывания о конкретных способах регуляции эмоций, например «нужно глубоко подышать, чтобы успокоиться».

Третья группа ответов раскрывает содержательные компоненты самих представлений об эмоциях, что согласуется с положением А.М. Щетиной [1984] о включении в них «осмысленного словесного обозначения эмоций и описания экспрессии». Первый вид ответов в этой группе касается опознания и вербального обозначения эмоций, в этих ответах проявляется характерный для ребенка уровень владения категориальным аппаратом для их описания. Второй вид составляют ответы, в которых дети описывают конкретные действия и экспрессивные движения для выражения эмоционального состояния, например «когда радуешься, можно прыгать и хлопать в ладоши», тем самым детализируя свои представления о внешних проявлениях чувств.

Итак, всего выделено шесть видов ответов. Результаты факторного анализа данных о количестве у испытуемых ответов каждого вида ($KMO = 0,582$; критерий сферичности Бартлетта: $\chi^2 = 42,681$, $df = 15$, $p < 0,001$) обнаружили недостаточную структурную дифференциацию данных для четкого выделения трех факторов. Общности переменных варьировали от 0,308 до 0,821, при этом только два показателя (виды ответов № 5 и № 1) показали высокую общность ($> 0,5$). Учитывая умеренный уровень объясненной дисперсии и отсутствие явной факторной структуры данных, было принято решение отказаться от статистического разделения на уровни и осуществить содержательное объединение ответов.

Анализируя ответы детей о целях и нормах адекватного ситуации выражения эмоций, мы дифференцировали данные на три категории: высокий, средний и низкий уровни понимания адекватного способа выражения эмоций. Критерием градации выступила способность ребенка осознавать и артикулировать социально-коммуникативный смысл правил выражения эмоций. Высокий уровень характеризуется пониманием того, что правила выражения эмоций необходимы для успешной коммуникации и взаимопонимания. Средний уровень присваивался в случаях, когда ребенок признает существование правил, но связывает их исключительно с внешним запретом со стороны взрослого на агрессивное проявление эмоций. Важным признаком достижения ребенком среднего уровня понимания является то, что его ответ все еще остается в семантическом поле эмоций. Индикатором низкого уровня понимания стала подмена контекста в высказываниях: ребенок не дает ответа, относящегося непосредственно к выражению эмоций, а вместо этого апеллирует к общим правилам поведения, не упоминая и не подразумевая эмоциональное со-

стояние как причину для этого действия. Таким образом, предложенная градация отражает не просто нарастание осознанности, а постепенную интериоризацию правил — переход от внешнего запрета к внутреннему пониманию его смысла, где на низком уровне понимания отсутствует эта связь между правилом и эмоциональной сферой.

К ответам высокого уровня отнесены также высказывания, в которых дети описывали способы переживания эмоций, поскольку способность к обобщению переживаний является важным новообразованием, формирующимся к концу дошкольного возраста [Выготский, 1984]. Кроме того, эмпирические данные свидетельствуют, что понимание стратегий регуляции эмоций в полной мере достигается большинством детей лишь к 7–8 годам [Гусева, 2025]. Ответы, сводившиеся к описанию конкретных действий для выражения эмоций, отнесены к среднему уровню. Они фиксируют переход от простого распознавания чувств к пониманию их внешнего выражения. Наконец, как ответы низкого уровня квалифицировались высказывания, в которых проявилось слабое или неточное распознавание самих эмоций. Такое распознавание составляет базовое и необходимое условие для формирования представлений о целостных ситуациях, связанных с эмоциональными проявлениями, — а значит, и с использованием правил выражения эмоций [Щетинина, 1984].

В результате анализа выделены три уровня сформированности представлений о правилах выражения эмоций. Уровень 1 (высокий) характеризуется целостным пониманием эмоциональной сферы: ребенок не только знает способы управления переживаниями, но и осознает социальные цели адекватной ситуации выражения эмоций — поддержание коммуникации и проявление эмпатии. Уровень 2 (средний) отличается фрагментарностью: представления ребенка могут ограничиваться знанием о внешних действиях, которые служат для выражения эмоций, и о внешнем запрете на агрессию как норме проявления эмоций. Уровень 3 (низкий) проявляется в том, что ребенок с трудом опознает эмоции и, вместо размышлений об их выражении, апеллирует к общим поведенческим правилам, не связанным с эмоциональным контекстом.

Таким образом, при анализе материалов беседы учитывается каждая реплика ребенка, в которой отражается та или иная позиция уровневой структуры. Общее отнесение высказываний испытуемого к тому или иному уровню происходит по преобладающему типу ответов. Несмотря на возможную вариативность ответов у одного ребенка, данный подход позволяет оценить доминирующий тип представлений о правилах выражения эмоций и является стандартной практикой для получения количественных данных, пригодных для сравнительного анализа.

Анализ данных на исследуемой выборке показал, что медианное значение уровня представлений о правилах выражения эмоций соответствует среднему уровню ($Me = 2$). Процентильный анализ (25-й процентиль = 2; 75-й процентиль = 1) выявил, что 75% детей показали результат не лучше среднего уровня (уровни 2 или 3), в то время как 25% детей дали высокий результат (уровень 1).

Хотя стандартное отклонение ($SD = 0,528$) не является строго корректной мерой для порядковых данных, его малая величина косвенно указывает на концентрацию данных вокруг ограниченного числа категорий. Наличие полного размаха данных ($Min = 1$, $Max = 3$) в сочетании с процентильным распределением свидетельствует о релевантной для проведения дальнейшего анализа вариативности в группе.

С целью верификации процедуры анализа данных проведена экспертная проверка. Из генеральной совокупности, состоящей из 72 протоколов, методом случайного выбора сформирована выборка объемом в 20 протоколов. Независимый эксперт, руководствуясь заданными критериями, провел оценку уровней представлений детей о правилах выражения эмоций. В результате сравнения решений исследователя и эксперта выявлены два расхождения в оценках. Для количественной оценки степени согласованности оценок применен коэффициент ранговой корреляции Гудмана и Краскала ($gamma$). Полученное значение $\gamma = 0,882$ является статистически значимым ($p = 0,001$), что подтверждает высокую согласованность оценок и, как следствие, надежность и валидность используемого оценочного инструментария.

В рамках проверки конструктивной валидности авторской уровневой методики оценки представлений о правилах выражения эмоций проведен анализ связи полученных с помощью методики данных с показателями стандартизированного теста на понимание эмоций. Тест на понимание эмоций измеряет три поступательно усложняющихся компонента: понимание внешних причин эмоций, понимание внутренних причин и регулирование эмоциональных проявлений с помощью стратегий.

При выполнении теста на понимание эмоций детьми исследуемой выборки ($N = 72$) получены следующие показатели: среднее значение составило $M = 5$ баллов при стандартном отклонении $SD = 1,48$, медиана $Me = 5$ баллов. Совпадение среднего и медианы указывает на симметричность распределения. Диапазон полученных результатов — от минимального значения в 1 балл до максимального в 8 баллов. Величина стандартного отклонения свидетельствует о существенном разбросе данных, что подтверждает неоднородность выборки по измеряемому признаку и обеспечивает необходимую вариативность для последующего корреляционного анализа.

Поскольку шкала представлений является порядковой, а данные теста — количественными, для оценки связи между ними применен коэффициент ранговой корреляции Спирмена (ρ). Выявлена статистически значимая обратная связь умеренной силы ($\rho = -0,391$; $p = 0,001$). Отрицательное значение корреляции эмпирически подтверждает внутреннюю логику авторской шкалы, где высокому уровню присвоено числовое значение 1, а низкому — 3, и свидетельствует о конвергентной валидности разработанного инструмента.

Для углубленной интерпретации выявленной связи проведено сравнение распределения баллов по тесту на понимание эмоций внутри каждой из трех групп, сформированных на основе авторской уровневой структуры (использовалась ящичковая диаграмма, представленная в Приложении). Анализ показал систематическую динамику, отражающую качественные различия между группами. В группе с низким уровнем представлений о правилах выражения эмоций распределение баллов понимания эмоций является компактным: 50% центральных данных сосредоточены в интервале от 3,5 до 5 баллов, а общий диапазон типичных значений ограничен пределами от 2,5 до 6 баллов. Данный результат указывает на относительную гомогенность этой группы и соответствует базовой стадии развития понимания эмоций, характеризующейся переходом от ориентации на внешние причины эмоций к начальному усвоению причин внутренних. В группе со средним уровнем представлений наблюдается значительная гетерогенность. Интерквартильный размах охватывает значения от 3,5 до 6 баллов, а полный диапазон данных простирается от 2 до 9 баллов. Высокая вариативность показателей позволяет интерпретировать данный уровень как переходный, объединяющий детей, находящихся на разных этапах формирования представлений о внутренних причинах эмоций — от начальных форм такого понимания до уровня, пограничного с рефлексивными процессами.

В группе с высоким уровнем понимания правил выражения эмоций распределение редуцировано до единичной линии на отметке 6 баллов при отсутствии дисперсии. Полученный результат свидетельствует о том, что достижение высокого уровня сформированности представлений о правилах выражения эмоций имеет жесткую связь с преодолением определенного когнитивного порога — полным усвоением внутренних причин эмоциональных состояний. Малая численность и крайняя однородность данной группы подчеркивают ее особый статус и указывают на то, что формирование рефлексивного компонента понимания эмоций, которому соответствуют более высокие баллы по ТЕС (7–9), не является обязательным условием для фиксации высокого уровня усвоения представлений о правилах выражения эмоций, но, вероятно, представляет собой следующую фазу развития.

2.2. Использование ребенком правил выражения эмоций

По итогам пилотажного этапа исследования, цель которого состояла в апробации и содержательной доработке методического инструмента (протокола наблюдения и схемы беседы) для повышения его надежности и валидности, в методический инструментарий внесены корректировки. Во-первых, оптимизирована структура протокола наблюдения: добавлена графа для фиксации хронометража времени, затраченного на каждую деятельность, что позволило стандартизировать процедуру и обеспечить сопоставимость данных по длительности сегментов, а также введена отдельная пометка для регистрации случаев, когда исследователь оказывал ребенку помощь в вербализации эмоций, что повысило валидность последующего анализа, позволив дифференцировать спонтанные высказывания ребенка и те, что были вызваны наводящими вопросами. Во-вторых, скорректирована и уточнена схема проведения беседы: анализ реакций детей выявил сильные различия между ними в способности вербализовать свои представления об эмоциях, и эти данные подтвердили адекватность выбранной уровневой модели. А в план беседы добавлена уточняющая фраза «Каково тебе было?» непосредственно после вопроса «Что ты чувствовал?», чтобы помочь ребенку сконцентрироваться именно на эмоциональном переживании, а не на физических ощущениях, таких как боль. Кроме того, в ходе пилотажа подтверждена диагностическая ценность стимульного материала: картинки вызвали полярные реакции, их неоднозначность провоцировала широкий спектр интерпретаций, которые представляют собой ценный ресурс для выявления индивидуальных особенностей эмоционального опыта ребенка. Стимульный материал в неизменном виде сохранен в основном исследовании. Таким образом, пилотажное исследование на выборке из пяти испытуемых стало необходимым этапом, который позволил внести корректировки, направленные на повышение надежности регистрации данных и общей эффективности процедуры сбора эмпирического материала.

Для интерпретации полученных данных использовались пороговые значения интенсивности, частоты и продолжительности негативных эмоциональных проявлений, вычисленные на основе медианы по всей выборке. Такой подход выбран для обеспечения устойчивости критериев к потенциальным выбросам. Значения интенсивности и частоты, равные медианам, отнесены к среднему уровню, ниже медианы — к низкому, выше — к высокому. Поскольку результаты показали, что медиана частоты и интенсивности равна двум, именно это значение и стало точкой отсчета: реакции ребенка на эмоциональную ситуацию, характеризующиеся показателем 1, отнесены к высокому уровню (низкая частота/интенсивность), а реакции, оцененные показателем 3 и более, — к низкому уровню (высокая частота/интенсивность).

Для оценки продолжительности эмоциональной реакции использовались минимальное и максимальное значения, наблюдавшиеся в выборке после исключения экстремального случая (20 секунд), который был квалифицирован как статистический выброс. Таким образом, рабочий диапазон продолжительности составил от 1 до 10 секунд. На основе этого диапазона установлены пороговые значения: реакции продолжительностью 1 секунда отнесены к высокому уровню (малая продолжительность), а реакции продолжительностью 10 секунд — к низкому уровню (значительная продолжительность). Соответственно выделены наиболее выраженные проявления кратковременных и затяжных эмоциональных реакций. Итоговая оценка эпизода строилась следующим образом: если продолжительность достигала максимального значения (10), уровень использования ребенком правил выражения эмоций однозначно определялся как низкий. Если продолжительность была минимальной (1), уровень признавался высоким. При промежуточных значениях продолжительности (от 2 до 9) уровень определялся по показателям интенсивности и частоты: значение 1 соответствовало высокому уровню, 2 — среднему, а 3 и выше — низкому. В случаях, когда интенсивность и частота имели разные значения, выбор уровня всегда осуществлялся в пользу ребенка, т.е. по меньшему из двух чисел.

Однако полученное распределение не было окончательным. Для комплексной оценки мы также провели качественный анализ бесед с детьми, используя уровневую структуру, которую мы предварительно выработали для анализа представлений о правилах выражения эмоций. Критерии для квалификации качественных данных напрямую взяты из этой структуры. Высокий уровень сформированности представлений о правилах выражения эмоций в беседе проявлялся в том, что, объясняя эпизод выражения эмоций, ребенок исходил из значимости их выражения для коммуникации и указывал на конкретные способы проживания эмоций, которые он использовал. Средний уровень характеризовался тем, что ребенок в большей степени апеллировал к внешним запретам на агрессивное выражение эмоций, но при этом понимал, какими действиями выражается переживание. При низком уровне сформированности представлений ребенок обращался к общим правилам поведения; при этом, опираясь на подсказки, он мог определить собственные эмоциональные состояния и для объяснений использовал знание правил поведения без оглядки на эмоциональный контекст ситуации.

Таким образом, вывод о сформированности у ребенка навыков эмоциональной регуляции делается на основе интеграции количественных и качественных данных в рамках качественно-содержательного анализа. Итоговый показатель уровня развития навыков присваивается на основе выявления ведущей, смысло-

образующей тенденции в общей картине эмоциональных проявлений и их осмысления ребенком. В соответствии с принципами культурно-исторической теории мы рассматриваем развитие как гетерохронный процесс, где высшие психические функции находятся на разных стадиях становления. Поэтому наличие противоречий и «разрывов» между отдельными поведенческими проявлениями и элементами осознания не только ожидаемо, но и является ценным диагностическим признаком, указывающим на зоны ближайшего развития. Присвоение уровня по ведущей тенденции не отрицает этих противоречий, а, напротив, позволяет очертить основной, актуальный для ребенка способ регуляции, находящийся в зоне его самостоятельного выполнения, в то время как «разрывы» маркируют потенциальные возможности для дальнейшего развития в сотрудничестве со взрослым.

Таим образом, формирование навыка использования правил выражения эмоций в старшем дошкольном возрасте имеет следующую уровневую структуру:

- уровень 1 (высокий) характеризуется слабой интенсивностью, низкой частотой и кратковременностью негативных проявлений (показатели интенсивности, частоты или продолжительности равны 1). Дети, достигшие этого уровня, способны аргументировать свои поступки, объясняя важность выражения эмоций для общения. Кроме того, они могут осознанно описывать конкретные способы, которые используют для проживания своих чувств;
- уровень 2 (средний) диагностируется, если негативные эмоции проявляются с умеренной силой и периодичностью (показатели интенсивности или частоты равны 2). Объясняя свои поступки, дети чаще апеллируют к внешним запретам и социальным правилам, ограничивающим агрессивные проявления эмоций. На этом этапе дошкольники начинают различать и называть разные действия, которые используются для выражения эмоциональных состояний;
- уровень 3 (низкий) фиксируется при наличии сильных, частых или длительных негативных поведенческих проявлений (показатели интенсивности или частоты равны 3 и более, либо продолжительность равна 10). Представления детей о нормах проявления эмоций ограничиваются общими, неконкретными правилами поведения («так нельзя», «нужно вести себя хорошо»), без глубокого осознания причин и вариативных способов выражения эмоций.

Применение разработанной уровневой структуры для анализа данных, полученных в ходе наблюдения за поведением детей и бесед с ними, показало, что в нашей выборке доминируют низ-

кие показатели: медианное значение соответствует низкому уровню ($Me = 3$). Процентильный анализ подтверждает: у 75% детей уровень использования правил не выше низкого (25-й процентиль = 2), и лишь 25% детей показали результат на уровне среднего и выше (75-й процентиль = 1).

Несмотря на то что в выборке представлены все возможные уровни сформированности навыка использования правил выражения эмоций ($Min = 1$, $Max = 3$), умеренная величина стандартного отклонения ($SD = 0,721$) указывает на то, что ответы большинства респондентов концентрируются в области низких значений. Для проверки надежности и валидности применяемой методики и классификации проведена процедура независимой экспертной оценки. Случайным образом отобраны 20 протоколов, содержащих данные наблюдения и последующей беседы. Эти протоколы проанализированы независимым экспертом, который, пользуясь разработанной уровневой структурой, оценил уровень использования правил выражения эмоций каждым из 20 испытуемых. Результаты экспертной оценки показали высокую степень согласованности с данными, полученными исследователем. Расхождение в оценках зафиксировано лишь для трех случаев из двадцати. Статистический анализ с использованием критерия Гудмана и Краскала ($gamma$) подтвердил высокую надежность классификации: $\gamma = 0,95$, $p < 0,001$. Полученное значение свидетельствует о согласованности оценок и подтверждает воспроизводимость и надежность используемого в исследовании метода классификации уровней эмоциональной регуляции.

Для оценки взаимосвязи между уровнем использования правил выражения эмоций (данные наблюдения) и уровнем представлений о них (данные беседы) в выборке ($N = 72$) применен коэффициент ранговой корреляции Спирмена. Статистически значимой связи между данными параметрами не обнаружено: $r_s = 0,047$, $p = 0,695$. Следовательно, уровень сформированности поведенческих навыков выражения эмоций и уровень осознания соответствующих правил в данной выборке являются независимыми характеристиками. Навык практического следования правилам не связан напрямую со способностью вербализовать и объяснить эти правила.

3. Обсуждение

Выделенные уровни сформированности представлений о правилах выражения эмоций позволяют оценить, насколько широко и глубоко ребенок понимает мир эмоций: их природу, способы выражения, способы переживания и значимость запрета на агрессивные реакции. Этот диагностический инструмент, основанный на методе беседы, характеризует теоретическую осведомленность ребенка. В свою очередь, уровни использования этих пра-

вил на практике, выявленные с помощью наблюдения и беседы, дают возможность оценить, насколько осознанно ребенок применяет свои знания в реальных эмоционально насыщенных ситуациях. При этом необходимо учитывать, что на выбор конкретного способа переживания и выражения эмоции влияет множество факторов — от действий окружающих до импульсивных решений ребенка, не подчиняющихся полному сознательному контролю [Ji, Son, Kim, 2022; Leersnyder, Boiger, Mesquita, 2013], поэтому предлагаемые критерии оценки не являются исчерпывающими, но служат ориентиром для анализа осознанного отношения ребенка к правилам выражения эмоций.

В ходе анализа результатов обнаружено свойство выборки, которое может рассматриваться как ограничение исследования. Речь идет о сравнительно низком разбросе данных ($SD = 0,528$), полученных при оценке уровней сформированности представлений о правилах выражения эмоций. Вероятнее всего, он обусловлен не качеством методического инструментария, а спецификой самого измеряемого конструкта. Можно предположить, что к старшему дошкольному возрасту базовые представления о социально приемлемых способах выражения эмоций у большинства детей оказываются в основном сформированными и носят в достаточной степени стереотипный, обобщенный характер, и поэтому ответы респондентов закономерно образуются вокруг среднего значения. В данном контексте использованная методика успешно справляется со своей основной задачей, фиксируя этот универсальный, базовый уровень понимания, характерный для большей части возрастной когорты. В то же время она, по-видимому, сохраняет необходимую чувствительность для выявления немногочисленной группы детей с более развитыми и дифференцированными представлениями.

Полученные данные позволяют выдвинуть предположение о существовании вероятной связи между сформированностью изучаемых представлений и преодолением определенного когнитивного порога — в частности, полным усвоением детьми знаний о внутренних, субъективных причинах эмоциональных состояний. Данное предположение находит косвенное подтверждение в результатах анализа корреляций оценок, полученных с использованием разработанной уровневой структуры, с показателями теста на понимание эмоций.

К ограничениям данного исследования может быть отнесено применение метода беседы, поскольку формирование у ребенка представлений о нормах эмоционального реагирования не может происходить вне связи с его речевым развитием [Бухаленкова и др., 2024; Маланов, 2015; Grazzani et al., 2018]. Мы полагаем, что использованная структура беседы позволила в определенной степени смягчить данное ограничение. Так, по ходу процеду-

ры наблюдается положительная динамика в вовлеченности детей: если на первый вопрос свободной беседы о способах выражения эмоций ответили 61% испытуемых, то последующий, схожий по тематике вопрос вызвал отклик уже у 76% дошкольников. Вероятно, дети постепенно адаптируются к формату беседы и углубляются в предлагаемую тематику. Дополнительным средством нивелирования ограничений, обусловленных беседой как методом исследования на выборке дошкольников, выступила беседа по картинкам. Визуальная опора, по всей видимости, позволяет снизить когнитивную нагрузку, связанную с пониманием абстрактных вопросов, и создает конкретный контекст для обсуждения, что способствует более активному и содержательному включению ребенка в диалог.

В исследовании не обнаружено статистически значимой связи между уровнем сформированности представлений о правилах выражения эмоций и фактическим применением этих правил в поведении. Следовательно, усвоение социальной нормы на когнитивном уровне не является достаточным условием для ее реализации в ситуациях, сопровождающихся интенсивными эмоциональными переживаниями. Наблюдаемое расхождение, по-видимому, является частным случаем более общего феномена, известного как «разрыв между знанием и действием»: вербально усвоенное правило не всегда трансформируется в устойчивый поведенческий навык. Обнаруженная закономерность согласуется с классическими положениями отечественной психологии, согласно которым простое знание правила составляет лишь начальный этап в процессе становления осознанного поведения [Ерофеева, 1984]. Таким образом, можно предположить, что между этапом усвоения нормативного знания и этапом его эффективного применения существует комплекс опосредствующих факторов, требующих отдельного изучения.

4. Заключение Основной целью проведенного исследования было создание диагностического инструментария для оценки представлений о правилах выражения эмоций и их практического использования у детей старшего дошкольного возраста. Его результатом стала успешная разработка и апробация комплекса методов, включающего модифицированную процедуру наблюдения и специализированные беседы.

На основании данных, полученных с применением разработанного комплекса методов, операционализировано выделение уровней сформированности как представлений о правилах (по результатам анализа высказываний детей в беседе об эмоциях, способах их выражения и переживания), так и использования этих правил (на основе интегративной оценки интенсивности,

частоты и продолжительности эмоциональных реакций в реальных ситуациях, дополненной данными беседы по результатам наблюдений).

Существенным вкладом проведенного исследования в методологию психологических исследований детского возраста стала модификация метода наблюдения, заключающаяся в обязательном проведении последующей беседы. Данное усовершенствование позволило перейти от регистрации поведенческих проявлений к оценке степени осознания ребенком правил выражения эмоций и его способности к рефлексии и обобщению собственного эмоционального опыта.

Разработанный диагностический комплекс может стать одним из средств решения актуальной научной проблемы, которая состоит в недостатке валидных методов для исследования эмоциональной сферы ребенка, и пригоден для использования педагогами-практиками с целью оценки эффективности программ социально-эмоционального развития и выявления индивидуальных траекторий развития дошкольников.

К ограничениям работы относятся относительно небольшой объем выборки, а также специфика применяемого метода беседы, эффективность которого в значительной степени зависит от уровня речевого развития детей.

Перспективными направлениями дальнейших исследований являются апробация методики на более репрезентативных выборках для получения нормативных данных, изучение влияния семейной среды и стиля детско-родительских отношений на формирование у детей представлений о правилах выражения эмоций, проведение лонгитюдного исследования для анализа динамики перехода детей с одного уровня развития эмоциональной саморегуляции на другой.

Приложение

Протокол свободной беседы

Имя и фамилия ребенка

Дата

1. Что значит выражать чувства?
2. Как правильно выражать чувства? Почему такие правила есть?
3. Если ты обижен, как правильно это пережить? Какие способы справиться с обидой ты знаешь?
4. Почему такой способ поможет?
5. Как нельзя выражать злость и обиду?
6. Представь, что к нам прилетел инопланетянин. Он впервые почувствовал грусть. И тебе надо показать ему, как люди выражают грусть. Изобрази, пожалуйста, как выразить грусть.
7. Как с ней справиться? А почему нужно так справляться?

8. А какие способы справиться с грустью ты еще знаешь?
9. А если инопланетянин почувствует радость, как ее выразить правильно? Какими конкретными действиями?

Протокол беседы по картинке

Имя и фамилия ребенка

Дата

1. Что случилось у героя на картинке? Что он чувствует? (был использован наводящий вопрос со всеми базовыми эмоциями: да/нет)
2. Как герой на картинке выражает свои чувства?
3. Почему нужно так выражать свои чувства?
4. Если бы ты был на месте героя, как бы ты выражал свои чувства? Как бы ты с ними справлялся?
5. Почему именно так?
6. Какие еще есть способы справиться с такими чувствами?

Протокол наблюдения с последующей беседой

Имя и фамилия ребенка

Дата

Вид деятельности для наблюдения	Учебная деятельность	Свободная деятельность	Поведение в процессе режимных действий
Минуты			

Эпизод №

Продолжительность выражения эмоции:

Причина эмоциональной реакции с позиции наблюдателя:

Проявления эмоциональной реакции

Действия	
Надутые губы / губы опущены вниз, нахмуренный вид	
Нижняя губа вытянута горизонтально	
Поджатые губы	
Выпяченная челюсть	
Брови опущены / выгнуты дугой	
Брови приподняты / нахмурены	
Повышенный тон речи	
Крик в гневе, угрожающее рычание, хрюканье	
Громкая, резкая/режущая интонация	
Печальный вздох	
Грубый вздох	
Утверждения про свои эмоции	
Опущенные плечи	

Действия	
Скрещенные руки	
Плач / протирание глаз (печаль)	
Постукивание пальцами / заламывание рук / кусание ногтей	
Хлопанье в ладоши / удар кулаком по чему-либо	
Опрокидывание предметов / топтание	
Обхватывание головы руками	
Замирание или внезапные рывки	
Сжатые кулаки	
Слезы	

Последующая беседа

Помнишь ситуацию, когда..? Что там произошло? (при затруднении указать на увиденные причины ситуации с использованием слов: «Я видела, что...»)

Какую эмоцию ты тогда испытывал? Каково тебе было?

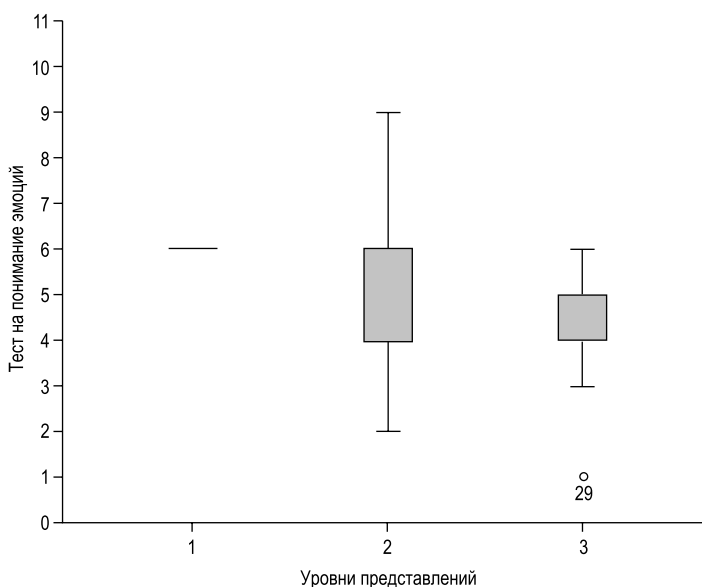
(был использован наводящий вопрос со всеми базовыми эмоциями: да/нет)

Как ты ее выразил? Как еще можно было выразить эмоции в этой ситуации?

Существуют, по-твоему, какие-то правила, как выражать эту эмоцию?

Ты использовал специально какой-то секретик, чтобы пережить эту эмоцию?

Ящичковая диаграмма для сопоставления представлений о правилах выражения эмоций с результатами теста на понимание эмоций в изучаемой выборке



Литература

1. Бабаева Т.И., Римашевская Л.С. (2023) *Социально-эмоциональное развитие старшего дошкольника*. М.: Юрайт.
2. Буре Р. С. (2012) *Социально-нравственное воспитание дошкольников: для работы с детьми 3–7 лет*. М.: Мозаика-Синтез.
3. Буре Р. С., Воробьева М.В., Давидович В.Н., Дудникова С.А. (2006) *Дружные ребята: воспитание гуманных чувств и отношений у дошкольников*. М.: Просвещение.
4. Бухаленкова Д.А., Асланова М.С., Айрапетян З.В., Гаврилова М.Н. (2021) Связано ли понимание эмоций детьми с представлениями их воспитателей об эмоциональном развитии? *Российский психологический журнал*, т. 18, № 2, с. 53–66. <https://doi.org/10.21702/rpj.2021.2.4>
5. Веракса Н.Е., Веракса А.Н., Гаврилова М.Н., Бухаленкова Д.А., Тарасова К.С. (2021) Русская версия теста на понимание эмоций: адаптация и валидация для использования с детьми дошкольного возраста. *Психология. Журнал Высшей школы экономики*, т. 18, № 1, с. 56–70. <https://doi.org/10.17323/1813-8918-2021-1-56-70>
6. Выготский Л.С. (1984) *Детская психология*. М.: Педагогика.
7. Горобаха Н.М. (1992) *Педагогические условия осознания нравственной ценности правил поведения детьми младшего дошкольного возраста*: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М.: НИИ дошкольного воспитания.
8. Гусева У.Д. (2025) Специфика развития понимания эмоций у российских детей. *Национальный психологический журнал*, т. 20, № 3, с. 100–114. <https://doi.org/10.11621/npj.2025.0308>
9. Ерофеева Т.И. (1986) *Педагогические условия формирования доброжелательных взаимоотношений у детей старшего дошкольного возраста*: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М.: НИИ дошкольного воспитания АПН СССР.
10. Запорожец А.В. (1986) *Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста: психологические исследования*. М.: Педагогика.
11. Запорожец А.В. (1960) Развитие произвольных движений. М.: Академия педагогических наук РСФСР.
12. Запорожец А.В., Неверович Я.З. (1974) К вопросу о генезисе, функции и структуре эмоциональных процессов у ребенка. *Вопросы психологии*, № 6, с. 59–74.
13. Изотова Е.И. (2015) Социальные и когнитивные детерминанты кодирования эмоций в реальном и виртуальном пространстве. *Психологические исследования*, т. 8, № 42. <https://doi.org/10.54359/ps.v8i42.532>
14. Ильин Е.П. (2001) *Эмоции и чувства*. СПб.: Питер.
15. Кошелева А.Д. (2003) *Эмоциональное развитие дошкольников*. М.: Academia.
16. Киянченко Е.А. (1999) *Воспитание осознанного отношения к правилам поведения у детей 5–6 лет*: дис. ... канд. пед. наук. М.: Московский педагогический государственный университет.
17. Князева О.Л. (2005) *Я — ты — мы: программа социально-эмоционального развития дошкольников*. М.: Мозаика-Синтез.
18. Лидак Л.В. (1982) *Формирование культуры общения у детей старшего дошкольного возраста в процессе игры*: дис. ... канд. пед. наук. Л.: Ленинградский государственный педагогический университет им А.И. Герцена.
19. Лисина М.И. (1974) *Развитие общения у дошкольников*. М.: Педагогика.
20. Лисина М.И. (1955) *О некоторых условиях превращения реакций из произвольных в произвольные*: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М.: Институт психологии Академии педагогических наук РСФСР.
21. Маланов С.В. (2015) Развитие у детей в раннем детстве и дошкольном возрасте ориентировки в эмоциональных состояниях на основе овладения способами использования языковых средств. *Культурно-историческая психология*, т. 11, № 2, с. 57–67. <https://doi.org/10.17759/chp.2015110206>

22. Микляева Н.В., Семенака С.И. (2022) *Уроки добра: комплексная программа социально-коммуникативного развития ребенка средствами эмоционального и социального интеллекта*. М.: Аркти.
23. Монакова Н.И. (2021) *Развитие эмоций у ребенка. Программа «Путешествие с Гномом»*. М.: Речь.
24. Смирнова Е.О. (1992) *Условия и предпосылки развития произвольного поведения в раннем и дошкольном детстве: дис. ... докт. психол. наук*. М.: НИИ общей и педагогической психологии.
25. Стрелкова Л.П. (1995) *Войди в Тридешатое царство. Кн. 1. Начало пути*. М.: Новая школа.
26. Хомская Е.Д., Батова Н.Я. (1992) *Мозг и эмоции*. М.: МГУ.
27. Хухлаева О.В., Хухлаев О.Е., Первушина И.М. (2022) *Тропинка к своему Я: как сохранить психологическое здоровье дошкольников*. М.: Генезис.
28. Щетинина А.М. (1984) *Восприятие и понимание детьми эмоционального состояния человека: дис. ... канд. психол. наук*. Л.: Ленинградский государственный педагогический университет им А.И. Герцена.
29. Яницкая Е.Ю. (1984) *Воспитание культуры общения у детей старшего дошкольного возраста в условиях семьи и детского сада: автореф. дис. ... канд. пед. наук*. Киев: НИИ педагогики УССР.
30. Begeer S., Banerjee R., Rieffe C., Terwogt M.M., Portarst E., Stegge H., Koot H.M. (2011) The Understanding and Self-Reported Use of Emotional Display Rules in Children with Autism Spectrum Disorders. *Cognition and Emotion*, vol. 25, no 5, pp. 947–956. <https://doi.org/10.1080/02699931.2010.516924>
31. Davis E.L., Levine L.J., Lench H.C., Quas J.A. (2010) Metacognitive Emotion Regulation: Children's Awareness that Changing Thoughts and Goal Can Alleviate Negative Emotions. *Emotion*, vol. 10, no 4, pp. 498–510. <https://doi.org/10.1037/a0018428>
32. Dawel A., Ashhurst C., Monaghan C. (2023) A Three-Dimensional Model of Emotional Display Rules: Model Invariance, External Validity, and Gender Differences. *Emotion*, vol. 23, no 5, pp. 1410–1422. <https://doi.org/10.1037/emo0001176>
33. Diaz A., Eisenberg N., Valiente C., van Schyndel S., Spinrad T., Berger R. et al. (2015) Relations of Positive and Negative Expressivity and Effortful Control to Kindergarteners' Student — Teacher Relationship, Academic Engagement, and Externalizing Problems at School. *Journal of Research in Personality*, vol. 67, April, pp. 3–14. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2015.11.002>
34. Grazzani I., Ornaghi V., Conte E., Pepe A., Caprin C. (2018) The Relation between Emotion Understanding and Theory of Mind in Children Aged 3 to 8: The Key Role of Language. *Frontiers in Psychology*, vol. 9, Article no 724. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00724>
35. Fischer A.H., Rotteveel M., Evers C., Manstead A.S. (2004) Emotional Assimilation: How We Are Influenced by Others' Emotions. *Cahiers de Psychologie Cognitive*, vol. 22, no 2, pp. 223–245. <https://psycnet.apa.org/record/2004-15872-007>
36. Friedman H.S., Miller-Herringer T. (1991) Nonverbal Display of Emotion in Public and in Private: Self-Monitoring, Personality, and Expressive Cues. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 61, no 5, pp. 766–775. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.61.5.766>
37. Hochschild R. (1983) *The Managed Heart: Commercialization of Human Feeling*. Berkeley: University of California.
38. Ji E., Son L.K., Kim M.S. (2022) Emotion Perception Rules Abide by Cultural Display Rules. *Experimental Psychology*, vol. 69, no 2, pp. 83–103. <https://doi.org/10.1027/1618-3169/a000550>
39. Kleef G.A., Côté S. (2022) The Social Effects of Emotions. *Annual Review of Psychology*, vol. 73, pp. 629–658. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-020821-010855>
40. Leersnyder J., Boiger M., Mesquita B. (2013) Cultural Regulation of Emotion: Individual, Relational, and Structural Sources. *Frontiers in Psychology*, vol. 4, Article no 55. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00055>

41. Lovis-Schmidt A., Ackermann L., Wascher S., Rindermann H. (2025) Programme zur Förderung emotionaler Kompetenzen in der mittleren Kindheit: Eine Metaanalyse. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* Volume, vol. 39, no 1–2, pp. 49–64. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000371>
42. Manokara K., Fischer A., Sauter D. (2022) Display Rules Differ between Positive Emotions: Not All That Feels Good Looks Good. *Emotion*, vol. 23, no 1, pp. 243–260. <https://doi.org/10.1037/emo0001078>
43. Pons F., Harris P. (2000) *Test of Emotion Comprehension: TEC*. Oxford: University of Oxford.
44. Sears M.S., Repetti R.L., Reynolds B.M., Sperling J.B. (2014) A Naturalistic Observational Study of Children's Expressions of Anger in the Family Context. *Emotion*, vol. 14, no 2, pp. 272–283. <https://doi.org/10.1037/a0034753>
45. Underwood M.K., Coie J.D., Herbstein C.R. (1992) Display Rules for Anger and Aggression in School-Age Children. *Child Development*, vol. 63, no 2, pp. 366–380.
46. Zeman J., Garber J. (1996) Display Rules for Anger, Sadness, and Pain: It Depends on Who Is Watching. *Child Development*, vol. 67, no 3, pp. 957–973.
47. Zhou N., Smith K.V., Stelzer E., Maercker A., Xi J., Killikelly C. (2023) How the Bereaved Behave: A Cross-Cultural Study of Emotional Display Behaviours and Rules. *Cognition & Emotion*, vol. 37, no 5, pp. 1023–1039. <https://doi.org/10.1080/02699931.2023.2219046>

References

- Babaeva T.I., Rimashevskaya L.S. (2023) *Socio-Emotional Development of an Older Preschooler*. Moscow: Yurayt (In Russian).
- Begeer S., Banerjee R., Rieffe C., Terwogt M.M., Portarst E., Stegge H., Koot H.M. (2011) The Understanding and Self-Reported Use of Emotional Display Rules in Children with Autism Spectrum Disorders. *Cognition and Emotion*, vol. 25, no 5, pp. 947–956. <https://doi.org/10.1080/02699931.2010.516924>
- Bure R.S. (2012) *Socio-Moral Education of Preschoolers: For Working with Children 3–7 Years Old*. Moscow: Mosaika-Sintez (In Russian).
- Bure R.S., Vorobyeva M.V., Davidovich V.N., Dudnikova S.A. (2006) *Friendly Guys: Fostering Humane Feelings and Relationships among Preschoolers*. Moscow: Prosveshchenie (In Russian).
- Bukhalenkova D.A., Aslanova M.S., Ayrapetyan Z.V., Gavrilova M.N. (2021) Do Preschool Teachers' Beliefs about Age-Related Emotional Development Impact Preschoolers' Emotion Understanding? *Russian Psychological Journal*, vol. 18, no 2, pp. 53–66 (In Russian). <https://doi.org/10.21702/rpj.2021.2.4.5>
- Davis E.L., Levine L.J., Lench H.C., Quas J.A. (2010) Metacognitive Emotion Regulation: Children's Awareness that Changing Thoughts and Goal Can Alleviate Negative Emotions. *Emotion*, vol. 10, no 4, pp. 498–510. <https://doi.org/10.1037/a0018428>
- Dawel A., Ashhurst C., Monaghan C. (2023) A Three-Dimensional Model of Emotional Display Rules: Model Invariance, External Validity, and Gender Differences. *Emotion*, vol. 23, no 5, pp. 1410–1422. <https://doi.org/10.1037/emo0001176>
- Diaz A., Eisenberg N., Valiente C., van Schyndel S., Spinrad T., Berger R. et al. (2015) Relations of Positive and Negative Expressivity and Effortful Control to Kindergarten's Student — Teacher Relationship, Academic Engagement, and Externalizing Problems at School. *Journal of Research in Personality*, vol. 67, April, pp. 3–14. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2015.11.002>
- Goropakha N.M. (1992) *Pedagogical Conditions of Awareness of the Moral Value of the Rules of Behavior by Children of Younger Preschool Age* (PhD Thesis). Moscow: Research Institute of Preschool Education (In Russian).
- Grazzani I., Ornaghi V., Conte E., Pepe A., Caprin C. (2018) The Relation between Emotion Understanding and Theory of Mind in Children Aged 3 to 8: The Key Role of Language. *Frontiers in Psychology*, vol. 9, Article n0 724. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00724>

- Guseva U.D. (2025) Development of Emotion Comprehension in Russian Children. *National Psychological Journal*, vol. 20, no 3, pp. 100–114 (In Russian). <https://doi.org/10.11621/npj.2025.0308>
- Fischer A.H., Rotteveel M., Evers C., Manstead A.S. (2004) Emotional Assimilation: How We Are Influenced by Others' Emotions. *Cahiers de Psychologie Cognitive*, vol. 22, no 2, pp. 223–245. <https://psycnet.apa.org/record/2004-15872-007>
- Friedman H.S., Miller-Herringer T. (1991) Nonverbal Display of Emotion in Public and in Private: Self-Monitoring, Personality, and Expressive Cues. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 61, no 5, pp. 766–775. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.61.5.766>
- Hochschild R. (1983) *The Managed Heart: Commercialization of Human Feeling*. Berkeley: University of California.
- Ilyin E.P. (2001) *Emotions and Feelings*. Saint Petersburg: Piter (In Russian).
- Izotova E.I. (2015) Social and Cognitive Determinants of Coding of Emotions in Real and Virtual Space. *Psikhologicheskie Issledovaniya*, vol. 8, no 42 (In Russian). <https://doi.org/10.54359/ps.v8i42.532>
- Ji E., Son L.K., Kim M.S. (2022) Emotion Perception Rules Abide by Cultural Display Rules. *Experimental Psychology*, vol. 69, no 2, pp. 83–103. <https://doi.org/10.1027/1618-3169/a000550>
- Khomskaya E.D., Batova N.Ya. (1992) *Brain and Emotions*. Moscow: Moscow State University (In Russian).
- Khukhlaeva O.V., Khukhlaev O.E., Pervushina I.M. (2022) *The Path to Self: How to Preserve the Psychological Health of Preschoolers*. Moscow: Genesis (In Russian).
- Kiyanchenko E.A. (1999) *Fostering a Conscious Attitude to the Rules of Behavior in Children Aged 5–6 Years* (PhD Thesis). Moscow: Moscow State Pedagogical University (In Russian).
- Kleef G.A., Côté S. (2022) The Social Effects of Emotions. *Annual Review of Psychology*, no 73, pp. 629–658. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-020821-010855>
- Knyazeva O.L. (2005) *I – You – We: A Program for the Social and Emotional Development of Preschoolers*. Moscow: Mosaika-Sintez (In Russian).
- Kosheleva A.D. (2003) *Emotional Development of Preschoolers*. Moscow: Academia (In Russian).
- Leersnyder J., Boiger M., Mesquita B. (2013) Cultural Regulation of Emotion: Individual, Relational, and Structural Sources. *Frontiers in Psychology*, vol. 4, Article no 55. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00055>
- Lidak L.V. (1982) *The Formation of a Culture of Communication among Older Preschool Children in the Process of Play* (PhD Thesis). Leningrad: Leningrad State Pedagogical University named after A.I. Herzen (In Russian).
- Lisina M.I. (1974) *The Development of Communication in Preschoolers*. Moscow: Pedagogika (In Russian).
- Lisina M.I. (1955) *On Some Conditions for the Transformation of Reactions from Involuntary to Voluntary* (PhD Thesis). Moscow: Institute of Psychology of the Academy of Pedagogical Sciences (In Russian).
- Lovis-Schmidt A., Ackermann L., Wascher S., Rindermann H. (2025) Programme zur Förderung emotionaler Kompetenzen in der mittleren Kindheit: Eine Metaanalyse. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, vol. 39, no 1–2, pp. 49–64. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000371>
- Malanov S.V. (2015) Identifying Emotions through Language Means in Early Childhood. *Cultural-Historical Psychology*, vol. 11, no 2, pp. 57–67 (In Russian). <https://doi.org/10.17759/chp.2015110206>
- Manokara K., Fischer A., Sauter D. (2022) Display Rules Differ between Positive Emotions: Not All That Feels Good Looks Good. *Emotion*, vol. 23, no 1, pp. 243–260. <https://doi.org/10.1037/emo0001078>

- Miklyayeva N.V., Semenaka S.I. (2022) *Lessons of Kindness: A Comprehensive Program of Social and Communicative Development of a Child by Means of Emotional and Social Intelligence*. Moscow: Arkti (In Russian).
- Monakova N.I. (2021) *The Development of Emotions in a Child. The Program "Journey with a Dwarf"*. Moscow: Rech (In Russian).
- Pons F., Harris P. (2000) *Test of Emotion Comprehension: TEC*. Oxford: University of Oxford.
- Shchetinina A.M. (1984) *Children's Perception and Understanding of a Person's Emotional State* (PhD Thesis). Leningrad: Leningrad State Pedagogical University named after A.I. Herzen (In Russian).
- Smirnova E.O. (1992) *Conditions and Prerequisites for the Development of Voluntary Behavior in Early and Preschool Childhood* (PhD Thesis). Moscow: Scientific Research Institute of General and Pedagogical Psychology (In Russian).
- Sears M.S., Repetti R.L., Reynolds B.M., Sperling J.B. (2014) A Naturalistic Observational Study of Children's Expressions of Anger in the Family Context. *Emotion*, vol. 14, no 2, pp. 272–283. <https://doi.org/10.1037/a0034753>
- Strelkova L.P. (1995) *Enter the Thirtieth Kingdom: Book 1. The Beginning of the Path*. Moscow: Novaya Shkola (In Russian).
- Underwood M.K., Coie J.D., Herbsman C.R. (1992) Display Rules for Anger and Aggression in School-Age Children. *Child Development*, vol. 63, no 2, pp. 366–380.
- Veraksa N.E., Veraksa A.N., Gavrilova M.N., Bukhalenkova D.A., Tarasova K.S. (2021) The Russian Version of the Test of Emotion Comprehension: Adaptation and Validation for Use in Preschool Children. *Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, vol. 18, no 1, pp. 56–70 (In Russian). <https://doi.org/10.17323/1813-8918-2021-1-56-70>
- Vygotsky L.S. (1984) *Child Psychology*. Moscow: Pedagogika (In Russian).
- Yanitskaya E.Yu. (1984) *Fostering a Culture of Communication among Older Preschool Children in Family and Kindergarten Settings* (PhD Thesis). Kiev: Research Institute of Pedagogy of the Ukrainian SSR (In Russian).
- Yerofeeva T.I. (1986) *Pedagogical Conditions for the Formation of Friendly Relationships in Older Preschool Children* (PhD Thesis). Moscow: Scientific Research Institute of Preschool Education of the Academy of Pedagogical Sciences of the USSR (In Russian).
- Zaporozhets A.V. (1986) *The Development of Social Emotions in Preschool Children: Psychological Research*. Moscow: Pedagogika (In Russian).
- Zaporozhets A.V. (1960) *The Development of Voluntary Movements*. Moscow: Academy of Pedagogical Sciences (In Russian).
- Zaporozhets A.V., Neverovich Ya.Z. (1974) On the Question of Genesis, Functions and Structure of Emotional Processes in a Child. *Voprosy Psichologii*, no 6, pp. 59–74 (In Russian).
- Zeman J., Garber J. (1996) Display Rules for Anger, Sadness, and Pain: It Depends on Who Is Watching. *Child Development*, vol. 67, no 3, pp. 957–973.
- Zhou N., Smith K.V., Stelzer E., Maercker A., Xi J., Killikelly C. (2023) How the Bereaved Behave: A Cross-Cultural Study of Emotional Display Behaviours and Rules. *Cognition & Emotion*, vol. 37, no 5, pp. 1023–1039. <https://doi.org/10.1080/02699931.2023.2219046>

Особенности восприятия научного текста: видеоокулографическое исследование

Екатерина Пушкарева, Александра Корженевская,
Нина Здорова, Мария Лытаева, Ольга Драгой

Статья поступила
в редакцию
в апреле 2025 г.

Пушкарева Екатерина Андреевна — аспирантка Аспирантской школы по образованию Института образования, преподаватель департамента образовательных программ, эксперт Центра поддержки цифрового обучения, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». Адрес: 101000 Москва, Потаповский пер., 16, стр. 10. E-mail: eapestrikova@hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3486-0290> (контактное лицо для переписки)

Корженевская Александра Юрьевна — лаборант-исследователь отдела экспериментальных исследований речи, Институт языкознания РАН; стажер-исследователь Центра языка и мозга, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». E-mail: akorzhenevskaya@iling-ran.ru. ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-1143-7818>

Здорова Нина Станиславовна — кандидат филологических наук, научный сотрудник Центра языка и мозга, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»; научный сотрудник отдела экспериментальных исследований речи, Институт языкознания РАН. E-mail: nzdorova@hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2279-2905>

Лытаева Мария Александровна — кандидат педагогических наук, доцент департамента образовательных программ Института образования; директор Центра поддержки цифрового обучения, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». E-mail: mlytaeva@hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8090-885X>

Драгой Ольга Викторовна — доктор филологических наук, ординарный профессор, директор Центра языка и мозга, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»; ведущий научный сотрудник отдела экспериментальных исследований речи, Институт языкознания РАН. E-mail: odragoy@hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6777-5164>

Аннотация

Академическое чтение, предполагающее работу с научными и научно-популярными текстами в академической среде, согласно опросам, вызывает трудности у студентов. Помимо стиля текста, трудности в чтении могут быть связаны со сложностью текста, которую создают длинные и распространенные предложения с большим объемом и наличием терминов. Влиянию стиля и сложности текста на его восприятие посвящены многочисленные исследования, но эти факторы обычно рассматриваются по отдельности, и в основном применительно к

изучению иностранных языков. Их взаимодействие при чтении на родном языке остается малоизученным. Цель настоящего исследования — выявить влияние стиля текста, сложности текста и наличия опыта чтения научных текстов на процесс чтения на родном (русском) языке. В эксперименте участвовали 43 студента-первокурсника экономических специальностей НИУ ВШЭ. Материалами исследования послужили 32 текста по экономике: 16 публицистических и 16 научных, распределенных по трем уровням сложности на основании инструмента «Текстометр» [Лапошина, Лебедева, 2021]. Студенты поочередно читали научные и публицистические тексты и отвечали на короткие вопросы после прочтения. Во время чтения фиксировались движения глаз участников с помощью видеоокулографа. Статистический анализ полученных результатов с использованием линейных моделей со смешанными эффектами выявил значимое влияние сложности текста только на среднюю длительность фиксации. При этом стиль текста и регулярность работы с научными материалами не оказали значимого влияния на глазодвигательные метрики. Таким образом, исследование подтверждает, что именно сложность текста, а не его стиль, оказывает влияние на процесс чтения научных текстов на родном языке.

Ключевые слова видеоокулография, научный текст, публицистический текст, сложность текста, стиль текста, трудности академического чтения, понимание прочитанного

Для цитирования Пушкарева Е.А., Корженевская А.Ю., Здорова Н.С., Лытаева М.А., Драгой О.В. (2026) Особенности восприятия научного текста: видеоокулографическое исследование. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 1, сс. 185–213. <https://doi.org/10.17323/vo-2026-26605>

Features of Scientific Text Perception: An Eye-Tracking Study

Ekaterina Pushkareva, Alexandra Korzhenevskaya,
Nina Zdorova, Maria Lytayeva, Olga Dragoy

Ekaterina A. Pushkareva — Postgraduate Student at the Postgraduate School of Education, Institute of Education; Lecturer at the Department of Educational Programmes; Expert at the Digital Learning Support Center, HSE University. Address: 16/10 Potapovsky lane, 101000 Moscow, Russian Federation. E-mail: eapestriko-va@hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3486-0290> (corresponding author)

Alexandra Yu. Korzhenevskaya — Research Assistant at the Department of Experimental Study of Speech, Institute of Linguistics, Russian Academy of Sciences; Research Assistant at the Center for Language and Brain, HSE University. E-mail: akorzhenevskaya@iling-ran.ru. ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-1143-7818>

Nina S. Zdorova — PhD in Linguistics, Research Fellow at the Center for Language and Brain, HSE University; Research Fellow at the Department of Experimental Study of Speech, Institute of Linguistics, Russian Academy of Sciences. E-mail: nzdorova@hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2279-2905>

Maria A. Lytayeva — PhD in Education, Associate Professor, Department of Educational Programmes, Institute of Education; Director of the Center for Digital Learning Support, HSE University. E-mail: mlytaeva@hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8090-885X>

Olga V. Dragoy — Doctor of Philology, Director of the Center for Language and Brain, HSE University; Leading Research Fellow at the Department of Experimental Study of Speech, Institute of Linguistics, Russian Academy of Sciences. E-mail: odragoy@hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6777-5164>

Abstract Academic reading, which involves working with scientific and popular science texts in an academic environment, according to surveys, causes difficulties for students. In addition to the style of the text, the high complexity of the text that is related to long and extended sentences, big text size, and the presence of specific terms, can also cause difficulties. Although studies often examine the influence of text style or text complexity on reading comprehension separately, their interaction while reading in a mother tongue remains understudied. The purpose of the present study was to identify the contribution of style, text complexity and reading habit to the process of reading in a native (Russian) language. The experiment involved 43 first-year students majoring in Economics at HSE University Moscow (35 women; Mage = 18,3; SD = 0,71; range — 18–22), 62% of whom regularly work with scientific texts. The materials of the study were 32 texts on economics topics: 16 journalistic and 16 scientific, distributed into three levels of complexity according to the “Textometer” tool [Laposhina, Lebedeva, 2021]. Students read the texts and answer short comprehension questions after reading. At this time, the participants’ eye movements were recorded using an eye-tracker. Statistical analyses of the results using linear mixed-effects models revealed a significant effect of text complexity only on the mean duration of fixations ($Est. = 5,41$, $SE = 1,73$, $p\text{-value} = 0,01$). Meanwhile, text style and regularity of engagement with scientific materials showed no significant effect on oculomotor metrics. Thus, the study confirms that it is the text complexity, not text style, that has the main influence on the process of reading scientific texts in a native language.

Keywords eye-tracking, scientific text, journalistic text, text complexity, text style, academic reading difficulties, text reading comprehension

For citing Pushkareva E.A., Korzhenevskaya A.Yu., Zdorova N.S., Lytayeva M.A., Dragoy O.V. (2026) Features of Scientific Text Perception: An Eye-Tracking Study. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 1, pp. 185–213 (In Russian). <https://doi.org/10.17323/vo-2026-26605>

Чтение научных текстов — важная составляющая учебной и профессиональной деятельности студента [Cirino et al., 2017]. В контексте высшего образования чаще используется термин «академическое чтение», который предполагает чтение текстов научного и научно-популярного стиля в академической среде [Лытаева, Талалакина, 2011. С. 193]. И отечественные, и зарубежные исследователи отмечают, что студенты сталкиваются с большими трудностями при работе с текстами нового для них стиля, с которыми они практически не встречались в школе [Груздев, Горбунова, Фруммин, 2013; Cirino et al., 2017; Wanzek et al., 2013]. В нашем исследовании будут фигурировать два термина: сложность текста и трудности чтения. Трудности — это «субъективное понятие, которое отражает степень готовности и усилия студента, необходимые для выполнения определенной задачи» [Краевский, Лернер, 1980]. Термин «сложность текста» мы будем использовать как «понятие, отражающее объективные элементы, влияющие на вос-

приятие материала» [Краевский, Лернер, 1980]. При этом текст, являющийся сложным по своим объективным характеристикам, необязательно будет вызывать трудности у студентов. Согласно опросам, трудности при чтении научных текстов испытывают в основном студенты первых курсов бакалавриата, которые только начинают знакомство с академическим чтением [Jolliffe, Harl, 2008; Kerr, Frese, 2017; St Clair-Thompson, Graham, Marsham, 2018]. Трудности чтения могут лежать как в области понимания текста, так и в области восприятия. Преподавателям важно знать о трудностях, которые испытывают студенты, и стараться оказывать поддержку в их преодолении, так как академическое чтение является ключевой составляющей академической грамотности и влияет на успеваемость, вовлеченность студентов и качество их письменных исследовательских работ [Kerr, Frese, 2017; St Clair-Thompson, Graham, Marsham, 2018; Cirino et al., 2017]. Если трудности понимания текста преподаватели могут оценить с помощью опроса студентов или по результатам выполнения заданий к тексту, то для обнаружения трудностей восприятия необходимы дополнительные объективные инструменты. Такие средства диагностики невозможно разработать, не имея ясного представления об особенностях восприятия научного текста и стратегиях выстраивания работы с текстом с учетом этих особенностей. Цель нашего исследования состоит в выявлении особенностей восприятия научного текста и стратегий работы с ним. При этом мы рассматриваем чтение как комплексную когнитивную задачу и учитываем, что академическое чтение может быть осложнено особенностями научного стиля текста. Академический дискурс, сложная структура и большой объем текста, наличие в нем длинных и распространенных предложений и научных терминов могут оказывать влияние на понимание текста студентами [Krashen, 2011].

Чтение научного текста подразумевает целенаправленное действие с осознанным выбором читательской стратегии [Khailifa, Weir, 2009]. Выбор читательских стратегий активно изучался на примере заданий по академическому чтению в одном из международных языковых экзаменов [Вах, 2013; Weir et al., 2012]. При этом студенты, которые выбирали для решения задания более эффективную читательскую стратегию беглого чтения (*expeditious reading*), набрали больше баллов в тесте на определение уровня владения умениями чтения, так как быстрее и точнее находили ответ на поставленный вопрос [Вах, 2013].

На выбор читательской стратегии могут оказывать влияние сложность и связность текста, которые являются основными лингвистическими атрибутами для оценки понимания прочитанного и определения трудностей чтения [McNamara et al., 1996]. Сложность текста зависит в том числе от его содержания. Итальянские психологи предлагали студентам прочитать два научных тек-

ста: один из них соответствовал представлениям студентов по теме (*non-refutational text*), другой опровергал привычные для них факты (*refutational text*). Оказалось, что чтение противоречивого текста, с одной стороны, увеличивает количество фиксаций¹, с другой — способствует более внимательному прочтению [Ariasi, Mason, 2011]. Увеличение количества саккад² и фиксаций, а также длительности фиксаций при чтении текста с измененными лексемами отмечено и в исследовании российских ученых [Звягина, Талеева, Кузнецова, 2021]. Результаты исследования со схожим дизайном, проведенного на материале бразильского варианта португальского языка, подтвердили этот вывод. При этом авторы установили, что разница в показателях глазодвигательных мер сильнее выражена именно в процессе чтения всего текста, чем отдельных слов [Torres et al., 2021].

Сложность текста связывают также с частотностью входящих в него слов: чем больше в тексте низкочастотных слов, тем сложнее его восприятие и тем больше продолжительность фиксаций [Лапошина, Лебедева, Берлин Хенис, 2022; Chen, Meurers, 2016]. Чем длиннее слово, тем больше фиксаций на нем и тем они продолжительнее [Chen, Meurers, 2016]. Те же закономерности отмечаются при чтении на русском языке, что показано на материале Русского корпуса предложений [Laurinavichyute et al., 2019]. Слова, представленные в тексте не в начальной форме, например существительные в косвенных падежах и глаголы в личной форме, усложняют чтение: на таких словах значительно увеличивается общее время прочтения по сравнению со словами в начальной форме, т.е. существительными в именительном падеже и инфинитивами [Laurinavichyute et al., 2019].

Еще одной особенностью научного стиля является формат представления информации. Научные тексты часто бывают поликодовыми, т.е. содержат диаграммы, схемы, таблицы, которые, согласно проведенным исследованиям, способствуют более эффективному и глубокому пониманию прочитанного, чем чтение монокодовых текстов, содержащих только один код, как правило, вербальный. Читатели поликодовых текстов смогут в дальнейшем использовать полученные знания в других контекстах [Jian, 2023; Mason, Pluchino, Tornatora, 2013].

Таким образом, особенности чтения и восприятия текстов разного стиля достаточно подробно исследованы. В том числе выявлена специфика чтения сложных текстов, и эту сложность связывают с порядком слов, их длиной и частотностью, а также с содержанием текста. Однако большинство исследований сфокусировано на чтении на иностранном языке, и обычно оценивается вклад лишь одной переменной: стиля текста или его сложно-

¹ Фиксации — короткие остановки глаз во время чтения [Нюпnä, 1994].

² Саккады — скачкообразные движения глаз во время чтения [Ibid.].

сти. В данном исследовании с целью устранить эти пробелы мы, во-первых, рассматриваем особенности чтения научного текста на родном для студентов языке — русском, а во-вторых, анализируем влияние сразу двух переменных: стиля текста (научный или публицистический) и его сложности (простой, средний или сложный). Кроме того, мы берем в рассмотрение степень регулярности работы с текстами научного стиля и предполагаем, что студенты, которые чаще читают научные тексты, испытывают меньше трудностей при их восприятии. Мы ставим перед собой цель определить, как стиль текста и его лингвистическая сложность влияют на глазодвигательные меры, которые выступают индикаторами трудностей чтения.

1. Лингвистические особенности научного текста в контексте академического чтения

Чтение как умение формируется и развивается у человека в течение жизни, начиная с дошкольного этапа обучения, когда ребенок только учится декодировать буквы и объединять их в слова [Vguntmett, 2018]. На школьном этапе на основе навыка чтения возникает читательская грамотность, которая предполагает не только механическое чтение текста, но и «способность человека понимать и использовать письменные тексты, размышлять о них...». Владение умениями читательской грамотности становится основой для решения задач в повседневной, а для многих людей и в профессиональной жизни [Цукерман, 2010]. На этапе университета читательская грамотность становится основой для развития академического чтения и важным условием успешного обучения [Груздев, Горбунова, Фрумин, 2013].

Академическое чтение представляет собой ориентированный на результат, сложный и специфичный для конкретной дисциплины процесс, который предполагает применение читательских умений высокого когнитивного порядка, например навыков аналитического и критического анализа текста [Manarín et al., 2015]. Этот тип чтения применяется при работе с текстами научного стиля и научно-популярного подстиля речи, которые также имеют специфические характеристики, влияющие на восприятие и понимание прочитанного [Cabrera-Pommiez, Lara-Inostroza, Puga-Laraín, 2021]. В нашем исследовании под академическим чтением мы понимаем «активный процесс анализа, синтеза, оценки и декодирования информации, извлеченной из текстов научно-популярного и научного стилей речи, анализ структуры научного текста и, в конечном счете, создание вторичного текста» [Лытаева, Талалакина, 2011. С. 193; Gorzyski et al., 2020. Р. 198]. Основное отличие академического чтения от применения навыков читательской грамотности на другом материале заключается в специфике текстов: академическое чтение — это работа с научными текстами, которые требуют восприятия и анализа в рамках академиче-

ского контекста (обучения в высшем учебном заведении). Более того, академическое чтение связано с дальнейшей интерпретацией прочитанной информации для конструирования новых знаний: написания исследовательских работ и/или участия в научных дискуссиях [Manarin et al., 2015].

Научный стиль характеризуется необходимостью учитывать научный контекст, т.е. быть погруженным в исследовательскую повестку по одной или нескольким темам [Владимирова, 2010]. Научный текст обладает рядом специфических свойств на лексическом, морфологическом и синтаксическом уровнях. Так, важной лексической особенностью научного текста является избыток научных терминов и общенаучной лексики. Для полного понимания прочитанного читатель должен владеть терминологией по теме исследования, а также знать общепринятую академическую лексику [Манерко, 2013]. Научному стилю в целом не свойственны художественные средства выразительности, но иногда аналогии, проблемные вопросы, превосходные степени прилагательных применяются в научных текстах в ограниченном количестве для придания большей убедительности тому или иному тезису [Владимирова, 2010. С. 7; Jayanti, 2016].

В качестве морфологических особенностей научного текста можно выделить использование безличных и неопределенно-личных конструкций. Научный текст характеризуется строгим соблюдением всех грамматических норм, основу текста составляют сложные распространенные предложения [Пумпянский, 2013]. К структурным особенностям научного текста можно отнести логику и точность изложения. Структура текста выстраивается за счет использования однообразных конструкций, вводных слов, причастных и деепричастных оборотов. Научному тексту свойственна определенная последовательность разделов, которая соблюдается вне зависимости от жанра текста [Владимирова, 2010]. С точки зрения синтаксиса научный текст в основном состоит из конструкций страдательного залога с преобладанием сложносочиненных и сложноподчиненных предложений. Функцию связи предложений в единый текст выполняют наречия, вводные слова и указательные местоимения [Ли, 2011].

Все перечисленные лингвистические особенности научного текста напрямую влияют на движения глаз во время чтения, что, в свою очередь, сказывается на понимании прочитанной информации [Raney, Campbell, Bovee, 2014; Rayner, Morris, 1990].

2. Глазодвигательные меры как индикаторы особенностей чтения

С точки зрения физиологии в чтении текста можно выделить разные стадии. Первым этапом работы с текстом является его визуальное восприятие: глаза читателя движутся вдоль строк, останавливаясь на отдельных словах и предложениях. На этой стадии читатель выстраивает ментальную модель, в которой интегриру-

ются только что прочитанная информация и ранее приобретенные знания, формируются причинно-следственные связи, формулируются умозаключения и выводы. На последнем этапе читатель запоминает и сохраняет в памяти информацию из прочитанного текста. Важно разделять два процесса: восприятие и понимание текста. Под восприятием мы будем понимать первичный процесс получения информации с помощью органов чувств, а под пониманием — более глубокий когнитивный процесс осмысления полученной информации [Goodman, 1997].

Для изучения процесса чтения применяется специальный прибор, фиксирующий движения глаз, — видеоокулограф. Видеоокулография является одним из наиболее популярных методов наблюдения и фиксации движения глаз при чтении, этот метод исследования позволяет записывать данные, которые в дальнейшем можно проинтерпретировать и использовать для изучения чтения текстов разных стилей, в том числе научных [Rayner, Morris, 1990]. Исследование когнитивных процессов во время чтения — достаточно сложная задача, поскольку ни один из инструментов не дает возможности заглянуть в сознание человека, при этом данные видеоокулографа можно считать наиболее надежными, так как на основании движений глаз можно судить о тех сигналах, которые подает мозг, управляя этими движениями [Latimer, 2018; Rayner et al., 2012].

Видеоокулограф записывает фиксации и саккады. Далее, как правило, анализируется количество фиксаций на регионе интереса и их длительность [Holmqvist et al., 2011]. Их длительность отражает когнитивную нагрузку [Rayner, Morris, 1990]. Так, увеличение длительности фиксации расценивается как признак увеличения объема когнитивной обработки [Raney et al., 2014]. Следовательно, фиксация может служить индикатором трудности обработки информации, с которой сталкивается читатель.

Одну из важных лингвистических особенностей научного текста, которая может препятствовать пониманию текста в целом, составляют академическая лексика и термины. Исследование когнитивных эффектов при чтении на L2 [Mohamed, 2018] показало, что неизвестные или малознакомые слова привлекают дополнительное внимание читателя и могут сказываться на продолжительности фиксации. При повторной встрече с незнакомым словом продолжительность фиксаций на нем сокращается [Ibid.]. Результаты многочисленных исследований подтверждают, что читатель с большей вероятностью и дольше фиксируется на новых, незнакомых или низкочастотных словах [Elgort et al., 2018; Godfroid et al., 2018; Pellicer-Sánchez, 2016].

Саккады могут быть прогрессивными (в направлении чтения) и регрессивными (с возвращением к уже прочитанному). Регрессивные саккады чаще всего сигнализируют о следующих

когнитивных процессах: возвращение к непонятным для читателя фрагментам текста, перечитывание пропущенных слов/фраз при поисковом чтении, реанализ и попытка новой интерпретации прочитанного слова с учетом контекста [Hyönä, 1994; Pollatsek, Rayner, 2012; Pynte, 1996; Vitu, McConkie, Zola, 1998]. При первой встрече читателя с новым словом в тексте наблюдается увеличение как количества фиксаций, которое мы отмечали ранее, так и количества регрессий³ [Mohamed, 2018]. С.Р. Оганов и А.Н. Корнев [2015] показали, что студенты с низким уровнем навыка понимания текстовой информации в целом (навык оценивался посредством методики «Понимание научных текстов») имеют такие же низкие показатели и на текстах научного стиля, а также делают больше прогрессивных и регрессивных саккад.

Во время чтения можно фиксировать как глобальные измерения (движения глаз во время чтения всего текста), так и локальные (движения глаз во время чтения конкретных слов или групп слов). В нашем исследовании мы анализируем чтение целых фрагментов текста, поскольку изучаем восприятие не отдельных лексических единиц, а всего текста с учетом его стилиевой принадлежности, которая проявляется именно в целостных фрагментах. Чаще всего мерами при изучении чтения целого текста становятся общее время чтения, общее количество фиксаций и их продолжительность и общее количество регрессий [Raney, Campbell, Vovee, 2014]. Одна из особенностей чтения целого текста заключается в том, что первые предложения в абзаце, задающие новую тему или идею (*topic sentence*), имеют большое значение для понимания дальнейшего текста и обрабатываются читателем дольше [Hyönä, Lorch, Kaakinen, 2002]. Некоторые читатели могут возвращаться и перечитывать первое предложение уже после завершения чтения абзаца [Hyönä, Lorch, Kaakinen, 2002; Lorch, Lorch, Matthews, 1985]. На уровне чтения всего текста важным фактором является количество терминов: чем больше незнакомых слов, тем больше времени читателю требуется на их прочтение и тем с большей вероятностью на них будет больше фиксаций и регрессий [Raney, Campbell, Vovee, 2014].

Задача нашего исследования состоит в том, чтобы определить, как стиль текста и его лингвистическая сложность меняют процесс чтения и как оба эти фактора связаны с трудностями академического чтения.

3. Методы и данные

3.1. Выборка исследования

В исследовании приняли участие 45 студентов (37 женщин, средний возраст = 18,2 года; $SD = 0,69$; диапазон — 18–22), обучающиеся в 2024/2025 учебном году на 1-м курсе бакалавриата Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики», в том числе учащиеся факультета экономических

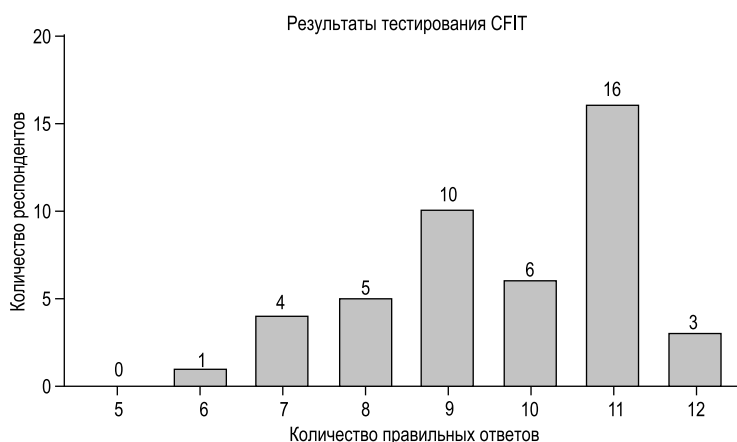
³ Регрессия — это движение глаз назад по тексту, к уже прочитанным словам или фрагментам (перечитывание) [Hyönä, 1994].

наук, факультета мировой экономики и мировой политики и Высшей школы бизнеса⁴. Для всех студентов выборки русский является единственным родным языком.

В начале исследования мы спросили студентов: «Часто ли в своей учебе или на работе вы сталкиваетесь с текстами научного стиля?». Выяснилось, что 62,2% студентов работают с научными текстами как минимум несколько раз в неделю, 35,5% делают это не чаще одного раза в месяц и только 2,2% никогда не сталкивались с научными текстами. Полученные данные в дальнейшем использовались для того, чтобы оценить связь регулярности чтения с показателями восприятия текстов научного стиля.

Перед началом исследования участники проходили тест на оценку невербального интеллекта *Culture Fair Test-3* (CFT20, Subset 3 Matrices, short version, Form A) [Weiß, 2006] в онлайн-формате (результаты тестирования представлены на рис. 1). Тест позволяет оценить невербальный интеллект вне зависимости от культурной принадлежности участников и их родного языка. Он состоит из 12 заданий, в которых требуется дополнить рисунок, найдя последовательность в представленных изображениях. Каждое задание оценивается в 1 балл, соответственно максимально за тест можно набрать 12 баллов. Средний балл по итогам тестирования составил 9,6. Мы исключили из рассмотрения данные студентов с количеством правильных ответов менее 62% ($mean - 2SD$). Так, финальная выборка для анализа видеоокулографических данных составила 43 участника.

Рис. 1. Распределение количества правильных ответов в CFT



⁴ Исследование проводилось на добровольной основе с предварительным получением от студентов информированного согласия на участие и на обработку персональных данных. Проведение исследования одобрено Комиссией по внутриуниверситетским опросам и этической оценке эмпирических исследовательских проектов НИУ ВШЭ.

3.2. Материал исследования

В отечественной лингвистике выделяются пять основных стилей речи: официально-деловой, художественный, публицистический, разговорный и научный [Солганик, 1997. С. 88–89]. Анализируя те или иные показатели чтения или иных видов обработки текстов, следует выбирать для сравнения близкие по характеристикам стили, поскольку сопоставление кардинально различающихся стилей дает менее ценные результаты из-за очевидности различий. В нашем исследовании мы сопоставляем научные тексты с публицистическими, поскольку, во-первых, тексты обоих стилей используются для обучения в университете, а во-вторых, основная цель и научных, и публицистических текстов — информирование читателя. Различие заключается в том, что тексты научного стиля ориентированы на узкий круг профессионалов, а публицистические предназначены для широкой аудитории и отражают мнение и взгляды автора. Научный и публицистический стили речи ближе между собой, чем с другими стилями, в публицистических текстах нередко используются приемы научного стиля, например структура построения текста или термины [Бочарникова, 2010]. Фрагменты научных текстов подбирались из актуальных научных статей и монографий по тематике микро- и макроэкономики, публицистические тексты взяты из общественно-политической газеты «Коммерсантъ-Daily». Мы остановили свой выбор именно на экономической тематике, поскольку выборку исследования составляют студенты, чьи учебные планы включают углубленное изучение экономики. Используя тексты по знакомой студентам тематике, мы рассчитывали избежать искажений в результатах исследования, связанных с абсолютным непониманием терминов и темы текста.

Материалом для исследования послужили 32 фрагмента текстов на русском языке: 16 научных и 16 публицистических. Объем текстов не превышал 1100 знаков с пробелами. Средний объем текстов в знаках, включая пробелы, составил 905,8 знака, средняя длина текста в словах — 117 слов.

Отобранные тексты различались по уровню сложности: простые, средние и сложные. С помощью приложения «Текстометр» [Лапошина, Лебедева, 2021] определялась структурная и лексическая сложность каждого текста. О структурной сложности текста судят по двум признакам: по показателю классической формулы удобочитаемости Флеша, адаптированной для русского языка, а также по количеству в тексте затрудняющих чтение оборотов и частей речи (причастий и деепричастий и оборотов с ними, пассивных форм и др.). Показатель формулы Флеша складывается из средней длины слов в слогах и средней длины предложений текста [Лапошина, Лебедева, 2021]. Лексическая сложность рассчитывается на основе списка частотных слов⁵. Усредненная оценка

⁵ Ляшевская О.Н., Шаров С.А. (2009) Новый частотный словарь современного русского языка. М.: Азбуковник.

этих двух параметров позволяет определить сложность текста по 100-балльной системе [Лапошина, Лебедева, 2021]. Мы обращали внимание на количество уникальных слов, среднюю длину слова и предложения. Разберем пример анализа на конкретных текстах. На рис. 2 представлен пример сложного фрагмента текста из научного журнала «Российская экономика: прогнозы и тенденции», на рис. 3 сложный фрагмент публицистического текста из газеты «Коммерсáнтъ-Daily». Оба текста проанализированы с помощью приложения «Текстометр», в табл. 1 представлены результаты.

Рис. 2. Пример фрагмента сложного научного текста

По состоянию на 1 декабря 2022 г. консолидированный (расширенный) бюджет России был исполнен с общим профицитом в размере 1645,1 млрд руб. За месяц положительное бюджетное сальдо сократилось на 5,6 млрд руб. Динамика сальдо различных составляющих бюджетной системы была разнонаправленной — профицит федерального бюджета в ноябре увеличился, а дефицит системы бюджетов государственных внебюджетных фондов возрос. В то же время положительное сальдо консолидированных бюджетов субъектов РФ и территориальных государственных внебюджетных фондов сократилось. Увеличение профицита федерального бюджета в ноябре составило 388,1 млрд руб., в то время как профицит консолидированных бюджетов субъектов РФ сократился на 229,4 млрд руб. Необходимо отметить нарастание дефицита системы государственных внебюджетных фондов начиная с июня 2022 г., отчасти вследствие предоставления льгот и отсрочек по уплате страховых взносов.

Рис. 3. Пример фрагмента сложного публицистического текста

Прогнозы по инфляции значительно разнятся по регионам мира: ожидания высоких темпов роста цен варьируют от 57% респондентов для Европы до всего 5% для Китая. «Большинство респондентов считают, что затраты на энергию и питание будут продолжать оказывать негативное воздействие на домохозяйства как в странах с высоким, так и в странах с низким уровнем дохода», — констатируют на Всемирном экономическом форуме. «Нынешняя высокая инфляция, низкие темпы роста, высокая долговая нагрузка и высокая степень фрагментации сокращают стимулы для инвестиций, необходимых для возобновления роста и повышения уровня жизни уязвимых слоев населения», — сказала управляющий директор Всемирного экономического форума Саадия Захиди. Среди отмеченных экспертами позитивных факторов — прочность балансов домашних хозяйств, уже пройденный пик инфляции и устойчивость рынков труда.

Таблица 1. Параметры анализа сложности текста

Параметр	Научный текст	Публицистический текст
Общий балл сложности	93 из 100	94 из 100
Структурная сложность	7 из 10	9 из 10
Лексическая сложность	10 из 10	10 из 10
Количество уникальных слов	60	82
Средняя длина слова	6,9	6,6
Средняя длина предложения	9,8	27,2
Показатель по формуле Флеша (чем выше, тем проще текст)	31 из 100	15 из 100

Для обеспечения корректности сравнения мы сопоставляли тексты разных стилей по ключевым параметрам сложности, чтобы убедиться в их равнозначности. В качестве критериев сравнения использовались структурная и лексическая сложность текстов, а также общий интегральный показатель сложности. Проведенный анализ показал, что и научный, и публицистический тексты могут характеризоваться высокими показателями как лексической, так и структурной сложности, состоять из длинных слов и предложений и включать большое количество уникальных слов. Таким образом, все тексты, которые используются в исследовании, равномерно распределены по группам на основании уровня сложности: простые, средние и сложные.

Материалы были разделены на два экспериментальных листа. Участник читал один из двух листов, каждый из которых содержал 16 текстов: 6 простых, 4 средних, 6 сложных. Каждый экспериментальный лист включал 8 научных и 8 публицистических текстов. Мы дополнительно проверили, что экспериментальные листы равноценны по уровню сложности текстов и по трудности, которую представляют для студентов контрольные вопросы. Сравнение распределений показателей сложности текстов в экспериментальных листах, полученных на основе данных «Текстометра», с помощью критерия χ^2 ($\chi^2 = 25,3$, $df = 22$, $p = 0,281$) свидетельствует о том, что листы можно считать взаимозаменяемыми с точки зрения сложности отобранных текстов.

Видеоокулографический эксперимент начинался с калибровки, т.е. настройки видеоокулографа для точного отслеживания движений глаз. Во время чтения текстов с экрана ноутбука движения глаз участников записывались с помощью видеоокулографа *EyeLink Portable Duo* с частотой дискретизации 1000 Гц. Тексты предъявлялись на экране и были напечатаны шрифтом *Arial*, кегль 22, межстрочное расстояние 2,5. Выбор именно этих параметров обусловлен ограничениями размера экрана.

После прочтения каждого текста участник отвечал на короткий вопрос по содержанию текста с двумя вариантами ответа. Вопросы предназначены для оценки уровня запоминания по таксономии Блума — Андерсона, их основной целью было убедиться, что участники действительно внимательно читают предложенный текст [Anderson, 1999]. Ответ на вопрос не требовал подключения внетекстовых знаний, а основывался только на информации, представленной в явном виде.

Примеры вопросов:

1. Денежно-кредитная политика считается эффективной, когда ставки по кредитам и депозитам меняются на столько же процентных пунктов, на сколько и ключевая ставка. Варианты ответа: да/нет.

2. Является ли человеческий капитал важной составляющей цифровой экономики? Варианты ответа: да/нет.
3. По какой причине современная версия кривой Кузнеца носит циклический характер? Варианты ответа: по причине кризиса / по причине технологических инноваций.

Ответив на предложенный вопрос, студент получал возможность перейти к чтению следующего текста. Вся процедура чтения занимала 30–40 минут.

Анализ суммарных баллов за вопросы к текстам показал отсутствие значимых различий в баллах между респондентами, читавшими первый экспериментальный лист, и респондентами, читавшими второй экспериментальный лист ($\chi^2 = 7,49$, $df = 8$, $p = 0,485$) и в показателях трудности заданий к текстам на первом и втором листах ($\chi^2 = 13,1$, $df = 14$, $p = 0,521$). Таким образом, задания на первом и втором экспериментальных листах не различались по уровню трудности.

3.3. Анализ данных

Статистический анализ данных проведен в программной среде *R* с помощью пакета *lme4* [Bates et al., 2003]. Чтобы выявить влияние стиля и сложности текста на окуломоторные процессы, мы построили пять линейных моделей со смешанными эффектами. В качестве зависимых переменных взяты следующие глазодвигательные меры: общее количество фиксаций, средняя длительность всех фиксаций (в миллисекундах), общее время прочтения (в миллисекундах), общее количество саккад (быстрых баллистических скачков между фиксациями), средняя амплитуда саккад (в визуальных углах). В качестве независимых переменных использованы стиль текста и сложность текста, а также взаимодействие этих двух переменных и информация о регулярности чтения научных текстов участниками. Смешанные эффекты включали индивидуальный номер участника и номер текста. После построения пяти линейных моделей применена поправка на множественные сравнения Бонферрони.

Чтобы выявить влияние сложности и стиля текста на понимание прочитанного, мы построили дополнительную модель со смешанными эффектами. В качестве зависимой переменной использовано количество правильных ответов на вопросы. Независимыми переменными были стиль текста и сложность текста, а также взаимодействие этих двух переменных и информация о регулярности чтения научных текстов участниками. Смешанные эффекты включали индивидуальный номер участника.

4. Результаты Результаты построения пяти моделей с глазодвигательными метриками в качестве зависимых переменных представлены в табл. 2. Модель, в которой зависимой переменной выступила средняя длительность всех фиксаций, показала статистически значимый эффект сложности текста ($Est. = 5,41, SE = 1,73, p = 0,01$). Остальные модели не выявили значимых эффектов.

Таблица 2. Связь глазодвигательных мер со стилем и сложностью текстов

Предикторы	Количество фиксаций		Средняя длительность всех фиксаций		Общее время прочтения		Общее количество саккад		Средняя амплитуда саккад	
	<i>Est.</i> (<i>SE</i>)	<i>p</i>	<i>Est.</i> (<i>SE</i>)	<i>p</i>	<i>Est.</i> (<i>SE</i>)	<i>p</i>	<i>Est.</i> (<i>SE</i>)	<i>p</i>	<i>Est.</i> (<i>SE</i>)	<i>p</i>
Свободный член	140,97 (5,69)	<0,001	208,56 (5,17)	<0,001	43838,00 (1614,55)	<0,001	141,00 (5,69)	<0,001	1,19 (0,03)	<0,001
Стиль	-0,95 (3,24)	1,000	-1,79 (1,84)	1,000	-285,61 (966,08)	1,000	-0,98 (3,24)	1,000	0,02 (0,01)	1,000
Сложность (средняя)	1,69 (3,25)	1,000	4,70 (1,83)	0,073	1335,49 (966,97)	1,000	1,68 (3,25)	1,000	0,02 (0,01)	0,705
Сложность (высокая)	1,30 (3,05)	1,000	5,41 (1,73)	0,013	1809,00 (908,29)	0,328	1,29 (3,05)	1,000	0,02 (0,01)	0,318
Читательский опыт	1,70 (6,69)	1,000	-4,09 (6,45)	1,000	-255,11 (1887,94)	1,000	1,70 (6,69)	1,000	-0,01 (0,04)	1,000
Стиль: сложность (средняя)	4,06 (4,63)	1,000	0,84 (2,60)	1,000	182,65 (1377,15)	1,000	4,09 (4,62)	1,000	-0,02 (0,02)	1,000
Стиль: сложность (высокая)	4,72 (4,35)	1,000	0,43 (2,46)	1,000	1545,35 (1295,75)	1,000	4,75 (4,35)	1,000	-0,01 (0,02)	1,000

Примечание: *Est.* — оценка параметра, *SE* — стандартная ошибка.

Результаты построения линейной регрессии, в которой зависимой переменной выступает количество правильных ответов на вопросы, представлены в табл. 3. Модель выявила статистически значимый эффект сложности текста ($Est. = -0,17, SE = 0,05, p < 0,001$). Вопросы, которые предлагались студентам после прочтения текста, были простыми и предполагали воспроизведение информации, сообщенной в явном виде. На основании результатов построения линейной регрессии мы можем сделать следующий вывод: высокая сложность текста связана с трудностями его восприятия, что отражается в ошибках студентов даже при ответе на простые вопросы по его содержанию.

Рассмотрим несколько примеров текстов, которые вызвали наибольшую и наименьшую продолжительность фиксаций у студентов, и проведем их анализ. В табл. 4 представлены результаты анализа по основным параметрам с помощью «Текстометра» двух сложных текстов: фрагмента статьи С.Ю. Глазьева «Глобальная трансформация через призму смены технологических и ми-

Таблица 3. Связь количества правильных ответов со стилем и сложностью текстов

Предикторы	Est. (SE)	p
Свободный член	0,91 (0,03)	<0,001
Стиль	-0,06 (0,05)	0,21
Сложность (средняя)	-0,04 (0,05)	0,42
Сложность (трудная)	-0,17 (0,05)	<0,001
Стиль: сложность (средняя)	0,11 (0,07)	0,12
Стиль: сложность (трудная)	0,11 (0,07)	0,11

Примечание: Est. – оценка параметра, SE – стандартная ошибка.

Таблица 4. Параметры анализа сложных текстов – научного и публицистического

Сложный научный текст		Сложный публицистический текст
<p>Около половины эмитируемых долларов направляется за пределы США для скупки активов незащищенных валютным регулированием стран, включая Россию. Американские денежные власти используют методы гибридной войны (от санкций до пандемии) для ослабления зависимых государств с целью поглощения их активов. Ярким примером стало установление контроля казначейства США за российской алюминиевой промышленностью вместе с генерирующими для нее энергию крупнейшими гидроэлектростанциями. Американские финансовые институты используют обострившийся вследствие пандемии кризис для увеличения своего рыночного веса за счет стягивания под свой контроль активов как внутри США, так и на глобальном уровне. Таким образом, происходит перераспределение национальных богатств в пользу американской финансовой олигархии в ущерб другим странам.</p>		<p>В январе 2024 года на недостаток квалифицированных кадров пожаловались 47% руководителей промышленных предприятий, опрошенных лабораторией конъюнктурных опросов Института экономической политики им. Гайдара. Уровень кадрового голода установил новый рекорд за всю историю опросов с 1996 года. Предыдущий максимум был зафиксирован в июле. Тогда на нехватку кадров указали 42% промышленников. Позже этот показатель был уточнен до 45% – столько респондентов оценили занятость на своем предприятии как недостаточную. Как пояснил руководитель лаборатории конъюнктурных опросов Института Гайдара Сергей Цухло, анкеты с ответами продолжают поступать после публикации опросных данных, поэтому цифры в динамическом ряду обновляются. Укомплектованность кадрами улучшалась осенью: в октябре о нехватке работников сообщали 39% предприятий. Уровень занятости в привязке к прогнозу спроса на продукцию предприятий оценивается раз в три месяца.</p>
Параметр	Значение для научного текста	Значение для публицистического текста
Общий балл сложности	95 из 100	91 из 100
Структурная сложность	9 из 10	9 из 10
Лексическая сложность	10 из 10	10 из 10
Уникальных слов	80	84
Средняя длина слова	7,2	7,1
Средняя длина предложения	19,8	12,2
Показатель по формуле Флеша (чем выше, тем проще текст)	17 из 100	21 из 100
Редкие слова в тексте	генерировать зависимый гидроэлектростанция гибридный олигархия эмитировать пандемия стягивание	обновляться опрашивать кадры улучшаться конъюнктурный квалифицировать промышленник укомплектованность

Параметр	Значение для научного текста	Значение для публицистического текста
	скупка поглощение обостряться незащищенный казначейство	опросный привязка
Лексическая плотность	7 из 10	8 из 10

рохозайственных укладов» из научного журнала *AlterEconomics* и фрагмента публицистической статьи И. Деготьковой «Нехватка кадров в промышленности установила новый рекорд». Дополнительно в тексте контролировалось количество редких слов и оценивалась лексическая плотность.

Как видно из табл. 4, оба текста характеризуются высокой структурной сложностью: об этом свидетельствуют показатели формулы Флеша и наличие сложных оборотов речи. Оба текста представляют собой целые абзацы, но при этом научный текст состоит всего из пяти длинных и распространенных предложений, а публицистический — из восьми. Они сложные по структуре и содержат много определений, дополнений и обстоятельств, что усложняет восприятие текста. В научном тексте первое предложение усложняют сразу два оборота: причастный («эмитируемых долларов») и деепричастный («включая Россию»). Причастные обороты есть также в третьем и четвертом предложениях. Второе предложение содержит вставную конструкцию в скобках и несколько обстоятельственных оборотов. Четвертое предложение текста самое длинное, в него входит не только причастный оборот, но и параллельная конструкция («как внутри США, так и на глобальном уровне»). Восприятие последнего предложения затрудняется вводным словосочетанием («Таким образом») и противопоставлением («в пользу... в ущерб»). Длинные и распространенные предложения студенты отмечают, как одну из наиболее значимых причин возникновения трудностей для понимания научного текста, и эти трудности выражаются, в частности, в более продолжительных фиксациях [Пестрикова, 2025]. Текст характеризуется высоким баллом по лексической сложности и, соответственно, содержит много низкочастотных, редких слов. Например, в тексте упоминаются такие термины, как «олигархия», «эмитировать», «казначейство», они могут стать причиной более длительной фиксации на слове. Кроме того, в тексте присутствуют 37 слов не в начальной форме, что также затрудняет его восприятие.

В публицистическом тексте первое предложение осложнено причастным оборотом («опрошенных лабораторией конъюнктурных опросов Института экономической политики им. Гайдара»). Четвертое предложение осложнено вводным словом («позже»),

выделяющим пояснительную конструкцию с причастным оборотом («столько респондентов оценили занятость на своем предприятии как недостаточную»). Пятое предложение — самое сложное по структуре: содержит вводную конструкцию («Как пояснил руководитель лаборатории...») и придаточное причины («поэтому цифры в динамическом ряду обновляются»). Восприятие текста затрудняют низкочастотные и редкие слова, такие как «конъюнктивный», «квалифицировать», «укомплектованность». В тексте 26 слов в небазовой форме, они могут увеличить продолжительность фиксации.

Сравним с рассмотренными сложными текстами два текста разных стилей, которые характеризуются наименьшей продолжительностью фиксаций: это научная статья Г. Пенникаса «Сглаживание переноса ключевой ставки: что необходимо помнить при интерпретации эконометрических оценок» из журнала «Деньги и кредит» и публицистическая статья «Требования не сошлись с зарплатой: что делают и сколько зарабатывают помощники руководителей?» из журнала «Коммерсáнтъ-*Daily*» (табл. 5).

Как видно из табл. 5, у обоих текстов баллы структурной и лексической сложности значительно ниже, чем у сложных текстов. В том числе показатели по формуле Флеша у них намного выше, чем у сложных текстов, что свидетельствует о более коротких словах и предложениях в тексте, а также о большем количестве высокочастотных слов.

Предложения в простом научном тексте достаточно длинные и распространенные, что характерно для научного стиля. Весь текст, представляющий собой целый параграф статьи, состоит из пяти предложений. По уровню сложности текст является простым, но, как все тексты научного стиля, содержит вводные конструкции, обороты и т.д. Первое предложение осложнено придаточным изъяснительным («что история не имеет сослагательного наклонения») и противительной конструкцией с союзом «однако». Второе предложение содержит вставную конструкцию в скобках («2%») и противительную конструкцию («но цель... так и не была достигнута»). Третье предложение самое длинное и сложное, оно включает деепричастный оборот («Используя аргумент Бальке и Эмери»), условное придаточное предложение с составным условием и вводное слово («возможно»). Четвертое предложение осложнено вводным словом («Собственно») и определительным придаточным («где автор акцентирует внимание»). Последнее предложение содержит вводное словосочетание («Таким образом») и параллельную конструкцию с противопоставлением («не только по... но и по»), что создает сложную синтаксическую структуру. Простой научный текст состоит из более длинных предложений, чем простой публицистический, однако длина слова при этом значительно меньше. В тексте используются такие редкие

Таблица 5. Параметры анализа простых текстов — научного и публицистического

Простой научный текст		Простой публицистический текст
<p>Мы отдаем себе отчет, что история не имеет сослагательного наклонения, однако обсуждение этого примера позволит лучше понять суть. С 2021 по 2023 г. Федеральная резервная система США поднимала ключевую ставку около 20 раз, но цель по инфляции (2%) при этом так и не была достигнута. Используя аргумент Бальке и Эмери, мы можем предположить, что, если бы поднятие ключевой ставки было однократным, но равным по масштабу всему общему изменению за этот период, цель по инфляции, возможно, была бы достигнута. Собственно, подобную трактовку можно найти в заключительной части работы Моисеева, где автор акцентирует внимание на «скорости, с которой должна быть достигнута инфляционная цель». Таким образом, об эффективности денежно-кредитной политики необходимо судить не только по степени отклонения инфляции от цели, но и по масштабу усилий, приложенных для достижения этой цели.</p>		<p>Уровень зарплат по Москве — от 60 тыс. руб. до 500 тыс. руб. в месяц, говорит гендиректор кадрового агентства «ПроПерсонель». Татьяна Долякова утверждает, что если работодатель предлагает зарплату от 200 тыс. руб., то это, как правило, и личные задачи, и бизнес-ассистент. Но сейчас уровень гонорара личного помощника, если мы говорим про средний и малый бизнес, составляет в районе 120–150 тыс. руб. Работодатели хотят, чтобы у ассистента был большой опыт работы, и он выполнял и личные, и деловые поручения. Уровень зарплат достаточно сильно просел. С одной стороны, есть кадровый голод, но работодатель пока еще не готов повышать зарплату на 20–30%. Самые высокие зарплаты по рынку у бизнес-ассистентов руководства крупных компаний, особенно в IT-секторе, госкорпораций и банков: от 250 тыс. руб. до 500 тыс. руб. Но там и конкуренция высокая, и требования жесткие: обязательный опыт работы в отрасли и круглосуточная связь.</p>
Параметр	Значение для научного текста	Значение для публицистического текста
Общий балл сложности	59 из 100	55 из 100
Структурная сложность	7 из 10	4 из 10
Лексическая сложность	6 из 10	7 из 10
Уникальных слов	91	83
Средняя длина слова	5,8	5,4
Средняя длина предложения	24,6	7,9
Показатель по формуле Флеша (чем выше, тем проще текст)	36 из 100	66 из 100
Редкие слова в тексте	инфляционный акцентировать поднятие резервный наклонение сослагательный однократный денежно-кредитный	госкорпорация проседать круглосуточный
Лексическая плотность	7 из 10	7 из 10

слова, как «инфляционный», «акцентировать», «резервный», «денежно-кредитный». Таким образом, основное отличие сложного научного текста от простого заключается в уровне лексической и структурной сложности (у сложного текста баллы выше), а также в длине слов и предложений.

В простом публицистическом тексте первое предложение осложнено обособленным приложением («гендиректор кадрового агентства «ПроПерсонель»»). Второе предложение содержит

придаточное условное («если работодатель предлагает зарплату от 200 тыс. руб.») и вводное словосочетание («как правило»). Четвертое предложение содержит придаточное изъяснительное («чтобы у ассистента был большой опыт работы»). Пятое предложение осложнено вводной конструкцией («С одной стороны») и противопоставлением («но работодатель пока еще не готов»). Шестое предложение самое длинное и сложное, содержит несколько обособленных определений («руководства крупных компаний», «особенно в IT-секторе, госкорпораций и банков»). Структурная и лексическая сложность этого текста значительно ниже, чем у сложного. Текст содержит только три редких слова: «госкорпорация», «проседать», «круглосуточный». Итак, у простого публицистического текста баллы лексической и структурной сложности ниже, чем у сложного, и он состоит из более коротких слов и предложений.

Таким образом, вне зависимости от стиля сложность текста проявляется через лексическую и структурную сложность, индикаторами которой можно считать увеличение и уменьшение длительности фиксации.

5. Обсуждение Результаты исследования показали, что стиль текста (научный или публицистический) не оказывает влияния на такие глазодвигательные меры, как общее количество фиксаций, средняя длительность всех фиксаций, общее время прочтения, общее количество саккад и средняя амплитуда саккад. Однако в одном из более ранних исследований, проведенном на текстах на русском языке, была выявлена разница в понимании текстов научного и публицистического стиля. На выборке из 30 студентов показатели при работе с научным стилем оказались ниже по сравнению с публицистическим и разговорным: испытуемые совершали больше ошибок, отвечая на вопросы после прочтения текста, и хуже справлялись с задачей пересказа [Petrova, 2016]. Важно отметить, что полученные нами данные не противоречат результатам этого исследования, так как мы изучали особенности восприятия, а не понимания текста.

Стремясь добиться лучшего понимания прочитанного, некоторые преподаватели предлагают студентам научно-учебные (вторичные) или научно-популярные тексты вместо научных статей (первичных научных текстов) [Ярская-Смирнова, 2013]. Преподаватели аргументируют такой выбор тем, что эти тексты более понятны и доступны [Baram-Tsabari, Yarden, 2005]. На основании результатов нашего исследования нельзя судить о том, в какой степени такие тексты легче для понимания, но мы установили, что для восприятия текста стиль не имеет значения. Этот вывод имеет практическую значимость, так как, откладывая чтение научных

статей, студенты лишаются возможности сформировать умение работать с первичной научной литературой и повысить свою научную грамотность [Yarden, Brill, Falk, 2001].

В нашем исследовании обнаружен эффект сложности текста: сложные тексты, независимо от стиля, вызывают более длительные фиксации — а значит, сложность текста сопряжена с трудностями чтения. Полученные данные согласуются с результатами других исследований [Chen, Meurers, 2016; Laurinavichyute et al., 2019; Rayner et al., 2012]. Мы предполагаем, что трудности чтения могут быть связаны с неначальными формами слова, и это предположение соответствует выводам предыдущего исследования [Laurinavichyute et al., 2019]. Для текстов, которые мы использовали в качестве материала, не была разработана морфологическая разметка, которая позволила бы проверить эту гипотезу, что является ограничением нашего исследования.

Чтение представляет собой поэтапный процесс, который начинается с декодирования и обработки текста и завершается построением модели понимания прочитанного. Результаты нашего исследования показали, что чтение сложного текста связано с продолжительными фиксациями, которые могут быть индикатором трудностей, возникающих у читателя. Этот вывод важен для образовательного процесса: прежде чем предлагать студентам сложный научный текст для глубокой проработки, необходимо дать им задания на снятие языковых барьеров, например на усвоение сложных терминов, встречающихся в тексте. Опыт такой подготовки к работе с текстом будет иметь и образовательную ценность, так как покажет студентам, что глубокий анализ и владение терминологической системой определенной научной области являются важными предпосылками понимания научных текстов — а значит, включения в научную дискуссию. Как показало наше исследование, даже на простые вопросы по содержанию небольшого абзаца студентам непросто дать ответ, если они сталкиваются с трудным для них текстом.

Вклад в повышение сложности текста вносят также низкочастотные слова, которые влияют на продолжительность фиксаций. Для преодоления этой трудности преподаватели могут предлагать студентам регулярную работу с частотным списком академической лексики русского языка [Talalakina, Stukal, Kamrotov, 2020]. Расширение академического словарного запаса у студентов в перспективе может облегчить восприятие материала, что должно отразиться в снижении количества и продолжительности фиксаций.

По результатам нашего исследования не отмечено значимого увеличения общего времени прочтения для текстов научного стиля. Однако в аналогичных исследованиях отмечается, что научный текст требует более продолжительного времени для осознания

прочитанного [Petrova, 2016]. Время прочтения может увеличиваться, помимо других причин, в связи с тем, что научные тексты достаточно большие по объему и представляют существенную трудность для студентов, обладающих небольшим объемом рабочей памяти [Jayanti, 2016].

Исследования фиксируют значимую корреляцию между регулярностью чтения и пониманием прочитанного [Nurhayati, Najoran, 2023]. Однако в нашем исследовании не выявлено корреляции регулярности чтения с показателями восприятия текста. Полученный результат требует дополнительной проверки, принимая во внимание тот факт, что студенты читали только фрагменты текста, а также то, что сведения о регулярности чтения научной литературы получены от самих студентов.

6. Заключение

Таким образом, значимое влияние на восприятие текста оказывает в первую очередь сложность текста. Полученный результат имеет высокую ценность по нескольким причинам.

Во-первых, он основан не на субъективной оценке студентов или преподавателей, а на объективных результатах видеоокулографического исследования.

Во-вторых, полученный результат означает, что понимание содержания сложного текста требует предварительной работы для предотвращения возникновения трудностей в восприятии текста, например работы со сложной лексикой и терминами.

В-третьих, поскольку сложность текста связана с обилием низкочастотных слов, которые влияют на продолжительность фиксаций во время чтения, критически значимым условием эффективной работы со сложным текстом является расширение словарного запаса студентов для уменьшения трудностей в чтении.

В-четвертых, результаты исследования помогают преподавателям в выстраивании стратегии работы с текстом для студентов. Студентам, которые только начинают свое знакомство с научным стилем, следует предлагать более простые тексты. Постепенно наращивая уровень сложности текстов, преподавателю необходимо изменять и способы поддержки студентов: более сложные тексты требуют большего количества подготовительных заданий к тексту, отсылок по работе с терминами и структурой текста и т.д. Чем сложнее текст, тем более продуманной предтекстовой работы он требует для понимания.

В качестве одной из перспектив исследования мы видим разработку комплекса конкретных мер поддержки, которые преподаватели могут предложить студентам при работе с научным текстом. В первую очередь важно подобрать наиболее эффективный тип предтекстовой работы, который позволит студентам легче и яснее понимать прочитанный текст, даже высокого уровня сложности.

**Благодарности
и финанси-
рование**

Исследование осуществлено в рамках Программы фундаментальных исследований НИУ ВШЭ.

Благодарим за помощь в сборе данных младшего научного сотрудника Центра языка и мозга НИУ ВШЭ Татьяну Андреевну Еремичеву.

Литература

1. Бочарникова Е.А. (2010) Основные лексико-семантические и стилистические характеристики научного текста. *Альманах современной науки и образования*, т. 4, сс. 204–206.
2. Владимирова Т.Л. (2010) *Язык и стиль научного текста*. Томск: Томский политехнический университет.
3. Груздев И.А., Горбунова Е.В., Фруммин 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>
4. Звягина Н.В., Талева А.И., Кузнецова Д.А. (2021) Особенности окуломоторных реакций у студентов при восприятии текстовой информации. *Журнал медико-биологических исследований*, т. 9, № 2, сс. 145–152. <https://doi.org/10.37482/2687-1491-2052>
5. Краевский В.В., Лернер И.Я. (1980) Дидактические основания определения содержания учебника. *Проблемы школьного учебника*, № 8, сс. 34–49.
6. Лапошина А.Н., Лебедева М.Ю. (2021) Текстометр: онлайн-инструмент определения уровня сложности текста по русскому языку как иностранному. *Русистика*, т. 19, № 3, сс. 331–345. <https://doi.org/10.22363/2618-8163-2021-19-3-331-345>
7. Лапошина А.Н., Лебедева М.Ю., Берлин Хенис А.А. (2022) Влияние частотности слов текста на его сложность: Экспериментальное исследование читателей младшего школьного возраста методом айтрекинга. *Russian Journal of Linguistics*, т. 26, № 2, сс. 493–514. <https://doi.org/10.22363/2687-0088-30084>
8. Ли В. (2011) Грамматическая специфика научных текстов русского языка. *Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств*, № 17, сс. 107–116.
9. Лытаева М.А., Талалакина Е.В. (2011) Academic Skills: сущность, модель, практика. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 4, сс. 178–201. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2011-4-178-201>
10. Манерко Л.А. (2013) Структуры знаний, представленные в художественном и академическом дискурсах. *Вестник Московского университета. Серия 22. Теория перевода*, № 1, сс. 100–118.
11. Оганов С.Р., Корнев А.Н. (2015) Саккады как показатель индивидуальной вариативности стратегий анализа текста: чтение научного текста студентами 2–4-го курсов. *Когнитивная психология: методология и практика* (ред. В.М. Аллахвердов, Н.В. Дмитриева, О.В. Заширинская, С.Н. Костромина и др.), СПб.: Издательство ВВМ, сс. 212–220.
12. Пестрикова Е.А. (2025) Трудности академического чтения в бакалавриате: мнение преподавателей и студентов. *Мир психологии*, т. 120, № 1, сс. 348–366. https://doi.org/10.51944/20738528_2025_1_348
13. Пумпянский А.Л. (2013) *Введение в практику перевода научной и технической литературы на английский язык*. М.: Рипол Классик.
14. Солганик Г.Я. (1997) *Стилистика текста*. М.: Флинта; Наука.
15. Цукерман Г.А. (2010) *Оценка читательской грамотности: Презентация и обсуждение результатов международной программы PISA-2009*. М.: Институт содержания и методов обучения РАО.

16. Ярская-Смирнова Е. (2013) *Создание академического текста*. М.: ООО «Вариант»; ЦСПГИ.
17. Anderson L.W. (1999) *Rethinking Bloom's Taxonomy: Implications for Testing and Assessment*. Columbia, SC: University of South Carolina. Available at: https://archive.org/details/ERIC_ED435630/page/n1/mode/2up (accessed 23.01.2026).
18. Ariasi N., Mason L. (2011) Uncovering the Effect of Text Structure in Learning from a Science Text: An Eye-Tracking Study. *Instructional Science*, vol. 39, no 5, pp. 581–601. <https://doi.org/10.1007/s11251-010-9142-5>
19. Bax S. (2013) *Readers' Cognitive Processes during IELTS Reading Tests: Evidence from Eye Tracking*. *British Council ELT Reports no 13–06*. London: British Council.
20. Baram-Tsabari A., Yarden A. (2005) Text Genre as a Factor in the Formation of Scientific Literacy. *Journal of Research in Science Teaching*, vol. 42, no 4, pp. 403–428. <https://doi.org/10.1002/tea.20063>
21. Bates D., Maechler M., Bolker B., Walker S. (2003) lme4: Linear Mixed-Effects Models Using "Eigen" and S4 [Database] (accessed 16.07.2025). <https://doi.org/10.32614/CRAN.package.lme4>
22. Brummet B. (2018) *Techniques of Close Reading*. New York, NY: Sage.
23. Cabrera-Pommiez M., Lara-Inostroza F., Puga-Larraín J. (2021) Assessing Academic Reading in Students Entering Higher Education. *Ocnos. Journal of Reading Research*, vol. 2, no 3, pp. 1–17. https://doi.org/10.18239/ocnos_2021.20.3.2614
24. Chen X., Meurers D. (2016) Characterizing Text Difficulty with Word Frequencies. *Proceedings of the 11th Workshop on Innovative Use of NLP for Building Educational Applications* (San Diego, CA, 2016, 16–17 June), pp. 84–94. <https://doi.org/10.18653/v1/W16-0509>
25. Cirino P.T., Miciak J., Gerst E., Barnes M.A., Vaughn S., Child A., Huston-Warren E. (2017) Executive Function, Self-Regulated Learning, and Reading Comprehension: A Training Study. *Journal of Learning Disabilities*, vol. 50, no 4, pp. 450–467. <https://doi.org/10.1177/0022219415618497>
26. Elgort I., Brysbaert M., Stevens M., van Assche E. (2018) Contextual Word Learning during Reading in a Second Language: An Eye-Movement Study. *Studies in Second Language Acquisition*, vol. 40, no 2, pp. 341–366. <https://doi.org/10.1017/S0272263117000109>
27. Godfroid A., Ahn J., Choi I.N.A., Ballard L., Cui Y., Johnston S. et al. (2018) Incidental Vocabulary Learning in a Natural Reading Context: An Eye-Tracking Study. *Bilingualism: Language and Cognition*, vol. 21, no 3, pp. 563–584. <https://doi.org/10.1017/S1366728917000219>
28. Goodman K.S. (1997) The Reading Process. *Encyclopedia of Language and Education* (eds V. Edwards, D. Corson), Dordrecht: Springer, pp. 1–7.
29. Gorzycki M., Desa G., Howard P.J., Allen D.D. (2020) "Reading Is Important" but "I Don't Read": Undergraduates' Experiences With Academic Reading. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, vol. 63, no 5, pp. 499–508. <https://doi.org/10.1002/jaal.1020>
30. Holmqvist K., Nyström M., Andersson R., Dewhurst R., Jarodzka H., van de Weijer J. (2011) *Eye Tracking: A Comprehensive Guide to Methods and Measures*. Oxford: Oxford University.
31. Hyönä J. (1994) Processing of Topic Shifts by Adults and Children. *Reading Research Quarterly*, vol. 29, no 1, pp. 76–90. <https://doi.org/10.2307/747739>
32. Hyönä J., Lorch Jr R.F., Kaakinen J.K. (2002) Individual Differences in Reading to Summarize Expository Text: Evidence from Eye Fixation Patterns. *Journal of Educational Psychology*, vol. 94, no 1, pp. 44–55. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.1.44>
33. Jayanti F.G. (2016) Reading Difficulties: Comparison on Students' and Teachers' Perception. *Proceedings of the Fourth International Seminar on English Language and Teaching* (Padang, Indonesia, 2016, 11–12 May), pp. 296–301.

34. Jian Y.-C. (2023) Reading Behavior in Science Comics and Its Relations with Comprehension Performance and Reading Attitudes: An Eye-Tracker Study. *Research in Science Education*, vol. 53, no 4, pp. 689–706. <https://doi.org/10.1007/s11165-022-10093-3>
35. Jolliffe D.A., Harl A. (2008) Studying the “Reading Transition” from High School to College: What Are Our Students Reading and Why? *College English*, vol. 70, no 6, pp. 599–617. <https://doi.org/10.58680/ce20086370>
36. Kerr M.M., Frese K.M. (2017) Reading to Learn or Learning to Read? Engaging College Students in Course Readings. *College Teaching*, vol. 65, no 1, pp. 28–31. <https://doi.org/10.1080/87567555.2016.1222577>
37. Khalifa H., Weir C.J. (2009) *Examining Reading: Research and Practice in Assessing Second Language Reading*. Cambridge: Cambridge University.
38. Krashen S. (2011) Academic Proficiency (Language and Content) and the Role of Strategies. *TESOL Journal*, vol. 2, no 4, pp. 381–393. <https://doi.org/10.5054/tj.2011.274624>
39. Latimer N. (2018) *Reading during an Academic Reading-into-Writing Task: An Eye-Tracking Study* (PhD Thesis). University of Bedfordshire.
40. Laurinavichyute A.K., Sekerina I.A., Alexeeva S., Bagdasaryan K., Kliegl R. (2019) Russian Sentence Corpus: Benchmark Measures of Eye Movements in Reading in Russian. *Behavior Research Methods*, vol. 51, no 3, pp. 1161–1178. <https://doi.org/10.3758/s13428-018-1051-6>
41. Lorch Jr R.F., Lorch E.P., Matthews P.D. (1985) On-Line Processing of the Topic Structure of a Text. *Journal of Memory and Language*, vol. 24, no 3, pp. 350–362. [https://doi.org/10.1016/0749-596X\(85\)90033-6](https://doi.org/10.1016/0749-596X(85)90033-6)
42. Manarin K., Carey M., Rathburn M., Ryland G. (2015) *Critical Reading in Higher Education: Academic Goals and Social Engagement*. Bloomington, IN: Indiana University.
43. Mason L., Pluchino P., Tornatora M.C. (2013) Effects of Picture Labeling on Science Text Processing and Learning: Evidence from Eye Movements. *Reading Research Quarterly*, vol. 48, no 2, pp. 199–214. <https://doi.org/10.1002/rrq.41>
44. McNamara D.S., Kintsch E., Songer N.B., Kintsch W. (1996) Are Good Texts Always Better? Interactions of Text Coherence, Background Knowledge, and Levels of Understanding in Learning From Text. *Cognition and Instruction*, vol. 14, no 1, pp. 1–43. https://doi.org/10.1207/s1532690xci1401_1
45. Mohamed A.A. (2018) Exposure Frequency in L2 Reading: An Eye-Movement Perspective of Incidental Vocabulary Learning. *Studies in Second Language Acquisition*, vol. 40, no 2, pp. 269–293. <https://doi.org/10.1017/S0272263117000092>
46. Nurhayati, Najooan G.A. (2023) Students’ Reading Habit and Their Reading Comprehension in Learning English. *Indonesian Journal of Interdisciplinary Research in Science and Technology*, vol. 1, no 9, pp. 805–822. <https://doi.org/10.55927/marcopolo.v1i9.6587>
47. Pellicer-Sánchez A. (2016) Incidental L2 Vocabulary Acquisition from and while Reading: An Eye-Tracking Study. *Studies in Second Language Acquisition*, vol. 38, no 1, pp. 97–130. <https://doi.org/10.1017/S0272263115000224>
48. Petrova T. (2016) Eye Movements in Reading the Texts of Different Functional Styles: Evidence from Russian. *Intelligent Decision Technologies 2016. Smart Innovation, Systems and Technologies*, vol. 57 (eds I. Czarnowski, A.M. Caballero, R.J. Howlett, L.C. Jain), Cham: Springer, pp. 285–298. https://doi.org/10.1007/978-3-319-39627-9_25
49. Pollatsek A., Rayner K. (2012) Eye Movements and Lexical Access in Reading. *Comprehension Processes in Reading* (eds A. Pollatsek, K. Rayner), New York, NY: Routledge.
50. Pynte J. (1996) Lexical Control of Within-Word Eye Movements. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, vol. 22, no 4, pp. 958–969. <https://doi.org/10.1037/0096-1523.22.4.958>

51. Raney G.E., Campbell S.J., Bovee J.C. (2014) Using Eye Movements to Evaluate the Cognitive Processes Involved in Text Comprehension. *JoVE (Journal of Visualized Experiments)*, vol. 83, Article no e50780. <https://doi.org/10.3791/50780>
52. Rayner K., Morris R.K. (1990) *Do Eye Movements Reflect Higher Order Processes in Reading? From Eye to Mind: Information Acquisition in Perception, Search, and Reading* (eds G.D. Groner, R. Parnham), Amsterdam: North Holland, pp. 170–190.
53. Rayner K., Pollatsek A., Ashby J., Clifton Jr C. (2012) *Psychology of Reading*. London: Psychology Press.
54. St Clair-Thompson H., Graham A., Marsham S. (2018) Exploring the Reading Practices of Undergraduate Students. *Education Inquiry*, vol. 9, no. 3, pp. 284–298. <https://doi.org/10.1080/20004508.2017.1380487>
55. Talalakina E., Stukal D., Kamrotov M. (2020) Developing and Validating an Academic Vocabulary List in Russian: A Computational Approach. *The Modern Language Journal*, vol. 104, no 3, pp. 618–646. <https://doi.org/10.1111/modl.12664>
56. Torres D., Sena W.R., Carmona H.A., Moreira A.A., Makse H.A., Andrade Jr J.S. (2021) Eye-Tracking as a Proxy for Coherence and Complexity of Texts. *PLoS ONE*, vol. 16, no 12. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0260236>
57. Vitu F., McConkie G.W., Zola D. (1998) About Regressive Saccades in Reading and Their Relation to Word Identification. *Eye Guidance in Reading and Scene Perception* (ed. G. Underwood), Oxford: Elsevier Science, pp. 101–124.
58. Wanzek J., Vaughn S., Scammacca N.K., Metz K., Murray C.S., Roberts G., Danielson L. (2013) Extensive Reading Interventions for Students with Reading Difficulties after Grade 3. *Review of Educational Research*, vol. 83, no 2, pp. 163–195. <https://doi.org/10.3102/0034654313477212>
59. Weir C., Hawkey R., Green A., Devi S. (2012) *The Cognitive Processes Underlying the Academic Reading Construct as Measured by IELTS*. Cambridge: Cambridge University.
60. Weiß R.H. (2006) *CFT 20-R: GrundintelligenztestSkala 2 – Revision*. Göttingen: Hogrefe.
61. Yarden A., Brill G., Falk H. (2001) Primary Literature as a Basis for a High-School Biology Curriculum. *Journal of Biological Education*, vol. 35, no 4, pp. 190–195. <https://doi.org/10.1080/00219266.2001.9655776>

References

- Anderson L.W. (1999) *Rethinking Bloom's Taxonomy: Implications for Testing and Assessment*. Columbia, SC: University of South Carolina. Available at: https://archive.org/details/ERIC_ED435630/page/n1/mode/2up (accessed 23.01. 2026).
- Ariasi N., Mason L. (2011) Uncovering the Effect of Text Structure in Learning from a Science Text: An Eye-Tracking Study. *Instructional Science*, vol. 39, no 5, pp. 581–601. <https://doi.org/10.1007/s11251-010-9142-5>
- Bax S. (2013) *Readers' Cognitive Processes During IELTS Reading Tests: Evidence From Eye tracking*. *British Council ELT Reports no 13–06*. London: British Council.
- Baram-Tsabari A., Yarden A. (2005) Text Genre as a Factor in The Formation of Scientific Literacy. *Journal of Research in Science Teaching*, vol. 42, no 4, pp. 403–428. <https://doi.org/10.1002/tea.20063>
- Bates D., Maechler M., Bolker B., Walker S. (2003) lme4: Linear Mixed-Effects Models using “Eigen” and S4 [Database] (accessed 16.07.2025). <https://doi.org/10.32614/CRAN.package.lme4>
- Bocharnikova E.A. (2010) Main Lexical-Semantic and Stylistic Characteristics of Scientific Text]. *The Almanac of Modern Science and Education*, vol. 4, pp. 204–206 (In Russian).
- Brummet B. (2018) *Techniques of Close Reading*. New York, NY: Sage.

- Cabrera-Pommiez M., Lara-Inostroza F., Puga-Larraín J. (2021) Assessing Academic Reading in Students Entering Higher Education. *Ocnos. Journal of Reading Research*, vol. 2, no 3, pp. 1–17. https://doi.org/10.18239/ocnos_2021.20.3.2614
- Chen X., Meurers D. (2016) Characterizing Text Difficulty with Word Frequencies. *Proceedings of the 11th Workshop on Innovative Use of NLP for Building Educational Applications* (San Diego, CA, 2016, 16–17 June), pp. 84–94. <https://doi.org/10.18653/v1/W16-0509>
- Cirino P.T., Miciak J., Gerst E., Barnes M.A., Vaughn S., Child A., Huston-Warren E. (2017) Executive Function, Self-Regulated Learning, and Reading Comprehension: A Training Study. *Journal of Learning Disabilities*, vol. 50, no 4, pp. 450–467. <https://doi.org/10.1177/0022219415618497>
- Elgort I., Brysbaert M., Stevens M., van Assche E. (2018) Contextual Word Learning during Reading in a Second Language: An Eye-Movement Study. *Studies in Second Language Acquisition*, vol. 40, no 2, pp. 341–366. <https://doi.org/10.1017/S0272263117000109>
- Godfroid A., Ahn J., Choi I.N.A., Ballard L., Cui Y., Johnston S. et al. (2018) Incidental Vocabulary Learning in a Natural Reading Context: An Eye-Tracking Study. *Bilingualism: Language and Cognition*, vol. 21, no 3, pp. 563–584. <https://doi.org/10.1017/S1366728917000219>
- Goodman K.S. (1997) The Reading Process. *Encyclopedia of Language and Education* (eds V. Edwards, D. Corson), Dordrecht: Springer, pp. 1–7.
- Gozycki M., Desa G., Howard P.J., Allen D.D. (2020) “Reading Is Important” but “I Don’t Read”: Undergraduates’ Experiences With Academic Reading. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, vol. 63, no 5, pp. 499–508. <https://doi.org/10.1002/jaal.1020>
- 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>
- Holmqvist K., Nyström M., Andersson R., Dewhurst R., Jarodzka H., van de Weijer J. (2011) *Eye Tracking: A Comprehensive Guide to Methods and Measures*. Oxford: Oxford University.
- Hyönä J. (1994) Processing of Topic Shifts by Adults and Children. *Reading Research Quarterly*, vol. 29, no 1, pp. 76–90. <https://doi.org/10.2307/747739>
- Hyönä J., Lorch Jr R.F., Kaakinen J.K. (2002) Individual Differences in Reading to Summarize Expository Text: Evidence from Eye Fixation Patterns. *Journal of Educational Psychology*, vol. 94, no 1, pp. 44–55. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.1.44>
- Jayanti F.G. (2016) Reading Difficulties: Comparison on Students’ and Teachers’ Perception. *Proceedings of the Fourth International Seminar on English Language and Teaching* (Padang, Indonesia, 2016, 11–12 May), pp. 296–301.
- Jian Y.-C. (2023) Reading Behavior in Science Comics and Its Relations with Comprehension Performance and Reading Attitudes: An Eye-Tracker Study. *Research in Science Education*, vol. 53, no 4, pp. 689–706. <https://doi.org/10.1007/s11165-022-10093-3>
- Jolliffe D.A., Harl A. (2008) Studying the “Reading Transition” from High School to College: What Are Our Students Reading and Why? *College English*, vol. 70, no 6, pp. 599–617. <https://doi.org/10.58680/ce20086370>
- Kerr M.M., Frese K.M. (2017) Reading to Learn or Learning to Read? Engaging College Students in Course Readings. *College Teaching*, vol. 65, no 1, pp. 28–31. <https://doi.org/10.1080/87567555.2016.1222577>
- Khalifa H., Weir C.J. (2009) *Examining Reading: Research and Practice in Assessing Second Language Reading*. Cambridge: Cambridge University.
- Kraevskiy V.V., Lerner I.Ya. (1980) Didactic Foundations for Determining Textbook Content. *School Textbook Problems. Collection of Articles*, iss. 8, pp. 34–49 (In Russian).

- Krashen S. (2011) Academic Proficiency (Language and Content) and the Role of Strategies. *TESOL Journal*, vol. 2, no 4, pp. 381–393. <https://doi.org/10.5054/tj.2011.274624>
- Laposhina A.N., Lebedeva M.Yu. (2021) Textometr: An Online Tool for Automated Complexity Level Assessment of Texts for Russian Language Learners. *Russian Language Studies*, vol. 19, no 3, pp. 331–345 (In Russian). <https://doi.org/10.22363/2618-8163-2021-19-3-331-345>.
- Laposhina A.N., Lebedeva M.Yu., Berlin Khenis A.A. (2022) Word Frequency and Text Complexity: An Eye-Tracking Study of Young Russian Readers. *Russian Journal of Linguistics*, vol. 26, no 2, pp. 493–514 (In Russian). <https://doi.org/10.22363/2687-0088-30084>
- Latimer N. (2018) *Reading during an Academic Reading-into-Writing Task: An Eye-Tracking Study* (PhD Thesis). University of Bedfordshire.
- Laurinavichyute A.K., Sekerina I.A., Alexeeva S., Bagdasaryan K., Kliegl R. (2019) Russian Sentence Corpus: Benchmark Measures of Eye Movements in Reading in Russian. *Behavior Research Methods*, vol. 51, no 3, pp. 1161–1178. <https://doi.org/10.3758/s13428-018-1051-6>
- Li W. (2011) Grammatical Peculiarity of Russian Scientific Texts. *Vestnik of Kemerovo State University of Culture and Arts*, no 17, pp. 107–116 (In Russian).
- Lorch Jr R.F., Lorch E.P., Matthews P.D. (1985) On-Line Processing of the Topic Structure of a Text. *Journal of Memory and Language*, vol. 24, no 3, pp. 350–362. [https://doi.org/10.1016/0749-596X\(85\)90033-6](https://doi.org/10.1016/0749-596X(85)90033-6)
- Lytaeva M.A., Talalakina E.V. (2011) Academic Skills: Nature, Model, Practice. *Vo-prosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 4, pp. 178–201 (In Russian). <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2011-4-178-201>
- Manerko L.A. (2013) Knowledge Structures Embodied in Fictional and Academic Discourse. *Moscow University Translation Studies Bulletin*, no 1, pp. 100–118 (In Russian).
- Manarin K., Carey M., Rathburn M., Ryland G. (2015) *Critical Reading in Higher Education: Academic Goals and Social Engagement*. Bloomington, IN: Indiana University.
- Mason L., Pluchino P., Tornatora M. C. (2013) Effects of Picture Labeling on Science Text Processing and Learning: Evidence from Eye Movements. *Reading Research Quarterly*, vol. 48, no 2, pp. 199–214. <https://doi.org/10.1002/rrq.41>
- McNamara D.S., Kintsch E., Songer N.B., Kintsch W. (1996) Are Good Texts Always Better? Interactions of Text Coherence, Background Knowledge, and Levels of Understanding in Learning From Text. *Cognition and Instruction*, vol. 14, no 1, pp. 1–43. https://doi.org/10.1207/s1532690xci1401_1
- Mohamed A.A. (2018) Exposure Frequency in L2 Reading: An Eye-Movement Perspective of Incidental Vocabulary Learning. *Studies in Second Language Acquisition*, vol. 40, no 2, pp. 269–293. <https://doi.org/10.1017/S0272263117000092>
- Nurhayati, Najwan G.A. (2023) Students' Reading Habit and Their Reading Comprehension in Learning English. *Indonesian Journal of Interdisciplinary Research in Science and Technology*, vol. 1, no 9, pp. 805–822. <https://doi.org/10.55927/marcopolo.v1i9.6587>
- Oganov S.R., Kornev A.N. (2015) Saccades as an Indicator of Individual Variation in Text Analysis Strategies: Reading Scientific Text by 2nd–4th Year Undergraduates. *Cognitive Psychology: Methodology and Practice* (eds V.M. Allakhverdov, N.B. Dmitrieva, O.V. Zashchirinskaya, S.N. Kostromina et al.), Saint-Petersburg: VVM, pp. 212–220 (In Russian).
- Pellicer-Sánchez A. (2016) Incidental L2 Vocabulary Acquisition from and while Reading: An Eye-Tracking Study. *Studies in Second Language Acquisition*, vol. 38, no 1, pp. 97–130. <https://doi.org/10.1017/S0272263115000224>
- Pestrikova E.A. (2025) Difficulties of Academic Reading in Undergraduate Education: Teachers' and Students' Opinions. *World of Psychology*, vol. 120, no 1, pp. 348–366 (In Russian). https://doi.org/10.51944/20738528_2025_1_348

- Petrova T. (2016) Eye Movements in Reading the Texts of Different Functional Styles: Evidence from Russian. *Intelligent Decision Technologies 2016. Smart Innovation, Systems and Technologies, vol. 57* (eds I. Czarnowski, A.M. Caballero, R.J. Howlett, L.C. Jain), Cham: Springer, pp. 285–298. https://doi.org/10.1007/978-3-319-39627-9_25
- Pollatsek A., Rayner K. (2012) Eye Movements and Lexical Access in Reading. *Comprehension Processes in Reading* (eds A. Pollatsek, K. Rayner), New York, NY: Routledge.
- Pumpyanskiy A.L. (2013) *Introduction to the Practice of Translating Scientific and Technical Literature into English*. Moscow: Ripol Klassik (In Russian).
- Pynte J. (1996) Lexical Control of Within-Word Eye Movements. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, vol. 22, no 4, pp. 958–969. <https://doi.org/10.1037/0096-1523.22.4.958>
- Raney G.E., Campbell S.J., Bovee J.C. (2014) Using Eye Movements to Evaluate the Cognitive Processes Involved in Text Comprehension. *JoVE (Journal of Visualized Experiments)*, vol. 83, Article no e50780. <https://doi.org/10.3791/50780>
- Rayner K., Morris R.K. (1990) *Do Eye Movements Reflect Higher Order Processes in Reading? From Eye to Mind: Information Acquisition in Perception, Search, and Reading* (eds G.D. Groner, R. Parnham), Amsterdam: North Holland, pp. 170–190.
- Rayner K., Pollatsek A., Ashby J., Clifton Jr C. (2012) *Psychology of Reading*. London: Psychology Press.
- Solganik G.Ya. (1997) *Stylistics of the Text*. Moscow: Flinta; Nauka (In Russian).
- St Clair-Thompson H., Graham A., Marsham S. (2018) Exploring the Reading Practices of Undergraduate Students. *Education Inquiry*, vol. 9, no. 3, pp. 284–298. <https://doi.org/10.1080/20004508.2017.1380487>
- Talalakina E., Stukal D., Kamrotov M. (2020) Developing and Validating an Academic Vocabulary List in Russian: A Computational Approach. *The Modern Language Journal*, vol. 104, no 3, pp. 618–646. <https://doi.org/10.1111/modl.12664>
- Torres D., Sena W.R., Carmona H.A., Moreira A.A., Makse H.A., Andrade Jr J.S. (2021) Eye-Tracking as a Proxy for Coherence and Complexity of Texts. *PLoS ONE*, vol. 16, no 12. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0260236>
- Vitu F., McConkie G.W., Zola D. (1998) About Regressive Saccades in Reading and Their Relation to Word Identification. *Eye Guidance in Reading and Scene Perception* (ed. G. Underwood), Oxford: Elsevier Science, pp. 101–124.
- Vladimirova T.L. (2010) *Language and Style of Scientific Text*. Tomsk: Tomsk Polytechnic University (In Russian).
- Wanzek J., Vaughn S., Scammacca N.K., Metz K., Murray C.S., Roberts G., Danielson L. (2013) Extensive Reading Interventions for Students with Reading Difficulties after Grade 3. *Review of Educational Research*, vol. 83, no 2, pp. 163–195. <https://doi.org/10.3102/0034654313477212>
- Weir C., Hawkey R., Green A., Devi S. (2012) *The Cognitive Processes Underlying the Academic Reading Construct as Measured by IELTS*. Cambridge: Cambridge University.
- Weiß R.H. (2006) *CFT 20-R: GrundintelligenztestSkala 2 – Revision*. Göttingen: Hogrefe.
- Yarden A., Brill G., Falk H. (2001) Primary Literature as a Basis for a High-School Biology Curriculum. *Journal of Biological Education*, vol. 35, no 4, pp. 190–195. <https://doi.org/10.1080/00219266.2001.9655776>
- Yarskaya-Smirnova E. (2013) *Creating an Academic Text*. Moscow: LLC “Variant”; Center for Social Policy and Gender Studies (In Russian).
- Zuckerman G.A. (2010) *Assessment of Reader’s Literacy: Presentation and Discussion of the Results of the PISA-2009 International Program*. Moscow: Institute of the Content and Methods of Teaching RAE (In Russian).
- Zvyagina N.V., Taleeva A.I., Kuznetsova D.A. (2021) Oculomotor Reactions in Students during Text Perception. *Journal of Medical and Biological Research*, vol. 9, no 2, pp. 145–152 (In Russian). <https://doi.org/10.37482/2687-1491-Z052>

Профессиональное образование в биографиях молодежи: нарративы самозанятых и работников в найме

Наталья Соловьева, Ксения Алексанина

Статья поступила в редакцию в июле 2024 г. **Соловьева Наталья Сергеевна** — аспирантка, младший научный сотрудник Центра молодежных исследований, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (Санкт-Петербург). Адрес: 192148 Санкт-Петербург, ул. Седова, 55, кор. 2. E-mail: nchernisheva@hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1689-3838> (контактное лицо для переписки)

Алексанина Ксения Викторовна — менеджер Центра молодежных исследований, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (Санкт-Петербург). E-mail: ksenyalex@mail.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8505-7246>

Аннотация Представлен анализ материалов глубинных интервью с 29 самозанятыми и 37 работающими по найму в возрасте от 18 до 35 лет. Гайд интервью включал вопросы о протекании процесса взросления, о том, какое влияние на этот процесс оказало получение профессионального образования, о выборе профессии и вуза, об образовательном опыте и выстраивании образовательной траектории, о смыслах получения образования и его значении для самоэффективности человека.

Полученные материалы обрабатывались посредством совмещения методов биографического анализа и открытого кодирования. Результаты исследования подтверждают растущую непредсказуемость карьерных траекторий молодежи. При этом нарративы о месте и смысле профессионального образования в жизни молодых работников существенно различаются в группах самозанятых и работающих по найму. Для биографий самозанятой молодежи характерно переживание разочарования как этап построения карьерной траектории. Такого этапа не отмечается в биографиях специалистов, работающих по найму, им свойственно отношение к периоду обучения как к фону для более значимой в этот период деятельности. Самозанятая молодежь более самостоятельна в выборе специальности и вуза, а работающие по найму чаще выбирают традиционные для их семей профессии. Работники обеих категорий продолжают обучение после получения высшего образования, но для самозанятых его источником становится автодидактика, а для работающих по найму — место работы. Что касается смыслов образования, самозанятые указывают на значимость приобретения профессиональных навыков, в то время как работающие по найму понимают под образованием получение пропуска во взрослую жизнь, в том числе благодаря усилению уверенности в себе в результате «инициации» профессиональным образованием.

Ключевые слова профессиональное образование, образовательные траектории, карьерные траектории, образовательные биографии, работа по найму, самозанятость, взросление

Для цитирования Соловьева Н.С., Алексанина К.В. (2026) Профессиональное образование в биографиях молодежи: нарративы самозанятых и работников в найме. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 1, сс. 214–240. <https://doi.org/10.17323/vo-2026-21953>

Professional Education in the Biographies of Youth: Narratives of the Self-Employed and Employees for Hire

Natalia Soloveva, Kseniia Aleksanina

Natalia S. Soloveva — PhD Student, Junior Researcher at the Center for Youth Studies, HSE University (St. Petersburg). Address: 55(2) Sedova St., 192148 Saint Petersburg, Russian Federation. E-mail: nchernisheva@hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1689-3838> (corresponding author)

Kseniia V. Aleksanina — Manager at the Center for Youth Studies, HSE University (St. Petersburg). E-mail: kaleksanina@hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8505-7246>

Abstract The article focuses on professional education in the biographies of young people aged 18–35. Based on 66 in-depth interviews about growing up, interpretation of generations, sustainability and initiative, conclusions are drawn about differences in the narrative about the place and meaning of professional education in the lives of young people of two types of employment (wage employment and self-employment).

By combining methods of biographical analysis and open coding, the results were obtained confirming the growing unpredictability of the career trajectories of young people. The biographies of self-employed youth are characterized by the category of “disappointment” when building a career trajectory. At the same time, for specialists working for hire, the attitude towards the educational stage in biographies was revealed as a “background” for more significant activities during this period. The data show a narrative about the higher agency of self-employed youth in choosing an educational vector and a greater emphasis on the connection with dynastic professional history for the narratives of employees working for hire. Both categories of workers continue their education after receiving a diploma, but for the self-employed, its source is autodidactics, and for employees working for hire, it is the place of work. As for the meaning of education, the self-employed point to the importance of acquiring professional skills, while employees working for hire understand education as a pass to adulthood.

Keywords professional education, educational trajectories, career trajectories, educational biographies, wage employment, self-employment, growing up

For citing Soloveva N.S., Aleksanina K.V. (2026) Professional Education in the Biographies of Youth: Narratives of the Self-Employed and Employees for Hire. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 1, pp. 214–240 (In Russian). <https://doi.org/10.17323/vo-2026-21953>

Представленное в статье исследование посвящено выявлению смыслов получения образования и особенностей образовательных траекторий в двух группах молодежи: самозанятых и работающих по найму. Этап профессионального обучения в биографии

любого человека представляет особый интерес и как важная часть его жизни в целом, и как переход во взрослость [Brock, 2010]. На современные исследования взросления существенное влияние оказала концепция субъективной взрослости [Arnett, 1998], в рамках которой признаки взросления изучаются на основе их определения самим субъектом взросления, а жизненные события не рассматриваются как стандартизованный набор ступеней любой биографии [Giddens, 1994]. Тем не менее получение профессионального образования выделяется как ключевой этап и в количественных, и в качественных исследованиях молодежи [Рожкова и др., 2021; Mikhaylova et al., 2024].

Получение профессионального образования приходится на период взросления человека, при этом исследователи фиксируют растущую продолжительность обучения у молодого поколения [Нартова, Фатехов, 2021]. Обучение накладывается на другие биографические события: на построение карьеры и семьи, так что жизненный путь современного человека не выглядит как последовательно сменяющие друг друга этапы [Митрофанова, 2020]. Выбор будущей профессии и места учебы становится одним из значимых решений, которые можно рассматривать как маркеры взрослости [Кравцова, Кузинер, 2022], а сама среда с изменившимися иерархиями создает условия для выстраивания молодым человеком коммуникации в новом, более независимом статусе [Павленко, Якубовская, 2020].

Данной статьей мы рассчитываем дополнить имеющиеся данные о месте профессионального образования в биографиях молодежи, сравнивая взгляды представителей разных типов занятости. Результатом этой работы будет ответ на исследовательский вопрос: какое место занимает профессиональное образование в биографиях самозанятой молодежи и молодежи, работающей по найму? На данных глубинных интервью мы покажем разницу в смыслах образования и значении этапа получения профессионального образования в истории взросления молодых работников разных сфер занятости.

**Смыслы
профессионального
образования**

Сравнение недавних исследований с работами начала 2000-х годов показывает, что российская молодежь сегодня, как и полтора десятилетия назад, связывает профессиональное образование с доступом к лучшим возможностям на рынке труда и в жизни в целом [Богословская, 2006; Гречихин, 2020]. Представления молодежи о значении профессионального образования практически не изменились, несмотря на глобальные социальные перемены — появление цифровых профессий, прекаризацию, опыт пандемии COVID-19 [Великая, Ирсетская, Китайцева, 2023]. По-прежнему в одних биографических нарративах целью профессионального

образования является само получение квалификации — исследователи называют его инструментальным смыслом образования, а в других от профессионального образования ждут развития способностей, повышения общего уровня культуры, иначе говоря, относят образование к числу терминальных ценностей [Lehmann, 2009; Лаврова, 2016].

Ряд авторов утверждают, что в современных неолиберальных условиях среди смыслов образования стали преобладать инструментальные [Oladi, 2013; Кох, Алексеева, 2018; Поплавская, 2023a]. Требования работодателей к наличию профессионального опыта, доступного лишь после выхода на рынок труда, отодвигают ценность учебного процесса на второй план [Темницкий, 2015]. О несогласовании предложения образовательной системы с требованиями рынка труда свидетельствует и несоответствие между содержанием образовательных программ и запросом студентов на практикоориентированное обучение [Яковлева, 2018]. Однако и такой запрос уже не совсем адекватен реальности: для работы в условиях постоянных изменений, повышенной неопределенности, активного роста цифровой индустрии обучение должно не просто формировать практические навыки, а быть опережающим, давать студенту те компетенции, которые потребуются завтра. В этой ситуации от «классического» учебного заведения студент получает лишь диплом, а конкурентные навыки, увеличивающие шансы на трудоустройство, он находит на дополнительных образовательных курсах, осваивает с помощью наставников-практиков [Меренков, Сущенко, 2016]. В свою очередь, расширение рынка таких курсов некоторые исследователи расценивают как кризис: обещание конкретного результата по итогам прохождения курса, например роста дохода, гарантированного трудоустройства, усиливает инструментальность обучения [Яковлева, 2018; Левкин и др., 2020]. Однако такая маркетинговая стратегия не обязательно означает потерю терминальных смыслов: даже в условиях неолиберальной экономики молодежь сохраняет запрос на личностное развитие, что ставит под сомнение целесообразность столь жесткой дихотомии в оценке смыслов обучения.

Образовательный процесс сам по себе не утрачивает значимости для студентов. По данным ряда исследований, учащаяся молодежь стремится в вуз, ориентируясь на возможности получения знаний, развития личностных ресурсов, самосовершенствования [Темницкий, 2015; Постникова, Чичерина, 2016], т.е. на терминальные смыслы обучения. Сохранению у студента таких смыслов способствует не только его высокая внутренняя учебная мотивация, но и удовлетворенность обучением в вузе, в том числе выбранной профессией, организацией учебного процесса, воспитательной работой, взаимодействием с преподавателями [Зотова, 2014]. Особое внимание в условиях снижения значимо-

сти терминальных ценностей обучения необходимо уделять работе со студентами 1-го курса: у них только складываются отношения с новым коллективом, формируются навыки рациональной организации деятельности, ожидания от выбранной профессии, происходит осознание профессионально значимых качеств [Комолкина, Чернецкая, 2017]. Именно терминальные ценности делают обучение значимым процессом, в котором у студентов происходит развитие и личностных, и профессиональных навыков. Сегодня, когда студенты вынуждены рано выходить на рынок труда и активно собирать «зачетные единицы» профессионального опыта — а значит, отодвигать учебу на второй план, образовательная система встает перед серьезным вызовом и должна искать способы предотвратить утрату студентами терминальных смыслов образования.

**Образова-
тельно-
карьерные
траектории**

Образовательные траектории молодых людей сегодня становятся разнообразными, нелинейными, а само образование перестает быть обязательным условием успеха [Клячко, 2020]. Современная молодежь проявляет большую самостоятельность, выбирая одни образовательные цели и отказываясь от других, тем самым регулируя «свободные места» для обучения в своих биографических проектах [Hitlin, Johnson, 2015; Heckhausen, Buchmann, 2019]. Студенты реализуют «дисперсивную» профессионально-образовательную модель: одновременно получают несколько профессий, собирают знания и навыки из разных областей [Касаткина, Шумкова, 2020]. В условиях рынка труда, не гарантирующего стабильной занятости и последовательного карьерного роста, такая стратегия является адаптивной. Способность получать и использовать разнообразный профессиональный опыт делает молодых работников более устойчивыми перед лицом нестабильного рынка труда, в то время как накопление разнообразных навыков становится способом сохранить свою конкурентоспособность, проявляя потенции к получению и сохранению работы (*employability*) и широкий набор компетенций (*portfolioability*) [Krupets, Sablina, Vyhovska, 2021].

Исследователи различают образовательно-карьерные траектории короткие и длинные [Мальцева, Розенфельд, 2021], академические и транзитные [Мальцева, Шабалин, 2021], внутри каждой типологии выделяются подвиды на основании типа совмещения учебы с работой [Мальцева, Розенфельд, 2022]. Получение трудового опыта во время обучения в вузе широко распространено в России: вне зависимости от уровня вуза от 50 до 55% бакалавров в 2022 г. совмещали учебу с трудовой занятостью, при этом не менее 34% — с работой по специальности. Среди магистров образовательную траекторию, в которой обучение совмещается с трудовой деятельностью, выбирают от 81 до 90% обучающихся, при этом по специальности работают 64% [Рожко-

ва, Травкин, 2022]. Проведенные опросы показывают, что молодые люди работают в период обучения в вузе не потому, что к этому их вынуждают финансовые обстоятельства, а потому что стремятся повысить свою конкурентоспособность [Хлюстов, Румянцева, 2018]. Те, чья трудовая занятость в период обучения была связана с получаемой профессией, с большей вероятностью будут работать по специальности после окончания вуза [Рожкова, Травкин, 2022].

Ориентацию молодежи при определении своей образовательной траектории на запросы рынка труда можно рассматривать как фактор стимуляции перехода от терминальных смыслов образования к инструментальным, но такое выстраивание образовательных и карьерных траекторий во взаимосвязи друг с другом стало необходимым условием эффективного преодоления современных вызовов. Специфические требования к навыкам выпускников вузов предъявляют цифровизация и развитие инновационной экономики [Мальцева, Сальникова, Шабалин, 2022] — и молодежь стремится получить цифровое образование вместо или вместе с обучением по специальности. От выпускников прошлых лет и из опросов работодателей студенты узнают о квалификационном несоответствии тех, кто окончил вуз, актуальным условиям рынка, особенно для технических специальностей [Варшавская, 2024], — и стараются выйти на рынок труда в период обучения, чтобы успеть приобрести необходимые компетенции. Инфляция результатов Единого государственного экзамена и разрыв в капиталах выпускников вузов с отличавшейся репутацией [Малиновский, Шибанова, Маслова, 2024] создают неравенство амбиций и закрепляют разницу в социально-экономическом статусе молодых работников. Возможно, именно ранняя профессионализация позволит справиться с неравенством в образовании и преодолеть противоречие между результатами обучения и требованиями рынка труда, причем совершенно не обязательно с утратой терминальных ценностей в качестве последствия.

Связь образовательных траекторий и типов занятости

Значимость конкретных профессиональных навыков находит свое отражение и в карьерном поведении молодежи. С одной стороны, очевиден трудоцентризм современных молодых людей [Venet, Beehr, Ivanitskaya, 2017; Балабанова, Эфендиев, Гоголева, 2021]: они готовы переобучаться и переезжать ради трудовой самореализации, работать в условиях гибридной занятости [Забелина, Мирзабалаева, 2019]. Однако расценивать такое поведение как проявление трудоцентризма — не единственный способ его объяснения, некоторые авторы считают активность вчерашних студентов на рынке труда следствием международной институциональной проблемы квалификационного несоответствия выпускников [Варшавская, 2024], побуждающего их «добирать»

недостающие навыки, в том числе за счет работодателя. С другой стороны, немалая часть современной молодежи не фиксируется на профессиональной карьере, для них высокую значимость имеют личная свобода, досуг, баланс работы и жизни [Сеппато, Gardner, 2008; Twenge, 2010; Aziz et al., 2018]. Молодежь ориентируется не только на должность, доход и стабильность, но и на самовыражение, удовлетворенность и независимость [Инглхарт, Вельцель, 2011; Леонгард, 2018].

Ценностные установки молодежи обеспечивают связь образовательных траекторий с типом занятости: стремление к личной выгоде ориентирует ее на саморазвитие не только в профессиональной, но и в смежных областях, а желание принести пользу обществу и обрести признанный социальный статус формирует намерение долгосрочно развиваться в рамках одной сферы [Поплавская, 2023b]. Эта связь очевидна, например, у студентов, осваивающих традиционные профессии (врачи, учителя и др.) и технические специальности: они ориентируются на преемственность между обучением и работой [Ситникова, 2022]. Карьерный рост в одной профессии и на одном месте работы востребован у студентов естественнонаучных, гуманитарных и инженерных направлений обучения, а для студентов прикладных специальностей значима доступность трудовой мобильности [Поплавская, 2022; Козина, Виноградова, 2016].

Неудивительно, что стремящиеся к мобильности выпускники прикладных специальностей выбирают нестандартные формы занятости, такие как самозанятость и фриланс. Одни исследователи объясняют уход из-под опеки работодателя желанием большей свободы и самоуправления [Голенкова, Голиусова, Горина, 2020; Поплавская, 2023c], а также сопротивлением «бредовой» работе [Крупец, Балацюк, Кравцова, 2024]. Другие рассматривают уход в самозанятость как признак кризиса профессиональной идентичности, следствие того, что выпускник школы недостаточно осознанно подошел к выбору образовательной программы [Касаткина, Шумкова, 2020]. Выводы о кризисе профессионального образования встречаются и в исследованиях современного «рабочего класса»: молодые сервисные работники тоже выбирают будущую профессию спонтанно и не связывают получаемый во время обучения опыт с будущей карьерой [Гаврилюк, 2019], отдают предпочтение самозанятости, примыкая к прекариату [Гаврилюк, Гаврилюк, 2018]. Однако авторы, акцентирующие внимание на кризисе идентичности, не учитывают рост распространенности цифровых профессий, где выбор в пользу отличающейся от полученного профессионального образования карьеры часто является стратегией, а не вынужденной мерой.

В данном исследовании мы сравним две группы молодежи, различающиеся по типу занятости на рынке труда: самозанятых и

работающих по найму. Исходя из теоретических оснований нашей работы, мы анализируем выраженность терминальных и инструментальных ценностей образования в их нарративах, специфику оценивания ими разных этапов собственной образовательно-карьерной траектории и делаем выводы о значении профессионального образования в биографиях молодежи.

**Методология
исследования**

Мы используем данные, полученные Центром молодежных исследований в рамках проекта, поддержанного Программой фундаментальных исследований НИУ ВШЭ. В Санкт-Петербурге проведены 90 интервью: 45 интервью с респондентами в возрасте от 18 до 25 лет и 45 — с респондентами в возрасте от 26 до 35 лет. Внутри возрастных когорт выделены квоты, соответствующие траекториям занятости молодых людей: в каждой когорте собрано 15 интервью с самозанятыми, 23 интервью с работниками в найме (пропорционально из культурно-социального сектора, производства, сервиса) и 7 интервью с временно неработающими. Выборка гендерно сбалансирована в каждой квоте.

Для целей нашего исследования из выборочной совокупности мы исключили интервью с непосредственными владельцами бизнесов и безработными. Таким образом в выборку анализа вошли 66 интервью с самозанятой молодежью и работающими по найму.

Поскольку при рекрутинге не был сделан акцент на разнообразии внутри группы самозанятых, в нее попали дизайнеры, архитекторы, IT-специалисты и преподаватели (репетиторы, в том числе обучающие творческим навыкам). Наемные работники представлены более разнообразным кругом специализаций — от производственной сферы до креативных индустрий. Эмпирическую базу исследования составили 37 глубинных интервью с наемными работниками и 29 интервью с самозанятыми. Информация об их образовательно-карьерных траекториях представлена в табл. 1. Первые три типа образовательно-карьерных траекторий заимствованы из [Мальцева, Розенфельд, 2021; 2022]. Мы добавляем в классификацию еще две траектории — прерывистую и прерванную, а также отдельно учитываем случаи получения только среднего профессионального и только школьного образования. Предложенные нами дополнения вызваны необходимостью адаптировать классификацию авторов под полученные качественные данные.

В гайде исследования вопросы о биографиях информантов отражали все события жизни, маркирующие переход во взрослость [Нартова, Фатехов, 2021], среди них вопросы о школьном и профессиональном образовании, уточняющие мотивацию, ожидания и субъективную оценку влияния данного этапа на жизнь в целом. Анализируя место образования в биографиях информантов, мы использовали приемы, разработанные в рамках биогра-

Таблица 1. **Образовательно-карьерные траектории информантов**

	Работники в найме (n = 37)	Самозанятые (n = 29)
Короткая траектория (школа – вуз)	15	7
Длинная траектория (школа – бакалавриат – магистратура)	4	8
Академическая траектория (школа – вуз – аспирантура)	4	1
Транзитная (школа – ссуз – вуз)	2	0
Прерывистая траектория (встречаются отчисления, академические отпуска, <i>gap-year</i> , переводы из вуза в вуз или на другую образовательную программу)	5	6
Прерванная траектория (отказ от продолжения неоконченного обучения)	5	5
Только СПО	1	1
Только школьное образование	1	1

фического метода [Здравомыслова, Темкина, 2004]: выявляли событийную канву биографии, выделяли нарративные единицы (секвенции), посвященные описанию образовательно-карьерных траекторий рассказчиков. Далее тексты внутри выделенных секвенций обрабатывались методом открытого кодирования в логике процедуры Б. Глезера [Забаяев, 2011].

Генерализации полученных в данной работе выводов препятствует не только специфика качественного дизайна исследования, но и характер выборки: интервью проводились в Санкт-Петербурге как с местными, так и приезжими жителями города и отражают условия конкретного города. При этом избранная методология исследования позволяет охватить в анализе широкий спектр образовательно-карьерных траекторий: разнообразие нарративов об образовании обеспечивается наличием в городе значительного числа селективных вузов, представленностью в них разнородных образовательных программ и высокой долей иногородних студентов (около 70% в 2021 г., по данным администрации Санкт-Петербурга¹).

**Образование
в биографиях
самозанятой
молодежи:
ранняя профес-
сионализация,
разочарования,
постоянное
обучение**

В образовательном бэкграунде самозанятых специалистов часто отмечается акцент на посещении во время учебы в школе творческих кружков: это художественные, музыкальные школы, занятия по робототехнике, информатике, журналистике. Информанты характеризуют такую внеучебную деятельность как свой самостоятельный выбор, подчеркивая тем самым высокую агентность своего нарративного «Я»: они сами искали места, организовыва-

¹ Более 28 тыс. человек стали первокурсниками петербургских вузов: <https://www.gov.spb.ru/press/governor/220069/#:~:text=В%202020-21%20учебном%20году,%2C%2071%25%20студентов%20-%20иногородние> (дата обращения 04.08.2025).

ли поездки в другие районы, участвовали в профильных конкурсах и других активностях. Именно ранняя профессионализация в этих учреждениях через включение в прикладную деятельность, обретение опыта в интересующей респондентов сфере, общение с практиками определили их образовательную траекторию.

...Перед тем как пойти на журфак, я пошел на малый журфак, это были типа курсы для школьников — понять, надо им, не надо им. И там я познакомился с одним из преподавателей приглашенных, это был редактор школьной газеты <...> там я нашел очень классных друзей, и я до сих пор со многими из них общаюсь. <...> Нам все говорили: «Не идите на журфак, вам там никаких знаний нормальных не дадут». Но мы все сказали: «Нет, нам все это интересно». <...> Так что, да, это так я оказался на журфаке (мужчина, 27 лет, иллюстратор, длинная траектория).

Если к моменту окончания школы ясного понимания, где бы они хотели продолжить обучение, у будущих самозанятых не появлялось, они принимали решение, опираясь на собственный интерес. В нарративах они подчеркивают свою самостоятельность, что контрастирует с выводами других исследований [Касаткина, Шумкова, 2020]. В нашей выборке самозанятые объясняют свой выбор вуза не случаем, а принятым решением, хотя влияние родителей и прослеживается в нескольких историях с описанием сложных семейных взаимоотношений. Вуз выбирается по понятным критериям: по специализации, близости к дому, привлекательности города, возможности поступить на бюджет, рейтингу.

Однако ни ранняя профессионализация, ни самостоятельный выбор специальности с опорой на интересы не гарантируют успешной реализации запланированного образовательно-карьерного пути. Для самозанятых следование намеченной при выпуске из школы траектории — это все-таки исключение, а не правило. Часто встречающаяся категория при описании учебного опыта в биографиях самозанятых — «разочарование», которое становится толчком к перепрофилизации.

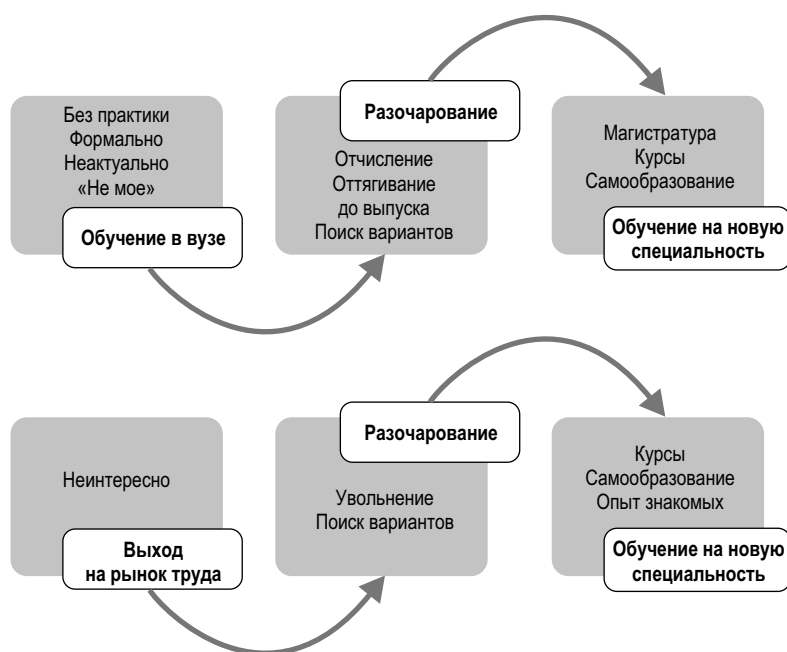
Разочарование наступает из-за неактуальности учебных материалов, отсутствия практики, отношения преподавателей, формализма в обучении. Оно влечет за собой отчисление, переориентацию на работу во время обучения, выбор другого направления в магистратуре. Этот момент — ключевой для информантов, самозанятых в креативной индустрии, но не выбравших эту сферу сразу после школы. Разочарование толкает их на поиск более прикладной специальности.

Мне не нравилась система: зачастую преподаватели очень сильно устают от студентов, они не хотят преподавать. Они чаще

пропускали пары, чем студенты. Мне было недостаточно этого образования, я поняла, что мне хочется дальше что-то развивать (женщина, 25 лет, UX-дизайнер, длинная траектория).

Почему не все испытавшие разочарование покидают место учебы сразу? На этом этапе мнение родителей становится более весомым, чем в период выбора образовательной программы, поэтому некоторые продолжают обучение хотя бы номинально, следуя выбранным семьей «правилам игры». В биографиях информантов старшей возрастной когорты разочарование возникает позже, после выхода на рынок труда — именно тогда они находят возможности для освоения новой профессии (рис. 1).

Рис. 1. Категория «разочарование» в образовательных траекториях молодых самозанятых специалистов



Непрерывное расширение своих компетенций — основное звено в нарративах самозанятой молодежи. Необходимость постоянного обучения продиктована спецификой рынка, где постоянно происходят изменения, и вполне соответствует инициативности как ведущей личностной черте информантов, не желающих останавливаться на достигнутом. Они стремятся развиваться как *T-shaped*-специалисты: одновременно наращивать экспертность в своей области и уверенно разбираться в смежных.

Я постоянно учусь, это курсы, недавно в наставничество пошла. Это постоянно что-то читать самой, смотреть какие-то

видосы, вписываться, искать какие-нибудь бесплатные там, не знаю, эфиры, мастер-классы (женщина, 28 лет, фотограф, прерванная траектория).

Итак, для образовательных биографий самозанятой молодежи характерны ранняя профессионализация в школьный период, самостоятельный выбор образовательной программы, столкновение с неактуальным наполнением или некачественной организацией обучения, поиск прикладной специальности, переобучение и непрерывное расширение пределов собственной квалификации на рынке труда. Ключевой категорией в образовательных биографиях становится «разочарование», вынуждающее изменить образовательно-карьерную траекторию. Для младшей когорты опрошенных самозанятых этап разочарования наступает еще в период обучения, для старшей — после выхода на рынок труда.

**Образование
в биографиях
молодых работников в найме:
родительское наследие,
отсрочивание
взрослости,
обучение
в работе**

Рассказ о своей образовательной истории работники в найме обычно начинают со старших классов школы. В это время выбираются предметы для ЕГЭ, меняются коллективы, происходит семейное планирование будущего. Отвечая на вопросы о мотивации выбора будущей профессии, информанты часто ссылаются на наследование профессии родственников. Особенно характерен такой выбор для специалистов технических специальностей, и эти данные подтверждают выводы исследователей о значимости традиций в семьях инженеров [Козина, Виноградова, 2016]. Даже в случаях независимого выбора образовательной программы оказывается, что в семье уже имеется опыт похожей карьеры.

У меня мама на радиофизическом факультете училась, она брата туда засунула <...> Вот, мне кажется, это мамино влияние. Но я всегда любила физику. Думаю, что любила... (женщина, 22 года, инженер, длинная траектория).

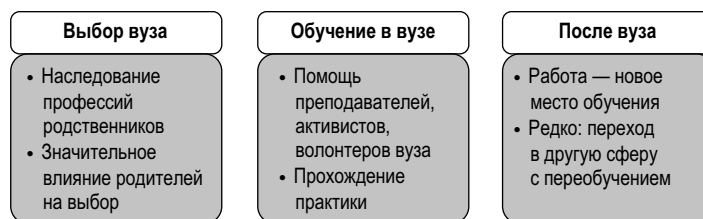
В ходе интервью респонденты из группы работающих по найму рассказали несколько ярких историй о самостоятельном выборе места учебы, однако в большинстве случаев выбор первого профессионального образования в биографиях этой категории работников характеризуется неосознанностью, конвенциональностью, подконтрольностью родительской опеке. Точкой отсчета в формировании собственной позиции становится обучение на старших курсах, и признаком произошедшего сдвига становятся появление значимых акторов (преподавателей, активистов) и смена «декораций» (появление работы, сложная практика). Осознавая родительское влияние на выбор профессии, информанты находят собственные бенефиты — возможность использовать

учебу как фон для другой деятельности, как этап, отсрочивающий взрослость, позволяющий установить комфортный для них баланс труда и отдыха.

...Бакалавриат был на самом деле, с одной стороны, абсолютно отвратительный, с другой стороны — абсолютно прекрасный <...> То есть у меня было действительно много времени, чтобы понять, как зарабатывать самостоятельно. И каким-то образом у меня хватало времени на собственное хобби (мужчина, 23 года, преподаватель, длинная траектория).

Выход на практику становится решающим этапом в биографиях работников в найме: после него принимается решение о работе по специальности. Осознание собственной недостаточной квалификации побуждает искать подработку по специальности, полноценную работу или продолжать обучение на следующей ступени. Информанты, успешно прошедшие испытание практикой, объясняют выбор работы по специальности именно желанием повысить квалификацию, получить релевантный опыт. Работа становится новым местом обучения, и респонденты, не имеющие академических амбиций, даже не рассматривают вариант поступления в магистратуру, поскольку находят в работе источник актуальных и практических знаний (рис. 2).

Рис. 2. Значимые события и акторы в образовательных траекториях молодых специалистов, работающих по найму



Вуз передал эстафету вот моему первому рабочему месту серьезному. Меня там продолжили учить, и я там тоже активно знания для себя черпаю (мужчина, 22 года, проектировщик, короткая траектория).

Категория «разочарование», занимающая центральную позицию в нарративах об образовании у самозанятой молодежи, не встречается в биографиях работников в найме. Это не значит, что все информанты из этой группы полностью удовлетворены своим обучением — они также уходили в академические отпуска, бросали учебу, меняли карьеру. Однако такие биографические решения не сопровождаются у них болезненной переоценкой по-

траченных лет обучения, что, возможно, связано с разделенной с родительской семьей ответственностью за принятое решение о получении образования. Кроме того, выделение обучения в особый жизненный этап, продлевающий юность благодаря отсроченности иных биографических событий и предлагающий новые возможности для самореализации (студенческая жизнь, опыт волонтерства, первые результаты труда), смягчает чувство разочарования у тех, кому оно свойственно.

Итак, образовательные биографии работников в найме начинаются со старшей школы, и выбор направления обучения оказывается зависимым от семейных решений и часто сопряжен с профессиональными биографиями родственников. Осознанность приходит на старших курсах вуза, после чего в биографиях появляются новые акторы и «декорации», определяющие профессиональное будущее респондентов. Значимым событием становится профессиональная практика как часть процесса обучения — нередко из-за нее студенты отказываются впоследствии работать по профессии или выходят на рынок труда во время обучения. Так работа в найме принимает эстафету от вуза в обучении молодых специалистов.

Смыслы образования для самозанятой молодежи: все дело в навыках

Для самозанятых в нашей выборке обучение сильно связано с будущей работой: они ориентированы на получение полезных для трудовой деятельности навыков. Если они обнаруживают, что не получают этих навыков в ходе обучения в вузе, то отодвигают учебу на второй план и компенсируют недостаток актуальных знаний работой и онлайн-курсами. Среди самозанятых нет единого мнения ни об образовании в стенах вуза, ни об онлайн-образовании: кому-то важно получить государственный диплом, для кого-то он не имеет значения; одни не доверяют обещаниям онлайн-школ, другие видят в их деятельности преимущественно плюсы.

Веб-дизайн — такая профессия, которой очень мало где обучают, а мне не хотелось идти на курсы этих онлайн-образований, потому что сколько людей там учатся, но не все они находят себе работу, хоть там и обещают, что они ее найдут. И как бы высшее образование — оно на то и высшее образование. Диплом все равно как-то больший вес имеет, когда ты устраиваешься на работу (женщина, 25 лет, веб-дизайнер, длинная траектория).

На крайняк, если хочется в IT, то можно яндекс-курсы купить какие-то хорошие (мужчина, 24 года, разработчик сайтов, прерванная траектория).

Таким образом, главный смысл образования для самозанятой молодежи состоит вобретении практических навыков. Такое по-

нимание смысла образования означает, что оно относится к терминальным ценностям: информанты смотрят на обучение как на возможность развития способностей и личностного роста. Связка «обучение + профильная работа» как идеальная для самозанятых формула образовательной траектории способствует сохранению терминальной ценности образования. Получение образования — это не средство достижения определенной карьерной цели, не набор дипломов для предъявления их работодателю, а постоянно сопровождающий трудовой путь специалиста процесс.

Хочется новые знания получать в сфере программного обеспечения, плюс какие-то культурологические знания новые нужно черпать, чтобы свой авторитет повышать (женщина, 32 года, дизайнер интерьера, короткая траектория).

Этот смысл образования не очевиден сразу после школы, часть информантов пришла к нему «методом проб и ошибок». Оценивая свое прошлое, они вспоминают, что профессиональное обучение было для них возможностью уехать из родного города, доказать окружающим свою способность поступить в вуз и учиться в нем, способом начать новую жизнь.

Но я подумал, что поступление в [название кафедры] как раз было большим моментом, потому что можно сказать, что я начал с чистого листа с людьми общаться (мужчина, 29 лет, тестировщик, короткая траектория).

Еще один важный смысл образования, проявившийся в историях самозанятой молодежи, — это возможность смены профессиональной траектории на более интересную в данный момент. Осознание такой возможности способствует росту вовлеченности студента в обучение и улучшает его эмоциональное состояние после столкновения с разочарованием. В нарративах информантов звучат и дополнительные смыслы образования: увеличение дохода, повышение престижа, расширение социальных связей.

Смыслы образования для молодых работников в найме: пропуск во взрослую жизнь

Получение образования для молодых работников в найме нарративно связывается с обретением нового статуса: профессионала, имеющего соответствующие навыки; человека, умеющего «играть по правилам»; собственника, чье достояние (образование) никто не может отнять. Через обучение они обретают новую идентичность — взрослого человека, с которым принято считаться.

...Мне стало приятно осознать, что я начинаю набирать какую-то экспертность, а мои знания начинают пригождаться. Мои

компетенции повышаются, я это чувствую: меня могут что-то спросить. Не я буду что-то спрашивать, у меня что-то спросят (мужчина, 22 года, проектировщик, короткая траектория).

Вместе с новым статусом молодой работник приобретает уверенность. На выбор направления образования у молодых работников в найме решающее влияние часто оказывает семейное решение. Успешно завершив обучение в бакалавриате, они осознают, что прошли это испытание, выполнили обязательства перед семьей, утвердились в глазах родителей, — и отказываются от продолжения обучения после бакалавриата, если они работают по профессии.

Я настояла, что я не пойду в магистратуру. Я не вижу смысла. Я уже работаю на должности по профессии. Никто ни разу не спросил, училась ли я в магистратуре (женщина, 23 года, экономист на заводе, короткая траектория).

В данном случае нарративы молодых работников указывают на наличие значимого терминального смысла образования, который состоит в обретении способности к самостоятельному созидательному действию. Такая способность относится к числу значимых для современного мира образовательных результатов [Корешникова, Сорокин, 2024]. Благодаря возможности использовать учебу в вузе как фон для различной внеучебной деятельности студенты наращивают в этот период объемы социального капитала, в результате повышается устойчивость выпускников, что, как показывают и другие исследования [Абрамова и др., 2024], положительно сказывается на их карьерных амбициях.

В нарративах тех участников исследования, кто после окончания вуза работает по специальности, приобретенная профессия имеет высокую значимость. Конвертация затраченных на обучение лет в конкретное место в реальной, а не только воображаемой иерархии приносит молодым специалистам чувство удовлетворения, позволяет планировать свое будущее и предъявлять к себе адекватные требования.

Вот тут (в ощущении уверенности в жизни. — *Примеч. авт.*) как раз хорошую роль играет академическая иерархия, по которой я забираюсь. То есть я вижу перед собой цель, и я к ней стремлюсь (мужчина, 27 лет, научный сотрудник, длинная траектория).

В некоторых нарративах очевидно, что пропуск во взрослую жизнь, которым служит образование, молодые люди воспринимают буквально — как «корочки» диплома. Образование играет роль

инициации — испытания, которое необходимо пройти юноше или девушке для того, чтобы быть наравне со взрослыми. Сам по себе диплом не приносит уверенности в себе или чувства взрослости, но за ним стоит проявленная способность выполнять предъявляемые требования. И здесь обнаруживается различие между информантами младшей и старшей когорты. Для старших эти правила и требования взрослого мира задает общество в целом: они рассуждают о значении образования с точки зрения конвенциональных норм, базовых жизненных этапов, говорят, что без образования не нужны никому, не упоминая кого-то конкретного. Младшие же чаще указывают реальных людей, предъявляющих им требования, и чаще всего эти люди — их родители. Неизвестно, будет ли с возрастом трансформироваться этот нарратив или же это поколенческая специфика, свидетельствующая о сниженных требованиях со стороны рынка труда к молодым работникам.

Кроме обретения статуса взрослого, прямо или косвенно указанного в качестве смысла образования в нарративах всех работников в найме, образование наделяется и конкретными инструментальными смыслами (получение профессиональных навыков), и социальным значением. Этап профессионального обучения формирует сам вкус к жизни, поэтому информанты, недовольные своим дипломом, с удовольствием рассказывают о приобретенных друзьях.

Первые два года мы ездили там с друзьями, собирали компанию, естественно. Здесь же проводятся самые классные крутые матчи по баскетболу, хоккею, футболу, то есть мы везде пытались попасть, все посмотреть (мужчина, 27 лет, научный сотрудник, длинная траектория).

Выводы В ходе анализа материалов 29 интервью с самозанятыми молодыми людьми и 37 интервью с работниками в найме нам удалось выявить общее и различное в их образовательно-карьерных траекториях, в смыслах, которые они придают образованию, и в том, какое место они отводят периоду получения образования в своих биографиях. Ниже приведены основные выводы данной работы, которые составляют научный вклад авторов в исследование взросления в контексте образовательно-карьерных траекторий молодежи.

1. Общими для двух разных видов занятости характеристиками образовательно-карьерных траекторий молодежи можно считать их разнообразие и непредсказуемость, что согласуется с выводами других исследователей [Касаткина, Шумкова, 2020; Клячко, 2020]. Классическая типология, в которой траектории обучения делятся на короткие и длинные [Мальцева, Розенфельд,

2021], сегодня оказывается недостаточной, современные молодые люди все чаще реализуют дисперсивную модель профессионального образования, они испытывают потребность не просто в практикоориентированном обучении, но в освоении образования во взаимосвязи с содержанием труда. Нарастающий разрыв между полученным образованием и выбранным профессиональным путем как у самозанятых, так и у работников в найме мы не связываем с кризисом профессиональной идентичности, о котором пишут другие авторы [Касаткина, Шумкова, 2020], а рассматриваем как стратегию совмещения обучения с работой для раскрытия как инструментальных, так и терминальных смыслов образования.

Различие образовательно-карьерных траекторий представителей разных типов занятости заключается в том, какое событие оказывается ключевым в ходе формирования этих траекторий. Для самозанятых характерны наступление этапа разочарования в процессе обучения и последующая смена специальности. Разочарование выступает толчком к поиску способов повышения практикоориентированности своего образования, и в этом отношении полученные нами данные подтверждают существование отмеченного другими исследователями запроса российских студентов на практическую ориентированность обучения в принципе [Яковлева, 2018]. Работники в найме часто наследуют профессию своих близких. Важное событие в их образовательно-карьерных траекториях — учебная практика, определяющая, будет ли молодой человек работать по специальности. Здесь переживание разочарования практически не встречается, но для некоторых обучение становится фоном для другой деятельности.

В обеих подвыборках исследования проявляется тренд на обучение в течение всей жизни, что может свидетельствовать не только и не столько о квалификационном несоответствии выпускников требованиям работодателей [Варшавская, 2024], сколько о темпах развития технологий инновационного типа, создающих новые условия на рынке труда. Эффективный онбординг и повышение квалификации на рабочем месте молодые работники в найме расценивают как наиболее благоприятное продолжение профессионального обучения, в том числе имеющее терминальные смыслы.

2. Анализ материалов интервью с точки зрения смыслов, которые имеет получение образования для респондентов, показал, что и для самозанятой молодежи, и для работников в найме характерен поиск новых терминальных смыслов образования. Самозанятые рассматривают обучение и в вузе, и после вуза, и вместо него как доступ к новым возможностям личностного роста. Самостоятельный выбор дополнительной образовательной программы для освоения навыков, необходимых для профильной работы, усиливает их чувство самооценности благодаря повышению

востребованности на рынке труда. Следовательно, образование рассматривается как возможность обретения независимости и уверенности. Работающая по найму молодежь во время обучения фокусируется на накоплении социального капитала, рассматривая при этом учебу как фоновую активность. Получение образования становится для нее ритуалом взросления, в результате прохождения которого возрастает агентность молодого человека. Именно его трансформация в процессе обучения в способного к созидательному действию самостоятельного взрослого представлена в их нарративах как терминальный смысл образования.

3. В биографиях информантов из обеих подвыборок получение образования становится одним из главных сюжетов взросления. Молодые люди подчеркивают, что в процессе обучения они обретают самостоятельность: самозанятые особо отмечают свою автономность уже в описаниях школьных сюжетов, а работники в найме фиксируют ее развитие во время учебы как результат сепарации от родителей. Такое различие может свидетельствовать не о реально более высокой агентности самозанятых на старте профессионализации, а лишь о специфике выбираемых профессий: их слабая институционализированность и новизна ограничивают возможности наследования образовательно-карьерных траекторий родителей. Также кажущаяся большая самостоятельность самозанятых вызвана внешними факторами рынка труда: будучи заинтересованными в новых технологиях и цифровых профессиях как наиболее востребованным, они ставят себя в ситуацию прекарности, пытаясь ее избежать.

Таким образом, полученные данные не дают оснований говорить о кризисе терминальных ценностей образования. И самозанятая молодежь, и работники в найме, напротив, фиксируют в нарративах свою личностную трансформацию во время обучения: обретение независимости, уверенности, самостоятельности, статуса взрослого человека, достигнутого благодаря в том числе инициации образованием. Наше исследование вносит вклад в изучение взросления и образовательно-карьерных траекторий молодежи, а также представлений молодых россиян о роли образования в их жизни, раскрывая различия в нарративах самозанятых и работников в найме. На основании полученных данных мы вводим понятие «разочарование» как ключевую категорию образовательного опыта для самозанятых, а также подчеркиваем важность для работников в найме учебной практики как события, превращающего переход от обучения к работе в критический момент их профессионального самоопределения. Чтобы избежать прекарности в занятости специалистов на дистанции их профессиональной интеграции, необходимо структурно усилить взаимосвязь направленности образования с содержанием труда. Перспективы дальнейших исследований данной темы мы видим

в углублении анализа различий между поколениями, особенно в контексте меняющихся требований рынка труда.

Благодарности Исследование осуществлено коллективом Центра молодежных исследований в рамках Программы фундаментальных исследований Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» в 2023 г.

Литература

1. 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>
2. Балабанова Е.С., Эфендиев А.Г., Гоголева А.С. (2021) Российская работающая молодежь: стратегии достижения благополучия. *Вестник Санкт-Петербургского университета. Социология*, т. 14, № 1, сс. 33–52. <https://doi.org/10.21638/spbu12.2021.103>
3. Богословская О. (2006) Мотивация получения высшего образования в контексте выбора профессии. *Высшее образование в России*, № 5, сс. 44–47.
4. Варшавская Е.Я. (2024) Самооценка дефицита навыков выпускниками вузов, или Чему не учат в высшей школе. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 3 (2), сс. 35–59. <https://doi.org/10.17323/vo-2024-17789>
5. Великая Н.М., Ирсетская Е.А., Китайцева О.В. (2023) Детерминанты выбора профессии в образовательных стратегиях студенчества в контексте воспроизводства человеческого капитала. *Интеграция образования*, т. 27, № 4, сс. 630–645. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.113.027.202304.630-645>
6. Гаврилюк В.В., Гаврилюк Т.В. (2018). Рабочий класс в советском и российском социологическом дискурсе. *Уровень жизни населения регионов России*, т. 14, № 4, сс. 86–92. <https://doi.org/10.24411/1999-9836-2018-10043>
7. Гаврилюк Т.В. (2019) Жизненный путь молодежи нового рабочего класса: реальность и нормативные паттерны. *Вестник Томского государственного университета*, № 49, сс. 101–113. <https://doi.org/10.17223/1998863X/49/11>
8. Голенкова З.Т., Голиусова Ю.В., Горина Т.И. (2020) Социологический портрет самозанятых в современной России. *Вестник РУДН. Серия: Социология*, т. 20, № 4, сс. 821–836. <https://doi.org/10.22363/2313-2272-2020-20-4-821-836>
9. Гречихин В.Г. (2020) Место и роль образования в современном обществе. *Общество: социология, психология, педагогика*, № 5, сс. 22–25. <http://dx.doi.org/10.24158/spp.2020.5.2>
10. Забаев И.В. (2011) Логика анализа данных в обоснованной теории (grounded theory): версия Б. Глезера. *Социология: методология, методы, математическое моделирование*, № 32, сс. 124–142.
11. Забелина О.В., Мирзабалаева Ф.И. (2019) Молодежная занятость и НЕЕТ-молодежь в условиях цифровизации экономики. *Глобальные вызовы и региональное развитие в зеркале социологических измерений: материалы IV международной научно-практической интернет-конференции (Вологда, 25 марта – 2 апреля 2019 г.)*. Вологда: ФГБУН ВолНЦ РАН, сс. 307–313.
12. Здравомыслова Е.А., Темкина А.А. (ред.) (2007) *Российский гендерный порядок: социологический подход*. СПб.: Европейский университет в Санкт-Петербурге.
13. Зотова Л.Э. (2014) Взаимосвязь терминальных ценностей студентов-психологов с характеристиками учебной деятельности. *Вестник МГОУ. Серия: Психологические науки*, № 2, сс. 69–77.

14. Инглхарт Р., Вельцель К. (2011) *Модернизация, культурные изменения и демократия: последовательность человеческого развития*. М.: Новое издательство.
15. Касаткина Н.П., Шумкова Н.В. (2020) От самообразования к самозанятости: непарадный вход молодежи на рынок труда. *Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены*. № 3, сс. 201–223. <https://doi.org/10.14515/monitoring.2020.3.1600>
16. Клячко Т.Л. (2020) Образование в России и мире. Основные тенденции. *Образовательная политика*, т. 81, № 1, сс. 26–40. <https://doi.org/10.22394/2078-838X-2020-1-26-40>
17. Козина И.М., Виноградова Е.В. (2016) Молодые инженеры: трудовые ценности и профессиональная идентичность. *Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены*, № 1, сс. 215–230. <https://doi.org/10.14515/monitoring.2016.1.08>
18. Комолкина О.И., Чернецкая Н.И. (2017) Профессиональные ценностные ориентации студентов и особенности их становления в процессе обучения в медицинском колледже. *Российский психологический журнал*, № 2, сс. 105–117. <https://doi.org/10.21702/rpj.2017.2.6>
19. Корешникова Ю.Н., Сорокин П.С. (2024) От бихевиоризма к неоконструктивизму: обзор образовательных теорий для задач развития самостоятельности в условиях неструктуризации. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 4, сс. 126–150. <https://doi.org/10.17323/vo-2024-17084>
20. Кох И.А., Алексеева Л.А. (2018) Терминальные и инструментальные ценности в структуре профессионально-ценностных ориентаций студенческой молодежи. *Вопросы управления*, т. 32, № 2, сс. 103–107. <https://doi.org/10.22394/2304-3385-2018-2-103-107>
21. Кравцова А.Н., Кузинер Е.Н. (2022) Быть взрослым и/или уметь им быть: модели взросления ранних миллениалов. *Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены*, № 2, сс. 120–139. <https://doi.org/10.14515/monitoring.2022.2.2141>
22. Крупец Я.Н., Балацук Е.С., Кравцова А.Н. (2024) «Потому что я не могу сидеть на месте»: анализ агентности современной российской молодежи на примере крафтовых предпринимателей Санкт-Петербурга. *Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены*, № 1, сс. 48–70. <https://doi.org/10.14515/monitoring.2024.1.2450>
23. Лаврова А.Г. (2016) Комплекс ценностных ориентаций современной молодежи в сфере образования на примере студентов ЮУрГУ. *Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Социально-гуманитарные науки*, т. 16, № 4, сс. 69–74. <https://doi.org/10.14529/ssh160410>
24. Левкин В.Е., Левкина А.О., Доценко Е.Л., Волосникова Л.М. (2020) Смысл образования: развитие или оказание услуг? *Образование и наука*, т. 22, № 4, сс. 9–42. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2020-4-9-42>
25. Леонгард Г. (2018) *Технологии против человека*. М.: АСТ.
26. Малиновский С.С., Шибанова Е.Ю., Маслова Е.А. (2024) В чем разница между «самыми лучшими» и «достаточно престижными» университетами? Карьерные ожидания студентов ведущих и неселективных вузов. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 3 (2), сс. 171–210. <https://doi.org/10.17323/vo-2024-18619>
27. Мальцева В.А., Розенфельд Н.Я. (2022) Траектории российской молодежи в образовании и профессии на материале лонгитюда: сложные маршруты выпускников вузов. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 3, сс. 99–148. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2022-3-99-148>
28. Мальцева В.А., Розенфельд Н.Я. (2021) *Образовательно-карьерные траектории выпускников российских вузов на материале лонгитюдного исследования*. М.: НИУ ВШЭ.

29. Мальцева В.А., Сальникова И.Е., Шабалин А.И. (2022) Вместо университета — в колледж: что приводит успевающих одиннадцатиклассников в СПО? *Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены*, № 3, сс. 45–66. <https://doi.org/10.14515/monitoring.2022.3.2090>
30. Мальцева В.А., Шабалин А.И. (2021) Не-обходной маневр, или Бум спроса на среднее профессиональное образование в России. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 2. сс. 10–42. <https://doi.org/10.17323/18149545-2021-2-10-42>
31. Меренков А.В., Сущенко А.Д. (2016) Потребности студентов вузов в дополнительном образовании: особенности формирования и реализации. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 3, сс. 204–223. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2016-3-204-223>
32. Митрофанова Е.С. (2020) (Не)время взрослеть: как меняется возраст наступления дебютных биографических событий у молодых россиян. *Демографическое обозрение*, т. 7, № 4, сс. 36–61. <https://doi.org/10.17323/demreview.v7i4.12043>
33. Нартова Н.А., Фатехов А.М. (2021) Переход во взрослость российских миллениалов: на пути от получения образования к обретению ответственности и потере оптимизма? *Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены*, № 4, сс. 319–344. <https://doi.org/10.14515/monitoring.2021.4.1832>
34. Павленко Е.С., Якубовская А.А. (2020) Интерпретации взросления и формирование образовательных траекторий. *Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены*, № 3, сс. 376–390. <https://doi.org/10.14515/monitoring.2020.3.1604>
35. Поплавская А.А. (2023а) Будущая работа глазами студентов российских вузов: дифференциация образа работы в межрегиональной перспективе. *Мир России*, т. 32, № 1, сс. 61–86. <https://doi.org/10.17323/1811-038X-2023-32-1-61-86>
36. Поплавская А.А. (2023б) Ценность труда для студентов российских вузов: логики обоснования выбора в пользу личной выгоды или общественной пользы работы. *Экономическая социология*, № 2, сс. 11–48. <https://doi.org/10.17323/1726-3247-2023-2-11-48>
37. Поплавская А.А. (2023с) Фриланс — свобода «от» или «для»? Рецензия на книгу: Стребков Д.О., Шевчук А.В. Что мы знаем о фрилансерах? Социология свободной занятости. М.: Изд. дом ВШЭ, 2022. *Социологический журнал*, т. 29, № 2, сс. 170–182. <https://doi.org/10.19181/socjour.2023.29.2.8>
38. Поплавская А.А. (2022) Факторы формирования внутренних и внешних трудовых ценностей студентов российских вузов. *Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены*, № 2, сс. 181–206. <https://doi.org/10.14515/monitoring.2022.2.2071>
39. Постникова М.И., Чичерина Н.В. (2016) Образование в системе ценностей молодежи. *Педагогическое образование в России*, № 2, сс. 24–29.
40. Рожкова К.В., Травкин П.В. (2022) *Карьерные планы студентов вузов*. М.: НИУ ВШЭ. <https://doi.org/10.17323/978-5-7598-2607-1>
41. Рожкова Л.В., Тугускина Г.Н., Супиков В.Н., Сеидов Ш.Г. (2021) Образование как фактор жизненного и профессионального успеха россиян. *Социодинамика*, № 10, сс. 9–26. <https://doi.org/10.25136/2409-7144.2021.10.36629>
42. Ситникова И.В. (2022) *Процесс профессионального самоопределения молодежи: школа — вуз — рынок труда* (на примере Нижегородского региона) (PhD Thesis). Нижний Новгород: Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского.
43. Темницкий А.Л. (2015) Динамика терминальных и инструментальных ценностей учебы у студентов МГИМО. *Вестник МГИМО Университета*, т. 40, № 1, сс. 226–236. <https://doi.org/10.24833/2071-8160-2015-1-40-221-231>

44. Хлюстов С.С., Румянцева О.В. (2018) Современные студенты: мотивы совмещения учебы и работы. *XI Международная конференция памяти профессора Л.Н. Когана «Культура, личность, общество в современном мире: методология, опыт эмпирического исследования» (Екатеринбург, 22–23 марта 2018 г.)*, Екатеринбург: УрФУ, сс. 668–674.
45. Яковлева И.В. (2018) Аксиологические противоречия современного образования и социокультурных реалий. *Философия образования*, т. 77, № 4, сс. 103–113. <https://doi.org/10.15372/PHE20180410>
46. Arnett J.J. (1998) Learning to Stand Alone: The Contemporary American Transition to Adulthood in Cultural and Historical Context. *Human Development*, vol. 41, no 5–6, pp. 295–315. <https://doi.org/10.1159/000022591>
47. Aziz K.A., Rahman R.H.A., Yusof H.M., Yunus W.M.A.W.M. (2018) A Review on Generational Differences and Work-Related Attitude. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, vol. 8, no 8, pp. 346–360. <http://dx.doi.org/10.6007/IJARBS/v8-i8/4473>
48. Bennett M.M., Beehr T.A., Ivanitskaya L.V. (2017) Work-Family Conflict: Differences across Generations and Life Cycles. *Journal of Managerial Psychology*, vol. 32, no 4, pp. 314–332. <https://doi.org/10.1108/JMP-06-2016-0192>
49. Brock T. (2010) Young Adults and Higher Education: Barriers and Breakthroughs to Success. *The Future of Children*, vol. 20, no 1, pp. 109–132. <http://dx.doi.org/10.1353/foc.0.0040>
50. Cennamo L., Gardner D. (2008) Generational Differences in Work Values, Outcomes and Person — Organisation Values Fit. *Journal of Managerial Psychology*, vol. 23, no 8, pp. 891–906. <https://doi.org/10.1108/02683940810904385>
51. Giddens A. (1994) Living in a Post-Traditional Society. *Reflexive Modernization: Politics, Tradition and Aesthetics in the Modern Social Order* (eds A. Giddens, U. Beck, S. Lash), Cambridge: Polity, pp. 56–109.
52. Heckhausen J., Buchmann M. (2019) A Multi-Disciplinary Model of Life-Course Canalization and Agency. *Advances in Life Course Research*, vol. 41, September, Article no 100246. <https://doi.org/10.1016/j.alcr.2018.09.002>
53. Hitlin S., Johnson M.K. (2015) Reconceptualizing Agency Within the Life Course: The Power of Looking Ahead. *American Journal of Sociology*, vol. 120, no 5, pp. 1429–1472. <https://doi.org/10.1086/681216>
54. Krupets Ya., Sablina A., Vyhovska H. (2021) Russian Youth in the Labour Market: Work Attitudes, Career Paths and Regional Disparities. *Youth in Putin's Russia* (ed. E. Omelchenko), Cham: Palgrave Macmillan, pp. 301–338. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-82954-4>
55. Lehmann W. (2009) University as Vocational Education: Working-Class Students' Expectations of University. *British Journal of Sociology of Education*, vol. 30, no 2, pp. 137–149. <https://doi.org/10.1080/01425690802700164>
56. Mikhaylova O., Bochaver A., Yerofeyeva V. (2024) Education, Relationships, and Place: Life Choices in the Narratives of University Master Students. *Frontiers in Psychology*, vol. 15, April, Article no 1232370. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1232370>
57. Oladi S. (2013) The Instrumentalization of Education. *The Atlantic Journal of Graduate Studies in Education, Special Edition*, pp. 1–15.
58. Twenge J. (2010) A Review of the Empirical Evidence on Generational Differences in Work Attitudes. *Journal of Business and Psychology*, vol. 25, February, pp. 201–210. <http://dx.doi.org/10.1007/s10869-010-9165-6>

References

- 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>
- Arnett J.J. (1998) Learning to Stand Alone: The Contemporary American Transition to Adulthood in Cultural and Historical Context. *Human Development*, vol. 41, no 5–6, pp. 295–315. <https://doi.org/10.1159/000022591>
- Aziz K.A., Rahman R.H.A., Yusof H.M., Yunus W.M.A.W.M. (2018) A Review on Generational Differences and Work-Related Attitude. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, vol. 8, no 8, pp. 346–360. <http://dx.doi.org/10.6007/IJARBS/v8-i8/4473>
- Balabanova E.S., Efendiev A.G., Gogoleva A.S. (2021) Russian Working Youth: Strategies to Achieve Wellbeing. *Vestnik of Saint Petersburg University. Sociology*, vol. 14, no 1, pp. 33–52 (In Russian). <https://doi.org/10.21638/spbu12.2021.103>
- Bennett M.M., Beehr T.A., Ivanitskaya L.V. (2017) Work-Family Conflict: Differences across Generations and Life Cycles. *Journal of Managerial Psychology*, vol. 32, no 4, pp. 314–332. <https://doi.org/10.1108/JMP-06-2016-0192>
- Bogoslovskaya O. (2006) Motivation for Higher Education in the Context of Career Choice. *Vysshee obrazovanie v Rossii / Higher Education in Russia*, no 5, pp. 44–47 (In Russian).
- Brock T. (2010) Young Adults and Higher Education: Barriers and Breakthroughs to Success. *The Future of Children*, vol. 20, no 1, pp. 109–132. <http://dx.doi.org/10.1353/foc.0.0040>
- Cennamo L., Gardner D. (2008) Generational Differences in Work Values, Outcomes and Person — Organisation Values Fit. *Journal of Managerial Psychology*, vol. 23, no 8, pp. 891–906. <https://doi.org/10.1108/02683940810904385>
- Gavriliuk T.V. (2019) The Life Course of the New Working-Class Youth: The Reality and Normative Patterns. *Tomsk State University Journal*, no 49, pp. 101–113 (In Russian). <https://doi.org/10.17223/1998863X/49/11>
- Gavriliuk V.V., Gavriliuk T.V. (2018) Working Class in Soviet and Russian Sociological Discourse. *Living Standards of the Population in the Regions of Russia*, vol. 14, no 4, pp. 86–92 (In Russian). <https://doi.org/10.24411/1999-9836-2018-10043>
- Giddens A. (1994) Living in a Post-Traditional Society. *Reflexive Modernization: Politics, Tradition and Aesthetics in the Modern Social Order* (eds A. Giddens, U. Beck, S. Lash), Cambridge: Polity, pp. 56–109.
- Golenkova Z.T., Goliusova Y.V., Gorina T.I. (2020) Sociological Portrait of the Self-Employed in Contemporary Russia. *RUDN Journal of Sociology*, vol. 20, no 4, pp. 821–836 (In Russian). <https://doi.org/10.22363/2313-2272-2020-20-4-821-836>
- Grechikhin V.G. (2020) Place and Role of Education in Modern Society. *Society: Sociology, Psychology, Pedagogics*, no 5, pp. 22–25 (In Russian). <http://dx.doi.org/10.24158/spp.2020.5.2>
- Heckhausen J., Buchmann M. (2019) A Multi-Disciplinary Model of Life-Course Canalization and Agency. *Advances in Life Course Research*, vol. 41, September, Article no 100246. <https://doi.org/10.1016/j.alcr.2018.09.002>
- Hitlin S., Johnson M.K. (2015) Reconceptualizing Agency Within the Life Course: The Power of Looking Ahead. *American Journal of Sociology*, vol. 120, no 5, pp. 1429–1472. <https://doi.org/10.1086/681216>
- Inglehart R., Welzel C. (2011) *Modernization, Cultural Change, and Democracy. The Human Development Sequence*. Moscow: Novoe Izdatelstvo (In Russian).
- Kasatkina N.P., Shumkova N.V. (2020) From Self-Education to Self-Employment: Back Entrance for Youth to the Labor Market. *Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes*, no 3, pp. 201–223 (In Russian). <https://doi.org/10.14515/monitoring.2020.3.1600>
- Khlyustov S.S., Rumyantseva O.V. (2018) Modern Students: Motives for Combining Study and Work. Proceedings of the XXI International Conference in Memory of

- Professor L.N. Kogan "Culture, Personality, Society in the Modern World: Methodology, Empirical Research Experience" (Yekaterinburg, 2018, March 22–23), Yekaterinburg: UrFU, pp. 668–674 (In Russian).
- Klyachko T. (2020) The Situation and Trends in Education in the World and in Russia. *Educational Policy*, vol. 81, no 1, pp. 26–40 (In Russian). <https://doi.org/10.22394/2078-838X-2020-1-26-40>
- Kokh I.A., Alekseeva L.A. (2018) Terminal and Instrumental Values in the Structure of Professional-Value Orientations of Student Youth. *Management Issues*, vol. 32, no 2, pp. 103–107 (In Russian). <https://doi.org/10.22394/2304-3385-2018-2-103-107>
- Komolkina O.I., Chernetskaya N.I. (2017) Students' Professional Value Guidelines and Their Formation When Studying at a Medical College. *Rossiiskii psikhologicheskii zhurnal / Russian Psychological Journal*, vol. 14, no 2, pp. 105–117 (in Russian). <https://doi.org/10.21702/rpj.2017.2.6>
- 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-structuration. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 4, pp. 126–150 (In Russian). <https://doi.org/10.17323/vo-2024-17084>
- Kozina I.M., Vinogradova E.V. (2016) Young Engineers: Work Values and Professional Identity. *Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes*, no 1, pp. 215–230 (In Russian). <https://doi.org/10.14515/monitoring.2016.1.08>
- Kravtsova A.N., Kuziner E.N. (2022) Being and/or Knowing How to Be an Adult: The Growing Up Patterns of Early Millennials. *Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes*, no 2, pp. 120–139 (In Russian). <https://doi.org/10.14515/monitoring.2022.2.2141>
- Krupets Y.N., Balatsyuk E.S., Kravtsova A.N. (2024) "Because I Can't Sit Still": Analyzing the Agency of Modern Russian Youth Based on the Case of Craft Entrepreneurs in St. Petersburg. *Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes*, no 1, pp. 48–70 (In Russian). <https://doi.org/10.14515/monitoring.2022.2.2141>
- Krupets Ya., Sablina A., Vyhovska H. (2021) Russian Youth in the Labour Market: Work Attitudes, Career Paths and Regional Disparities. *Youth in Putin's Russia* (ed. E. Omelchenko), Cham: Palgrave Macmillan, pp. 301–338. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-82954-4>
- Lavrova A.G. (2016) Complex Educational Value Orientations of Modern Young People on The Example of South Ural State University Students]. *Bulletin of the South Ural State University, Series "Social Sciences and the Humanities"*, vol. 16, no 4, pp. 69–74 (In Russian). <https://doi.org/10.14529/ssh160410>
- Lehmann W. (2009) University as Vocational Education: Working-Class Students' Expectations of University. *British Journal of Sociology of Education*, vol. 30, no 2, pp. 137–149. <https://doi.org/10.1080/01425690802700164>
- Leonhard G. (2018) *Technology vs. Humanity*. Moscow: AST (In Russian).
- Ljovkin V.E., Ljovkina A.O., Docenko E.L., Volosnikova L.M. (2020) The Idea of Education: Development or Service Delivery? *The Education and Science Journal*, vol. 22, no 4, pp. 9–42 (In Russian). <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2020-4-9-42>
- Malinovskiy S.S., Shibanova E.Yu., Maslova E.A. (2024). What Is the Difference between a "Top" and a "Rather Prestigious" University? Career Expectations of Students of Leading and Non-Selective Universities. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 3 (2), pp. 171–210 (In Russian). <https://doi.org/10.17323/vo-2024-18619>
- Maltseva V.A., Rozenfeld N.Ya. (2022) Educational and Career Trajectories of the Russian Youth in a Longitudinal Perspective: A Case of University Graduates. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 3, pp. 99–148 (In Russian). <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2022-3-99-148>

- Maltseva V.A., Rozenfeld N.Ya. (2021) *Education and Career Pathways of the Russian Universities' Graduates in Longitudinal Perspective*. Moscow: HSE (In Russian).
- Maltseva V.A., Salnikova I.Y., Shabalin A.I. (2022) Vocational School Instead of a University: What Brings Successful Eleventh Graders to Vocational Education? *Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes*, no 3, pp. 45–66 (In Russian) <https://doi.org/10.14515/monitoring.2022.3.2090> (In Russian).
- Maltseva V.A., Shabalin A.I. (2021) The Non-Bypass Trajectory, or The Boom in Demand for TVET in Russia. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 2, pp. 10–42 (In Russian). <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2021-2-10-42>
- Merenkov A.V., Sushchenko A.D. (2016) How Students Develop and Meet Their Need for Additional Education. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 3, pp. 204–223 (In Russian). <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2016-3-204-223>
- Mikhaylova O., Bochaver A., Yerofeyeva V. (2024) Education, Relationships, and Place: Life Choices in the Narratives of University Master Students. *Frontiers in Psychology*, vol. 15, April, Article no 1232370. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1232370>
- Mitrofanova E.S. (2020) (No)time to Grow Up: Changing Ages of Debut Biographical Events in Russia. *Demographic Review*, vol. 7, no 4, pp. 36–61 (In Russian). <https://doi.org/10.17323/demreview.v7i4.12043>
- Nartova N.A., Fatekhov A.M. (2021) The Transition into Adulthood of Russian Millennials: On the Way from Getting an Education to Gaining Responsibility and Losing Optimism? *Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes*, no 4, pp. 319–344 (In Russian). <https://doi.org/10.14515/monitoring.2021.4.1832>
- Oladi S. (2013) The Instrumentalization of Education. *The Atlantic Journal of Graduate Studies in Education*, Special Edition, pp. 1–15.
- Pavlenko E.S., Yakubovskaya A.A. (2020) Interpretations of Adulthood and Formation of Educational Trajectories. *Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes*, no 3, pp. 376–390 (In Russian). <https://doi.org/10.14515/monitoring.2020.3.1604>
- Poplavskaya A.A. (2023a) Future Work through the Eyes of Russian University Students: Regional Differentiation of the Work Vision. *Universe of Russia*, vol. 32, no 1, pp. 61–86 (In Russian). <https://doi.org/10.17323/1811-038X-2023-32-1-61-86>
- Poplavskaya A. (2023b) The Value of Work for Russian University Students: The Logic of Justifying the Choice in Favor of Personal Gain or Social Utility. *Journal of Economic Sociology / Ekonomicheskaya sotsiologiya*, vol. 24, no 2, pp. 11–48 (In Russian). <https://doi.org/10.17323/1726-3247-2023-2-11-48>
- Poplavskaya A.A. (2023c) Freelance — Freedom “from” or “for”? Book Review: Strebkov D.O., Shevchuk A.V. What Do We Know about Freelancers? *Sociology of Free Employment*. Moscow: HSE, 2022. *Sotsiologicheskii zhurnal / Sociological Journal*, vol. 29, no 2, pp. 170–182 (In Russian). <https://doi.org/10.19181/socjour.2023.29.2.8>
- Poplavskaya A.A. (2022) Factors of Internal and External Work Values Formation among Russian Universities' students. *Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes*, no 2, pp. 181–206 (In Russian). <https://doi.org/10.14515/monitoring.2022.2.2071>
- Postnikova M.I., Chicherina N.V. (2016) Education in the System of Values of Young People. *Pedagogical Education in Russia*, no 2, pp. 24–29 (In Russian).
- Rozhkova K.V., Travkin P.V. (2022). *University Students' Career Plans*. Moscow: HSE (In Russian). <https://doi.org/10.17323/978-5-7598-2607-1>
- Rozhkova L.V., Tuguskina G.N., Supikov V.N., Seidov S.G. (2021) Education as a Factor of Life and Career Success of the Russians. *Sociodynamics*, no 10, pp. 9–26 (In Russian). <https://doi.org/10.25136/2409-7144.2021.10.36629>
- Sitnikova I.V. (2022) *The Process of Professional Self-Determination of Youth: School — University — Labor Market (on the Example of the Nizhny Novgorod*

- Region*) (PhD Thesis). Nizhny Novgorod: N.I. Lobachevsky National Research Nizhny Novgorod State University (In Russian).
- Temnitskiy A.L. (2015) The Dynamics of Terminal and Instrumental Values of Education on the Example of MGIMO Students. *MGIMO Review of International Relations*, vol. 40, no 1, pp. 221–231 (In Russian). <https://doi.org/10.24833/2071-8160-2015-1-40-221-231>
- Twenge J. (2010) A Review of the Empirical Evidence on Generational Differences in Work Attitudes. *Journal of Business and Psychology*, vol. 25, February, pp. 201–210. <http://dx.doi.org/10.1007/s10869-010-9165-6>
- Varshavskaya E.Ya. (2024) Self-Assessment of Skills Gap by University Graduates, or What Is Not Taught in Higher Education. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 3 (2), pp. 35–59 (In Russian). <https://doi.org/10.17323/vo-2024-17789>
- Velikaya N.M., Irsetskaya E.A., Kitaitseva O.V. (2023) Determinants of Profession Choice in Students' Educational Strategies in the Context of the Reproduction of Human Capital. *Integration of Education*, vol. 27, no 4, pp. 630–645 (In Russian). <https://doi.org/10.15507/1991-9468.113.027.202304.630-645>
- Yakovleva I.V. (2018) Axiological Contradictions of Modern Education and Socio-Cultural Realities. *Philosophy of Education*, vol. 77, no 4, pp. 103–113 (In Russian). <https://doi.org/10.15372/PHE20180410>
- Zabaev I.V. (2011) The Logic of Data Analysis in Grounded Theory: B. Glaser's Version. *Sociology: Methodology, Methods, Mathematical Modeling*, no 32, pp. 124–142 (In Russian).
- Zabelina O.V., Mirzabalayeva F.I. (2019) Youth Employment and NEET Youth in the Context of Digitalization of the Economy. Proceedings of the IV International Scientific and Practical Internet Conference "Global Challenges and Regional Development in the Mirror of Sociological Dimensions" (Vologda, 2019, March 25 — April 02). Vologda: FGBUN VoISC RAS, pp. 307–313 (In Russian).
- Zdravomyslova E.A., Temkina A.A. (eds) (2007) *The Russian Gender Order: A Sociological Approach*. Saint Petersburg: European University at Saint Petersburg (In Russian).
- Zotova L.E. (2014) Interrelation between Terminal Values of Students-Psychologists and Characteristics of their Study Activities. *Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Psychology*, no 2, pp. 69–77 (In Russian).

Национальные политики в области обучения предпринимательству на уровне вузов: международный опыт

Павел Сорокин, Александр Тимофеев,
Светлана Черненко, Юлия Вятская

Статья поступила
в редакцию
в марте 2025 г.

Сорокин Павел Сергеевич — кандидат социологических наук, доцент, ведущий научный сотрудник, заведующий Лабораторией исследований человеческого потенциала и образования Института образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». Адрес: 101000 Москва, Потаповский пер., д. 16, стр. 10. E-mail: psorokin@hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3910-2090> (контактное лицо для переписки)

Тимофеев Александр Аркадьевич — эксперт, стажер-исследователь Лаборатории исследований человеческого потенциала и образования Центра развития навыков и профессионального образования Института образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». E-mail: a.timofeev@hse.ru

Черненко Светлана Евгеньевна — эксперт Лаборатории исследований человеческого потенциала и образования Центра развития навыков и профессионального образования Института образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». E-mail: schernenko@hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9228-3770>

Вятская Юлия Алексеевна — эксперт Лаборатории исследований человеческого потенциала и образования Центра развития навыков и профессионального образования Института образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». E-mail: yumatyunenko@hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3529-8893>

Аннотация

В современных условиях, характеризующихся кризисными явлениями в социально-экономическом развитии, одним из наиболее актуальных и перспективных направлений исследований в сфере образования становится изучение закономерностей формирования агентности как способности к проактивному действию, трансформирующему среду. В научной и экспертной литературе обучение предпринимательству в высшем образовании рассматривается как форма поддержки агентности через образование. Важными стейкхолдерами в данной проблемной области выступают правительства стран, а ключевым инструментом — политики в сфере образования.

Проведено исследование с целью проанализировать национальные политики в области обучения предпринимательству на уровне вузов в пяти странах: Китае, России, Чехии, Польше и США. Анализ проводился по официальным политическим документам, всего в выборку вошли 35 источников. Установлено, что все рассматриваемые страны декларируют заинтересованность в

обучении предпринимательству в высшем образовании, однако в разной степени конкретизируют ожидаемые результаты и основные направления соответствующей деятельности. Наиболее проработанным из вопросов, имеющих непосредственное отношение к организации обучения предпринимательству, оказался вопрос о навыках, в том числе предпринимательских. Характер отражения представлений о предпринимательских компетенциях в официальных документах выдвигает на повестку дня их рассмотрение в контексте более широких российских и международных дискуссий о развитии человеческого капитала через образование. Социальное и технологическое предпринимательство лишь в небольшом числе документов позиционируется как приоритет в обучении предпринимательству, в частности акцент на технологическом предпринимательстве характерен для России и Китая. Все вошедшие в выборку государства, кроме США, на уровне национальной политики рассматривают предпринимательство — а следовательно, и обучение предпринимательству — как один из способов отвечать на вызовы экономического развития.

Ключевые слова предпринимательство, обучение предпринимательству, навыки, агентность

Для цитирования Сорокин П.С., Тимофеев А.А., Черненко С.Е., Вятская Ю.А. (2026) Национальные политики в области обучения предпринимательству на уровне вузов: международный опыт. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 1, сс. 241–277. <https://doi.org/10.17323/vo-2026-24018>

National Policies on Entrepreneurship Education at University Level: The International Experience

Pavel Sorokin, Alexander Timofeev, Svetlana Chernenko, Yulia Vyatskaya

Pavel S. Sorokin — PhD in Sociological Sciences, Associate Professor, Senior Researcher, Head of the Laboratory for Human Capital and Education Research, Center for Vocational Education and Skills Development, Institute of Education, HSE University. Address: 16/10, Potapovsky lane, 101000 Moscow, Russian Federation E-mail: psorokin@hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3910-2090> (corresponding author)

Alexander Timofeev — Expert, Intern Researcher at the Laboratory for Human Capital and Education Research, Center for Vocational Education and Skills Development, Institute of Education, HSE University. E-mail: a.timofeev@hse.ru

Svetlana E. Chernenko — Expert at the Laboratory for Human Capital and Education Research, Center for Vocational Education and Skills Development, Institute of Education, HSE University. E-mail: schernenko@hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7468-1898>

Yulia A. Vyatskaya — Expert at the Laboratory for Human Capital and Education Research, Center for Vocational Education and Skills Development, Institute of Education, HSE University. E-mail: yumatyunenko@hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3529-8893>

Abstract Today, the issues of human agency (the ability to proactively transform the environment) in the context of negative trends in socio-economic development are one of

the most promising areas for research in the field of education. One of the most discussed forms of agency support through education in academic and expert literature is entrepreneurship training in higher education. National governments are important stakeholders in this problem area, and education policy is a key tool. This study analyzes national policies in the field of entrepreneurship education at the university level in 5 countries: China, Russia, Czech Republic, Poland and the USA. The analysis was based on official political documents, with a total of 35 documents included in the sample. The results of the study showed that all the countries under consideration declare an interest in teaching entrepreneurship in higher education, but to varying degrees articulate the expected results and the main directions of relevant activities in documents, which indicates the lack of consensus at the level of government policies regarding the tasks, forms and results of entrepreneurship education in universities. The most well-developed topic turned out to be related to skills, including entrepreneurial skills. There is also evidence that social and technological entrepreneurship is only in a limited number of cases positioned as a priority in entrepreneurship education, in particular, the emphasis on technological entrepreneurship is typical for Russia and China. Most of the analyzed national policies consider entrepreneurship (and, consequently, entrepreneurship education) as a response to the challenges of economic development. Compared to other countries, Russia's educational policy on entrepreneurship education at universities appears to be systematic and detailed, which could be a competitive advantage for Russian higher education in terms of developing the "entrepreneurial" component of students' and graduates' human potential.

Keywords entrepreneurship, entrepreneurship education, skills, agency

For citing Sorokin P.S., Timofeev A.A., Chernenko S.E., Vyatskaya Yu.A. (2026) National Policies on Entrepreneurship Education at University Level: The International Experience. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 1, pp. 241–277 (In Russian). <https://doi.org/10.17323/vo-2026-24018>

1. Исследовательские вопросы

Обучение предпринимательству — одна из наиболее бурно развивающихся областей в современном высшем образовании [Kuratkо, 2005; Davey, Hannon, Penaluna, 2016]. При этом исследования данной сферы носят разнонаправленный и отчасти фрагментарный характер [Durán-Sánchez et al., 2019]. С одной стороны, разработки в обучении предпринимательству и результаты исследований такого обучения оказываются слабо связанными между собой, поскольку получены в рамках разных предметных курсов, при этом в исследованиях, посвященных выявлению образовательных результатов, редко анализируются конкретные методики обучения, позволяющие этих результатов добиться [Tiberius, Weyland, 2023]. С другой стороны, вопросы обучения предпринимательству в высшем образовании изучаются преимущественно в отрыве от более широких дискуссий о тенденциях в развитии предпринимательства как такового и факторов, на него влияющих [Muñoz et al., 2022]. Обсуждение проблем обучения предпринимательству не выходит на уровень общих целей высшего образования и его места в социально-экономическом развитии страны в контексте новейших изменений в глобальной социетальной реальности, включая нарастающие кризисные процессы и востре-

бованность новых источников структурных изменений [Sorokin, Froumin, Chernenko, 2022; Сорокин, 2025].

Обучение предпринимательству можно рассматривать как один из способов формирования агентности, понимаемой как готовность к проактивному действию, направленному на трансформацию имеющихся или создание новых структур (в данном случае — предпринимательского проекта) [Cavazzoni, Fiorini, Veronese, 2022; McMullen, Brownell, Adams, 2021]. Формирование агентности в современной образовательной политике выдвигается на повестку дня как важный и пока недооцененный вид вклада высшего образования в социально-экономическое развитие страны, однако обучению предпринимательству как перспективному средству формирования агентности пока уделяется очень мало внимания [Сорокин, Редько, 2024; Marginson, 2024]. В частности, вопросы обучения предпринимательству остаются на периферии дискуссий о предпринимательских экосистемах: при обсуждении реализации тех или иных открывающихся окон возможностей на первый план выходит проблематика институциональных связей между структурными элементами (например, ведущий вуз и его бизнес-партнеры), а не вопрос о качестве человеческого потенциала студентов и сотрудников [Muñoz et al., 2022].

В большинстве случаев в качестве эмпирических индикаторов агентности в исследованиях высшего образования рассматриваются либо определенные проявления в учебной деятельности (например, агентность в самообразовании, формировании образовательной траектории, выборе тех или иных форм студенческой активности) [OECD, 2019; Stenalt, Lassesen, 2022], либо те или иные формы протестного поведения (прежде всего в контексте политических движений) [Garova, 2021; Ziemer, 2020]. При таком подходе за рамками исследования оказывается, с одной стороны, широкий круг проявлений агентности, которые носят не деструктивный, а созидательный характер, а с другой — проактивные действия, ориентированные на внешнюю по отношению к сфере образования среду.

Одним из проявлений агентности, связанных с объективными трансформациями внешней среды, является предпринимательская деятельность [Brändle, Kuckertz, 2023]. В последнее десятилетие в образовательной политике многих стран она получила легитимный статус как отдельное направление предметной и метапредметной подготовки студентов, однако нам не удалось найти исследований, в которых анализировалась бы реализация такой политики и ее эффективность.

Данное исследование посвящено сравнительному анализу позиционирования обучения предпринимательству и связанных с ним мер поддержки в высшем образовании разных стран на уровне официальных политических документов. С этой целью ис-

пользуется метод критического дискурс-анализа. До сих пор при изучении документов национальных политик в области поддержки и развития предпринимательского образования исследователи преимущественно ограничивались одной-двумя странами [Packham, 2010; Henry, 2013; Hoppe, 2016; Huang et al., 2024]. Анализ на больших межстрановых выборках является, скорее, исключением [Sorokin, Froumin, Chernenko, 2022].

В данном исследовании рассматриваются политики в области обучения предпринимательству пяти государств — Китая, России, Чехии, Польши и США, представляющих три разных макрорегиона мира: Европу, Азию, Северную Америку.

Документы, в которых представлена национальная политика в области предпринимательского образования, оцениваются по нескольким критериям (подробнее см. в разделе «Методология»). В центре внимания три исследовательских вопроса:

- насколько важное место в документах занимают навыки как ожидаемые образовательные результаты мер по обучению предпринимательству в вузах? Какие навыки выделяются как ключевые;
- какие типы предпринимательства фигурируют в национальных политиках в качестве приоритетов (социальное, технологическое);
- на какие проблемы и вызовы общественного развития призвано отвечать обучение предпринимательству?

Раскроем содержание этих вопросов несколько подробнее. В теории человеческого капитала, составляющей концептуальную основу дискуссий об образовательной политике, навыки рассматриваются как главный результат образования [Fayolle, Kariv, Matla, 2019] и с точки зрения индивидуального благополучия, т.е. как гарантия достойной заработной платы, и с позиций вклада в экономический рост, как необходимое условие, например, увеличения ВВП. На этом основании можно ожидать, что декларируемая в официальных документах политика стран в отношении поддержки развития предпринимательского образования будет маркировать конкретные навыки как приоритетные образовательные результаты соответствующих программ.

В исследованиях, посвященных результатам обучения предпринимательству, большое внимание уделяется формированию предпринимательских намерений, которые оцениваются в большинстве случаев по ответу на вопрос о наличии или отсутствии у обучающегося желания заниматься предпринимательством в будущем [Ndofirepi, 2020; Çera et al., 2021; Montes et al., 2023]. По сравнению с намерениями навык — более дифференцированный и не менее значимый показатель готовности к предприни-

мательской деятельности, что подтверждается их положением в центре широкой дискуссии о формировании предпринимательского человеческого капитала [Kuzminov, Sorokin, Froumin, 2019]¹. Поэтому именно навыкам, не умаляя при этом важности формирования намерений, мы уделяем преимущественное внимание в настоящей работе.

В соответствии с представленной выше теоретической рамкой мы ожидали, что обучение предпринимательству связано с широким кругом образовательных результатов, в состав которых входят навыки, относящиеся к проактивному поведению, агентности (например, разработка собственного предпринимательского проекта, создание команды, привлечение внешнего финансирования, формирование партнерств) [Fayolle, Kariv, Matla, 2019].

Анализ содержания современных дискуссий о глобальных культурных стандартах и ожиданиях общества от университетов дает основания предполагать, что в качестве приоритетных национальные политики будут выделять два типа предпринимательства: технологическое и социальное. Технологическое предпринимательство обеспечивает рост экономики [Acs et al., 2016; Bradley et al., 2021], в то время как социальное способствует благополучию общества в целом, решая проблемы локальных сообществ, содействуя инклюзии, оказывая помощь незащищенным группам населения и стимулируя тем самым общественный прогресс [Hockerts, 2018; García-González, Ramírez-Montoya, 2020; Московская, Берендяев, Москвина, 2017]. Кроме того, в контексте актуальных кризисных процессов в социально-экономическом развитии на глобальном уровне особое значение приобретают такие формы предпринимательства, которые предлагают решения для повышения общественного благополучия и продвижения «технологического фронта».

Относительно проблем и вызовов общественного развития, на которые призвано отвечать обучение предпринимательству, мы предполагаем, что правительства стран будут фиксировать в официальных документах не только абстрактные цели, но и конкретные «технические» задачи, например развитие определенных рынков, технологий, решение отдельных социальных проблем. Недавние публикации свидетельствуют, что предпринимательство — не только технологическое или социальное, но и другие его формы — является существенным фактором снижения безработицы, сокращения неравенства и решения других социальных проблем [Zhou, Rashid, Cheng, 2024; Chrisman, 2022]. Особый интерес в этом отношении представляет российская политика в сфере высшего образования, которая, как показывают новейшие исследования [Sorokin, Vyatskaya, Chernenko, 2026], харак-

¹ Schultz T.W. (1978) Prize Lecture: <https://www.nobelprize.org/prizes/economic-sciences/1979/schultz/lecture/> (accessed 01.04.2025).

теризуется выраженной ориентацией на повышение трансформационного вклада системы высшего образования в позитивные изменения во внешней институциональной среде, с преимущественным вниманием к университетскому предпринимательству. Сравнительный анализ политики поддержки предпринимательства в высшем образовании, реализуемой в России и в странах за пределами постсоветского пространства, до сих пор не проводился и имеет высокий практический и теоретический потенциал.

2. Методология исследования и описание выборки

2.1. Методология

Выбор для изучения политики в области обучения предпринимательству в высшем образовании именно Китая, России, Чехии, Польши и США продиктован стремлением проанализировать положение дел в странах с разным историческим опытом развития предпринимательства: в США экономика была рыночной с основания государства, а, например, в России рыночная экономика появилась только в 1990-х годах. Кроме того, выбранные страны радикально различаются современным политическим контекстом, прежде всего Китай, Россия и США. Сравнение Чехии и Польши представляет интерес в связи с тем, что страны близки как территориально, так и по политико-экономической организации, поскольку обе входят в Европейский союз и имеют общее социалистическое прошлое.

Критический дискурс-анализ документов мы осуществляем по методологии Т. Ван Дейка [Van Dijk, 2008], нацеленной на изучение официальных дискурсов и сформированных вокруг них смысловых контекстов. В статье рассматриваются дискурсы в отношении трех ключевых тем: навыки, технологическое и социальное предпринимательство, обучение предпринимательству как ответ на вызовы национального развития.

2.2. Выборка документов

Для решения задач исследования отобраны документы двух типов: относящиеся только к высшему образованию и регулирующие политику в образовании в целом. Поскольку обучение предпринимательству как область образования до сих пор слабо институционализировано, мы намеренно включили в выборку широкий круг документов, посвященных поддержке предпринимательства в целом. При этом во всех анализируемых документах упоминается обучение предпринимательству как в вузах, так и за их пределами.

Тексты для анализа отбирались по следующим критериям:

- документы посвящены тем или иным вопросам обучения предпринимательству, в том числе в рамках более широкой проблематики поддержки предпринимательства в целом;

- в документах речь идет о высшем образовании или о более широком контексте обучения, включая высшее образование;
- документы имеют статус национальных, т.е. распространяются на всю территорию государства;
- документы представляют собой стратегии, законы, приказы, постановления;
- документы были действующими на момент начала подготовки материала (лето 2023 г.): самый ранний документ датирован 2006 г., наиболее поздний — 2023-м;
- документы имеются в открытом доступе.

Поиск документов осуществлялся на официальных порталах профильных министерств и ведомств на английском и на национальных языках. Подробное описание поисковых запросов представлено в табл. 1. Поскольку наименования государственных структур, которые занимаются вопросами предпринимательства и высшего образования, различные в разных странах, релевантные ведомства и соответствующие официальные порталы, на которых осуществлялся поиск документов, отбирались вручную.

Таблица 1. Поисковые запросы для отбора документов

Страна	Название органа, публикующего документ	Название министерства/ведомства, и специализированные сайты, где производился поиск и были найдены документы	Ключевые слова для поиска на английском языке	Ключевые слова для поиска на национальных языках
Китай	Министерство образования КНР (Ministry of Education of the People's Republic of China); Государственный совет КНР (The State Council of the People's Republic of China)	Поисковая система <i>Baidu</i> ; специализированный сайт на китайском языке (爱学术平台); Министерство образования КНР (Ministry of Education of the People's Republic of China); Государственный совет КНР (The State Council of the People's Republic of China)	<i>Entrepreneurship education in China, pre-school entrepreneurship education in China, entrepreneurship in secondary education China, entrepreneurship in vocational education China, entrepreneurship higher education China, entrepreneurship education in universities</i>	企业家; 企业家精神; 创业教育; 创业理念; 创新能力; 创客教育
Россия	Государственная Дума; Правительство РФ; Президент РФ; Министерство науки и высшего образования РФ; Министерство экономического развития РФ	Министерство науки и высшего образования РФ; Министерство экономического развития РФ; сайт официального опубликования правовых актов; электронный фонд правовых документов; информационно-правовой портал «Гарант.ру»; сайт Президента РФ; сайт Правительства РФ	<i>Entrepreneurship, business, entrepreneurship training, entrepreneurship education, entrepreneurship learning</i>	Обучение предпринимательству, поддержка предпринимательства, поддержка бизнеса

Страна	Название органа, публикующего документ	Название министерства/ведомства, и специализированные сайты, где производился поиск и были найдены документы	Ключевые слова для поиска на английском языке	Ключевые слова для поиска на национальных языках
Чехия	Министерство образования, молодежи и спорта (<i>Ministry of Education, Youth and Sports</i>); Правительство Чешской Республики (<i>Government of the Czech Republic</i>); Совет по исследованиям, разработкам и инновациям (<i>Council for Research, Development and Innovation</i>)	Министерство образования, молодежи и спорта (<i>Ministry of Education, Youth and Sports</i>); Правительство Чешской Республики (<i>Government of the Czech Republic</i>); Совет по исследованиям, разработкам и инновациям (<i>Council for Research, Development and Innovation</i>); Google	<i>Entrepreneurship, business, entrepreneurship training, entrepreneurship education, entrepreneurship learning</i>	<i>Podnikání</i>
Польша	Министерство образования и науки (<i>Ministry of Education and Science</i>); Министерство фондов и региональной политики (<i>Ministry of Finance and Regional Policy</i>); Европейский социальный фонд Европейского союза (<i>European Social Fund of the European Union</i>)	Министерство образования и науки (<i>Ministry of Education and Science</i>); Министерство фондов и региональной политики (<i>Ministerstwo Funduszy i Polityki Regionalnej</i>); Сайт Zintegrowany System Kwalifikacji; Google	<i>Entrepreneurship, business, entrepreneurship training, entrepreneurship education, entrepreneurship learning</i>	<i>Przedsiębiorczości, biznesu, przedsiębiorczości, szkolenia z przedsiębiorczości, edukacja w zakresie przedsiębiorczości, nauka przedsiębiorczości</i>
США	Агентство США по международному развитию (<i>U.S. Agency for International Development (USAID)</i>); Исследовательская служба Конгресса (<i>Congressional Research Service</i>); Министерство образования США (<i>United States Department of Education</i>)	Агентство США по международному развитию (<i>U.S. Agency for International Development (USAID)</i>); Исследовательская служба Конгресса (<i>Congressional Research Service</i>); Министерство образования США (<i>United States Department of Education</i>)	<i>Entrepreneurship, business, entrepreneurship training, entrepreneurship education, entrepreneurship learning</i>	–

Каждый отобранный документ оценивался на соответствие выделенным критериям анализа. В качестве источников дополнительных контекстных данных по Чехии и Польше мы также рассматривали документы Европейского союза как источники наднационального уровня: обнаружено шесть документов данного типа, которые не вошли в основную выборку национальных текстов, но дополняют ее. В частности, выявлено, что национальные документы Чехии и Польши апеллируют к нормативным рамкам ЕС. В результате анализа отобраны 35 документов на национальном уровне: 17 в Китае, 6 в России, 3 в Чехии, 7 в Польше и 2 в США. Итоговый перечень представлен в Приложении 1.

3. Результаты исследования

3.1. Контекстные показатели по странам

Ключевые социально-экономические показатели по рассматриваемым странам представлены в табл. 2. Контекстные данные свидетельствуют о значительных различиях между ними по показателям экономической динамики и вовлеченности населения, включая молодежь и студентов, в предпринимательство. Например, на основании позиций стран в рейтинге GEM (*Global Entrepreneurship Monitoring*) можно судить о высокой неоднородности выборки с точки зрения предпринимательской активности населения: от 2,5% населения, вовлеченного в предпринимательство, в Польше до 19,3% в США.

Таблица 2. Позиции стран в авторитетных международных рейтингах и индексах

Индикатор	Китай	Россия	Чехия	Польша	США
ВВП на душу населения в долларах США ¹	12 614,1	13 817,0	30 427,4	22 112,9	81 695,2
Темп роста ВВП на душу населения (в годовом исчислении) ²	5,30%	3,90%	-2,20%	0,5%	2,0%
Численность субъектов малого и среднего предпринимательства в расчете на 1 тыс. человек взрослого населения ³	Менее 19	Менее 19	Больше 50	19–50	Больше 50
Глобальный инновационный индекс 2024 г. (место в рейтинге, всего 133 места) ⁴	11	59	30	40	3
Темпы роста производительности труда в стране в сравнительной перспективе – Глобальный инновационный индекс 2024 г. (место в рейтинге, всего 133 места) ⁵	2	64	77	34	40
Экспорт высоких технологий, доля общего объема торговли – Глобальный инновационный индекс 2024 (место в рейтинге, всего 133 места) ⁶	1	56	7	32	20
Доля молодежи, охваченной третичным образованием (включая высшее) (доля населения соответствующей возрастной группы) ⁷	75% в 2023 г.	54% в 2022 г.	71% в 2022 г.	75% в 2022 г.	79% в 2022 г.
Уровень общей предпринимательской активности населения (доля населения, вовлеченного в предпринимательство), в скобках – место в общем рейтинге стран (<i>Global Entrepreneurship Monitor, 2025 / Global Entrepreneurship Monitor, 2022</i>) ⁸	5,4% (47/51)	8,3% (34/47)	–	2,5% (51/51)	19,3% (12/51)
Доля предпринимателей среди населения в возрасте 18–34 лет ⁹	7,9%	10,7%	–	3,1%	25,4%
Доля начинающих предпринимателей среди студентов (<i>Global</i>	8,4%	30,2%	17,2%	–	63,8%

Индикатор	Китай	Россия	Чехия	Польша	США
<i>University Entrepreneurial Spirit Students' Survey 2023</i>) ¹⁰					
Доля опытных предпринимателей среди студентов (<i>Global University Entrepreneurial Spirit Students' Survey 2023</i>) ¹¹	2,2%	11,8%	7,9%	–	54,6%
Наличие хотя бы одного университета из страны в рейтинге QS-100 (2025) ¹²	Да	Да	–	–	Да
Самое высокое место вуза страны в рейтинге QS Business and management 2024 ¹³	23 (Университет Цинхуа)	137 (НИУ ВШЭ)	251–300 (Пражский экономический университет)	251–300 (Варшавский университет)	1 (Гарвард)

¹ The World Bank (2023) GDP per capita (current US\$): https://data.worldbank.org/indicator/NY.GDP.PCAP.CD?name_desc=false (accessed 09.10.2024).

² The World Bank (2023) GDP per capita growth (annual %): https://data.worldbank.org/indicator/NY.GDP.PCAP.KD.ZG?name_desc=false (accessed 09.10.2024).

³ MSME Economic Indicators Database 2019: <https://www.smefinanceforum.org/data-sites/msme-country-indicators> (accessed 01.04.2025).

⁴ The World Intellectual Property Organization (2024) Global Innovation Index: <https://www.globalinnovationindex.org/Home> (accessed 09.10.2024).

⁵ Ibid.

⁶ Ibid.

⁷ The World Bank. School enrollment, tertiary (2024): <https://data.worldbank.org/indicator/SE.TER.ENRR> (accessed 09.10.2024).

⁸ Global Entrepreneurship Monitor 2021/2022: <chrome-extension://efaidnbmninnnigpccajpcglclefindmkaj/https://www.gemconsortium.org/file/open?fileId=50900> (accessed 01.04.2025); Global Report Entrepreneurship Reality Check: <https://gemconsortium.org/report/gem-20242025-global-report-entrepreneurship-reality-check-4> (accessed 01.04.2025).

⁹ Ibid.

¹⁰ Global University Entrepreneurial Spirit Students' Survey: https://www.guesssurvey.org/resources/PDF_InterReports/GUESSS_2023_Global_Report.pdf (accessed 09.10.2024).

¹¹ Global University Entrepreneurial Spirit Students' Survey: https://www.guesssurvey.org/resources/PDF_InterReports/GUESSS_2023_Global_Report.pdf (accessed 09.10.2024).

¹² QS World University Rankings 2025: Top Gglobal Universities: <https://www.topuniversities.com/world-university-rankings> (accessed 02.06.2025).

¹³ Ibid.

Показатели развития системы образования в целом и масштабы поддержки университетского предпринимательства в рассматриваемых странах также существенно различаются. Выборка стран вполне ожидаемо является неоднородной по качеству высшего образования: лишь у Китая, США и России хотя бы один вуз включен в первую сотню рейтинга QS, наиболее высокие места в рейтинге *QS Business and Management* занимают вузы США и Китая. При этом самые большие доли предпринимателей среди молодежи в США и России, а Китай замыкает тройку лидеров. Данные Глобального исследования предпринимательского духа студентов (*Global University Entrepreneurial Spirit Students' Sur-*

vey, GUESS), проведенного на более специфической выборке, подтверждают: США и Россия — лидеры по доле начинающих и действующих предпринимателей среди студентов и молодежи.

Таким образом, рассматриваемые страны существенно различаются по показателям как общей экономической динамики, так и качества высшего образования и включенности студентов в предпринимательскую активность. Вместе с тем институциональные характеристики систем высшего образования в этих странах, которые во многом определяют возможности государственной образовательной политики, имеют определенное сходство. Во-первых, охват населения третичным образованием, включая высшее, достаточно высок во всех странах выборки. Во-вторых, в каждой из них имеется вуз, включенный как минимум в топ-500 вузов глобального рейтинга QS по предметному направлению «Бизнес и менеджмент». На этом основании можно утверждать, что в системе высшего образования каждой из рассматриваемых стран обучение предпринимательству имеет потенциал быть как массовым (в национальном масштабе), так и достаточно качественным (с точки зрения возможности опираться на внутренние ресурсы страны, обеспеченные международно признанной экспертизой качества как минимум одного вуза, предлагающего образовательные программы в области бизнеса и менеджмента).

3.2. Навыки как результаты обучения предпринимательству

Наиболее важным результатом обучения предпринимательству, если судить по частоте упоминания в документах и полноте описания, являются навыки. Здесь и далее понятие «навыки» используется как синоним понятия «компетенции», поскольку оба термина встречаются в анализируемых документах, при этом контекст их употребления в большинстве случаев не позволяет выявить различий в их значении. Из 35 проанализированных документов национального уровня навыки как результат обучения предпринимательству упоминаются в семи. При этом конкретные навыки перечислены только в двух документах, принятых в Евросоюзе (документ наднационального уровня) и Польше. В Приложении 2 перечислены все упоминаемые навыки, а в табл. 3 приведены результаты в обобщенном виде.

Степень подробности описания навыков и компетенций в рассматриваемых документах существенно различается. Полнее всего навыки как ожидаемые результаты обучения охарактеризованы в выпущенном Евросоюзом документе, закрепляющем понятие предпринимательского мышления и компетенций, а также навыков, которые в него входят². В нем перечислены 44 навы-

² European Union (2018) The European Entrepreneurship Competence Framework (EntreComp): <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=738&langId=en&pubId=8201&furtherPubs=yes> (accessed 09.10.2024).

Таблица 3. Упоминание навыков и компетенций в документах

Страна или союз стран	Количество документов, в которых констатируется важность развития навыков, но не указываются конкретные навыки	Наличие документов, в которых указываются конкретные навыки	Число указываемых навыков
Китай	0	–	–
Россия	3	Нет	–
Чехия	3	Нет	–
Польша	1	Да (1 документ)	5
США	0	–	–
Евросоюз	2	Да (1 документ)	44

ка, и Евросоюз рекомендует всем вузам обучать этим навыкам своих студентов. Все навыки, включенные в этот перечень, относятся к специфической составляющей человеческого капитала: это умения, которые применимы исключительно в предпринимательстве, а не в наемном труде, например способность использовать возникающие шансы в предпринимательской деятельности, умение находить возможности для бизнеса. При этом Евросоюз предпринимает усилия к стимулированию обмена опытом между университетами в данной области обучения.

Необходимость обучать молодежь предпринимательским навыкам на национальном уровне закреплена в Польше — в принятой Министерством образования и науки стратегии «Перспектива обучения на протяжении всей жизни»³. Обучение предпринимчивости выделяется в качестве одной из ключевых целей на всех уровнях образования, при этом особый акцент сделан на формировании таких личностных качеств, как проактивность и готовность идти на риск. «Формирование предпринимательского мышления, характеризующегося проактивностью, креативностью, готовностью идти на риск»⁴ (все навыки указаны в Приложении 2) — эти качества можно интерпретировать как проявления более широкого свойства агентности. В документе также преобладают специфические навыки. Отдельного документа, где были бы описаны задачи системы высшего образования по развитию предпринимательства, в польской выборке не обнаружено. Предпринимательское обучение регламентируется на уровне самих вузов, что предполагает разнообразие практик и подходов.

В документах, посвященных обучению предпринимательству, которые приняты в Чехии и России, не указываются конкретные навыки или компетенции, однако констатируется их значение для системы образования, включая высшее. В США не прописаны ни-

³ Ministerstwo Edukacji i Nauki (2013) Perspektywa uczenia się przez całe życie: <https://www.gov.pl/web/edukacja/perspektywa-uczenia-sie-przez-cale-zycie> (accessed 09.10.2024).

⁴ Ibid. P. 7.

какие конкретные результаты обучения, а в Китае делается акцент не на навыках, а на проектной деятельности, и в качестве ключевого результата обучения предпринимательству позиционируется создание бизнесов. Например, в «Заключении о реализации реформы образования в сфере инноваций и предпринимательства»⁵ утверждается, что студенты в результате обучения смогут внедрять инновации и начинать свой бизнес, но не упоминаются навыки, которые дадут им такую возможность.

Таким образом, навыкам и компетенциям как результатам обучения предпринимательству в рассмотренной выборке уделяют внимание три страны, представляющие разные макрорегионы мира, и эти навыки упоминаются в семи документах из проанализированных 35. Однако только в двух документах — один из них национальный, польский, другой наднациональный, принятый Евросоюзом, — детально представлены характеристики человеческого капитала, о формировании которых идет речь.

Результаты проведенного анализа дают основания утверждать, что на уровне государственных политик начал формироваться консенсус в отношении важности предпринимательских навыков, причем их значимость признается в национальных контекстах с разными показателями экономической динамики. С другой стороны, ясного представления о конкретном наборе предпринимательских навыков, которые необходимо формировать, в том числе в системе высшего образования, в международном поле до сих пор нет. Поэтому детализация подлежащих освоению навыков зачастую остается на усмотрение создателей образовательных программ на уровне университетов. При этом в документах, посвященных обучению предпринимательству и регулирующих деятельность систем высшего образования, либо констатируется значимость навыков предпринимательства без их детализации, либо, например в Китае, вообще не упоминаются навыки и речь идет о наиболее прикладном результате обучения предпринимательству — запуске стартапов.

Стоит отдельно отметить, что ни в одном из документов национального уровня не упоминаются отдельно навыки работы с финансами: знакомство с деятельностью фондовых рынков, умение пользоваться инвестиционными механизмами для развития бизнеса. Между тем, как показывают российские исследования, навыки работы с финансовыми инструментами высоко востребованы на рынке неформального и дополнительного образования, в частности высок запрос на обучение способам привлечения инвестиций для стартапов [Тимофеев, 2023; Сорокин, Тимофеев,

⁵ 国务院办公厅。(2015) 国务院办公厅关于深化高等学校创新创业教育改革的实施意见 (Remarks on the Implementation of Education Reform in the Field of Innovation and Entrepreneurship): http://www.gov.cn/zhengce/content/2015-05/13/content_9740.htm (accessed 09.10.2024).

2023]. Инвестиционные механизмы поддержки университетских предпринимательских проектов заложены в дизайн федерального проекта «Платформа университетского технологического предпринимательства», однако специальных шагов по массовому обучению инвестиционной грамотности этот федеральный проект не предусматривает, хотя диагностика предпринимательских компетенций студентов вузов находится в фокусе внимания данного документа (см. подробнее ниже).

3.3. Место обучения технологическому и социальному предпринимательству в национальных политиках

Технологическое предпринимательство в современных условиях становится важнейшим фактором обеспечения позитивной динамики экономики страны [Acs et al., 2016], а социальное предпринимательство создает действенные механизмы поддержки уязвимых групп населения [Saebi, Foss, Linder, 2018; Московская, Берендяев, Москвина, 2017]. Анализируя отобранные документы, мы оценивали наличие в них указаний на значимость технологического и социального предпринимательства, а также на необходимость соответствующего специализированного обучения.

Таблица 4. Упоминания технологического и социального предпринимательства в анализируемых документах

Страна	Количество документов, в которых упоминается обучение технологическому предпринимательству / общее количество документов по стране	Количество документов, в которых упоминается обучение социальному предпринимательству / общее количество документов по стране
Китай	17/17	0/17
Россия	3/6	1/6
Чехия	0/3	0/3
Польша	0/7	1/7
США	0/2	1/2
Общее количество документов, в которых упоминается обучение технологическому или социальному предпринимательству	20	3

Как видно из табл. 4, ни технологическое, ни социальное предпринимательство не являются приоритетными темами в рассматриваемых документах образовательной политики Польши, Чехии и США. Акцент на обучение технологическому предпринимательству делают только Китай и Россия.

В принятой в 2016 г. «Стратегии развития малого и среднего предпринимательства в Российской Федерации на период до 2030 г.» констатированы низкая вовлеченность граждан в предпринимательскую деятельность и слабый инновационный и тех-

нологический потенциал⁶. Три документа в российской выборке посвящены вопросам обучения технологическому предпринимательству. Для современной политики России в области высшего образования в целом характерна связь между наукой, технологиями и предпринимательством, примером может служить масштабный федеральный проект «Платформа университетского технологического предпринимательства». Ключевые направления содействия технологическому предпринимательству, которые предусматривает проект, — это тренинги предпринимательских компетенций, стартап-студии, гранты Фонда содействия инновациям, акселерационные программы, возврат части инвестиций бизнес-ангелам, вкладывающимся в университетские проекты, а также «точки кипения». Таким образом, упор в развитии студенческого предпринимательства сделан именно на технологическое, а не на рутинное предпринимательство — традиционное, не предполагающее технологических инноваций или опоры на технологический фактор в качестве основного конкурентного преимущества.

В Польше не обнаружено документов, в которых рассматривались бы те или иные практические вопросы обучения технологическому предпринимательству в вузах, однако приоритетность развития технологического предпринимательства констатируется, например, в «Стратегии ответственного развития до 2020 г. с перспективой до 2030 г.»⁷, которая представляет предпринимательство, в частности технологическое, как инструмент достижения прогресса в экономике. В Чехии и США также не найдено документов, в которых были бы поставлены задачи, связанные с обучением технологическому предпринимательству в вузах. Анализ документов показал, что практически все рассматриваемые страны на уровне государственной политики декларируют интерес к развитию технологий, что вполне ожидаемо. Однако специальный акцент именно на обучении технологическому предпринимательству и инновациям сделан только в некоторых кейсах, и о сколько-нибудь систематическом освещении в государственных документах той или иной из рассматриваемых стран теории и практики обучения технологическому предпринимательству говорить не приходится.

⁶ Распоряжение Правительства Российской Федерации от 2 июня 2016 г. № 1083-р «Об утверждении Стратегии развития малого и среднего предпринимательства в Российской Федерации на период до 2030 г. и плана мероприятий (“дорожной карты”) по реализации Стратегии развития малого и среднего предпринимательства в Российской Федерации на период до 2030 г.»: <https://docs.cntd.ru/document/420359173?marker=656010> (дата обращения 09.10.2024).

⁷ Strategia na rzecz odpowiedzialnego rozwoju do roku 2020 z perspektywą do 2030 r.: <https://clck.ru/3LAbbD> (accessed 09.10.2024).

Обучение социальному предпринимательству упоминается еще реже: только в двух документах из общей выборки. В «Стратегии развития малого и среднего предпринимательства в Российской Федерации на период до 2030 г.» отмечается, что социальное предпринимательство представляет собой важную часть экономики в целом и направлено на повышение качества жизни всех слоев населения, а обучение предпринимательству упоминается как одна из задач при описании стратегии развития страны. В США также акцентируется внимание на обучении социальному предпринимательству⁸. В официальных документах, принятых в Польше, отмечается значимость социального предпринимательства в целом, но без упоминания задачи обучения. Например, «План действий по профессиональному образованию и обучению на 2022–2025 гг.»⁹ фиксирует наличие в стране социальных проблем, решить которые можно посредством налаживания связи между образованием и действующими предприятиями. Для этого предлагается делать упор на развитие универсальных компетенций (авторы документа не детализируют, что имеют в виду под этим понятием), отвечающих на запросы современной экономики. В документах Китая и Чехии обучение социальному предпринимательству не упоминается.

Таким образом, судя по официальным документам, все рассматриваемые страны отдают приоритет поддержке технологического предпринимательства перед социальным, но практические задачи и средства обучения технологическому предпринимательству рассматриваются только в документах, принятых в Китае и России. Возможно, государства в этих странах имеют больше возможностей проактивно выстраивать образовательную политику в соответствии с приоритетами национального развития, в том числе в ситуации, когда объективные институциональные условия для естественного развития технологического предпринимательства еще не созданы.

3.4. Обучение предпринимательству как способ ответа на большие вызовы

Следующий раздел анализа документов сосредоточен на наличии в них упоминаний об обучении предпринимательству как о способе ответить на большие вызовы, перед которыми стоят современные общества и которые осмысляются на уровне государственной политики. Исследования последних лет выявили широкий круг экономических, социальных, технологических и культурных эф-

⁸ USAID Education Policy: https://www.usaid.gov/sites/default/files/2022-05/2018_Education_Policy_FINAL_WEB.pdf (accessed 09.10.2024).

⁹ Ministerstwo Edukacji i Nauki (2022) Plan działań w zakresie kształcenia i szkolenia zawodowego na lata 2022–2025: <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/plan-dzialan-w-zakresie-ksztalcenia-i-szkolenia-zawodowego-na-lata-2022-2025-1> (accessed 09.10.2024).

эффектов предпринимательства для общественного развития. Под экономическими эффектами имеется в виду, например, повышение уровня общего благосостояния граждан [Bachmann, Felder, Tamm, 2020], появление новых рынков и компаний, рост экономики в целом [Bergman, McMullen, 2022]. Примерами социальных эффектов служит решение социальных проблем, таких как ограничения в доступе к образованию и здравоохранению, бедность и большой разрыв в уровне доходов разных слоев общества, деградация окружающей среды [Abebe, Kimakwa, Redd, 2020]. Технологический эффект заключается, в частности, во внедрении новых технологий, которое стимулируется и поддерживается предпринимательской активностью [Kuratko, Morris, 2018]. Под культурным эффектом предпринимательской деятельности понимается преодоление стигматизации отдельных категорий населения в области экономической деятельности, изменение гендерных ролей [Brändle, Kuckertz, 2023]. Авторы этих исследований отмечают, что обучение предпринимательству способно увеличить масштаб эффектов предпринимательства [Bergman, McMullen, 2022].

Наше предположение состояло в том, что в рассматриваемых документах предпринимательство позиционируется как действенный способ оказать влияние на решение важных социально-экономических проблем и ответить на связанные с ними вызовы. Проведенный анализ частично подтвердил это предположение. В табл. 5 представлены ключевые проблемы и вызовы, с которыми, согласно рассматриваемым документам, призвано помочь справиться обучение предпринимательству. В качестве ожидаемых эффектов от обучения предпринимательству в таблице указаны те результаты, которые упомянуты в документах как эффекты от предпринимательства в целом (при условии, что в документе шла речь об обучении предпринимательству как существенном факторе развития предпринимательской деятельности).

Рассмотренные страны различаются по степени ориентации официальных документов, закрепляющих политику в области обучения предпринимательству, на решение конкретных проблем национального развития. В Китае обнаружено пять таких документов, в России четыре, в Чехии один, в Польше два и в США — один документ. В рассматриваемых документах в качестве важной задачи указано развитие инициатив по обучению предпринимательству, прежде всего в вузах, но при этом отсутствует четкая связь между конкретным вызовом или важной для страны проблемой и вкладом в ее решение, которого можно ожидать от обучения предпринимательству. Отсутствие прописанного соответствия между проблемами и решениями существенно ограничивает потенциал государственных политик в области обучения предпринимательству. Возможно, обнаруженные различия между стра-

Таблица 5. Проблемы, решению которых способствует поддержка обучения предпринимательству

Страна	Предпринимательство как драйвер роста экономики в целом	Предпринимательство как способ решения проблемы нехватки рабочих мест	Предпринимательство как способ решения более локальных экономических проблем	Предпринимательство как ответ на вызов глобальной конкурентоспособности
Китай	+ Создание инноваций, обеспечивающих рост экономики	+ Обучение предпринимательству обеспечит создание рабочих мест	–	–
Россия	+ Предпринимательство как фактор развития отраслевой структуры экономики	+ Вовлечение в предпринимательство как способ создания рабочих мест	+ Решение проблемы недостаточной численности предпринимателей, низкой производительности малого и среднего предпринимательства, низкого инновационного и технологического потенциала	+ Повышение конкурентоспособности страны в образовании, науке, инновационности
Чехия	–	–	–	+ Достижение страной более высоких позиций в международных рейтингах инноваций
Польша	+ Предпринимательство позволяет стране сделать экономику более устойчивой, стать частью международных рынков	–	+ Запрос на технологическое предпринимательство в связи с задачей модернизации	+ Достижение страной более высоких позиций в глобальном рейтинге предпринимательской активности
США	–	–	–	–
Число документов, в которых упоминается данный вызов или проблема (всего)	5	2	3	5

нами в степени ориентации государственной политики в области обучения предпринимательству на решение конкретных проблем обусловлены сложившимся в том или ином обществе, в частности в Китае и России, представлением о предпринимательстве как о явлении преимущественно инструментальном или — в других странах — как о фундаментальном условии роста экономики и имеющем самостоятельную культурную ценность канале мобильности [Sousa, Rocha, 2024]. Ниже представлен более детальный анализ по ключевым направлениям влияния обучения предпринимательству на общественное развитие.

3.4.1. Предпринимательство как драйвер роста экономики в целом

Предпринимательство как драйвер роста экономики упоминается в пяти документах: трех китайских, одном российском и одном польском. Например, в Китае официально декларируется поддержка создания во время университетского обучения инноваций, обеспечивающих рост экономики¹⁰.

В «Стратегии развития малого и среднего предпринимательства в Российской Федерации на период до 2030 г.» утверждается: «Цель Стратегии — развитие сферы малого и среднего предпринимательства как одного из факторов инновационного развития и улучшения отраслевой структуры экономики»¹¹. В качестве одной из задач в рамках Стратегии выдвигается стимулирование обучения предпринимательству, в частности создание системы обучения для малого и среднего бизнеса.

В Польше, согласно «Стратегии ответственного развития до 2020 г. с перспективой до 2030 г.», за последние 25 лет не появилось большого числа национальных компаний, участвующих в глобальной цепочке создания стоимости, что негативно сказывается на экономике страны¹². В Стратегии указано, что политика поддержки предпринимательства и обучения позволит обеспечить рост числа предпринимателей и в результате возрастет экономическая отдача.

3.4.2. Предпринимательство как ответ на проблему нехватки рабочих мест

Значение предпринимательства для решения проблемы нехватки рабочих мест отмечается в двух документах: российском и польском. В «Стратегии развития малого и среднего предпринимательства в Российской Федерации на период до 2030 г.»¹³ вовлечение в предпринимательство более значительной доли населения отнесено к категории государственных задач. Ее выполнение, с одной стороны, обеспечит создание новых вакансий и рабочих мест, а с другой — позволит сделать экономику более устойчи-

¹⁰ 国家中长期科学和技术发展规划纲要 (2006–2020年) (Национальный среднесрочный и долгосрочный план развития науки и технологий (2006–2020)): http://www.gov.cn/jrzq/2006-02/09/content_183787.html (accessed 09.10.2024).

¹¹ Распоряжение Правительства Российской Федерации от 2 июня 2016 г. № 1083-р (2016) «Об утверждении Стратегии развития малого и среднего предпринимательства в Российской Федерации на период до 2030 г. и плана мероприятий (“дорожной карты”) по реализации Стратегии развития малого и среднего предпринимательства в Российской Федерации на период до 2030 г.»: <https://docs.cntd.ru/document/420359173?marker=656010> (дата обращения 09.10.2024).

¹² Ministerstwo Funduszy i Polityki Regionalnej (2017) Strategia na rzecz Odpowiedzialnego Rozwoju do roku 2020 z perspektywą do 2030 r.: <https://clck.ru/3LAbbD>. P. 4 (accessed 09.10.2024).

¹³ Распоряжение Правительства Российской Федерации от 2 июня 2016 г. № 1083-р (2016): <https://docs.cntd.ru/document/420359173?marker=656010> (дата обращения 09.10.2024).

вой. В польской «Стратегии ответственного развития до 2020 г. с перспективой до 2030 г.» поставлена задача подготовить студентов к тому, что они будут создавать рабочие места, и обучение предпринимательству рассматривается как необходимое условие достижения этой цели¹⁴.

Согласно китайским официальным документам, цель обучения студента предпринимательству состоит в повышении уровня его доходов в будущем и обеспечении успешной жизни в социуме, поскольку предпринимательское образование «не помогает учащимся напрямую найти работу, а фокусируется на обучении студентов тому, как найти или создать рабочие места»¹⁵. Данный тезис крайне важен, поскольку в дополнение к решению проблемы безработицы связывает с обучением предпринимательству задачу повышения общего благосостояния.

3.4.3. Предпринимательство как ответ на вызов глобальной конкурентоспособности

Предпринимательство как ответ на вызов глобальной конкурентоспособности упоминается в пяти документах: два из них приняты в России, один в Чехии и два в Польше. Ориентация на международные рейтинги фиксируется, например, в польской «Стратегии ответственного развития»¹⁶. Она декларирует, что к 2030 г. Польша должна подняться в рейтинге *Global Entrepreneurship Monitor* (GEM) с 16-го места, которое она занимает с 2014 г., на 13-е¹⁷, однако без уточнения конкретных показателей. Рейтинг GEM учитывает контекстные условия для занятий предпринимательством: институциональный фактор, культурный и социальный контексты, наличие возможности получить образование, в том числе и предпринимательское. Об ориентации Чехии при планировании экономического развития страны на глобальный контекст, включая международные мониторинги, можно судить по «Инновационной стратегии Чешской Республики»¹⁸. На основании международ-

¹⁴ Ministerstwo Funduszy i Polityki Regionalnej (2017) Strategia na rzecz Odpowiedzialnego Rozwoju do roku 2020 z perspektywą do 2030 r.: <https://clck.ru/3LAbbD>. P. 4 (accessed 09.10.2024).

¹⁵ 国家中长期科学和技术发展规划纲要 (2006–2020年) (Национальный среднесрочный и долгосрочный план развития науки и технологий (2006–2020)): http://www.gov.cn/jrzq/2006-02/09/content_183787.html (accessed 09.10.2024).

¹⁶ Ministerstwo Funduszy i Polityki Regionalnej (2017) Strategia na rzecz Odpowiedzialnego Rozwoju do roku 2020 z perspektywą do 2030 r.: <https://clck.ru/3LAbbD>. P. 7 (accessed 09.10.2024).

¹⁷ Ministerstwo Funduszy i Polityki Regionalnej (2017) Strategia na rzecz Odpowiedzialnego Rozwoju do roku 2020 z perspektywą do 2030 r.: <https://clck.ru/3LAbbD> (accessed 09.10.2024). P. 105; Ministerstwo Edukacji i Nauki (2022) Plan działań w zakresie kształcenia i szkolenia zawodowego na lata 2022–2025: <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/plan-dzialan-w-zakresie-ksztalcenia-i-szkolenia-zawodowego-na-lata-2022-2025-1> (accessed 09.10.2024).

¹⁸ Council for Research, Development and Innovation (2019) The Innovation Strategy of the Czech Republic: <https://digital-skills-jobs.europa.eu/en/>

ных рейтингов строятся, например, *Summary Innovation Index* (SII) и *Global Innovation Index* (GII). Согласно «Инновационной стратегии» Чехия должна повысить свои позиции в таких рейтингах, а для этого необходимо добиться общего улучшения экономического положения в стране. И в польском, и в чешском документах прописаны шаги, которые требуется предпринять для повышения конкурентоспособности, и среди них обучение предпринимательству, а в Чехии дополнительно подчеркивается значимость поддержки стартапов студентов во время обучения в вузе. Ту же ориентацию на глобальную конкурентоспособность мы обнаруживаем во многих официальных документах Российской Федерации.

Приведенные примеры показывают, что дискуссия о глобальной конкурентоспособности не теряет актуальности: в значительной части документов декларируется важность продвижения в международных рейтингах. При этом обучение предпринимательству в университетах рассматривается как один из инструментов решения этой задачи — даже при том, что непосредственные показатели охватов обучением предпринимательству в вузах или его качества зачастую не учитываются в международных рейтингах напрямую.

Проведенный анализ показал, что представление о предпринимательстве как о способе решения важных проблем общественного развития характерно для политик всех стран выборки, кроме США. Вызовы, которые указываются в документах чаще других, — это необходимость ускорения роста экономики (характерно для Китая, России и Польши) и повышения глобальной конкурентоспособности (Россия, Чехия, Польша). Обучение предпринимательству не позиционируется напрямую как решающий ответ на вызовы национального развития, но указывается как один из факторов, определяющих достижение стоящих перед государством целей. Таким образом, в качестве возможных драйверов позитивных социально-экономических трансформаций на уровне политик рассмотренных стран, как и в мейнстриме академических дискуссий, рассматриваются прежде всего институциональные факторы. Роль образования, включая высшее, в формировании «предпринимательского» человеческого капитала видится как вторичная и поддерживающая, но не ведущая. Полученные нами результаты подтверждают выводы современных дискуссий по вопросам управления, в которых отмечается недооценка значимости человеческой агентности как самостоятельного фактора позитивных трансформаций [De Haan, Rotmans, 2018; Yang, 2021; Сорокин, 2025].

actions/national-initiatives/national-strategies/czech-republic-innovation-strategy-2019-2030 (accessed 09.10.2024).

4. Заключение Проведенное исследование показало, что в официальных документах России, Китая, Польши, Чехии и США отражается заинтересованность государства в том, чтобы организовать обучение предпринимательству в рамках системы высшего образования, однако в разной степени раскрываются ожидаемые результаты такого обучения и основные направления соответствующей деятельности. Анализ документов свидетельствует об отсутствии на уровне государственных политик консенсуса в отношении задач, форм и результатов обучения предпринимательству в вузах.

Наиболее проработанным из вопросов, имеющих непосредственное отношение к организации обучения предпринимательству, оказался вопрос о навыках, в том числе предпринимательских. Отражение представлений об этих навыках в официальных документах подтверждает актуальность рассмотрения предпринимательских компетенций в контексте более широких российских и международных дискуссий о развитии человеческого капитала через образование, в которых «предпринимательскому элементу» пока уделяется ограниченное внимание.

Российская образовательная политика в области обучения предпринимательству в вузах в сравнении с другими рассмотренными кейсами выглядит систематической и детализированной, что может стать конкурентным преимуществом российского высшего образования.

Важным следующим шагом в развитии научных и экспертных дискуссий об обучении предпринимательству в высшем образовании является обобщение и соотнесение между собой двух кластеров обсуждений. С одной стороны, это дискуссии и опыт исследований в области обучения предпринимательству, которые были в центре внимания настоящей работы. С другой стороны, это обсуждение навыков предприимчивости, инициативности и других характеристик, которые принято относить к концептуальной рамке агентности, как компонента человеческого потенциала выпускника, который может «капитализироваться» не только через запуск стартапа, но и через иные формы занятости, включая самозанятость, фриланс, корпоративное предпринимательство. Одной из перспективных тем будущих исследований представляется анализ возможного вклада неформального образования в решение задачи формирования соответствующих компонентов человеческого потенциала, включая, в частности, навыки работы с финансовыми инструментами. Вероятно, учет всей полноты уже существующих в российском контексте практик и способов накопления востребованных для предпринимательской деятельности навыков мог бы сделать соответствующие национальные политики более фокусированными и адресными.

И социальное, и технологическое предпринимательство как два главных предметных направления обучения предпринима-

тельству отмечаются лишь в части рассмотренных документов. При этом оба типа предпринимательства имеют высокий трансформационный потенциал, потому что подразумевают создание нового продукта (как, например, в инновационном предпринимательстве) или решение той или иной социальной проблемы.

Наконец, обнаружено, что для большей части анализируемых национальных политик характерно позиционирование обучения предпринимательству в качестве ответа на вызовы экономического развития. Однако четкая связь между конкретными экономическими проблемами и обучением предпринимательству в вузах как одним из факторов, помогающих их решить, в рассмотренных документах не прослеживается. Понимание характера этой связи может стать важным шагом в развитии данной области исследований, который принесет очевидную пользу и практике обучения предпринимательству в вузах.

Приложения Приложение 1. Выборка документов для исследования

Китай

1. 中华人民共和国教育部。(2010) 教育部关于成立2010–2015年教育部高等学校创业教育指导委员会的通知 (Уведомление Министерства образования о создании Руководящего комитета высших учебных заведений Министерства образования по обучению предпринимательству на 2010–2015 г.): http://www.moe.gov.cn/srcsite/A08/s5672/201004/t20100426_120175.html (accessed 09.10.2024).

2. 国务院办公厅。(2015) 国务院办公厅关于深化高等学校创新创业教育改革的实施意见 (Заключение о реализации реформы образования в сфере инноваций и предпринимательства): http://www.gov.cn/zhengce/content/2015-05/13/content_9740.htm (accessed 09.10.2024).

3. 中华人民共和国国务院。(2006) 国家中长期科学和技术发展规划纲要 (2006–2020年) (Национальный среднесрочный и долгосрочный план развития науки и технологий (2006–2020)): http://www.gov.cn/jrzq/2006-02/09/content_183787.html (accessed 09.10.2024).

4. 国务院办公厅。(2018) 国务院关于推动创新创业高质量发展打造«双创»升级版的意见 (Заключение Госсовета о содействии качественному развитию инноваций и предпринимательства для создания модернизированной версии «Инновации и предпринимательства»): http://www.gov.cn/zhengce/content/2018-09/26/content_5325472.htm (accessed 09.10.2024).

5. 国家科技部。(2016) 国家科技企业孵化器«十三五»发展规划 (13-й пятилетний план Национального бизнес-инкубатора науки и технологий): <https://baike.baidu.com/item/%E5%9B%BD%E5%AE%B6%E7%A7%91%E6%8A%80%E4%BC%81%E4%B8%9A%E5%AD%B5%E5%8C%96%E5%99%A8%E2%80%9C%E5%8D>

%81%E4%B8%89%E4%BA%94%E2%80%9D%E5%8F%91%E5%B1%95%E8%A7%84%E5%88%92/22434333 (accessed 09.10.2024).

6. 国家级大学生创新训练计划平台 (2021) 年国家级大学生创新创业训练计划 («国创计划») (Национальная программа обучения инновациям и предпринимательству для студентов высших учебных заведений («Национальная программа инноваций»)): <http://gjcx cy.bjtu.edu.cn/Index.aspx> (accessed 09.10.2024).

7. 中华人民共和国教育部。(2019)《国家级大学生创新创业训练计划管理办法》的通知 (Уведомление Министерства образования о публикации и распространении «Административных мер в отношении программ обучения инновациям и предпринимательству студентов»): http://www.moe.gov.cn/srcsite/A08/s5672/201907/t20190724_392132.html (accessed 09.10.2024).

8. 中华人民共和国教育部。(2022) 教育部 2022 年工作要点 (Ключевые пункты работы Минобразования в 2022 г.): http://www.moe.gov.cn/jyb_xxgk/moe_1777/moe_1778/202110/t20211013_571909.html (accessed 09.10.2024).

9. 共青团中央办公厅。(2015) 关于高校共青团积极促进大学生创业工作的实施意见 (Заключение о реализации решения Коммунистической лиги молодежи об активном содействии предпринимательству студентов): <http://xszx.xafa.edu.cn/info/1291/1214.htm> (accessed 09.10.2024).

10. 国务院办公厅。(2021) 关于进一步支持大学生创新创业的指导意见 (Руководство по дальнейшей поддержке инноваций и предпринимательства студентов вузов): http://www.gov.cn/zhengce/content/2021-10/12/content_5642037.htm (accessed 09.10.2024).

11. 中华人民共和国教育部。(2023) 教育部高等教育司关于开展2023年国家大学生创新创业训练计划立项和结题验收工作的通知 (Уведомление департамента высшего образования Министерства образования о запуске проекта «Учреждение и окончательная приемка» Национальной программы обучения студентов вузов инновационному предпринимательству в 2023 г.): http://hudong.moe.gov.cn/s78/A08/tongzhi/202304/t20230424_1057057.html (accessed 09.10.2024).

12. 中华人民共和国教育部。(2023) 年«国创计划»重点支持领域项目申报指南 (Национальный инновационный план: руководство по подаче заявок на поддержку реализации проектов в 2023 г.): http://www.moe.gov.cn/s78/A08/tongzhi/202304/t20230424_1057057.html (accessed 09.10.2024).

13. 中华人民共和国教育部。(2022) 教育部关于举办第八届中国国际«互联网+»大学生创新创业大赛的通告 (Уведомление Министерства образования о проведении Восьмого Китайского международного конкурса инноваций и предпринимательства студентов «Интернет +»): http://www.moe.gov.cn/srcsite/A08/s5672/202204/t20220412_616047.html (accessed 09.10.2024).

14. 中华人民共和国教育部。(2022) 教育部关于举办第九届中国国际«互联网+»大学生创新创业大赛的通知 (Уведомление Министер-

ства образования о проведении 9-го Китайского международного конкурса инноваций и предпринимательства студентов «Интернет +»): http://www.moe.gov.cn/srcsite/A08/s5672/202305/t20230530_1061991.html (accessed 09.10.2024).

15. 中华人民共和国教育部。(2022) 国务院办公厅关于进一步做好高校毕业生等青年就业创业工作的通知 (Уведомление Главного управления Государственного совета о дальнейшем улучшении занятости и предпринимательской деятельности молодых выпускников вузов): http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/xw_zt/moe_357/jjyzt_2022/2022_zt18/zcsd/zcsd_xx/202205/t20220513_627335.html (accessed 09.10.2024).

16. 中华人民共和国教育部。(2023) 教育部高等教育司2023年工作要点 (Ключевые пункты работы департамента высшего образования Минобрнауки в 2023 г.): http://www.moe.gov.cn/s78/A08/tongzhi/202303/t20230329_1053339.html (accessed 09.10.2024).

17. 中华人民共和国教育部。(2022) 教育部关于做好2023届全国普通高校毕业生就业创业工作的通知 (Уведомление Министерства образования об итогах работы по трудоустройству и предпринимательской деятельности выпускников вузов 2023 г.): http://www.moe.gov.cn/srcsite/A15/s3265/202211/t20221115_991578.html (accessed 09.10.2024).

Россия

1. Паспорт Федерального проекта «Развитие масштабных научных и научно-технологических проектов по приоритетным исследовательским направлениям» (сокращенное название — «Исследовательское лидерство»): <https://minobrнауки.gov.ru/upload/2022/06/%D0%A4%D0%9F%20%D0%98%D1%81%D1%81%D0%BB%D0%B5%D0%B4%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D1%82%D0%B5%D0%BB%D1%8C%D1%81%D0%BA%D0%BE%D0%B5%D0%B%D0%B8%D0%B4%D0%B5%D1%80%D1%81%D1%82%D0%B2%D0%BE.pdf> (дата обращения 09.10.2024).

2. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 2 июня 2016 г. № 1083-р «Об утверждении Стратегии развития малого и среднего предпринимательства в Российской Федерации на период до 2030 г. и плана мероприятий (“дорожной карты”) по реализации Стратегии развития малого и среднего предпринимательства в Российской Федерации на период до 2030 г.»: <https://docs.cntd.ru/document/420359173?marker=656010> (дата обращения 09.10.2024).

3. Постановление Правительства Российской Федерации от 29 марта 2019 г. № 377 «Об утверждении государственной программы Российской Федерации “Научно-технологическое развитие Российской Федерации”»: <https://docs.cntd.ru/document/554102822> (дата обращения 09.10.2024).

4. Указ Президента Российской Федерации от 21 июля 2020 г. № 474 «О национальных целях развития Российской Федерации

на период до 2030 г.»: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/45726> (дата обращения 09.10.2024).

5. Постановление Правительства Российской Федерации от 8 июля 2022 г. № 1225 «Об утверждении Правил предоставления субсидий из федерального бюджета Фонду инфраструктурных и образовательных программ в целях создания и поддержки инструментов университетского венчурного строительства (университетские “стартап-студии”), а также на финансовое обеспечение затрат, связанных с выполнением возложенных на него функций по организации мероприятий по популяризации федерального проекта»: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202207140169> (дата обращения 09.10.2024).

6. Постановление Правительства Российской Федерации от 17.06.2022 г. № 1101 «О предоставлении субсидии из федерального бюджета автономной некоммерческой организации “Платформа Национальной технологической инициативы” в целях создания и поддержания пространства коллективной работы “Предпринимательские точки кипения” на территории образовательных организаций высшего образования в рамках реализации федерального проекта “Платформа университетского технологического предпринимательства” государственной программы Российской Федерации “Научно-технологическое развитие Российской Федерации”»: <http://government.ru/docs/all/141613/> (дата обращения 09.10.2024).

Чехия

1. Ministry of Education, Youth and Sports (2020) Strategy for the Education Policy of the Czech Republic up to 2030+: https://www.msmt.cz/uploads/brozura_S2030_en_fin_online.pdf (accessed 09.10.2024).

2. Council for Research, Development and Innovation (2019) The Innovation Strategy of the Czech Republic: <https://www.vut.cz/en/board/evaluation/evaluation-f97606/innovation-strategy-cz-2016-30-d198508/innovation-strategy-cr-2019-2030-pdf-p190722> (accessed 09.10.2024).

3. Ministry of Education, Youth and Sports (2020) The Strategic Plan of the Ministry for Higher Education for the Period from 2021: https://www.msmt.cz/uploads/odbor_30/DH/SZ/strategic_plan_2021_.pdf (accessed 09.10.2024).

Польша

1. Ministerstwo Edukacji i Nauki (2013) Perspektywa uczenia się przez całe życie: https://archiwum.men.gov.pl/wp-content/uploads/2014/01/plll_2013_09_10zal_do_uchwaly_rm.pdf (accessed 09.10.2024).

2. Ministerstwo Funduszy i Polityki Regionalnej (2020) National Strategy of Regional Development 2030 (Poland): <https://www.gov.pl>

pl/web/fundusze-regiony/informacje-o-strategii-na-rzecz-odpowiedzialnego-rozwoju (accessed 09.10.2024).

3. Sławiński S., Chłoń-Domińczak A., Szymczak A., Ziewiec-Skokowska G. (2017) The Polish Qualifications Framework. European Funds: https://kwalifikacje.edu.pl/wp-content/uploads/publikacje/PDF/PQF_User-guide.pdf (accessed 09.10.2024).

4. Ministerstwo Funduszy i Polityki Regionalnej (2017) Strategia na rzecz Odpowiedzialnego Rozwoju do roku 2020 z perspektywą do 2030 r.: <https://www.gov.pl/web/fundusze-regiony/informacje-o-strategii-na-rzecz-odpowiedzialnego-rozwoju#:~:text=Strategia%20okre%C5%9Bla%20podstawowe%20uwarunkowania%2C%20cele,oraz%20spo%C5%82ecznie%20i%20terytorialnie%20zr%C3%B3wnowa%C5%BCony> (accessed 09.10.2024).

5. Ministerstwo Edukacji i Nauki (2017) National Qualifications Framework for Higher Education: <https://www.ore.edu.pl/wp-content/uploads/2019/08/d2019000099104-1658-2100.pdf> (accessed 09.10.2024).

6. Ministerstwo Edukacji i Nauki (2018) The Law on Higher Education and Science: <https://www.gov.pl/web/science/constitution-for-science#:~:text=Constitution%20for%20Science,-The%20Constitution%20for&text=It%20creates%20the%20conditions%20for,tools%20necessary%20for%20effective%20management> (accessed 09.10.2024).

7. Ministerstwo Edukacji i Nauki (2022) Plan działań w zakresie kształcenia i szkolenia zawodowego na lata 2022–2025: <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/plan-dzialan-w-zakresie-kształcenia-i-szkolenia-zawodowego-na-lata-2022-2025-1> (accessed 09.10.2024).

США

1. USAID Education Policy: https://www.usaid.gov/sites/default/files/2022-05/2018_Education_Policy_FINAL_WEB.pdf (accessed 09.10.2024).

2. Congressional Research Service (2021) The Higher Education Act (HEA): A Primer: <https://sgp.fas.org/crs/misc/R43351.pdf> (accessed 09.10.2024).

Контекстные документы, принятые в Евросоюзе

1. European Commission (2006) Oslo Entrepreneurship Education in Europe: Fostering Entrepreneurial Mindsets through Education and Learning: http://www.alerteducation.eu/files/oslo_report_final_2006.pdf (accessed 09.10.2024).

2. European Union (2015) European Parliament Resolution of 8 September 2015 on Promoting Youth Entrepreneurship through Education and Training: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/83cd8759-9f59-11e7-b92d-01aa75ed71a1/language-en> (accessed 09.10.2024).

3. ET 2020: strategický rámec evropské spolupráce ve vzdělávání a odborné přípravě (Стратегические рамки европейского сотрудничества в области образования и профессиональной подготовки). Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, Odbor pro záležitosti EU: <https://www.msmt.cz/file/34568/> (accessed 09.10.2024).

4. European Union (2018) The European Entrepreneurship Competence Framework (EntreComp): <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=738&langId=en&pubId=8201&furtherPubs=yes> (accessed 09.10.2024).

5. European Commission (2013) Entrepreneurship 2020 Action Plan. Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee of the Regions: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex%3A52012DC0795> (accessed 09.10.2024).

6. OECD, European Commission (2020) Policy Brief on Recent Developments in Youth Entrepreneurship: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/bdbdabc1-9652-11ea-aac4-01aa75ed71a1/language-en> (accessed 09.10.2024).

Приложение 2. Навыки и компетенции, указанные в рассматриваемых документах в качестве ожидаемых результатов обучения

Страна / объединение стран и название документа	Компетенция	Навыки
Польша, Perspektywa uczenia się przez całe życie («Перспектива обучения на протяжении всей жизни»)	Компетенция предприимчивости	<ul style="list-style-type: none"> – предпринимательское мышление, характеризующееся проактивностью, креативностью, готовностью идти на риск; – способность планировать проекты и управлять ими для достижения целей; – умение анализировать контекст; – способность использовать возникающие возможности как в отношении предпринимательской деятельности, так и в отношении занятости (интрапренерство); – осознание потенциала творческих индустрий и предприятий, связанных с культурой, для организации бизнеса, особенно для молодежи
Евросоюз, The European Entrepreneurship Competence Framework (EntreComp)	Поиск возможностей и работа с ними	<ul style="list-style-type: none"> – умение выявлять и использовать возможности для создания ценности путем изучения социального, культурного и экономического ландшафта; – умение определять потребности общества и проблемы, которые необходимо решить; – умение устанавливать новые связи и объединять разрозненные элементы ландшафта, чтобы формировать возможности для создания ценности
	Креативность	<ul style="list-style-type: none"> – умение разрабатывать одновременно несколько идей и искать возможности для создания ценности, включая лучшие решения существующих и новых задач;

Страна / объединение стран и название документа	Компетенция	Навыки
		<ul style="list-style-type: none"> – навык изучать инновационные подходы и экспериментировать с ними; – умение объединять знания и ресурсы для достижения необходимого эффекта
	Видение	<ul style="list-style-type: none"> – умение представлять себе будущее; – умение разрабатывать видение, чтобы превратить идеи в действия; – навык визуализировать будущие сценарии, чтобы направить усилия и действия
	Ценность идеи	<ul style="list-style-type: none"> – навык оценивать социальную, культурную и экономическую ценность идеи, проекта, продукта; – умение оценивать потенциал идеи для создания ценности и определять подходящие способы ее максимального использования
	Этическое и устойчивое мышление	<ul style="list-style-type: none"> – умение оценивать последствия идей, которые приносят пользу, и влияние предпринимательской деятельности на целевое сообщество, рынок, общество и окружающую среду; – навык оценивать устойчивость долгосрочных социальных, культурных и экономических целей и выбранной стратегии действий; – умение действовать ответственно
	Самосознание и самооэффективность	<ul style="list-style-type: none"> – навык думать о своих потребностях, стремлениях и желаниях в краткосрочной, среднесрочной и долгосрочной перспективе; – умение оценивать и учитывать свои сильные и слабые стороны в конкретной индивидуальной и групповой работе; – вера в свою способность влиять на ход событий, несмотря на неопределенность будущего и временные неудачи
	Мотивация и настойчивость	<ul style="list-style-type: none"> – решимость превратить идеи в действия и удовлетворять свою потребность в достижении; – готовность проявлять терпение и продолжать попытки достичь своих долгосрочных индивидуальных или групповых целей; – устойчивость к давлению, высокая сопротивляемость невзгодам и временным неудачам
	Мобилизация ресурсов	<ul style="list-style-type: none"> – умение получать материальные, нематериальные и цифровые ресурсы, необходимые для воплощения идей в жизнь, и управлять ими; – умение максимально использовать ограниченные ресурсы; – умение получать компетенции, необходимые на том или ином этапе проекта, в том числе технические, юридические, налоговые и цифровые
	Финансово-экономическая грамотность	<ul style="list-style-type: none"> – умение оценивать стоимость превращения идеи в деятельность по созданию ценности; – умение планировать, внедрять и оценивать финансовые решения с течением времени;

Страна / объединение стран и название документа	Компетенция	Навыки
		– умение управлять финансированием, чтобы обеспечить необходимую продолжительность деятельности по созданию ценности
	Мобилизация других	– умение вдохновлять и воодушевлять заинтересованные стороны; – умение получать поддержку, необходимую для достижения ценных результатов; – умение эффективно общаться, убеждать, вести переговоры и осуществлять лидерство
	Лидерство	– готовность инициировать процессы, создающие ценность; – готовность принимать вызовы; – готовность действовать и работать независимо для достижения целей, придерживаться намерений и выполнять поставленные задачи
	Планирование и менеджмент	– умение ставить долгосрочные, среднесрочные и краткосрочные цели; – умение определять приоритеты и составлять планы действий; – умение адаптироваться к непредвиденным изменениям
	Продуктивная работа в условиях неопределенности, неоднозначности и риска	– умение принимать решения в условиях неоднозначности результата, отсутствия доступа к полной и точной информации и риска непредвиденных событий; – навык включать в процесс создания ценности структурированные способы тестирования идей и прототипов на ранних стадиях, чтобы снизить риск неудачи; – умение гибко реагировать в быстро меняющейся ситуации
	Сотрудничество и взаимодействие	– умение взаимодействовать и сотрудничать с другими, чтобы развивать идеи и претворять их в жизнь; – навыки нетворкинга; – умение решать конфликты и позитивно реагировать на конкуренцию, когда это необходимо
	Обучение через опыт	– навык использовать любую инициативу по созданию ценности как возможность обучения; – умение учиться вместе с другими, в том числе с коллегами и наставниками; – навык обдумывать результаты своих действий и учиться как на успехах, так и на неудачах – своих и чужих

**Благодарности
и финансирование**

В работе использованы результаты исследования, проведенного при поддержке гранта Российского научного фонда № 23-78-10182.

Литература

1. Московская А.А., Берендяев А.А., Москвина А.Ю. (2017) Между социальным и экономическим благом: конфликт проектов легитимации социального предпринимательства в России. *Мониторинг общественного мнения: Экономические и социальные перемены*, № 6, сс. 31–51. <https://doi.org/10.14515/monitoring.2017.6.02>
2. Сорокин П.С. (2025) Агентность и нарративная креативность как инструменты трансформационного перехода. *Форсайт*, № 3, С. 86–97. <https://doi.org/10.17323/fstig.2025.27980>
3. Сорокин П.С., Редько Т.Д. (2024) Современные исследования агентности в сфере образования: систематизация ключевых понятий и разработок. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 1, сс. 236–264. <https://doi.org/10.17323/vo-2024-18131>
4. Сорокин П.С., Тимофеев А.А. (2023) *Обучение работе на фондовом рынке в России: ключевые характеристики, проблемы и рекомендации*. М.: НИУ ВШЭ.
5. Abebe M.A., Kimakwa S., Redd T. (2020) Toward a Typology of Social Entrepreneurs: The Interplay between Passionate Activism and Entrepreneurial Expertise. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, vol. 27, no 4, pp. 509–530. <https://doi.org/10.1108/JSBED-08-2019-0279>
6. Acs Z.J., Audretsch D.B., Lehmann E.E., Licht G. (2016) National Systems of Entrepreneurship. *Small Business Economics*, vol. 46, no 4, pp. 527–535. <https://doi.org/10.1007/s11187-016-9705-1>
7. Bachmann R., Felder R., Tamm M. (2020) Atypical Employment over the Life Cycle. *Evidence-Based HRM: A Global Forum for Empirical Scholarship*, vol. 8, no 2, pp. 195–213. <https://doi.org/10.1108/EBHRM-08-2019-0073>
8. Bergman B.J., McMullen J.S. (2022) Helping Entrepreneurs Help Themselves: A Review and Relational Research Agenda on Entrepreneurial Support Organizations. *Entrepreneurship Theory and Practice*, vol. 46, no 3, pp. 688–728. <https://doi.org/10.1177/10422587211028736>
9. Bradley S.W., Kim P.H., Klein P.G., McMullen J.S., Wennberg K. (2021) Policy for Innovative Entrepreneurship: Institutions, Interventions, and Societal Challenges. *Strategic Entrepreneurship Journal*, vol. 15, no 2, pp. 167–184. <https://doi.org/10.1002/sej.1395>
10. Brändle L., Kuckertz A. (2023) Inequality and Entrepreneurial Agency: How Social Class Origins Affect Entrepreneurial Self-efficacy. *Business & Society*, vol. 62, no 8, pp. 1586–1636. <https://doi.org/10.1177/00076503231158603>
11. Cavazzoni F., Fiorini A., Veronese G. (2022) How Do We Assess How Agentic We Are? A Literature Review of Existing Instruments to Evaluate and Measure Individuals' Agency. *Social Indicators Research*, vol. 159, September, pp. 1125–1153. <https://doi.org/10.1007/s11205-021-02791-8>
12. Çera G., Çera E., Rozsa Z., Bilan S. (2021) Entrepreneurial Intention as a Function of University Atmosphere, Macroeconomic Environment and Business Support: A Multi-Group Analysis. *European Journal of Training and Development*, vol. 45, no 8/9, pp. 706–724. <https://doi.org/10.1108/EJTD-08-2019-0148>
13. Chrisman J.J., Neubaum D., Welter F., Wennberg K.J. (2022) Knowledge Accumulation in Entrepreneurship. *Entrepreneurship Theory and Practice*, vol. 46, no 3, pp. 479–496. <https://doi.org/10.1177/10422587221093321>
14. Davey T., Hannon P., Penaluna A. (2016) Entrepreneurship Education and the Role of Universities in Entrepreneurship: Introduction to the Special Issue. *Industry and Higher Education*, vol. 30, no 3, pp. 171–182. <https://doi.org/10.1177/0950422216656699>
15. De Haan F.J., Rotmans J. (2018) A Proposed Theoretical Framework for Actors in Transformative Change. *Technological Forecasting and Social Change*, vol. 128, March, pp. 275–286. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2017.12.017>

16. Durán-Sánchez A., Del Rio Rama, Alvarez Garcia J., Garcia-Velez D. (2019) Mapping of Scientific Coverage on Education for Entrepreneurship in Higher Education. *Journal of Enterprising Communities: People and Places in the Global Economy*, vol. 13, no 1–2, pp. 84–104. <https://doi.org/10.1108/JEC-10-2018-0072>
17. Fayolle A., Kariv D., Matla H. (ed.) (2019) *The Role and Impact of Entrepreneurship Education*. Edward Elgar Publishing. <https://doi.org/10.4337/9781786438232>
18. Gapova E. (2021) Class, Agency, and Citizenship in Belarusian Protest. *Slavic Review*, vol. 80, no 1, pp. 45–51. <https://doi.org/10.1017/slr.2021.21>
19. García-González A., Ramírez-Montoya M.S. (2021) Social Entrepreneurship Education: Changemaker Training at the University. *Higher Education, Skills and Work-Based Learning*, vol. 11, no 5, pp. 1236–1251. <https://doi.org/10.1108/HESWBL-01-2021-0009>
20. Henry C. (2013) Entrepreneurship Education in HE: Are Policy Makers Expecting too Much? *Education+ Training*, vol. 55, no 8/9, pp. 836–848. <https://doi.org/10.1108/ET-06-2013-0079>
21. Hockerts K. (2018) The Effect of Experiential Social Entrepreneurship Education on Intention Formation in Students. *Journal of Social Entrepreneurship*, vol. 9, no 3, pp. 234–256. <https://doi.org/10.1080/19420676.2018.1498377>
22. Hoppe M. (2016) Policy and Entrepreneurship Education. *Small Business Economics*, vol. 46, no 1, pp. 13–29.
23. Huang Y., Zhang J., Xu Y., Sun S., Bu Y., Li S., Chen Y. (2024) College Students' Entrepreneurship Policy, Regional Entrepreneurship Spirit, and Entrepreneurial Decision-Making. *Humanities and Social Sciences Communications*, vol. 11, Article no 748. <https://doi.org/10.1057/s41599-024-03242-8>
24. Kuratko D.F. (2005) The Emergence of Entrepreneurship Education: Development, Trends, and Challenges. *Entrepreneurship Theory and Practice*, vol. 29, no 5, pp. 577–597. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-6520.2005.00099.x>
25. Kuratko D.F., Morris M.H. (2018) Corporate Entrepreneurship: A Critical Challenge for Educators and Researchers. *Entrepreneurship Education and Pedagogy*, vol. 1, no 1, pp. 42–60. <https://doi.org/10.1177/2515127417737291>
26. Kuzminov Y., 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. <https://doi.org/10.17323/2500-2597.2019.2.19.41>
27. Marginson S. (2024) Student Self-Formation: An Emerging Paradigm in Higher Education. *Studies in Higher Education*, vol. 49, no 4, pp. 748–762. <https://doi.org/10.1080/03075079.2023.2252826>
28. McMullen J.S., Brownell K.M., Adams J. (2021) What Makes an Entrepreneurship Study Entrepreneurial? Toward a Unified Theory of Entrepreneurial Agency. *Entrepreneurship Theory and Practice*, vol. 45, no 5, pp. 1197–1238. <https://doi.org/10.1177/1042258720922460>
29. Montes J., Ávila L., Hernández D., Apodaca L., Zamora-Bosa S., Cordova-Buiza F. (2023) Impact of Entrepreneurship Education on the Entrepreneurial Intention of University Students in Latin America. *Cogent Business & Management*, vol. 10, no 3. <https://doi.org/10.1080/23311975.2023.2282793>
30. Muñoz P., Kibler E., Mandakovic V., Amorós J.E. (2022) Local Entrepreneurial Ecosystems as Configural Narratives: A New Way of Seeing and Evaluating Antecedents and Outcomes. *Research Policy*, vol. 51, no 9, Article no 104065. <https://doi.org/10.1016/j.respol.2020.104065>
31. Ndfirepi T.M. (2020) Relationship between Entrepreneurship Education and Entrepreneurial Goal Intentions: Psychological Traits as Mediators. *Journal of Innovation and Entrepreneurship*, vol. 9, Article no 2. <https://doi.org/10.1186/s13731-020-0115-x>
32. OECD (2019) *OECD Skills Outlook 2019: Thriving in a Digital World*. Paris: OECD. <https://doi.org/10.1787/df80bc12-en>

33. Packham G., Jones P., Miller C., Pickernell D., Thomas B. (2010) Attitudes towards Entrepreneurship Education: A Comparative Analysis, *Education + Training*, vol. 52, no 8/9, pp. 568–586. <https://doi.org/10.1108/00400911011088926>
34. Saebi T., Foss N.J., Linder S. (2018) Social Entrepreneurship Research: Past Achievements and Future Promises. *Journal of Management*, vol. 45, no 1, pp. 70–95. <https://doi.org/10.1177/0149206318793196>
35. Sorokin P., Froumin I., Chernenko S. (2022) Entrepreneurship Education in Post-Soviet Higher Education Systems: Moving into or Resisting Global Entrepreneurial Culture. *Entrepreneurialism and Society: Consequences and Meanings* (eds R.N. Eberhart, M. Lounsbury, H.E. Aldrich), Bingley: Emerald Publishing Limited, pp. 161–215. <https://doi.org/10.1108/S0733-558X20220000082008>
36. Sorokin P.S., Vyatskaya Yu.A., Chernenko S.E. (2026) Higher Education System Development in Russia in Search of Increasing Contribution to Socioeconomic Transformation. *Transformations of Higher Education in BRICS. Policy, Procedures, and Practice* (eds N. Sun-Keung Pang, E. Niemczyk), Abingdon: Routledge, pp. 105–135.
37. Sousa M.J., Rocha Á. (2024) Unlocking Entrepreneurial Potential through Ecosystem Support and Skills Development. *Management Tourism and Smart Technologies. ICMTT 2024. Lecture Notes in Networks and Systems* (eds A. Rocha, C. Montenegro, E.T. Pereira, J.A.M. Victor, W. Ibarra), Cham: Springer, vol. 1191, pp. 111–118. https://doi.org/10.1007/978-3-031-74828-8_10
38. Stenalt M.H., Lassesen B. (2022) Does Student Agency Benefit Student Learning? A Systematic Review of Higher Education Research. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, vol. 47, no 5, pp. 653–669. <https://doi.org/10.1080/02602938.2021.1967874>
39. Tiberius V., Weyland M. (2023) Entrepreneurship Education or Entrepreneurship Education? A Bibliometric Analysis. *Journal of Further and Higher Education*, vol. 47, no 1, pp. 134–149. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2022.2100692>
40. Van Dijk T.A. (2008) *Discourse and Context. A Sociocognitive Approach*. Available at: <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=364010> (accessed 09.10.2024).
41. Zhou R., Rashid S.M., Cheng S. (2024) Entrepreneurship Education in Chinese Higher Institutions: Challenges and Strategies for Vocational Colleges. *Cogent Education*, vol. 11, no 1. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2375080>
42. Ziemer U. (2020) Women against Authoritarianism: Agency and Political Protest in Armenia. *Women's Everyday Lives in War and Peace in the South Caucasus* (ed. U. Ziemer), Cham: Palgrave Macmillan, pp. 71–100. https://doi.org/10.1007/978-3-030-25517-6_4

References

- Abebe M.A., Kimakwa S., Redd T. (2020) Toward a Typology of Social Entrepreneurs: The Interplay between Passionate Activism and Entrepreneurial Expertise. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, vol. 27, no 4, pp. 509–530. <https://doi.org/10.1108/JSBED-08-2019-0279>
- Acs Z.J., Audretsch D.B., Lehmann E.E., Licht G. (2016) National Systems of Entrepreneurship. *Small Business Economics*, vol. 46, no 4, pp. 527–535. <https://doi.org/10.1007/s11187-016-9705-1>
- Bachmann R., Felder R., Tamm M. (2020) Atypical Employment over the Life Cycle. *Evidence-Based HRM: A Global Forum for Empirical Scholarship*, vol. 8, no 2, pp. 195–213. <https://doi.org/10.1108/EBHRM-08-2019-0073>
- Bergman B.J., McMullen J.S. (2022) Helping Entrepreneurs Help Themselves: A Review and Relational Research Agenda on Entrepreneurial Support Organizations. *Entrepreneurship Theory and Practice*, vol. 46, no 3, pp. 688–728. <https://doi.org/10.1177/10422587211028736>

- Bradley S.W., Kim P.H., Klein P.G., McMullen J.S., Wennberg K. (2021) Policy for Innovative Entrepreneurship: Institutions, Interventions, and Societal Challenges. *Strategic Entrepreneurship Journal*, vol. 15, no 2, pp. 167–184. <https://doi.org/10.1002/sej.1395>
- Brändle L., Kuckertz A. (2023) Inequality and Entrepreneurial Agency: How Social Class Origins Affect Entrepreneurial Self-efficacy. *Business & Society*, vol. 62, no 8, pp. 1586–1636. <https://doi.org/10.1177/00076503231158603>
- Cavazzoni F., Fiorini A., Veronese G. (2022) How Do We Assess How Agentic We Are? A Literature Review of Existing Instruments to Evaluate and Measure Individuals' Agency. *Social Indicators Research*, vol. 159, September, pp. 1125–1153. <https://doi.org/10.1007/s11205-021-02791-8>
- Çera G., Çera E., Rozsa Z., Bilan S. (2021) Entrepreneurial Intention as a Function of University Atmosphere, Macroeconomic Environment and Business Support: A Multi-Group Analysis. *European Journal of Training and Development*, vol. 45, no 8/9, pp. 706–724. <https://doi.org/10.1108/EJTD-08-2019-014>
- Chrisman J.J., Neubaum D., Welter F., Wennberg K.J. (2022) Knowledge Accumulation in Entrepreneurship. *Entrepreneurship Theory and Practice*, vol. 46, no 3, pp. 479–496. <https://doi.org/10.1177/10422587221093321>
- Davey T., Hannon P., Penaluna A. (2016) Entrepreneurship Education and the Role of Universities in Entrepreneurship: Introduction to the Special Issue. *Industry and Higher Education*, vol. 30, no 3, pp. 171–182. <https://doi.org/10.1177/0950422216656699>
- De Haan F.J., Rotmans J. (2018) A Proposed Theoretical Framework for Actors in Transformative Change. *Technological Forecasting and Social Change*, vol. 128, March, pp. 275–286. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2017.12.017>
- Durán-Sánchez A., Del Rio Rama, Alvarez Garcia J., Garcia-Velez D. (2019) Mapping of Scientific Coverage on Education for Entrepreneurship in Higher Education. *Journal of Enterprising Communities: People and Places in the Global Economy*, vol. 13, no 1–2, pp. 84–104. <https://doi.org/10.1108/JEC-10-2018-0072>
- Fayolle A., Kariv D., Matla H. (ed.) (2019) *The Role and Impact of Entrepreneurship Education*. Edward Elgar Publishing. <https://doi.org/10.4337/9781786438232>
- Gapova E. (2021) Class, Agency, and Citizenship in Belarusian Protest. *Slavic Review*, vol. 80, no 1, pp. 45–51. <https://doi.org/10.1017/slr.2021.21>
- García-González A., Ramírez-Montoya M.S. (2021) Social Entrepreneurship Education: Changemaker Training at the University. *Higher Education, Skills and Work-Based Learning*, vol. 11, no 5, pp. 1236–1251. <https://doi.org/10.1108/HESWBL-01-2021-0009>
- Henry C. (2013) Entrepreneurship Education in HE: Are Policy Makers Expecting too Much? *Education+ Training*, vol. 55, no 8/9, pp. 836–848. <https://doi.org/10.1108/ET-06-2013-0079>
- Hockerts K. (2018) The Effect of Experiential Social Entrepreneurship Education on Intention Formation in Students. *Journal of Social Entrepreneurship*, vol. 9, no 3, pp. 234–256. <https://doi.org/10.1080/19420676.2018.1498377>
- Hoppe M. (2016) Policy and Entrepreneurship Education. *Small Business Economics*, vol. 46, no 1, pp. 13–29.
- Huang Y., Zhang J., Xu Y., Sun S., Bu Y., Li S., Chen Y. (2024) College Students' Entrepreneurship Policy, Regional Entrepreneurship Spirit, and Entrepreneurial Decision-Making. *Humanities and Social Sciences Communications*, vol. 11, Article no 748. <https://doi.org/10.1057/s41599-024-03242-8>
- Kuratko D.F. (2005) The Emergence of Entrepreneurship Education: Development, Trends, and Challenges. *Entrepreneurship Theory and Practice*, vol. 29, no 5, pp. 577–597. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-6520.2005.00099.x>
- Kuratko D.F., Morris M.H. (2018) Corporate Entrepreneurship: A Critical Challenge for Educators and Researchers. *Entrepreneurship Education and Pedagogy*, vol. 1, no 1, pp. 42–60. <https://doi.org/10.1177/2515127417737291>

- Kuzminov Y., 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. <https://doi.org/10.17323/2500-2597.2019.2.19.41>
- Marginson S. (2024) Student Self-Formation: An Emerging Paradigm in Higher Education. *Studies in Higher Education*, vol. 49, no 4, pp. 748–762. <https://doi.org/10.1080/03075079.2023.2252826>
- McMullen J.S., Brownell K.M., Adams J. (2021) What Makes an Entrepreneurship Study Entrepreneurial? Toward a Unified Theory of Entrepreneurial Agency. *Entrepreneurship Theory and Practice*. vol. 45, no 5, pp. 1197–1238. <https://doi.org/10.1177/1042258720922460>
- Montes J., Ávila L., Hernández D., Apodaca L., Zamora-Bosa S., Cordova-Buiza F. (2023) Impact of Entrepreneurship Education on the Entrepreneurial Intention of University Students in Latin America. *Cogent Business & Management*, vol. 10, no 3. <https://doi.org/10.1080/23311975.2023.2282793>
- Moskovskaya A.A., Berendyaev A.A., Moskvina A.J. (2017) Between Social and Economic Good: Conflicting Projects of Legitimation of Social Entrepreneurship in Russia. *Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes*, no 6, pp. 31–51 (In Russian). <https://doi.org/10.14515/monitoring.2017.6.02>
- Muñoz P., Kibler E., Mandakovic V., Amorós J. E. (2022) Local Entrepreneurial Ecosystems as Configural Narratives: A New Way of Seeing and Evaluating Antecedents and Outcomes. *Research Policy*, vol. 51, no 9, Article no 104065. <https://doi.org/10.1016/j.respol.2020.104065>
- Ndofrepi T.M. (2020) Relationship between Entrepreneurship Education and Entrepreneurial Goal Intentions: Psychological Traits as Mediators. *Journal of Innovation and Entrepreneurship*, vol. 9, Article no 2. <https://doi.org/10.1186/s13731-020-0115-x>
- OECD (2019) *OECD Skills Outlook 2019: Thriving in a Digital World*. Paris: OECD. <https://doi.org/10.1787/df80bc12-en>
- Packham G., Jones P., Miller C., Pickernell D., Thomas B. (2010) Attitudes towards Entrepreneurship Education: A Comparative Analysis, *Education + Training*, vol. 52, no 8/9, pp. 568–586. <https://doi.org/10.1108/00400911011088926>
- Saebi T., Foss N.J., Linder S. (2018) Social Entrepreneurship Research: Past Achievements and Future Promises. *Journal of Management*, vol. 45, no 1, pp. 70–95. <https://doi.org/10.1177/0149206318793196>
- Sorokin P.S. (2025) Agency and Narrative Creativity as Tools in Transformative Transitions. *Foresight*, no 3, pp. 86–97 (In Russian). <https://doi.org/10.17323/fstg.2025.27980>
- Sorokin P., Froumin I., Chernenko S. (2022) Entrepreneurship Education in Post-Soviet Higher Education Systems: Moving into or Resisting Global Entrepreneurial Culture. *Entrepreneurialism and Society: Consequences and Meanings* (eds R.N. Eberhart, M. Lounsbury, H.E. Aldrich), Bingley: Emerald Publishing Limited, pp. 161–215. <https://doi.org/10.1108/S0733-558X20220000082008>
- Sorokin P.S., Redko T.D. (2024) Contemporary Research on Agency in Education: A Systematization of Key Concepts and Developments. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 1, pp. 236–264 (In Russian). <https://doi.org/10.17323/vo-2024-18131>
- Sorokin P.S., Timofeev A.A. (2023) Training in the Stock Market in Russia: Key Characteristics, Problems and Recommendations. Moscow: HSE (In Russian).
- Sorokin P.S., Vyatskaya Yu.A., Chernenko S.E. (2026) Higher Education System Development in Russia in Search of Increasing Contribution to Socioeconomic Transformation. *Transformations of Higher Education in BRICS. Policy, Procedures, and Practice* (eds N. Sun-Keung Pang, E. Niemczyk), Abingdon: Routledge, pp. 105–135.

- Sousa M.J., Rocha Á. (2024) Unlocking Entrepreneurial Potential through Ecosystem Support and Skills Development. *Management Tourism and Smart Technologies. ICMTT 2024. Lecture Notes in Networks and Systems* (eds A. Rocha, C. Montenegro, E.T. Pereira, J.A.M. Victor, W. Ibarra), Cham: Springer, vol. 1191, pp. 111–118. https://doi.org/10.1007/978-3-031-74828-8_10
- Stenalt M.H., Lassen B. (2022) Does Student Agency Benefit Student Learning? A Systematic Review of Higher Education Research. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, vol. 47, no 5, pp. 653–669. <https://doi.org/10.1080/02602938.2021.1967874>
- Tiberius V., Weyland M. (2023) Entrepreneurship Education or Entrepreneurship Education? A Bibliometric Analysis. *Journal of Further and Higher Education*, vol. 47, no 1, pp. 134–149. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2022.2100692>
- Van Dijk T.A. (2008) *Discourse and Context. A Sociocognitive Approach*. Available at: <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=364010> (accessed 09.10.2024).
- Zhou R., Rashid S.M., Cheng S. (2024) Entrepreneurship Education in Chinese Higher Institutions: Challenges and Strategies for Vocational Colleges. *Cogent Education*, vol. 11, no 1. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2375080>
- Ziemer U. (2020) Women against Authoritarianism: Agency and Political Protest in Armenia. *Women's Everyday Lives in War and Peace in the South Caucasus* (ed. U. Ziemer), Cham: Palgrave Macmillan, pp. 71–100. https://doi.org/10.1007/978-3-030-25517-6_4

Познавательная активность студентов-первокурсников классического университета на примере БФУ им. И. Канта

Марина Храмова, Ирина Фильченкова,
Павел Торопов, Никита Смирнов, Татьяна Букина,
Александр Храмов

Статья поступила
в редакцию в июле
2024 г.

Храмова Марина Викторовна — кандидат педагогических наук, заместитель руководителя Высшей школы кибертехнологий, математики и статистики, Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова; доцент Высшей школы образования и психологии, Балтийский федеральный университет им. И. Канта. E-mail: mariny@mail.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6392-4580>

Фильченкова Ирина Федоровна — кандидат педагогических наук, доцент, директор Центра подготовки кадров высшей квалификации, Национальный исследовательский технологический университет «МИСИС». E-mail: IFilchenkova@yandex.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1392-3205>

Торопов Павел Борисович — кандидат педагогических наук, доцент Института образования и гуманитарных наук, Балтийский федеральный университет им. И. Канта. E-mail: ptoropov@kantiana.ru

Смирнов Никита Максимович — аспирант, Балтийский федеральный университет им. И. Канта. E-mail: nikita.smirnov.m@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-7593-4345>

Букина Татьяна Викторовна — аспирант, Балтийский федеральный университет им. И. Канта; младший научный сотрудник Научно-исследовательского института прикладного искусственного интеллекта и цифровых решений, Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова. E-mail: bukinatatyanav@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2658-4545>

Храмов Александр Евгеньевич — доктор физико-математических наук, член-корреспондент РАН, профессор, директор Научно-исследовательского института прикладного искусственного интеллекта и цифровых решений, Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова. Адрес: 115054 Москва, Стремянный пер., 36. E-mail: hramov.ae@rea.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2787-2530> (контактное лицо для переписки)

Аннотация Проведено исследование с целью оценить уровень познавательной активности первокурсников классического университета и определить те сферы интересов, в которых эта активность проявляется или могла бы проявиться наиболее сильно, по мнению самих студентов. Авторы предлагают шкальную технику для диагностики параметров познавательной активности обучающихся. С ее помощью

проведено анкетирование первокурсников Балтийского федерального университета им. И. Канта. Установлено, что студенты в начале первого года обучения в университете заинтересованы прежде всего в получении практической информации, связанной с будущей профессией, в меньшей степени их интересует развитие личностных навыков и неформальное общение с одногруппниками. Приоритетными для них являются неформальные формы получения информации, дающие знания и навыки для профессионального и личностного роста. Обсуждается возможность эффективно встроить оценку познавательной активности каждого учащегося в информационно-рекомендательные сервисы, формирующие кастомизированные жизненно-образовательные маршруты студентов.

Ключевые слова высшее образование, познавательная активность, классический университет, анкетирование

Для цитирования Храмова М.В., Фильченкова И.Ф., Торопов П.Б., Смирнов Н.М., Букина Т.В., Храмов А.Е. (2026) Познавательная активность студентов-первокурсников классического университета на примере БФУ им. И. Канта. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 1, сс. 278–312. <https://doi.org/10.17323/vo-2026-22117>

Cognitive Activity of the First-Year Students of Classical University on the Example of the I. Kant Baltic Federal University

Marina Khramova, Irina Filchenkova, Pavel Toropov, Nikita Smirnov, Tatyana Bukina, Alexander Hramov

Marina V. Khramova — Deputy Head of the Higher School of Cybertechnology, Mathematics and Statistics, Plekhanov Russian University of Economics; Associate Professor at the Higher School of Education and Psychology, Immanuel Kant Baltic Federal University. E-mail: mariny@mail.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6392-4580>

Irina F. Filchenkova — Candidate of Sciences in Pedagogy, Associate Professor, Director of the Center for Training Highly Qualified Personnel, National University of Science and Technology “MISIS”. E-mail: IFilchenkova@yandex.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1392-3205>

Pavel B. Toropov — Candidate of Sciences in Pedagogy, Associate Professor at the Institute of the Education and Humanities, Immanuel Kant Baltic Federal University. E-mail: ptoropov@kantiana.ru

Nikita M. Smirnov — Postgraduate Student, Immanuel Kant Baltic Federal University. E-mail: nikita.smirnov.m@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-7593-4345>

Tatyana V. Bukina — Postgraduate Student, Immanuel Kant Baltic Federal University; Junior Researcher at the Research Institute of Applied Artificial Intelligence and Digital Solutions, Plekhanov Russian University of Economics. E-mail: bukinatatyana@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2658-4545>

Alexander E. Hramov — Director of the Research Institute of Applied Artificial Intelligence and Digital Solutions, Plekhanov Russian University of Economics. Address:

36 Stremyanny lane, 115054 Moscow, Russian Federation. E-mail: hramov.ae@rea.ru.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2787-2530> (corresponding author)

Abstract The purpose of this article was to study for the features of students' cognitive activity, as well as to determine the area of interest in which this activity manifests itself or could manifest itself most strongly in the subject's opinion. The paper proposes a scale technique for diagnosing the parameters of students' cognitive activity. Using it, the features of cognitive activity of first-year students of the classical university were studied at the I. Kant Baltic Federal University. In particular, it is shown that first-year students have a greater cognitive interest in obtaining practical information related to their future profession, and to a lesser extent, in developing personal skills and informal communication with classmates. They also prioritize forms of informal information acquisition that provide knowledge and skills for professional and personal growth. The possibility of effectively integrating assessing cognitive activity of each student into information and recommendation services that form customized lifelong learning routes for students is discussed.

Keywords higher education, cognitive activity, classical university, questionnaire

For citing Khramova M.V., Filchenkova I.F., Toropov P.B., Smirnov N.M., Bukina T.V., Hramov A.E. (2026) Cognitive Activity of the First-Year Students of Classical University on the Example of the I. Kant Baltic Federal University. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 1, pp. 278–312 (In Russian). <https://doi.org/10.17323/vo-2026-22117>

Современное общество характеризуется динамичным развитием, лавинообразным ростом объемов информации и постоянным обновлением знаний. В условиях стремительной смены технологий и быстро трансформирующегося рынка труда студенты сталкиваются с необходимостью непрерывного обучения и развития. При этом особую актуальность приобретает формирование кастомизированных жизненно-образовательных маршрутов, интегрирующих университетские события в целостную систему, адаптированную под индивидуальные потребности студента и способствующую поддержанию и расширению спектра его познавательных интересов. От учебной мотивации, познавательного интереса, интеллектуальной активности — всего, что побуждает к приобретению новых знаний и компетенций, — зависит успешность студентов как в процессе обучения в вузе, так и на этапе развития карьеры. В Законе «Об образовании в Российской Федерации» одна из ключевых задач современного образования сформулирована следующим образом: «развивать у обучающихся познавательную активность, самостоятельность, инициативу, творческие способности»¹.

Традиционно познавательная активность определяется как «избирательная направленность личности, обращенная к области познания, к ее предметной стороне и самому процессу овладения знаниями» [Щукина, 1979]. Она проявляется в стремлении

¹ Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ: <http://минобрнауки.рф/документы/2974> (дата обращения 09.12.2025).

студентов к углубленному изучению учебного материала, в самостоятельном поиске информации, в активном участии в различных видах учебной и внеучебной деятельности — а следовательно, является важным фактором, влияющим на выбор студентами индивидуальных жизненно-образовательных маршрутов.

Мы рассматриваем познавательную активность не как психологический личностный показатель, а как избирательную направленность, т.е. как направления активности, предпочитаемые в ситуации выбора, и эти предпочтения основаны на интересах и ценностях респондентов. В данной работе под познавательной активностью мы будем понимать устойчивую потребность в познавательной деятельности, выраженную в стабильной направленности познания на одну или несколько сфер развития личности.

К познавательной активности в стенах университета студента могут побуждать как внутренние, так и внешние мотивы. Любопытство, интерес к тому или иному предмету и стремление к знаниям заставляют студентов активно участвовать в процессе как формального, так и неформального обучения [Oudeyer, Gottlieb, Lopes, 2016; MacKinnon, 2017; Kamberi, 2025; Murayama, 2022]. При этом мы говорим не только и даже не столько об учебных занятиях, сколько о широком спектре внеучебной деятельности: научной активности, волонтерской работе, участии в студенческих сообществах. Эти форматы обучения могут способствовать усилению познавательной мотивации. Поэтому важно определять и рекомендовать каждому студенту с учетом его интересов значимые университетские события, способные сформировать его жизненно-образовательный маршрут. С другой стороны, для многих студентов значимы и внешние мотивы познавательной деятельности, такие как оценки, признание и карьерные перспективы [Ryan, Deci, 2020; Afzal et al., 2010].

Роль мотивации в обучении необходимо учитывать педагогам, если они стремятся создать в университете эффективную с точки зрения результатов обучения внутреннюю среду [Корешникова, Авдеева, 2022; Попова, 2012]. Еще некоторое время назад мы бы говорили только об учебной среде университета. Изучение связи между познавательной активностью и успеваемостью позволяет разрабатывать программы и учебные материалы, поддерживающие внутреннюю мотивацию, способствующие саморегулируемому обучению и улучшающие образовательные результаты студентов [Theobald, 2021]. Исследования последних лет в области когнитивной психологии и образовательной нейронауки показали, что в построении эффективной среды университета невозможно ограничиваться только учебной аудиторией [Храмова, Храмов, Федоров, 2023; Caballero, Llorent, 2022; Ribeiro, Ruggiero, Padovan-Neto, 2025; Мальсагов, Лезина, 2021; Сорочинский, Корякин, 2022]. Необходимость учитывать разнообразие когнитивных

стилей [Gu et al., 2025], а также психолого-педагогических предпочтений и нейрофизиологических характеристик обучающихся выдвигает на повестку дня принципиальный переход в организации обучения к построению жизненно-образовательного маршрута, который максимально учитывал бы индивидуальные особенности студента. Реализация такого подхода требует применения технологий обработки больших данных, нейрокогнитивных измерений при исследовании личности студента и искусственного интеллекта. Результатом будет построение системы рекомендаций, которая сможет предлагать обучающемуся наиболее важные для его всестороннего развития образовательные, научные и культурные события из жизни университета [Храмова, Храмов, Федоров, 2023; Федоров, 2023; Федоров и др., 2023]. При этом университетская среда должна быть построена таким образом, чтобы различающиеся по предпочитаемым стилям обучения, направленности интересов, работоспособности студенты могли выработать для себя продуктивный жизненно-образовательный маршрут. Такая университетская «метавселенная» должна учитывать разнообразные потребности, мотивации и стремления обучающихся. Именно такая задача была поставлена в Балтийском федеральном университете им. И. Канта при построении информационно-рекомендательного сервиса («нейропомощника») для студентов, который бы помогал выстраивать кастомизированную траекторию, направленную на стимулирование личностного роста и повышение потенциала каждого студента через рекомендуемые образовательные события.

Цель нашего исследования состоит в том, чтобы выявить характеристики познавательной активности первокурсников классического университета, а также определить их предпочтения — ту сферу интересов, в которой эта активность проявляется или могла бы проявиться, по мнению самого студента. Эти данные позволят эффективно встроить оценку познавательной активности каждого студента в структуру информационно-рекомендательных сервисов, формирующих кастомизированные жизненно-образовательные маршруты для студентов. Исследование познавательной активности студентов является важной теоретической и практической задачей, так как позволяет разработать методические рекомендации по ее развитию. В данной статье мы предлагаем шкальную технику для диагностики параметров познавательной активности обучающихся, а также на примере Балтийского федерального университета имени И. Канта оцениваем с ее помощью познавательную активность студентов первого курса.

Для достижения этой цели в исследовании поставлены следующие задачи:

- использовать ранее разработанную шкальную технику для диагностики параметров познавательной активности обучающихся;

- проанализировать уровень и структуру познавательной активности студентов-первокурсников;
- выявить доминирующие у студентов разных направлений подготовки сферы познавательной активности: самопознание, познание мира, познание профессии;
- оценить взаимосвязь познавательной активности с демографическими характеристиками студентов — полом и возрастом;
- выяснить, различаются ли по уровню познавательной активности студенты разных высших школ БФУ им. И. Канта;
- установить возможные корреляции между показателями познавательной активности, результатами ЕГЭ и успеваемостью студентов в университете.

1. Шкальная техника для диагностики познавательной активности обучающихся

В отечественных социальных науках основы концепции познавательной активности заложили в середине XX в. Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн и А.Н. Леонтьев [Денисенкова, 2004; Клопотова, Самкова, 2017]. Однако научные дискуссии о содержании и структуре понятия «познавательная активность», а также о подходах к его пониманию продолжают по сей день.

Наиболее авторитетными подходами к исследованию познавательной активности являются подход, основанный на оценке потенциала личности, рассмотрение познавательной активности через призму мотивационных механизмов познания, а также представление об установке на определенную деятельность как основе познавательной активности.

Использование показателей потенциала личности (личностных качеств) в качестве критерия познавательной активности связано с большими сложностями, поскольку применение личностных опросников несвободно от субъективизма, а полученные оценки непосредственно связаны с психологическими категориями «мышление», «восприятие» и «способности» [Осипова, Агешева, 2016], которые имеют сложную структуру и требуют значительного времени для коррекции.

Рассмотрение познавательной активности через призму мотивационных механизмов познания осуществляется в значительной степени с точки зрения педагогики [Фролова, 2006; Агарагимова, Даудова, Маматханов, 2018], что обусловлено требованиями Федерального государственного образовательного стандарта дополнительного образования, в котором заложен принцип развития «познавательных интересов и познавательных действий ребенка в различных видах деятельности»². Во ФГОС дополни-

² Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования»: <https://fgos.ru/fgos/fgos-do/?ysclid=lwf8qh27ck963266456> (дата обращения 13.12.2025).

тельного образования и во ФГОС основного общего образования используются понятия «познавательная деятельность», «познавательная рефлексия» и «познавательные универсальные учебные действия», хотя их содержание не уточняется. Анализ познавательной активности с точки зрения ее мотивационных механизмов позволяет оценить движущие силы познания, связать их с потребностями и дает представление об общей активности личности в широком спектре образовательных ситуаций, он даже позволяет оценить направленность субъекта на конкретные учебные предметы в общеобразовательной школе или сферы образовательного процесса. Такой подход дает возможность развивать познавательную мотивацию как основу познавательной активности, формировать ее направленность, но в узких рамках определенного уровня образования.

Рассматривая в качестве основы (механизма) познавательной активности установку на определенную деятельность, исследователи обычно опираются на трехкомпонентную структуру установки, выделяя ее эмотивный, когнитивный и конативный компоненты [Щукина, 1979; Занков, 1960]. Установка, формируемая в процессе социальной активности, представляет собой оценку явлений, которая основана на знаниях и выражается в поведении. Использование такой установки позволяет развивать познавательную активность в разных видах деятельности, включая учебную.

Проведенный нами анализ массива содержащихся в базах данных *eLibrary* и *Scopus* публикаций, посвященных познавательной активности, начиная с 2000 г., показал, что подавляющее большинство исследований посвящено познавательной активности в дошкольном или школьном возрасте. Работ, в которых рассматривается иной возрастной период, нашлось меньше десятка. В основном педагогические исследования имеют целью формирование и развитие познавательной активности или реабилитацию личности после поражений мозга [Piechka et al., 2022; Маневич, 2018; Поштарева, Грибова, 2020; Лозовая, 2020; Артамонова, Цитлидзе, 2024; Sohlberg, Turkstra, 2011; Sohlberg, Hamilton, Turkstra, 2023]. При этом большинство исследователей рассматривают познавательную активность как умственную деятельность, проявляющуюся в повышенной интеллектуальной ориентировочной реакции на изучаемое. Такая активность возникает на основе сформированной познавательной потребности и реализуется через систему взаимосвязанных мыслительных операций обучающегося [Шамова, Воровщиков, Новожилова, 2009].

Для исследования познавательной активности у студентов вузов нужна методика, которая предлагает испытуемому спектр вариантов активности, отражающий реальные возможности образовательной организации высшего образования, и создает ему

условия для выбора такой активности. Кроме этого, методика должна выявлять приоритетные активности, т.е. ранжировать выбранные варианты по степени их предпочтения, при этом предпочитаемую познавательную активность можно различать по сферам, например самопознание, познание мира/социума, познание профессии, а также можно оценивать предпочитаемые формы активности: пассивное восприятие информации или активное исследование. Такая методика должна быть проста для восприятия, не вызывать негативного отношения при повторном проведении, быть доступной для перевода в компьютерный вид, легко обрабатываться и давать результат в виде профиля личности с описанием нескольких аспектов ее познавательной активности. Среди имеющихся инструментов оценки познавательной активности нам не удалось найти методику, которая бы удовлетворяла всем перечисленным требованиям, поэтому мы поставили перед собой задачу разработать собственную технику оценки познавательной активности у студентов вуза.

При разработке методики мы исходили из того, что познавательная активность подразумевает деятельное вовлечение человека в процессы приобретения, поиска, переработки и практического применения знаний [Давыдов и др., 1979] — а значит, может быть оценена на основании поведения (или предполагаемого поведения) личности и описана в терминах возможных направлений активности и приоритетности тех или иных выборов.

Разработанная нами шкальная техника оценки познавательной активности на основе предпочтений (направленности) респондентов не является психологической в классическом понимании, так как не исследует конкретный феномен психики. Ее, скорее, следует относить к категории социологических инструментов, поскольку она оценивает предпочтения через частоту выбора респондентами определенных мероприятий: чем чаще студент выбирает мероприятия определенного вида, тем выше направленность именно на этот вид мероприятий, и на этом основании можно судить о познавательных интересах респондента.

Мероприятия, отношение к которым респонденту предлагается оценить в разработанном нами опроснике, знакомы обучающимся и связаны с познавательной активностью. Вопросы прямые, т.е. по шкале формируется единственный балл, баллы складываются в общий показатель субъективной оценки личных предпочтений, который и отражает потребность в познании определенной сферы.

Мероприятия различаются по следующим параметрам (шкалам):

- предпочитаемый тип познавательной активности как процесс: экстенсивный (пассивный, преимущественно восприятие

- информации) или интенсивный (активный, самостоятельный поиск информации);
- предпочитаемая сфера активности как направленность познания: на самопознание (познание себя, саморазвитие и самореализацию), познание мира/социума (окружающей действительности, социальной среды и самоопределение в ней) и познание профессии (освоение профессиональных компетенций, изучение среды профессиональной деятельности и подготовка к профессиональной самореализации);
 - предпочитаемые направления познавательной активности как конкретизация сферы активности, уточнение приоритетов внутри нее (30 вариантов, по три на каждую сферу);
 - предпочитаемые формы получения интересующих знаний в процессе познавательной активности, 10 вариантов: присутствие на лекции преподавателя или профессора; самостоятельная работа с книгой; активное участие в тренинге, деловой игре; проведение исследования, научная деятельность; поездка, познание окружающего мира; дополнение обучения курсами по выбору; самопрезентация в неформальном общении; интерактивное общение с партнерами, коллегами; индивидуальное общение с одноклассниками; просмотр видео на видеохостинге.

Основная цель шкальной техники — выявить индивидуальные предпочтения обучающегося, чтобы подобрать среди мероприятий, проводимых в университете, те, которые соответствуют его интересам и приоритетным способам их реализации.

Структура шкал в предлагаемой оценочной технике задается сочетанием двух факторов: исследованием интересов и приоритетов обучающихся и анализом спектра реальных мероприятий, проводимых в вузе.

Опросник содержит описания 10 ситуаций, для каждой из которых предлагаются три варианта выбора. Респондент оценивает соответствие каждого варианта собственным предпочтениям с помощью 5-балльной биполярной шкалы (разновидность шкалы Р. Ликерта) [Nöhne, Krebs, Kühnel, 2021]. Таким образом, давая ответ, респондент сам оценивает собственный интерес или предпочтения в той или иной сфере.

Ограничениями данной техники являются нестабильность интересов респондентов юношеского возраста, их склонность к эмоциональному выбору, подверженность влиянию со стороны партнеров [Квон, Вакс, Поздеева, 2018]. Однако эти ограничения снимаются с помощью повторяемости и вариативности формулировок вопросов, повторной диагностики в течение каждого года обучения и статистической обработки результатов.

Шкальная техника позволяет выявить три параметра познавательной активности:

- общий уровень познавательной активности как желания познать новое в разных сферах (оценивается как сумма показателей по всем выборам);
- уровни познавательной активности в трех базовых для обучающегося в вузе сферах: в самопознании, познании мира/социума, познании профессии (оцениваются как суммы выборов предпочитаемых направлений познания по вопросам, входящим в эти сферы интересов);
- предпочитаемая сфера познавательной активности (оценивается по результатам сравнения количества баллов, набранных респондентам по трем сферам: самопознание (шкала С1), познание мира/социума (шкала С2) и познание профессии (шкала С3)).

По выбору респондента можно не только определить количественно в сравнимых единицах предпочитаемую сферу познания, но и качественно — предпочитаемые виды деятельности, например чтение или участие в тренингах, или формы получения новых знаний в интересующей сфере.

Таким образом, все показатели переводятся в сравнимые единицы (баллы) и могут быть обработаны статистическими методами. Полученные данные позволяют определить уровни познавательной активности как в целом, так и по сферам активности. В результате подсчета общего показателя познавательной активности и отдельных ее характеристик может быть составлен в цифровом виде и визуализирован в виде гистограммы как индивидуальный профиль познавательной активности студента, так и групповой профиль обучающихся по той или иной специальности или направлению подготовки.

На основании таких данных можно формировать кастомизированный жизненно-образовательный маршрут как систему событий, учитывающих имеющиеся познавательные интересы и позволяющих формировать познавательную активность путем расширения сферы интересов или ее модификации на основании внешних требований.

Детальное описание стимульного материала шкальной техники и вариантов ответов, а также методики расчета метрик представлено в Приложении.

2. Методология исследования

Шкальная оценка параметров познавательной активности использовалась для анкетирования студентов-первокурсников БФУ им. И. Канта. Перед применением в данном исследовании шкальная техника апробирована на 300 респондентах — студентах трех направлений обучения, включая гуманитарный и естественнонаучный профиль [Торопов, 2025]. Анализ данных апробации показал:

- представленная техника отражает реальное распределение изучаемого признака в выборке. Вывод подтверждается использованием теста Шапиро — Уилка ($W = 0,87$; $p = 0,95$) — представленная техника достоверно делит респондентов на группы с несовпадающими показателями типов познавательной активности и сфер познавательной активности. Вывод подтверждается расчетом коэффициента корреляции Пирсона между данными респондентов, выбравших разные типы познавательной активности ($R = -0,834$), а также разные сферы активности ($R = -0,722$);
- представленная техника адекватна исследуемому явлению — предпочтениям в познавательной активности. Вывод подтверждается данными глубинного полуструктурированного интервью с респондентами ($N = 14$, 10 вопросов), в ходе которого им предъявлялись результаты применения шкальной техники и предлагалось подтвердить примерами или рассуждениями полученные данные. Для контроля адекватности метода четверем из 14 респондентов показывали фальсифицированные (обратные) данные, однако во всех случаях респонденты подтверждали реально полученные характеристики познавательной активности и ее конкретных проявлений;
- представленная техника надежна: вывод сделан на основании ретеста через два месяца ($N = 62$) и расчета коэффициента корреляции Пирсона ($R = 0,899$);
- представленная техника валидна. Вывод о ее сравнительной валидности сделан при расчете коэффициента корреляции Спирмена для данных ($N = 30$):
 - шкалы «Общий уровень познавательной активности» и экспресс-шкалы для оценки познавательной активности [Гусева, 2009]: $R_s = 0,885$;
 - шкалы «Предпочитаемый тип познавательной активности» («интенсивный») и шкалы экстраверсии по методике Г. Айзенка, Г. Вилсона ($R_s = 0,793$);
 - шкалы «Предпочитаемая сфера активности» («самопознание») и шкалы «Направленность личности» («на себя») по методике В. Смекала, М. Кучера ($R_s = 0,910$);
- внутренняя надежность разработанной шкальной техники по общему показателю познавательной активности высока. Вывод сделан на основании расчета критерия α Кронбаха (0,892), при этом критерий отдельных шкал при их исключении не превышает итоговый показатель.

Эмпирическую основу настоящего исследования составляют данные, полученные в ходе анкетирования студентов, проведенного в 2022/2023 учебном году. Поскольку результаты исследования предполагалось в дальнейшем использовать для

проектирования кастомизированных образовательных маршрутов, анкетирование не было анонимным. Опрос проводился в электронном формате, персональные ссылки на анкету размещались в личном кабинете студента. В опросе приняли участие 1390 студентов 1-го курса бакалавриата, специалитета и базового высшего образования высших школ БФУ им. И. Канта, что составляет 92% всех поступивших на 1-й курс. Средний возраст респондентов — $18,72 \pm 3,085$. В выборке 912 женщин (средний возраст $18,68 \pm 2,975$) и 478 мужчин (средний возраст $18,79 \pm 3,212$). Чтобы мотивировать респондентов к участию в исследовании, мы разъясняли им значимость результатов анкетирования для персонализации образовательного процесса, подчеркивая при этом, что опросник не оценивает ни качества личности, ни какие-либо иные характеристики, помимо познавательных интересов и возможностей их использования в ходе обучения в вузе.

На основании показателей, полученных с помощью методики шкальной оценки, рассчитаны метрики, характеризующие познавательную активность студентов: баллы общей познавательной активности, баллы интенсивной активности (IN), баллы экстенсивной активности (EX), уровень доминирования экстенсивной активности (рассчитанный как отношение EX к сумме IN и EX), а также баллы предпочитаемой сферы познавательной активности (самопознание — С1, познание мира/социума — С2, познание профессии — С3). Дополнительно определены уровни доминирования каждой сферы познавательной активности путем деления балла соответствующей сферы на сумму баллов всех трех сфер. Категоризация доминирующего типа и сферы познавательной активности не проводилась с целью упрощения корреляционного анализа. В анализ включены также данные об успеваемости студентов: средний балл за семестр и баллы ЕГЭ по трем предметам, на основании которых абитуриент поступал в университет.

Для общей оценки уровня и структуры познавательной активности студентов применялась описательная статистика. Кроме того, использовались следующие методы количественного статистического анализа: корреляционный анализ Пирсона (с поправкой Бонферрони), *t*-критерий Стьюдента, тест с перестановками. Применение комплекса статистических методов позволило оценить характеристики познавательной активности студентов 1-го курса, выявить различия между группами и проверить наличие взаимосвязи между познавательными интересами и успеваемостью. Выбор конкретного метода (*t*-критерий Стьюдента или тест с перестановками) определялся характером распределения данных и критериями применимости того или иного статистического теста.

3. Результаты анализа познавательной активности студентов БФУ им. И. Канта
3.1. Уровень познавательной активности студентов 1-го курса

Границы значений уровня познавательной активности определялись по стандартной процедуре с использованием среднего арифметического и стандартного (среднеквадратического) отклонения. В частности, данные, полученные в ходе диагностики (общий показатель познавательной активности) выборки (при $N = 300$) проверены на близость к нормальному распределению с помощью теста Шапиро — Уилка ($W = 0,87$; $p = 0,95$). В результате границы уровней описывались следующими формулами, где μ — среднее арифметическое, а σ — стандартное отклонение:

- низкий уровень: значения ниже $\mu - 1,5\sigma$;
- ниже среднего: от $\mu - 1,5\sigma$ до $\mu - 0,5\sigma$;
- средний: от $\mu - 0,5\sigma$ до $\mu + 0,5\sigma$;
- выше среднего: от $\mu + 0,5\sigma$ до $\mu + 1,5\sigma$;
- высокий: значения выше $\mu + 1,5\sigma$.

Такой метод установления границ обеспечивает симметричное разделение, учитывающее свойства нормального распределения [Анастаси, Урбина, 1982].

При средней оценке уровня познавательной активности, равной 4 баллам по каждой сфере, средний показатель по выборке 2,18 соответствует выбору варианта «скорее да, если будет время и возможность» (2 балла). В табл. 1 представлены данные о долях в выборке студентов с разными уровнями общего показателя познавательной активности: в ней преобладают обучающиеся со средним уровнем познавательной активности (928 студентов, или 66,76% прошедших анкетирование), показатели выше среднего уровня имеют 13,24% респондентов.

Таблица 1. Доли в выборке студентов с разными уровнями общего показателя познавательной активности

Уровень	Границы значений уровня познавательной активности	Число обучающихся	Доля выборки, %
Низкий	От 0 до 20	59	4,24
Ниже среднего	От 21 до 41	213	15,32
Средний	От 42 до 87	928	66,76
Выше среднего	От 88 до 110	159	11,44
Высокий	111 и более	25	1,80

3.2. Потенциальная познавательная активность у студентов 1-го курса

По итогам анкетирования выделены события, которые вызывают максимальный интерес у обучающихся, т.е. события, на которые направлена их потенциальная познавательная активность. Десять вариантов ответа с наибольшим средним представлены в табл. 2.

Таблица 2. Образовательные события, потенциально вызывающие познавательную активность

Событие	Вариант ответа	Среднее	Доля студентов, поставивших этому событию оценку выше, чем другим вариантам (%)
В студенческом кафе между парами я бы с удовольствием пообщался с моими одногруппниками по темам ...	О будущей работе и ее особенностях	2,54	31,6
	О моей жизни и историях из нее	2,6	39,8
	О том, как живут в других странах, или о необычных людях	2,32	28,6
В университете проводят исследование. В каком исследовании ты предпочитаешь поучаствовать и насколько, если их темы ...	Жизненные цели человека	2,02	36,7
	Как формировать карьеру ученого	1,51	22,6
	Куда движется наше общество	2,09	40,6
В университете психологи проводят тренинги. С какой вероятностью ты пойдешь на каждый из них, если их названия ...	Как организовать исследовательскую группу	1,89	20,7
	Научись властвовать собой	2,29	34,7
	Управляй людьми как эксперт	2,33	44,7
В электронной библиотеке университета есть три книги. С какой вероятностью ты прочитаешь каждую из них, если их названия ...	Как думают профессионалы	2,51	39,5
	Как мыслят творческие люди	2,09	27,1
	Как работает мой мозг	2,29	33,4
Если у тебя есть время, с какой вероятностью ты бы посмотрел видео на видеохостинге, если их тематика ...	Как люди живут и отдыхают в других странах	2,1	24,2
	Как повысить самооценку и определить способности	2,13	32,8
	Как работают специалисты	2,71	43
Известный ученый будет читать бесплатную лекцию в нашем университете. С какой вероятностью ты пойдешь на нее, если тема лекции ...	Как понять отличающегося от меня человека	2,19	32,9
	Как понять свои коммуникационные возможности	2,35	36,3
	Как эффективно общаться с коллегой – ученым моей специальности	2,16	30,8
Студенты организовали видеомост со студентами партнерского вуза в одной из европейских стран. Собрались три группы студентов с разными интересами. На какой видеомост ты бы скорее пошел и насколько точно, если варианты ...	Как мы отдыхаем и живем	2,29	35,7
	Как мы учимся и проходим практику	2,44	41,1
	Как у нас защищают свои права	1,77	23,2

Событие	Вариант ответа	Среднее	Доля студентов, поставивших этому событию оценку выше, чем другим вариантам (%)
Студенческое самоуправление проводит для знакомства вечеринку-самопрезентацию, где нужно выступить на три минуты. Что бы ты выбрал в качестве твоего выступления, если варианты ...	Культура моей нации и семьи: традиции и особенности	1,36	20,2
	Я как личность. Мои плюсы и минусы	2,03	39,3
	Я как профессионал. Какой я сейчас и чего хочу достигнуть	2,05	40,5
Университет вводит курсы по выбору для студентов. Какие курсы ты бы выбрал и насколько вероятно, если их название ...	Европейская культура: как ее понять	1,99	26,2
	Как наладить взаимодействие с коллегами по работе	2,13	24,1
	Как управлять собой в стрессовой ситуации?	2,61	49,8
Университет выделил деньги на поездку группы студентов в центральную часть России. Что было бы для тебя более интересно и насколько, если цели поездок ...	Пожить в экстремальных условиях и проверить себя	1,98	28,4
	Посетить учреждения или предприятия	2,66	37,8
	Узнать больше про культуру и искусство старинных русских городов	2,42	33,8

Таким образом, познавательный интерес первокурсников направлен преимущественно на получение практической информации, связанной с будущей профессией, в меньшей степени они интересуются развитием личностных навыков и неформальным общением с одноклассниками. Приоритетными для студентов 1-го курса оказались неформальные способы получения информации, дающие знания и навыки для профессионального и личностного роста. Полученные данные важно учитывать при конструировании кастомизированных жизненно-образовательных маршрутов и планировании образовательных событий.

3.3. Структура познавательной активности студентов 1-го курса

В табл. 3 представлены данные о познавательной активности первокурсников в разных сферах: в самопознании, познании социума и познании профессии. Формулировки вопросов, номера которых указаны в таблице, можно найти в Приложении.

В целом по выборке наблюдается умеренно выраженное преобладание познавательной активности в сфере познания профессии (среднее 2,26) по сравнению с самопознанием (2,21) и познанием мира/социума (2,12). При этом в сфере самопознания наиболее выражен интерес к «управлению собой в стрессовой си-

Таблица 3. Средний по выборке показатель познавательной активности по сферам познания

№ вопроса	Средний показатель познавательной активности		
	Самопознание	Познание мира/социума	Познание профессии
1	2,35	2,19	2,16
2	2,29	2,09	2,51
3	2,29	2,33	1,89
4	2,02	2,09	1,51
5	1,98	2,42	2,66
6	2,61	1,99	2,13
7	2,03	1,36	2,05
8	1,77	2,29	2,44
9	2,60	2,32	2,54
10	2,13	2,10	2,71
Среднее	2,21	2,12	2,26
Стандартное отклонение	0,26	0,28	0,36

туации» (вопрос № 6), а наименее — к «познанию культуры своей нации и семьи» (вопрос № 8). В сфере познания профессии наибольший интерес вызывают «мыслительные процессы профессионалов» (вопрос № 10), «посещение мест профессиональной деятельности» (вопрос № 5) и «общение с коллегами о будущей работе» (вопрос № 9), а наименьший — «формирование карьеры ученого» (вопрос № 4).

Сравнительный анализ с использованием *t*-критерия Стьюдента подтвердил наличие статистически достоверных различий в выраженности познавательной активности между сферами самопознания и познания мира/социума ($t = 2,86, p = 0,004$), а также между познанием мира/социума и познанием профессии ($t = -2,54, p = 0,011$). Достоверных различий между сферами самопознания и познания профессии не выявлено ($t = 0,32, p = 0,751$).

Таким образом, наибольшую познавательную активность первокурсники проявляют в сферах познания профессии и самопознания. Познание мира/социума вызывает у них наименьший интерес, в частности студенты не стремятся участвовать в неформальных мероприятиях, направленных на познание культуры и традиций своей нации.

3.4. Предпочтительные сферы познавательной активности у студентов разного пола и возраста

Анализ связей между сферами познавательной активности с помощью коэффициента корреляции Пирсона позволил обнаружить сильные (коэффициент Пирсона больше 0,7) и статистически достоверные ($p < 0,001$) связи между самопознанием и познанием мира/социума, самопознанием и познанием профессии, а так-

же познанием мира/социума и познанием профессии (табл. 4). Полученные результаты показывают, что обычно у студентов одновременно наблюдаются высокие/средние или низкие показатели познавательной активности по всем выделяемым нами сферам. Применение того же критерия не выявило статистически значимых связей между возрастом студента и интересами к самопознанию, познанию мира/социума и познанию профессии — возможно, по причине гомогенности группы респондентов по возрасту.

Таблица 4. Коэффициенты корреляции Пирсона между сферами познавательной активности

	Самопознание	Познание мира/социума	Познание профессии
Познание мира/социума	0,80 ($p < 0,001$)		
Познание профессии	0,73 ($p < 0,001$)	0,76 ($p < 0,001$)	
Возраст	- 0,031 ($p = 0,252$)	- 0,035 ($p = 0,193$)	0,043 ($p = 0,107$)

Средние показатели познавательной активности у студентов женского пола выше, чем у студентов мужского пола, во всех трех исследуемых сферах. Применение t -критерия Стьюдента показало, что эти различия статистически достоверны во всех сферах (табл. 5). Формулировки вопросов, указанных в таблице, можно найти в Приложении.

Таблица 5. Средний показатель познавательной активности по сферам познания у юношей и девушек

№ вопроса	Средний показатель познавательной активности					
	Самопознание		Познание мира/социума		Познание профессии	
	Юноши	Девушки	Юноши	Девушки	Юноши	Девушки
1	2,15	2,46	1,98	2,30	2,07	2,20
2	2,01	2,43	1,79	2,25	2,34	2,59
3	1,99	2,45	2,12	2,44	1,83	1,93
4	1,82	2,13	1,97	2,15	1,38	1,58
5	2,01	1,96	2,05	2,61	2,48	2,75
6	2,22	2,82	1,81	2,09	1,95	2,22
7	1,81	2,14	1,09	1,51	1,97	2,09
8	1,51	1,91	1,99	2,45	2,22	2,56
9	2,30	2,76	1,93	2,52	2,34	2,65
10	1,58	2,42	1,77	2,27	2,62	2,75
Среднее	1,94	2,35	1,85	2,26	2,12	2,33
Стандартное отклонение	0,25	0,29	0,28	0,30	0,34	0,37
t -критерий	- 8,88		- 8,97		- 5,33	
p -value	< 0,001		< 0,001		< 0,001	

Наиболее сильно выражены различия в сферах самопознания и познания мира/социума. В сфере познания профессии различия менее значительны, хотя тоже статистически достоверны. В сфере самопознания юноши проявляют наибольший интерес к управлению собой в стрессовой ситуации (вопрос № 6), а девушки — к самопрезентации и рассказу о своей жизни (вопросы № 7, № 9). В сфере познания мира/социума юношам интереснее всего мышление творческих людей (вопрос № 2) и жизнь в других странах (вопрос № 10), а девушки прежде всего стремятся к пониманию людей, отличающихся от них (вопрос № 1) и к знакомству с культурой и искусством старинных русских городов (вопрос № 5). В сфере познания профессии и юноши, и девушки заинтересованы в том, чтобы понимать мышление профессионалов (вопросы № 2 и № 10), при этом юноши предпочли бы посещать профильные учреждения (вопрос № 5), а девушки — общаться на темы будущей работы и ее особенностей (вопрос № 9).

Таким образом, уровень познавательной активности у студентов женского пола статистически достоверно выше по всем трем сферам, особенно в самопознании и познании мира/социума. При этом в каждой сфере у юношей и девушек есть специфические приоритеты в познавательной активности, которые важно учитывать при организации кастомизированных жизненно-образовательных маршрутов.

3.5. Уровни познавательной активности обучающихся в разных подразделениях БФУ им. И. Канта

Студенты БФУ им. И. Канта обучаются в 13 образовательных подразделениях — высших школах (ВШ). Усредненные показатели познавательной активности студентов в разных ВШ БФУ им. И. Канта представлены в табл. 6. Серой заливкой выделены доминирующие сферы познавательной активности первокурсников в каждой ВШ.

Самой высокой среди первокурсников БФУ им. И. Канта познавательной активностью характеризуются студенты ВШ философии, истории и социальных наук. Такой результат выглядит естественным, учитывая сложившуюся научную школу и авторитет БФУ им. И. Канта именно в исследованиях в области философии, подтверждаемый российскими и международными рейтингами. На высоком уровне находится также познавательная активность студентов ВШ права и ВШ коммуникаций и креативных индустрий, в то время как общая познавательная активность студентов естественнонаучных специальностей, например из ВШ живых систем, ВШ киберфизических систем, существенно ниже.

Так как не для всех выборок отдельных ВШ соблюдался критерий нормальности распределения, необходимый для применения *t*-критерия Стьюдента, для выявления статистически значимых различий использовался статистический тест с перестановками.

Таблица 6. Средний показатель познавательной активности студентов и доминирующие сферы познавательной активности для каждой из ВШ БФУ им. И. Канта (серым выделен наибольший средний показатель познавательной активности)

Подразделение	Общий уровень интереса	Средний показатель познавательной активности		
		Самопознание	Познание мира/социума	Познание профессии
ВШ бизнеса и предпринимательства	6,18	2,11	1,95	2,04
ВШ живых систем	6,10	2,00	1,82	2,19
ВШ киберфизических систем	5,94	1,99	1,88	2,02
ВШ коммуникаций и креативных индустрий	7,11	2,35	2,37	2,34
ВШ компьютерных наук и искусственного интеллекта	5,96	1,98	1,80	2,08
ВШ лингвистики	6,62	2,24	2,28	2,08
ВШ медицины	6,85	2,29	2,09	2,38
ВШ нанотехнологий и инженерии	6,01	1,98	1,96	2,05
ВШ образования и психологии	6,75	2,36	2,18	2,17
ВШ права	7,11	2,30	2,35	2,39
ВШ пространственного развития и гостеприимства	6,92	2,41	2,31	2,20
ВШ физической культуры и спорта	6,38	2,25	1,96	2,13
ВШ философии, истории и социальных наук	7,20	2,38	2,41	2,36

Ввиду большого количества сравнений в качестве критического уровня значимости взято значение 0,0002, оцененное на основе поправки Бонферрони. Статистически достоверные различия между подразделениями представлены в табл. 7 (сравнение уровней познавательной активности в сфере самопознания) и табл. 8 (сравнение уровней познавательной активности в сфере познания мира/социума). Различия, не достигающие уровня статистической значимости, в таблицах для экономии места не отражены.

Таблица 7. Статистически достоверные различия между первокурсниками разных подразделений БФУ им. И. Канта в познавательной активности в сфере самопознания

Подразделение А	Подразделение Б	p-value
ВШ коммуникаций и креативных индустрий	ВШ компьютерных наук и искусственного интеллекта	1.00E-04
ВШ компьютерных наук и искусственного интеллекта	ВШ образования и психологии	2.00E-04
ВШ компьютерных наук и искусственного интеллекта	ВШ философии, истории и социальных наук	1.00E-04

Таблица 8. Статистически достоверные различия между первокурсниками разных подразделений БФУ им. И. Канта в познавательной активности в сфере познания мира/социума

Подразделение А	Подразделение Б	p-value
ВШ живых систем	Высшая школа коммуникаций и креативных индустрий	1.00E-04
ВШ живых систем	ВШ лингвистики	1.00E-04

Подразделение А	Подразделение Б	<i>p-value</i>
ВШ живых систем	ВШ школа права	1.00E-04
ВШ живых систем	ВШ пространственного развития и гостеприимства	2.00E-04
ВШ живых систем	ВШ философии, истории и социальных наук	1.00E-04
ВШ киберфизических систем	ВШ коммуникаций и креативных индустрий	1.00E-04
ВШ киберфизических систем	ВШ философии, истории и социальных наук	1.00E-04
ВШ коммуникаций и креативных индустрий	ВШ компьютерных наук и искусственного интеллекта	1.00E-04
ВШ компьютерных наук и искусственного интеллекта	ВШ лингвистики	1.00E-04
ВШ компьютерных наук и искусственного интеллекта	ВШ образования и психологии	2.00E-04
ВШ компьютерных наук и искусственного интеллекта	ВШ права	1.00E-04
ВШ компьютерных наук и искусственного интеллекта	ВШ пространственного развития и гостеприимства	1.00E-04
ВШ компьютерных наук и искусственного интеллекта	ВШ философии, истории и социальных наук	1.00E-04

Между первокурсниками разных высших школ БФУ им. И. Канта не наблюдается статистически значимых различий в познавательной активности в сфере познания профессии, т.е. доминирование среди направлений познавательной активности именно сферы профессиональной деятельности одинаково сильно проявляется во всех подразделениях университета. В сфере самопознания и в сфере познания мира/социума имеется ряд достоверных различий между школами. Наибольшее число достоверных отличий в познавательной активности от студентов других школ выявлено у студентов ВШ компьютерных наук и искусственного интеллекта, которая готовит специалистов в IT-индустрии. Следовательно, это подразделение можно рассматривать как атипичное в БФУ имени И. Канта с точки зрения направлений познавательной активности первокурсников. Ряд высших школ не имеет большого числа значимых отличий по познавательной активности: например, ВШ физической культуры и спорта (0 отличий), ВШ философии, истории и социальных наук (0 отличий), ВШ образования и психологии (1 отличие), ВШ лингвистики (1 отличие), что свидетельствует о типичности структуры познавательной активности студентов-первокурсников в этих школах.

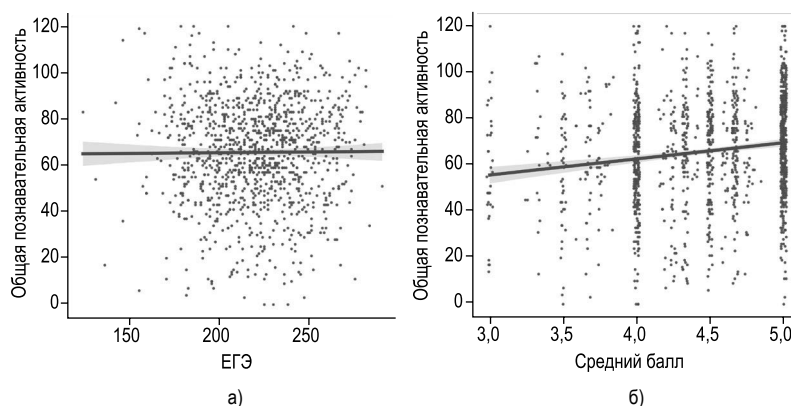
Таким образом, существуют достоверные различия между уровнями познавательной активности обучающихся в разных подразделениях БФУ им. И. Канта, которые также необходимо учитывать при организации кастомизированных жизненно-образовательных маршрутов студентов разных структурных подразделений.

3.6. Взаимосвязи между познавательной активностью, результатами ЕГЭ и успеваемостью в университете

Мы проанализировали корреляции баллов ЕГЭ и средней оценки за семестр с показателями как общей познавательной активности, так и разделенной по сферам. С учетом большого количества сравнений при выборе критического уровня значимости

применена поправка Бонферрони: $p \leq 0,00035$. Значимых корреляций уровня познавательной активности с показателями успеваемости студентов (оценки первой сессии) или абитуриентов (баллы ЕГЭ) не выявлено. Результаты корреляционного анализа приведены на рис. 1. Коэффициент корреляции Пирсона в случае оценки взаимосвязи баллов ЕГЭ с показателем общей познавательной активности составляет $r = 0,008$ ($p = 0,80$), а в случае оценки взаимосвязи среднего балла первой сессии с общей познавательной активностью $r = 0,16$ ($p = 2,28 \times 10^{-9}$). Несмотря на наличие формально значимых результатов в последнем случае уверенно судить о достоверной связи рассматриваемых переменных не представляется возможным из-за высокой вариабельности данных. В корреляции «средний балл — общая познавательная активность» наблюдается высокий уровень дисперсии, поэтому было бы неверно утверждать, что данная связь достоверна, несмотря на формально низкое p -значение. Тем не менее полученные данные указывают на существование связи уровня общей познавательной активности с показателями успеваемости студента.

Рис. 1. Результаты анализа корреляций баллов ЕГЭ (панель а) и средней оценки за семестр (панель б) с общей познавательной активностью



Примечание: Точками показаны индивидуальные значения для каждого респондента. Связь между переменными аппроксимируется с помощью линейной регрессии с доверительным интервалом 0,95 и измеряется посредством корреляции Пирсона.

4. Обсуждение полученных результатов

В представленном исследовании проведена оценка уровня познавательной активности студентов-первокурсников и предпринята попытка определить их предпочтения — ту сферу интересов, в которой познавательная активность проявляется или могла бы проявиться, по мнению самого испытуемого. С этой целью разработана шкальная техника для диагностики параметров познавательной активности обучающихся, которая позволила определить общий уровень познавательной активности как желания

познавать новое в разных сферах, доминирующий тип познавательной активности (интенсивная, экстенсивная активность), предпочитаемую сферу познавательной активности (самопознание, познание мира/социума, познание профессии), предпочитаемые направления познавательной активности, а также приоритетные формы получения знаний в процессе познавательной активности. Анкетированием были охвачены 92% первокурсников БФУ им. И. Канта.

В исследовании выявлены определенные тенденции в формировании познавательной активности первокурсников, и полученные результаты представляют интерес с точки зрения проектирования кастомизированных жизненно-образовательных маршрутов студентов. Более того, проведение анкетирований, направленных на диагностику познавательной активности студента, позволяет эффективно встроить данные о познавательной активности каждого студента в информационно-рекомендательные сервисы, формирующие кастомизированные жизненно-образовательные маршруты.

Общий показатель познавательной активности у первокурсников БФУ им. И. Канта оказался невысок (см. табл. 1), и большинство из них (66,7% респондентов) имеют средний уровень познавательной активности, при этом студентов, имеющих уровень активности ниже среднего и низкий (19,6% респондентов), больше, чем студентов с уровнем познавательной активности выше среднего и высоким (13,2% респондентов). Учитывая, что мы оценивали студентов в самом начале первого семестра их обучения в университете, приходится констатировать, что школьники, поступающие в университет, не отличаются высокой познавательной активностью. Перед университетом встает задача организовать систему событий, которая даст возможность студентам развивать познавательную активность, выбирая подходящие для каждого из них направления. Такие события могут быть отдельно подобраны для разных подразделений университета (высших школ в БФУ им. И. Канта) с учетом доминирующих сфер познавательной активности у студентов именно этого подразделения (см. табл. 6). Так, интерес к познанию профессии максимально выражен у студентов, обучающихся в высших школах с естественнонаучной направленностью, в то время как самопознание и познание мира/социума приоритетны для студентов гуманитарных высших школ.

В целом у студентов-первокурсников преобладает познавательный интерес к получению практической информации, связанной с будущей профессией, в меньшей степени они заинтересованы в развитии личностных навыков и неформальном общении с одноклассниками (см. раздел 3.2 и табл. 3). Статистический анализ полученных данных выявил значимое превалирование познавательной активности в сферах познания про-

фессии и самопознания. При этом первокурсники не проявили заинтересованности в событиях, которые могли бы способствовать развитию научной карьеры. Этот результат представляется очень важным: университетам необходимо формировать системы событий — как формальных, так и неформальных, — которые будут стимулировать становление профессиональных навыков уже на 1-м курсе и популяризировать среди студентов научную карьеру. Стоящие перед страной задачи достижения технологического суверенитета диктуют необходимость уделять преимущественное внимание подготовке кадров для высокотехнологичного производства и ИТ-индустрии, а также переходу к экономике знаний, что невозможно без мотивирования студентов к изучению дисциплин, необходимых для участия в такой экономике и без создания предпосылок к высокой познавательной активности студентов, к их заинтересованности в научной карьере. С целью профилирования активности студентов университету следует предлагать им образовательные события именно в сфере их профессиональной деятельности: открытые дискуссии профессионалов, круглые столы и лекции по современным научным проблемам и прорывам в науке, создание студенческих научных сообществ, стартапов, в которые могут входить студенты разных направлений подготовки, создавая междисциплинарные команды. Формы кастомизации образовательных маршрутов подлежат обсуждению, но их значимость и востребованность у студентов-первокурсников, как показывает наш анализ, не вызывают сомнений.

В нашем исследовании не обнаружено связи между познавательной активностью студентов и их формальными успехами при обучении, которые оценивались по среднему баллу первой сессии и баллу ЕГЭ, с которым студенты поступали в университет (см. рис. 1 и раздел 3,7). Этот результат важен: он свидетельствует о том, что формальные показатели качества обучения не отражают многие аспекты развития студента. Поэтому, ориентируясь только на такие формальные показатели при создании информационных систем формирования кастомизированных образовательных маршрутов, университет не сможет создать условия для развития студента как полноценной личности. Необходимо учитывать целый ряд дополнительных факторов, измерить которые достаточно сложно. Реализация кастомизации образования требует как от университета, так и от студента больших усилий. Университету необходимо разработать и внедрить удобные для пользователя информационно-рекомендательные сервисы, заложив в них функционал разнообразного анкетирования с автоматизированной обработкой и интерпретацией данных, и, что самое главное, поддерживать большой спектр образовательных событий, способствовать формированию и развитию соответствующих студенческих сообществ для полноценного включения

каждого студента в индивидуализацию своего обучения. Значительные усилия требуются и от студента: ему нужно участвовать в различных анкетированиях и исследованиях, которые помогут выбрать оптимальный для него образовательный маршрут и будут способствовать углублению самопознания. Этот процесс сложен, но только так можно создать полноценные информационно-рекомендательные сервисы для кастомизации жизненно-образовательных маршрутов.

Проведенное исследование имеет ряд ограничений, которые важно учитывать при интерпретации полученных результатов. Однородность выборки по образовательному уровню и локации (студенты одного университета, одного курса обучения) не позволяет экстраполировать полученные результаты на студентов российских вузов в целом. Региональная специфика БФУ им. И. Канта как университета, расположенного в эксклавном регионе России, может обуславливать определенные особенности контингента обучающихся, их мотивации и познавательных интересов. Помимо этого, измерение познавательной активности проводилось в начале 1-го курса, когда студенты еще находятся в процессе адаптации к условиям обучения в высшей школе. Профессиональное самоопределение в этот период может быть еще недостаточно сформированным, поэтому полученную картину познавательных интересов студентов нельзя считать завершенной и стабильной. Проведение лонгитюдного исследования с измерением познавательной активности на протяжении всего периода обучения могло бы дать комплексное представление о динамике развития познавательных интересов студентов.

Тем не менее разработанная методика диагностики параметров познавательной активности обучающихся имеет значительный потенциал для использования в разных образовательных контекстах. Она может быть адаптирована для диагностики познавательной активности студентов разных курсов, что позволит проследить динамику изменения их познавательных интересов в процессе профессионального становления. При этом можно предположить, что у студентов старших курсов структура познавательной активности будет более дифференцированной, с более сильной направленностью на познание профессии и менее выраженным интересом к самопознанию, по сравнению с первокурсниками.

Представляет интерес применение данной методики для сравнительного анализа познавательной активности студентов разных типов высших учебных заведений: классических университетов, технических и педагогических вузов, частных образовательных организаций. Можно предположить, что студенты технических вузов будут проявлять более высокую познавательную активность в сфере познания профессии, тогда как студенты гуманитарных направлений — в сфере познания мира/социума.

Перспективным направлением развития методики является ее адаптация для диагностики познавательной активности студентов, обучающихся по разным формам обучения — очной, заочной, дистанционной. Есть вероятность, что у студентов дистанционной формы обучения обнаружится более высокий уровень экстенсивной познавательной активности, ориентированной на самостоятельное получение знаний, по сравнению со студентами очной формы обучения.

Интеграция разработанной методики в информационно-рекомендательные сервисы, формирующие кастомизированные образовательные маршруты, требует ее дополнительной валидации и апробации в разных образовательных контекстах, что позволит повысить прогностическую валидность методики и ее практическую применимость в системе высшего образования.

5. Заключение

Таким образом, в работе предложена шкальная техника диагностики параметров познавательной активности студентов. С помощью этой техники проведено анкетирование первокурсников Балтийского федерального университета им. И. Канта. На их примере проанализированы особенности познавательной активности студентов 1-го курса классического университета и сделан ряд выводов, которые могут быть интересны не только для конкретного вуза. Результаты исследования, как мы полагаем, отражают и определенные тенденции в системе высшего образования. Среди наиболее важных моментов отметим следующие.

- У первокурсников преобладает познавательный интерес к получению практической информации, связанной с будущей профессией, и в меньшей степени они заинтересованы в развитии личностных навыков и неформальном общении с одногруппниками. В приоритете у студентов 1-го курса оказались способы неформального получения информации, дающие знания и навыки для профессионального и личностного роста.
- Первокурсники проявляют мало интереса к участию в неформальных мероприятиях, направленных на формирование научной карьеры.
- Уровень познавательной активности у респондентов женского пола статистически достоверно выше во всех трех сферах, особенно в самопознании и познании мира/социума. При этом в каждой сфере у мужчин и женщин есть свои специфические приоритеты в познавательной активности.
- Не выявлено взаимосвязи между познавательной активностью и формальными характеристиками успеваемости студентов (оценки первой сессии) или абитуриентов (баллы ЕГЭ).

Все обнаруженные закономерности, без сомнения, важно учитывать при конструировании кастомизированных жизненно-образовательных маршрутов студентов и при планировании образовательных событий в университете и формировании студенческих сообществ.

**Приложение.
Диагностика
познавательной
активности**

Разработанный нами опросник позволяет выявить следующие параметры познавательной активности:

- общий уровень познавательной активности как желания познавать новое в разных сферах;
- доминирующий тип познавательной активности (интенсивная, экстенсивная активность);
- предпочитаемая сфера познавательной активности (самопознание, познание мира/социума, познание профессии);
- предпочитаемые направления познавательной активности;
- приоритетные формы получения знаний в процессе познавательной активности.

Все показатели переводятся в сравнимые единицы (баллы) и могут быть обработаны статистическими методами. В результате формируется индивидуальный профиль познавательной активности, который допускает сравнение с профилем выборки.

Опросник имеет структуру шкальной техники.

Респондент выбирает предпочитаемое направление собственной познавательной активности и отмечает уровень согласия с ее содержанием.

Опросник содержит 10 описаний ситуаций и три варианта возможного выбора в каждой ситуации. Эти варианты отражают сферу познавательной активности: на самопознание, на познание окружающего мира, на познание профессии. По выбору респондента можно не только определить количественно (в сравнимых единицах) предпочитаемую сферу познавательной активности, но и качественно оценить предпочитаемые виды деятельности (например, чтение или участие в тренингах).

Все ситуации разбиты на две группы в зависимости от того, какие формы или методы реализации познавательной активности они представляют: ситуации 1, 2, 5, 6 и 10 соответствуют предпочтению относительно пассивного восприятия и формирования знаний (лекция, курсы, чтение, просмотр видео, поездки), а ситуации 3, 4, 7, 8 и 9 — предпочтению активного участия в образовательном процессе и формирования навыков (тренинг, исследование, самопознание, самопрезентация, межгрупповое и внутригрупповое общение).

Сумма показателей отражает общий уровень познавательной активности, выражающийся в возможном и предпочитаемом поведении.

Варианты ответов и получаемые баллы:

- точно нет. Неинтересно (0 баллов);
- нет, но немного привлекает (1 балл);
- скорее да, если будет время и возможности (2 балла);
- да, это интересно (3 балла);
- точно да! Очень интересно! (4 балла).

Вопросы и варианты ответов (переменные)

1. Известный ученый будет читать бесплатную лекцию в нашем университете. С какой вероятностью ты пойдешь на нее, если тема лекции ...

«Как понять свои коммуникационные возможности?» (EX1)

«Как понять отличающегося от меня человека?» (EX2)

«Как эффективно общаться с коллегой — ученым моей специальности?» (EX3)

2. В электронной библиотеке университета есть три книги. С какой вероятностью ты прочитаешь каждую из них, если их названия ...

«Как работает мой мозг?» (EX4)

«Как мыслят творческие люди?» (EX5)

«Как думают профессионалы?» (по твоей специальности) (EX6)

3. В университете психологи проводят тренинги. С какой вероятностью ты пойдешь на каждый из них, если их названия ...

«Научись властвовать собой!» (IN1)

«Управляй людьми как эксперт!» (IN2)

«Как организовать исследовательскую группу?» (по твоей специальности) (IN3)

4. В университете проводят исследование. В каком исследовании ты предпочитаешь поучаствовать и насколько, если их темы ...

«Жизненные цели человека» (IN4)

«Куда движется наше общество?» (IN5)

«Как формировать карьеру ученого?» (IN6)

5. Университет выделил деньги на поездку группы студентов в центральную часть России. Что было бы для тебя более интересно и насколько, если цели поездок ...

Пожить в экстремальных условиях и проверить себя (EX7)

Узнать больше про культуру и искусство старинных русских городов (EX8)

Посетить учреждения или предприятия (по направлению обучения) (EX9)

6. Университет вводит курсы по выбору для студентов. Какие курсы ты бы выбрал и насколько вероятно, если их название ...

«Как управлять собой в стрессовой ситуации?» (EX10)

«Европейская культура: как ее понять?» (EX11)

«Как наладить взаимодействие с коллегами по работе?» (EX12)

7. Студенческое самоуправление проводит для знакомства вечеринку-самопрезентацию, где нужно выступить на три минуты. Что бы ты выбрал в качестве выступления, если варианты ...

«Я как личность. Мои плюсы и минусы» (IN7)

«Культура моей нации и семьи: традиции и особенности» (IN8)

«Я как профессионал. Какой я сейчас и чего хочу достигнуть?» (IN9)

8. Студенты организовали видеомост со студентами партнерского вуза в одной из европейских стран. Собрались три группы студентов с разными интересами. На какой видеомост ты бы скорее пошел и насколько точно, если варианты ...

«Как у нас защищают свои права» (IN10)

«Как мы отдыхаем и живем» (IN11)

«Как мы учимся и проходим практику» (IN12)

9. В студенческом кафе между парами я бы с удовольствием пообщался с моими одноклассниками по темам ...

О моей жизни и историях из нее (IN13)

О том, как живут в других странах, или о необычных людях (IN14)

О будущей работе и ее особенностях (IN15)

10. Если у тебя есть время, с какой вероятностью ты бы посмотрел видео на видеохостинге, если их тематика ...

«Как повысить самооценку и определить способности?» (EX13)

«Как люди живут и отдыхают в других странах» (EX14)

«Как работают специалисты» (по твоей специальности) (EX15)

Обсчет данных и составление индивидуального профиля

Данные об обучающемся:

ФИО

Возраст

Пол

Специальность / направление обучения или подразделение
БФУ им. И. Канта

1. Общий уровень познавательной активности (сумма баллов по всем шкалам всех вопросов; $(IN1 \div IN15) + (EX1 \div EX15) =$ переменная А) (табл. П1).

Таблица П1. **Общий уровень познавательной активности**

Уровень	Показатели (А)
Высокий	111 и выше
Выше среднего	От 88 до 110
Средний	От 42 до 87

Уровень	Показатели (А)
Ниже среднего	От 21 до 41
Низкий	От 0 до 20

2. Тип познавательной активности (сумма баллов по ситуациям 1, 2, 5, 6, 10 — уровень пассивного восприятия, переменная EX; сумма баллов по ситуациям 3, 4, 7, 8, 9 — уровень активного участия в образовательном процессе, переменная IN).

3. Доминирование типа познавательной активности и его выраженность (если одна из переменных — EX или IN — больше второй на $1/3$ или меньше, чем на $1/3$, то доминирование выражено слабо, если больше, чем на $1/3$, но меньше, чем на $1/2$, то доминирование выраженное, а если более чем на $1/2$, то доминирование сильно выражено).

4. Предпочитаемая сфера познавательной активности (сумма баллов по шкалам в соответствии с табл. П2).

Таблица П2. Сферы познавательной активности и их шкалы

Шкалы / переменные	Сфера познавательной активности	Переменная
Самопознание	EX1, EX4, IN1, IN4, EX7, EX10, IN7, IN10, IN13, EX13	C1
Познание мира/социума	EX2, EX5, IN2, IN5, EX8, EX11, IN8, IN11, IN14, EX14	C2
Познание профессии	EX3, EX6, IN3, IN6, EX9, EX12, IN9, IN12, IN15, EX14	C3

5. Доминирование сферы познавательной активности и его выраженность (если одна из переменных — C1, C2 или C3 — больше других на $1/3$ или меньше, чем на $1/3$, то доминирование выражено слабо, если больше, чем на $1/3$, но меньше, чем на $1/2$, то доминирование выраженное, а если более чем на $1/2$, то доминирование сильно выражено).

6. Предпочитаемые направления познавательной активности (сравниваются переменные EX и IN; определяются три предпочитаемых направления познавательной активности, при этом используется табл. П3).

Таблица П3. Направления познавательной активности и их шкалы

Тип EX (пассивный)	Направление познавательной активности	Тип IN (активный)	Направление познавательной активности
EX1	Самоанализ	IN1	Самоконтроль
EX2	Познание другого	IN2	Управление другими
EX3	Коммуникация	IN3	Организация
EX4	Самопознание	IN4	Целеполагание
EX5	Взаимоанализ	IN5	Социология
EX6	Профессиональное мышление	IN6	Карьера
EX7	Самосовершенствование	IN7	Личность

Тип EX (пассивный)	Направление познавательной активности	Тип IN (активный)	Направление познавательной активности
EX8	История культуры	IN8	Культура родная
EX9	Условия труда	IN9	Профессиональный рост
EX10	Саморегуляция	IN10	Правозащита
EX11	Политика	IN11	Отдых
EX12	Профессиональная коммуникация	IN12	Профессиональные навыки других
EX13	Самооценка	IN13	История
EX14	Культура зарубежная	IN14	Персонализация
EX15	Профессиональные навыки свои	IN15	Профессиональные интересы

7. Доминирование направления познавательной активности и его выраженность (если одна из переменных в табл. П3 больше второй на $1/3$ или меньше, чем на $1/3$, то доминирование выражено слабо, если больше, чем на $1/3$, но меньше, чем на $1/2$, то доминирование выраженное, а если более чем на $1/2$, то доминирование сильно выражено).

8. Приоритетные формы получения знаний (определяется по количеству баллов по вопросам в соответствии с табл. П4).

Таблица П4. Вопросы методики и предпочитаемые формы получения знаний в процессе познавательной активности

№ вопроса	Форма (F) получения знаний в процессе познавательной активности	Балл
1	Присутствие на лекции преподавателя / профессора	
2	Самостоятельная работа с книгой	
3	Активное участие в тренинге, деловой игре	
4	Проведение исследования, научная деятельность	
5	Поездка, познание окружающего мира	
6	Дополнение обучения курсами по выбору	
7	Самопрезентация в неформальном общении	
8	Интерактивное общение с партнерами, коллегами	
9	Индивидуальное общение с одногруппниками	
10	Просмотр видео на видеохостинге	

9. Доминирование форм получения знаний и их выраженность (если одна из переменных в табл. П4 больше второй на $1/3$ или меньше, чем на $1/3$, то доминирование выражено слабо, если больше, чем на $1/3$, но меньше, чем на $1/2$, то доминирование выраженное, а если более чем на $1/2$, то доминирование сильно выражено).

10. На основании полученных данных возможно построение индивидуального профиля как графической визуализации показателей познавательной активности по всем исследуемым харак-

теристикам для сравнения с профилем группы, в которой обучается студент, и профилем выборки. Такое сравнение позволяет снизить вероятность возникновения конфликта интересов между членами студенческих групп.

Благодарности Работа поддержана программой «Приоритет-2030» Министерства образования и науки Российской Федерации.

Литература

1. Агарагимова В.К., Даудова Д.М., Маматханов А.К. (2018) Познавательная мотивация как основа познавательной деятельности студентов. *Мир науки, культуры, образования*, т. 6, № 73, сс. 136–137.
2. Анастаси А., Урбина С. (1982) *Психологическое тестирование*. М.: Педагогика.
3. Артамонова Е.И., Цитлидзе Н.Б. (2024) *Формирование познавательной активности на основе самостоятельной деятельности обучающихся*. Ярославль: Международная академия наук педагогического образования.
4. Гусева Т.А. (2009) Исследование стилей познавательной активности студентов-психологов. *Психология обучения*, № 1, сс. 68–73.
5. Давыдов В.В., Драгунова Т.В., Ительсон Л.Б., Кон И.С., Мудрик А.В. (1979) *Возрастная и педагогическая психология*. М.: Просвещение.
6. Денисенкова Н.С., Клопотова Е.Е. (2004) Особенности познавательной активности детей среднего дошкольного возраста в нормативной ситуации. *Ребенок в нормативном пространстве культуры* (ред. Н.Е. Веракса). М.; Бирск: Бирский государственный педагогический институт, сс. 80–89.
7. Занков Л.В. (1960) *Наглядность и активизация учащихся в обучении*. М.: Учпедгиз.
8. Квон Г.М., Вакс В.Б., Поздеева О.Г. (2018) Использование шкалы Лайкерта при исследовании мотивационных факторов обучающихся. *Концепт*, № 11, сс. 1039–1051. <https://doi.org/10.24411/2304-120X-2018-11086>
9. Клопотова Е.Е., Самкова И.А. (2017) Возрастные особенности развития познавательной активности в дошкольном возрасте. *Психологическая наука и образование PSYEDU.ru*, т. 9, № 2, сс. 25–37. <https://doi.org/10.17759/psyedu.2017090203>
10. Корешникова Ю., Авдеева Е. (2022) Заинтересовать нельзя заставить. Роль академической мотивации и стилей преподавания в развитии критического мышления студентов. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 3, сс. 36–66. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2022-3-36-66>
11. Лозовая Н.А. (2020) Активизация познавательной деятельности студентов технических направлений в условиях дистанционного обучения математике. *Научное обозрение. Педагогические науки*, № 3, сс. 71–75.
12. Мальсагов А.А., Лезина В.В. (2021) Нейродидактика в России: развитие и перспективы. *Мир науки, культуры, образования*, № 4 (89), сс. 149–151. <https://doi.org/10.24412/1991-5497-2021-489-149-150>
13. Маневич Т.М. (2018) Методы когнитивной реабилитации у пожилых пациентов, страдающих нейродегенеративными заболеваниями. *Неврологический журнал*, т. 23, № 2, сс. 63–70. <http://dx.doi.org/10.18821/1560-9545-2018-23-2-63-70>
14. Осипова С.И., Агишева Н.С. (2016) Познавательная активность как объект педагогического анализа. *Гуманизация образования*, № 2, сс. 89–96.
15. Попова Е. (2013) Исследование социальных аспектов формирования мотивации к образованию у молодежи: от теоретических подходов к операционализации. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 4, сс. 69–82. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2012-4-69-82>

16. Поштарева Т.В., Грибова Е.П. (2020) Структура познавательной активности личности. *Современные проблемы науки и образования*, № 1, сс. 37–37. <https://doi.org/10.17513/spno.29552>
17. Сорочинский М.А., Корякин Ф.И. (2022) Нейропедагогика как направление трансформации педагогической науки на основе методов нейротехнологий. *Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова. Серия: Педагогика. Психология. Философия*, № 2 (26), сс. 33–39.
18. Торопов П.Б. (2025) *Техника исследования познавательной активности: опыт использования*. Исследование, представленное на IX Всероссийской научно-практической конференции «Образование. Технологии. Качество» (Саратов, 2025 г., 25–26 апреля).
19. Федоров А.А. (2023) *Производство будущего: мир «двойного двоеочия»*. СПб.: Гуманитарная академия.
20. Федоров А.А., Куркин С.А., Храмова М.В., Храмов А.Е. (2023) Нейротехнологии и искусственный интеллект как ключевые факторы кастомизации жизненно-образовательного маршрута. *Информатика и образование*, т. 38, № 3, сс. 5–15. <https://doi.org/10.32517/0234-0453-2023-38-3-5-15>
21. Фролова Н.А. (2006) Приемы активного мотивированного овладения учащимися системой знаний и способами деятельности. *Начальная школа*, № 2, сс. 50–51.
22. Храмова М.В., Храмов А.Е., Федоров А.А. (2023) Современные тренды развития нейронаучных исследований в образовании. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 4, сс. 275–316. <https://10.17323/vo-2023-16701>
23. Шамова Т.И., Воровщиков С.Г., Новожилова М.М. (2009) Экспериментальные площадки: эффективный способ взаимодействия педагогической теории и практики. *Развитие учебно-познавательной компетентности учащихся: опыт проектирования внутришкольной системы учебно-методического и управленческого сопровождения* (авт. Т.И. Шамова, С.Г. Воровщиков, М.М. Новожилова), М.: 5 за знания, сс. 14–28.
24. Щукина Г.И. (1979) *Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе*. М.: Просвещение.
25. Afzal H., Ali I., Aslam Khan M., Hamid K. (2010) A Study of University Students' Motivation and Its Relationship with Their Academic Performance. *International Journal of Business and Management*, vol. 5, no 4, pp. 80–88. <https://doi.org/10.5539/ijbm.v5n4p80>
26. Caballero M., Llorent V.J. (2022) The Effects of a Teacher Training Program on Neuroeducation in Improving Reading, Mathematical, Social, Emotional and Moral Competencies of Secondary School Students. A Two-Year Quasi-Experimental Study. *Revista de Psicodidáctica (English ed.)*, vol. 27, no 2, pp. 158–167. <https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2022.04.002>
27. Gu X., Shi P., Zhao S., Zhang H., Li S., Tong D., Liu H. (2025) Fostering Adolescent Creativity through Blended Learning: Matching Cognitive Style with Training Strategy. *Thinking Skills and Creativity*, vol. 58, Article no 101871. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2025.101871>
28. Höhne J.K., Krebs D., Kühnel S.M. (2021) Measurement Properties of Completely and End Labeled Unipolar and Bipolar Scales in Likert-Type Questions on Income (In)Equality. *Social Science Research*, vol. 97, Article no 102544. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2021.102544>
29. Kamberi M. (2025) The Types of Intrinsic Motivation as Predictors of Academic Achievement: The Mediating Role of Deep Learning Strategy. *Cogent Education*, vol. 12, no 1, Article no 2482482. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2025.2482482>
30. MacKinnon S.L. (2017) “The Curiosity Project”: Re-Igniting the Desire to Inquire through Intrinsically Motivated Learning and Mentorship. *Journal of Transformative Learning*, vol. 4, no 1, pp. 4–21.

31. Murayama K. (2022) A Reward-Learning Framework of Knowledge Acquisition: An Integrated Account of Curiosity, Interest, and Intrinsic-Extrinsic Rewards. *Psychological Review*, vol. 129, no 1, pp. 175–198. <https://doi.org/10.1037/rev0000349>
32. Oudeyer P.Y., Gottlieb J., Lopes M. (2016) Intrinsic Motivation, Curiosity, and Learning: Theory and Applications in Educational Technologies. *Progress in Brain Research*, vol. 229, pp. 257–284. <https://doi.org/10.1016/bs.pbr.2016.05.005>
33. Piechka L., Honchar M., Koval M., Kusiy M., Lytvyn A., Levchuk N. (2022) Innovative Educational Environment in the Conditions of Educational Reform: Neuropsychological Approach. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*, vol. 13 (1Sup1), pp. 80–93. <https://doi.org/10.18662/brain/13.1Sup1/304>
34. Ribeiro A.J., Ruggiero R.N., Padovan-Neto F.E. (2025) Previous Neuroscience Exposure Predicts Self-Efficacy among Undergraduate Students. *Trends in Neuroscience and Education*, vol. 38, Article no 100251. <https://doi.org/10.1016/j.tine.2025.100251>
35. Ryan R.M., Deci E.L. (2020) Intrinsic and Extrinsic Motivation from a Self-Determination Theory Perspective: Definitions, Theory, Practices, and Future Directions. *Contemporary Educational Psychology*, vol. 61, Article no 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
36. Sohlberg M.M., Hamilton J., Turkstra L.S. (2023) *Transforming Cognitive Rehabilitation: Effective Instructional Methods*. New York; London: Guilford Press.
37. Sohlberg M.M., Turkstra L.S. (2011) *Optimizing Cognitive Rehabilitation: Effective Instructional Methods*. New York; London: Guilford Press.
38. Theobald M. (2021) Self-Regulated Learning Training Programs Enhance University Students' Academic Performance, Self-Regulated Learning Strategies, and Motivation: A Meta-Analysis. *Contemporary Educational Psychology*, vol. 66, Article no 101976. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2021.101976>

References

- Afzal H., Ali I., Aslam Khan M., Hamid K. (2010) A Study of University Students' Motivation and Its Relationship with Their Academic Performance. *International Journal of Business and Management*, vol. 5, no 4, pp. 80–88. <https://doi.org/10.5539/ijbm.v5n4p80>
- Agaragimova V.K., Daudova D.M., Mamatkhanov A.K. (2018) Cognitive Motivation as the Basis of Cognitive Activity of Students. *The World of Science, Culture, and Education*, vol. 6, no 73, pp. 136–137 (In Russian).
- Anastasi A., Urbina S. (1982) *Psychological Testing*. Moscow: Pedagogika (In Russian).
- Artamonova E.I., Tsitlidze N.B. (2024) *Formation of Cognitive Activity on the Basis of Students' Independent Activity*. Yaroslavl: Mezhdunarodnaya akademiya nauk pedagogicheskogo obrazovaniya (In Russian).
- Caballero M., Llorent V.J. (2022) The Effects of a Teacher Training Program on Neuroeducation in Improving Reading, Mathematical, Social, Emotional and Moral Competencies of Secondary School Students. A Two-Year Quasi-Experimental Study. *Revista de Psicodidáctica (English ed.)*, vol. 27, no 2, pp. 158–167. <https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2022.04.002>
- Davydov V.V., Dragunova T.V., Itelson L.B., Kon I.S., Mudrik A.V. (1979) *Developmental and Educational Psychology*. Moscow: Prosveshchenie (In Russian).
- Denisenkova N.S., Klopotova E.E. (2004) Features of Cognitive Activity of Children at the Middle Preschool Age in a Normative Situation. *The Child in the Normative Space of Culture* (ed. N.E. Veraksa), M.; Birk: Birk State Pedagogical Institute, pp. 80–89 (In Russian).
- Fedorov A.A. (2023) *Manufacturing of the Future: The World of the "Double Colon"*. St. Petersburg: Gumanitarnaya akademiya (In Russian).

- Fedorov A.A., Kurkin S.A., Khramova M.V., Hramov A.E. (2023) Neurotechnology and Artificial Intelligence as Key Factors in the Customization of the Lifelong Learning Route. *Informatics and Education*, vol. 38, no 3, pp. 5–15 (In Russian). <https://doi.org/10.32517/0234-0453-2023-38-3-5-15>
- Frolova N.A. (2006) Methods of Active Motivated Mastering by Students of the Knowledge System and Methods of Activity. *Nachalnaya shkola*, no 2, pp. 50–51 (In Russian).
- Gu X., Shi P., Zhao S., Zhang H., Li S., Tong D., Liu H. (2025) Fostering Adolescent Creativity through Blended Learning: Matching Cognitive Style with Training Strategy. *Thinking Skills and Creativity*, vol. 58, Article no 101871. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2025.101871>
- Guseva T.A. (2009) Research on the Cognitive Activity Styles of Psychology Students. *Psychology of Education*, no 1, pp. 68–73 (In Russian).
- Höhne J.K., Krebs D., Kühnel S.M. (2021) Measurement Properties of Completely and End Labeled Unipolar and Bipolar Scales in Likert-Type Questions on Income (In)Equality. *Social Science Research*, vol. 97, Article no 102544. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2021.102544>
- Kamberi M. (2025) The Types of Intrinsic Motivation as Predictors of Academic Achievement: The Mediating Role of Deep Learning Strategy. *Cogent Education*, vol. 12, no 1, Article no 2482482. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2025.2482482>
- Khramova M.V., Hramov A.E., Fedorov A.A. (2023) Current Trends in the Development of Neuroscientific Research in Education. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 4, pp. 275–316 (In Russian). <https://doi.org/10.17323/vo-2023-16701>
- Klopotova Ye.Ye., Samkova I.A. (2017) Age Specifics of Cognitive Activity Development in Preschool Age. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru / Psychological Science and Education PSYEDU.ru*, vol. 9, no 2, pp. 25–37 (In Russian). <https://doi.org/10.17759/psyedu.2017090203>
- Koreshnikova Yu., Avdeeva E. (2022) Interest Cannot Be Forced. The Role of Academic Motivation and Teaching Styles in the Development of Students' Critical Thinking. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 3, pp. 36–66 (In Russian). <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2022-3-36-66>
- Kvon G.M., Vaks V.B., Pozdeeva O.G. (2018) Using the Likert Scale in the Study of Students' Motivational Factors. *Koncept*, no 11, pp. 1039–1051 (In Russian). <https://10.24411/2304-120X-2018-11086>
- Lozovaya N.A. (2020) Activization of Cognitive Activities of Students of Technical Directions in the Conditions of Remote Training in Mathematics. *Nauchnoe obozrenie. Pedagogicheskie nauki / Scientific Review. Pedagogical sciences*, no 3, pp. 71–75 (In Russian).
- MacKinnon S.L. (2017) “The Curiosity Project”: Re-Igniting the Desire to Inquire through Intrinsically Motivated Learning and Mentorship. *Journal of Transformative Learning*, vol. 4, no 1, pp. 4–21.
- Malsagov A.A., Lezina V.V. (2021) Neurodidactics in Russia: Development and Prospects. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*, no 4 (89), pp. 149–151 (In Russian). <https://doi.org/10.24412/1991-5497-2021-489-149-150>
- Manevich T.M. (2018) Methods of Cognitive Rehabilitation of Aged Patients Suffering from Neurodegenerative Diseases. *Nevrologicheskiy Zhurnal / Neurological Journal*, vol. 23, no 2, pp. 63–70 (In Russian). <http://dx.doi.org/10.18821/1560-9545-2018-23-2-63-70>
- Murayama K. (2022) A Reward-Learning Framework of Knowledge Acquisition: An Integrated Account of Curiosity, Interest, and Intrinsic-Extrinsic Rewards. *Psychological Review*, vol. 129, no 1, pp. 175–198. <https://doi.org/10.1037/rev0000349>
- Osipova S.I., Agisheva N.S. (2016) Cognitive Activity as an Object of Pedagogical Analysis. *Humanization of Education*, no 2, pp. 89–96 (In Russian).

- Oudeyer P.Y., Gottlieb J., Lopes M. (2016) Intrinsic Motivation, Curiosity, and Learning: Theory and Applications in Educational Technologies. *Progress in Brain Research*, vol. 229, pp. 257–284. <https://doi.org/10.1016/bs.pbr.2016.05.005>
- Piechka L., Honchar M., Koval M., Kusiy M., Lytvyn A., Levchuk N. (2022) Innovative Educational Environment in the Conditions of Educational Reform: Neuropsychological Approach. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*, vol. 13 (1Sup1), pp. 80–93. <https://doi.org/10.18662/brain/13.1Sup1/304>
- Popova E.S. (2012) Social Aspects of Developing Motivation for Learning in Young People. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 4, pp. 69–82 (In Russian). <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2012-4-69-82>
- Poshtareva T.V., Gribova E.P. (2020) The Structure of Cognitive Activity of a Person. *Modern Problems of Science and Education*, no 1, pp. 37–37 (In Russian). <https://doi.org/10.17513/spno.29552>
- Ribeiro A.J., Ruggiero R.N., Padovan-Neto F.E. (2025) Previous Neuroscience Exposure Predicts Self-Efficacy among Undergraduate Students. *Trends in Neuroscience and Education*, vol. 38, Article no 100251. <https://doi.org/10.1016/j.tine.2025.100251>
- Ryan R.M., Deci E.L. (2020) Intrinsic and Extrinsic Motivation from a Self-Determination Theory Perspective: Definitions, Theory, Practices, and Future Directions. *Contemporary Educational Psychology*, vol. 61, Article no 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Shamova T.I., Vorovshchikov S.G., Novozhilova M.M. (2009) Experimental Sites: An Effective Way of Interaction of Pedagogical Theory and Practice. *Development of Educational and Cognitive Competence of Students: The Experience of Designing an Intra-School System of Educational, Methodological and Managerial Support* (authors T.I. Shamova, S.G. Vorovshchikov, M.M. Novozhilova), Moscow: 5 za znaniya, pp. 14–28 (In Russian).
- Shchukina G.I. (1979) *Activation of Cognitive Activity of Students in the Educational Process*. Moscow: Prosveshchenie (In Russian).
- Sohlberg M.M., Hamilton J., Turkstra L.S. (2023) *Transforming Cognitive Rehabilitation: Effective Instructional Methods*. New York; London: Guilford Press.
- Sohlberg M.M., Turkstra L.S. (2011) *Optimizing Cognitive Rehabilitation: Effective Instructional Methods*. New York; London: Guilford Press.
- Sorochinsky M.A., Koryakin F.I. (2022) Neuropedagogy as a Direction of Transformation of Pedagogical Science Based on Methods of Neurotechnologies. *Vestnik of North-Eastern Federal University. Pedagogics. Psychology. Philosophy*, no 2 (26), pp. 33–39 (In Russian).
- Theobald M. (2021) Self-Regulated Learning Training Programs Enhance University Students' Academic Performance, Self-Regulated Learning Strategies, and Motivation: A Meta-Analysis. *Contemporary Educational Psychology*, vol. 66, Article no 101976. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2021.101976>
- Toropov P.B. (2025) *Technique for Researching Cognitive Activity: An Experience of Use*. Paper presented at IX All-Russian Scientific and Practical Conference “Education. Technologies. Quality” (Saratov, 2025, 25–26 April) (In Russian).
- Zankov L.V. (1960) *Visibility and Activation of Students in Learning*. Moscow: Uchpedgiz (In Russian).

Образовательные условия для поддержки игры и развития творческих способностей в детских садах

Ольга Шиян, Татьяна Ле-ван, Екатерина Стародубцева, Игорь Шиян, Анна Якшина

Статья поступила в редакцию в феврале 2024 г.

Шиян Ольга Александровна — кандидат педагогических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории развития ребенка НИИ урбанистики и глобального образования, Московский городской педагогический университет. E-mail: olgablues@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3882-7965>

Ле-ван Татьяна Николаевна — кандидат педагогических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории развития ребенка НИИ урбанистики и глобального образования, Московский городской педагогический университет. E-mail: t.levan.pedagog@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8445-6464>

Стародубцева Екатерина Аркадьевна — специалист лаборатории развития ребенка НИИ урбанистики и глобального образования, Московский городской педагогический университет. E-mail: e.a.starodubceva@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-6541-9281>

Шиян Игорь Богданович — кандидат психологических наук, заместитель директора НИИ урбанистики и глобального образования, заведующий лабораторией развития ребенка, Московский городской педагогический университет. Адрес: 129226 Москва, 2-й Сельскохозяйственный проезд, 4. E-mail: igor.bogdanovich@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6400-1705> (контактное лицо для переписки)

Якшина Анна Николаевна — кандидат психологических наук, научный сотрудник лаборатории развития ребенка НИИ урбанистики и глобального образования, Московский городской педагогический университет. E-mail: anna.iakshina@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8431-8208>

Аннотация

Проведено исследование с целью оценить условия, которые создаются в детских садах для игры и развития творческих способностей детей, а также выявить факторы, определяющие качество этих условий и их совместимость друг с другом. Для оценки образовательных условий использовались шкалы *Play Environment Rating Scale: ECERS Extension (PERS)* и *Creativity Environment Rating Scale: ECERS Extension (CERS)*. Оценка проводилась методом включенного наблюдения, которое осуществляли в течение трех часов специально обученные эксперты. В исследовании приняли участие 39 дошкольных групп из России и Казахстана. Определены ключевые дефициты условий для игры (недостаток времени на свободную деятельность, малое количество неструктурированных материалов, неготовность взрослых сопровождать детскую игру) и для развития творческих способностей (недостаточная поддержка детского вопрошания, редкие об-

суждения проблемных ситуаций с детьми). Обнаружена взаимосвязь между качеством условий для поддержки игры и для развития творческих способностей.

Авторы высказывают предположение, что для поддержки игровой деятельности и мыслительных процессов детей в детском саду педагогу необходимы не только конкретные умения или технологии (сопровождения игры или ведения диалога), но и прежде всего некоторые универсальные профессиональные способности, в частности позволяющие справляться с ситуациями неопределенности. В ходе качественного анализа полученных данных выделен кластер авторских детских садов, в которых образовательная программа строится рефлексивно и осознанно. Именно таким детским садам значимо чаще других удается создавать хотя бы минимальные условия и для игры, и для развития творческих способностей детей. Качество условий для игры и творчества в Монтессори-группах выше, чем в группах с фронтально-учебной организацией образовательного процесса, но ниже, чем в группах, где образовательные условия сфокусированы на игре и творческих способностях.

Ключевые слова дошкольное образование, оценка качества, игра, творческие способности, воображение, Монтессори

Для цитирования Шиян О.А., Ле-ван Т.Н., Стародубцева Е.А., Шиян И.Б., Якшина А.Н. (2026) Образовательные условия для поддержки игры и развития творческих способностей в детских садах. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 1, pp. 313–337. <https://doi.org/10.17323/vo-2026-19744>

Educational Conditions for Play and Creative Abilities in Kindergartens

Olga Shiyana, Tatiana Le-van, Ekaterina Starodubtseva,
Igor Shiyana, Anna Iakshina

Olga A. Shiyana — PhD in Education, Leading Researcher, Laboratory for Child Development, Institute of Urban Studies and Global Education, Moscow City University. E-mail: olgabluess@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3882-7965>

Tatiana Le-van — PhD in Education, Leading Researcher at the Laboratory for Child Development, Research Institute of Urban Studies and Global Education, Moscow City University. E-mail: t.levan.pedagog@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8445-6464>

Ekaterina A. Starodubtseva — Expert at the Laboratory for Child Development, Research Institute of Urban Studies and Global Education, Moscow City University. E-mail: e.a.starodubceva@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-6541-9281>

Igor B. Shiyana — PhD in Psychology, Deputy Director of the Institute of Urban Studies and Global Education, Head of the Laboratory for Child Development, Moscow City University. Address: 4 Vtoroy Selskokhoziajstvenny proezd, 129226 Moscow, Russian Federation. E-mail: igor.bogdanovich@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6400-1705> (corresponding author)

Anna N. Iakshina — PhD in Psychology, Research Fellow at the Laboratory for Child Development, Research Institute of Urban Studies and Global Education, Moscow City University. E-mail: anna.iakshina@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8431-8208>

Abstract The article is devoted to the study of conditions for the support of play and the development of creative abilities in kindergartens. The purpose of the study is to identify the conditions for play and creativity, as well as the factors determining their quality and compatibility with each other. The Play Environment Rating Scale: ECERS Extension (PERS) and Creativity Environment Rating Scale: ECERS Extension (CERS) were used as tools for assessing educational conditions. The quality assessment was carried out by the method of participant observation for 3 hours by specially trained experts. The study involved 39 preschool groups from Russia and Kazakhstan. The key deficits of playing conditions (insufficient time for free activity, small amount of unstructured materials, unwillingness of adults to accompany children's play) and for the development of creative abilities (insufficient support for children's questioning, rare discussions of problematic situations with children, etc.) were described. The study showed a correlation between conditions for supporting play and conditions for the development of creative abilities.

It can be assumed that supporting play and thinking processes, requires from the teacher not only specific skills (play support or dialogue), but, above all, some universal professional abilities, particularly those that allow to cope with situations of uncertainty. During the qualitative analysis, a cluster of "author's" kindergartens was identified, in which the kindergarten educational program is built reflexively and consciously. "Author's" kindergartens are significantly more likely to create at least minimal conditions for both play and creativity. The quality of conditions for play and creativity in Montessori groups is higher than in groups with a frontal educational organization of the educational process, but lower than in groups where educational conditions are focused on play and creativity.

Keywords early childhood education, quality assessment, play, creativity, imagination, Montessori

For citing Shiyani O.A., Le-van T.N., Starodubtseva E.A., Shiyani I.B., Iakshina A.N. (2026) Educational Conditions for Play and Creative Abilities in Kindergartens. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 1, pp. 313–337 (In Russian). <https://doi.org/10.17323/vo-2026-19744>

1. Поддержка детской игры и развитие творческих способностей в дошкольных образователь- ных программах

К числу важнейших факторов, определяющих успешность развития ребенка, относятся и сам факт получения дошкольного образования [OECD, 2014] и качество образования. Результаты лонгитюдных исследований свидетельствуют о том, что именно создание в детском саду условий для поддержки детской самостоятельности и инициативы благоприятно влияет на развитие социальных умений детей, способствует снижению тревожности и повышению академической успешности [Duncan et al., 2007; Melhuish et al., 2008; 2015]. Такие условия обеспечивают доступная и разнообразная предметно-пространственная среда, поддержка детского мышления через диалог со взрослым и сверстниками, баланс свободной и организованной деятельности, предоставление детям возможности действовать по своему замыслу, осваивать грамоту не в рамках фронтальных занятий школьного типа, а в ходе разных интересных для детей активностей и т.д. В последние годы в научной и методической литературе обсуждаются пути организации обучения, которое было бы значимым для детей, увлекательным, приносящим радость и социально интерактивным [Parker, Thomsen, Berry, 2022; Zosh et al., 2017].

В эпоху кризисов, когда перед системой образования встает серьезный вызов — обеспечить условия для устойчивого развития [Furu et al., 2023], поддержка игры и развитие творческих способностей детей становятся приоритетными задачами дошкольного образования, обеспечивающими высокое качество обучения. Игра представляет собой пространство встречи с неопределенностью и возможностью инициативного действия, что особенно актуально в современном мире [Выготский, 1966; Pramling et al., 2019]. Творческие способности позволяют действовать не стереотипно, разрешать нестандартные задачи, изменять альтернативу и ставить новые вопросы [Gariboldi, Catellani, 2013; Cremin, 2017].

Современные дискуссии относительно первоочередных целей обучения в раннем возрасте создают определенное напряжение в развитии дошкольного образования. С одной стороны, психологи и педагоги все чаще говорят о том, как важно поддерживать уникальность детства, слышать голос ребенка [Pascal, Bertram, 2023; Сингер, де Хаан, 2019]. С другой стороны, с точки зрения автора концепции благополучия и вовлеченности, образовательная среда все еще «недостаточно успешно поддерживает развитие детских талантов» [Laevers, Declercq, 2018]: бытующее в педагогической среде обыденное понимание творческих способностей часто редуцирует их к художественно-эстетическому творчеству, тем самым эта линия в развитии ребенка получает статус второстепенной, не связанной с основным вектором когнитивного развития [Leggett, 2017]. Часто в детских садах акцент делается на освоении грамоты, а творческие задания, предполагающие разные варианты решений, не находятся в фокусе образовательных программ [Gariboldi, Catellani, 2013; Mohammed, 2018]. Рассуждения о способности всех детей к творчеству уже стали общим местом, но задания, предполагающие нестандартные решения, обычно вытесняются на периферию образовательного процесса [Mohammed, 2018]. Исследователи отмечают, с одной стороны, значимость познавательного вызова (*cognitive challenge*) для развития творческих способностей, с другой — единичность таких ситуаций в образовательном процессе, поскольку приоритетом даже в группах с высоким качеством образования является создание эмоционально комфортной среды [Craft et al., 2007; Cremin, 2017; Gariboldi, Catellani, 2013].

Ценность игры в дошкольном возрасте общепризнана и закреплена в стандартах систем образования многих стран. Однако среди педагогов получили распространение противоречащие друг другу представления об отношении между игрой и обучением, которые находят свое отражение в педагогической практике [Loizou, Trawick-Smith, 2022; Кравцов, Кравцова, 2017]. Одни педагоги считают, что игра и обучение — взаимоисключающие противоположности, другие рассматривают игру как одну из форм обу-

чения. Парадоксальным образом на практике результатом в обоих случаях становится исчезновение спонтанной игры и замещение ее занятиями в игровой форме [Якшина, Ле-ван, 2022; Трифонова, 2022]. Педагоги, которые считают, что игра противоречит обучению, делают акцент на обучающих занятиях, а для игры остаются лишь перерывы между ними, если же игра эксплуатируется в целях обучения, детям навязываются внешние цели и разрушается сам процесс игры [Pramling et al., 2019; Кравцов, Кравцова, 2017; Сингер, де Хаан, 2019]. Исследователи сообщают об «эпидемии школизации» — миграции школьных форм обучения в более ранние возрасты [Ring et al., 2018; Patton, Winter, 2023], связанной в том числе с возросшими требованиями к достижениям детей и противоречащей идее проживания дошкольного детства. Самоценность детской игры не очевидна, педагоги искаженно понимают логику и условия ее развития и, как следствие, стремятся организовать игру и обогатить ее дидактическими задачами, сделать более зрелищной и оригинальной [Якшина, Ле-ван, 2023]. При этом на низком уровне у большинства дошкольников остается развитие не только игры [Абдулаева, Алиева, 2020], но и воображения [Якшина, 2015] и инициативности [Смирнова, Солдатова, 2019], а также страдает эмоциональное благополучие [Стожарова, Кузнецова, 2020].

Уточним содержание ключевых понятий, на которые мы опираемся в данном исследовании. Современное понимание игры снимает противопоставление широких критериев и специфического признака игры и предполагает как спонтанность, удовольствие, свободу от достижения внешних целей и ценность самого процесса, так и наличие воображаемой ситуации [Выготский, 1966; Сингер, де Хаан, 2019]. Уникальной особенностью игры является двусубъектность, т.е. возможность для ребенка одновременно быть внутри игры (действовать в смысловом плане) и вне ее (управлять ходом игры из реальной позиции) [Кравцов, Кравцова, 2017].

В рамках культурно-исторического подхода творческие способности рассматриваются не как креативность, ключевым признаком которой служит оригинальность, а как способы трансформации реальности при помощи символических (воображение) и знаковых (диалектическое мышление) средств [Веракса, 2019]. Воображение понимается как способность видеть целое раньше частей и создавать за счет этого новые образы [Дьяченко, 1996], а творческое (диалектическое) мышление — как способность отражать процессы развития и разрешать противоречивые ситуации [Веракса, 2019].

Условия, необходимые для игры и для творчества, в некоторых аспектах совпадают, а в некоторых серьезно различаются. В обоих случаях предполагается поддержка детской инициативы, индивидуальности и возможности действовать по замыслу, нали-

чие времени на свободную деятельность, а также многофункциональность среды, в том числе доступность неструктурированных материалов. При этом для игры необходимо трансформируемое пространство, разновозрастное играющее сообщество и комплексное сопровождение со стороны педагога, чувствительного к потребностям играющих детей [Якшина, 2020], а для развития творческих способностей — интеллектуальные провокации со стороны взрослых, создание проблемных ситуаций и задач на воображение [Craft et al., 2007; Cremin, 2017; Белолуцкая и др., 2021]. Что касается соотношения этих средств детского развития, в одних исследованиях подтверждается значимая роль игры в становлении творческих способностей у детей [Fehr, Russ, 2016; Garaigordobil, Berruete, 2011; Hoffmann, Russ, 2016], а другие исследования дают основания сомневаться в том, что игра может способствовать их прогрессу [Lillard et al., 2013]. Сопоставление результатов этих исследований затруднено тем обстоятельством, что условия для игры и для развития творческих способностей обычно исследуются по отдельности.

Таким образом, в данном исследовании сопоставляются условия для игры и условия для решения нестандартных когнитивных и художественных задач. Мы рассчитываем не только выяснить, какие условия для игры и развития творческих способностей создаются в современных детских садах, но и оценить, насколько совместимы эти группы условий, насколько детским садам удастся удерживать оба ориентира. При этом мы намерены выявить факторы, определяющие качество образовательных условий, которые создаются в детских садах, поскольку их понимание позволяет корректировать образовательные программы для педагогов.

Поскольку в выборке, созданной заявителем путем, почти треть составили Монтессори-группы, мы поставили отдельную задачу проанализировать условия для игры и творчества в таких группах. Данные исследований креативности у детей, обучающихся по программе Монтессори, неоднозначны. Так, Д. Флеминг с соавторами обнаружили, что у учащихся начальных Монтессори-классов креативность выше, чем у их сверстников из других школ [Fleming, Culclasure, Zhang, 2019]. В то же время лонгитюд, проведенный под руководством А. Лиллард, показал, что дети, которые провели три года в детском саду, который работает по системе Монтессори, опережают сверстников из других садов в академической успешности, мотивации, децентрации, но не в креативности [Lillard et al., 2017]. Условия для игры и творчества в Монтессори-группах представляют особый интерес, поскольку, с одной стороны, материалы и уклад в этих группах ориентируют детей на действия в реальном поле, а игра и воображение не задействуются в образовательном процессе (в своих работах М. Монтессори подчеркивала важность для детей прежде все-

го реалистичных материалов), а с другой — система Монтессори представляет собой развивающуюся практику, открытую современным вызовам и ориентированную на поддержку детской индивидуальности, свободы выбора и самостоятельности.

Цель исследования — выявить условия, необходимые для поддержки игры и развития творческих способностей, а также факторы, определяющие их качество и совместимость друг с другом.

Гипотеза исследования: задачи создать условия для поддержки детской игры и для развития творческих способностей предполагают разный фокус внимания у педагога, что затрудняет их одновременное выполнение. Уровни качества условий для игры и для развития творческих способностей, созданные в одной дошкольной группе, не связаны друг с другом.

Частная гипотеза: качество условий для игры и для развития творческих способностей и возможность совмещения тех и других условий в одной группе различаются в дошкольных группах с разным характером образовательных программ.

2. Методы исследования

Для ответа на поставленные вопросы проведено исследование образовательных условий в детских садах с использованием валидизированных инструментов оценки качества *Play Environment Rating Scale* (PERS) и *Creative Environment Rating Scale* (CERS) [Shiyan et al., 2025]. Эти инструменты основаны на культурно-историческом понимании игры и творческих способностей, разработаны с применением принципов развивающей оценки качества и дополняют шкалы семейства *Early Childhood Environment Rating Scale* (ECERS) [Harms, Clifford, Cryer, 2014]. Процедура оценки по обеим шкалам предполагает проведение сертифицированным экспертом трехчасового невключенного структурированного наблюдения игры детей в детском саду в первой половине дня. Инструменты позволяют оценить уровень качества условий для поддержки игры по 7-балльной шкале, где показатели от 1,00 до 2,99 означают неудовлетворительное качество (создаются препятствия для развития); от 3,00 до 4,99 — минимальный уровень качества (препятствий нет, но нет и приоритета развития игры или творческих способностей в деятельности педагога, условия реализуются «по остаточному принципу» или случайно проявляются); от 5,00 до 6,99 — хороший уровень (полноценное внимание к развитию игры или творческих способностей); 7,00 — отлично (расширение возможностей для развития).

Оценка с помощью PERS дает семь показателей, отражающих значимые аспекты условий для поддержки игры в детском саду:

- 1) пространство для игры;
- 2) время для игры;

- 3) материалы для игры;
- 4) косвенная поддержка игры педагогом;
- 5) участие педагога в игре;
- 6) поддержка детского взаимодействия в игре;
- 7) разновозрастная игра и взаимодействие.

CERS содержит четыре показателя, каждый из которых позволяет проанализировать условия для развития разных аспектов творческих способностей:

- понимание процессов развития;
- вопрошание;
- преобразование противоречивых ситуаций / изобретательство;
- воображение.

Таким образом, при анализе полученных результатов необходимо учитывать единство принципов, заложенных в основу этих инструментов оценки качества, и разную логику построения показателей в PERS и CERS. Общий балл по каждой шкале подсчитывается как среднее суммы баллов по отдельным показателям. Для PERS общий балл отражает представленность в среде разных условий для игры, а для CERS — представленность условий для развития разных аспектов творческих способностей.

Наблюдение проводилось сертифицированными экспертами ECERS, дополнительно обученными работе со шкалами PERS и CERS. Межэкспертная согласованность по PERS и CERS составила более 85%.

Для обработки данных использованы методы описательной и математической статистики. Нормальность распределения проверялась тестом Колмогорова — Смирнова и критерием χ^2 Пирсона. Поскольку анализируемые показатели дискретны (количество показателей в каждой шкале не позволяет средним общим баллам гипотетически выстроиться в непрерывный ряд 1,00; 1,01; 1,02...6,99; 7,00), для выявления взаимосвязей использовался коэффициент корреляции Спирмена, для оценки значимости различий — непараметрический U-критерий Манна — Уитни. Все расчеты проведены на уровне значимости $\alpha = 0,01$.

3. Характеристика выборки

Выборка сформирована заявительным путем. В исследовании приняли участие 39 дошкольных групп: 8 групп из образовательных организаций Республики Казахстан (города Астана и Алматы) и 31 группа из образовательных организаций разных регионов Российской Федерации: Москва и Московская область (города Одинцово, Долгопрудный, Королев, Фрязино), ЯНАО (город Новый Уренгой), Костромская область (город Кострома), Томская об-

ласть (город Томск), Республика Татарстан (город Альметьевск). 23 группы выборки относятся к организациям с бюджетным финансированием, 16 групп работают в частных образовательных организациях Российской Федерации и Республики Казахстан.

В исследовании приняли участие 12 групп, работающих по системе Марии Монтессори и входящих в Межрегиональную Монтессори-ассоциацию¹, которая видит свою миссию в сочетании традиций подхода М. Монтессори с использованием результатов современных исследований в области развития детей.

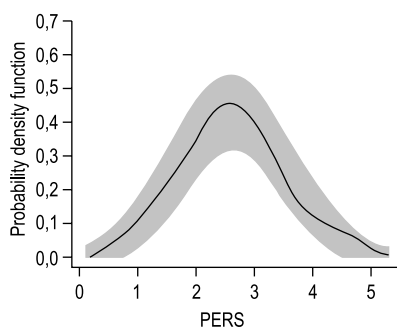
Наблюдение проводилось в апреле 2023 г.

4. Результаты исследования

4.1. Оценка условий для поддержки игры в дошкольных группах

Распределение показателей в выборке по критерию χ^2 Пирсона (рис. 1) на уровне значимости 0,05 является нормальным.

Рис. 1. Нормальность распределения показателей по шкале PERS (общий балл)



Средний балл по шкале PERS по всем группам выборки равен 2,62 (при $sd = 0,84$, $Med = 2,57$, $Mo = 2,57$), минимальная оценка = 1,00, максимальная = 4,43. Оценка дошкольных групп с применением шкалы PERS выявила уровни качества условий для поддержки игры от неудовлетворительного до минимального, причем уровня «минимальный» по общему баллу достигли лишь чуть больше четверти выборки, что в целом согласуется с результатами других исследований качества таких условий в российских дошкольных группах [Якшина, Ле-ван, 2023].

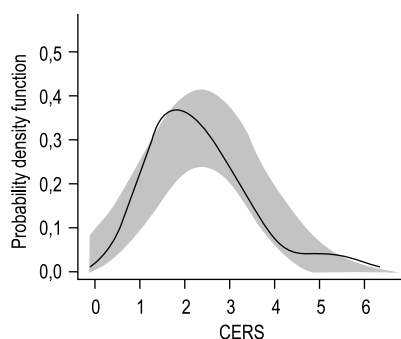
4.2. Оценка условий для развития творческих способностей в дошкольных группах

Распределение показателей в выборке по критерию χ^2 Пирсона (рис. 2) на уровне значимости 0,05 является нормальным.

Средний балл по шкале CERS по всем группам выборки равен 2,33 (при $sd = 1,09$, $Med = 2,00$, $Mo = 2,00$), минимальная оценка = 1,00, максимальная = 5,50 (рис. 2). Таким образом, оценка условий для развития творческих способностей в дошкольных

¹ <https://mma-montessori.com/>

Рис. 2. Нормальность распределения показателей по шкале CERS (общий балл)



группах с применением шкалы CERS выявила уровни от неудовлетворительного до хорошего. Три четверти выборки составляют группы, в которых наблюдается неудовлетворительное, приближающееся к минимальному качество условий для развития творческих способностей дошкольников, что в целом согласуется с оценками качества таких условий в российских дошкольных группах [Белолуцкая и др., 2021]. Для большинства групп выборки характерно минимальное качество условий для развития творческих способностей, однако часть выборки преодолела границу, отделяющую минимальное качество от хорошего.

4.3. Взаимосвязь условий для поддержки игры и для развития творческих способностей

Между общими баллами PERS и CERS связь значима на уровне 0,01, и коэффициент корреляции по Спирмену является высоким (0,84, p -value = 0). Выявлены также связи результатов оценки по отдельным показателям шкалы PERS с отдельными показателями шкалы CERS.

В поисках ответа на вопрос, можно ли создавать условия одновременно и для развития творческих способностей, и для игры, мы выделили кластеры, условно названные «3+» (дошкольные группы, в которых условия и для развития игры, и для развития творческих способностей не ниже минимальных, т.е. получившие 3 балла или выше по каждой из шкал) и «3-» (дошкольные группы, где уровень условий хотя бы по одной шкале неудовлетворительный, т.е. не достигает 3 баллов). В кластере «3+» оказалось 8 групп, в кластере «3-» — 31 группа.

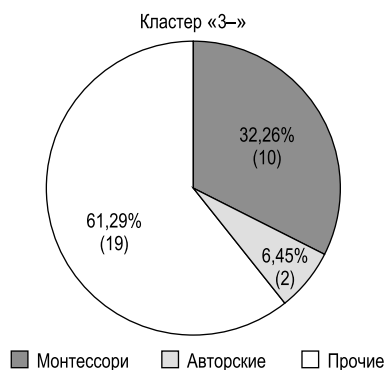
Нам было важно понять, какие факторы обеспечивают хотя бы минимальные условия и для игры, и для творчества детей. В результате качественного анализа образовательных условий обнаружена особая категория детских садов, в образовательной программе которых соединены элементы разных программ в соответствии с задачами педагогической команды. В этих случаях программа создавалась целенаправленно и рефлексивно, для

разработки программы выделялось специальное время. На этом основании мы назвали дошкольные группы этой категории авторскими. В кластере «3+» половина групп оказались авторскими (рис. 3), при этом 25% составили Монтессори-группы. Авторские группы есть и в кластере «3–», но здесь они составляют лишь 6,45% общего числа групп (рис. 4).

Рис. 3. Доли авторских и Монтессори-групп в кластере «3+»



Рис. 4. Доли авторских и Монтессори-групп в кластере «3–»



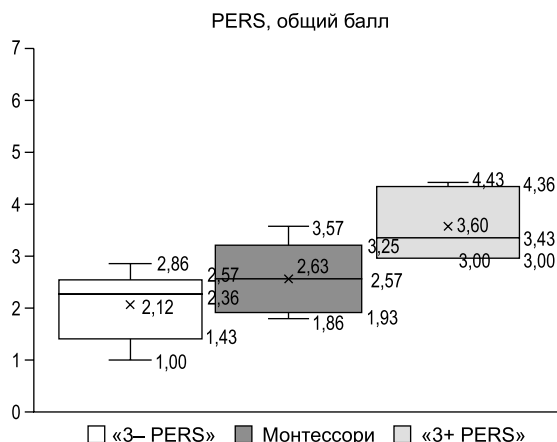
4.4. Качество условий для поддержки детской игры в Монтессори-группах и других дошкольных группах

Мы сравнили результаты, полученные Монтессори-группами, с результатами групп, получивших по какой-либо шкале (PERS или CERS) 3 балла и выше (кластеры «3+ PERS» и «3+ CERS»), а также с получившими менее 3 баллов (кластеры «3– PERS» и «3– CERS»)².

В кластер «3+ PERS» вошли 9 дошкольных групп, в кластер «3– PERS» — 18 групп. Сопоставление трех кластеров («3+ PERS», «3– PERS» и «Монтессори») по общему баллу PERS (рис. 5) показывает, что качество условий для игры в Монтессори-группах значительно лучше, чем в группах, где не созданы минимальные условия для игры и творчества, и при этом значимо (на уровне 0,01) хуже, чем в группах, где хотя бы минимальные условия созданы.

² Монтессори-группы в эти кластеры не включались.

Рис. 5. Сопоставление дошкольных групп разных кластеров по результатам оценки качества условий для поддержки игры



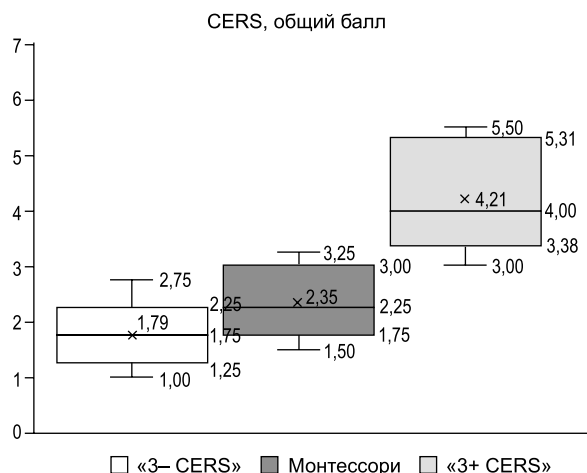
Различия между качеством образовательной среды в Монтессори-группах и группах из кластера «3- PERS» значимы только по показателям «Взаимодействие детей между собой в игре» и «Разновозрастная игра и взаимодействие». Значимые различия между Монтессори-группами и группами из кластера «3+ PERS» выявлены по общему баллу, показателям «Материалы для игры», «Косвенная поддержка игры педагогом», «Участие педагога в игре», «Пространство и оборудование для игры» и не обнаружены по показателям «Время и переходы между игрой и другими видами деятельности» и «Разновозрастная игра и взаимодействие».

4.5. Качество условий для развития творческих способностей в Монтессори-группах и других дошкольных группах

В кластер «3+ CERS» вошли 6 дошкольных групп, в кластер «3- CERS» — 21 группа. Сопоставление трех кластеров по общему баллу CERS (рис. 6) показывает, что качество условий для развития творческих способностей в Монтессори-группах несколько выше, чем в группах, где не созданы минимальные условия, и при этом значительно ниже, чем в группах, где минимальные условия созданы.

При этом в отношении условий для развития творческих способностей образовательная среда Монтессори-групп выигрывает по сравнению с группами с низким качеством только по показателю «Вопрошание», по остальным показателям значимых различий не обнаружено. Качество условий в Монтессори-группах значительно ниже, чем в группах кластера «3+», по следующим показателям: «Понимание процессов развития», «Воображение», «Вопрошание» и «Решение противоречивых ситуаций».

Рис. 6. Сопоставление дошкольных групп разных кластеров по результатам оценки качества условий для развития творческих способностей



5. Дискуссия

5.1. Ключевые дефициты условий для поддержки детской игры

Проведенный анализ по общему баллу, отдельным показателям и индикаторам показал, что в большинстве групп выборки отсутствуют серьезные риски для развития игры, но и не создаются специально условия для ее развертывания. Причиной отсутствия целенаправленной поддержки игры может быть, с одной стороны, отрицание педагогами ценности игры высокого уровня для развития детей, а с другой — дефицит методического сопровождения работы детских садов и недостаток знаний у педагогов об условиях, необходимых для развития игры [Трифонова, 2022]. Средний общий балл по выборке соответствует неудовлетворительному качеству условий для детской игры. Наиболее благоприятная ситуация сложилась в отношении организации пространства для игры и поддержки разновозрастного взаимодействия (средние значения по этим показателям находятся на минимальном уровне). Возможно, эти показатели специфичны именно для нашей выборки, в которой треть групп работает по системе Монтессори: эти группы являются разновозрастными и сравнительно малочисленными — а значит, детям доступно больше пространства для игры во время, отведенное для свободной деятельности.

Наиболее сильные дефициты в показателях условий для детской игры во всех группах, принимавших участие в исследовании, — это редкое участие педагога в совместной с детьми игре, а также недоступность неструктурированных материалов для игры. Эти дефициты также могут быть связаны со спецификой программ: так, в Монтессори-группах во время наблюдения взрослый специально не включался в детскую игру или запрещал ее. В группах, работающих по другим программам, таких запретов формально не было, однако на практике поддержка игры не рассматривается как необходимая часть образовательного процесса [Якшина, Ле-ван, 2022].

Поддержка детского взаимодействия, косвенная поддержка игры, а также выделение времени на игру — эти условия также находятся на неудовлетворительном уровне, хотя средние значения по этим показателям выше, чем по показателям «Материалы для игры» и «Непосредственное участие взрослого в игре». Полученные результаты согласуются с данными проведенного нами ранее исследования, которое показало, что в большинстве групп педагоги предпочитают отстраненную или дидактическую позицию в сопровождении игры, а время на игру выделяется по остаточному принципу [Якшина, Ле-ван, 2023]. При этом отстраненная позиция педагога может быть следствием прямо противоположных взглядов на детскую игру: педагог может считать, что игра не важна, что ключевая задача педагога — обучение, и поэтому включаться в игру не нужно, а может быть убежден, что игра важна, и для нее выделяется время, но педагог не включается в игру из опасения, что может легко ее разрушить.

5.2. Ключевые дефициты условий для развития творческих способностей

Проведенный анализ по общему баллу и отдельным показателям дает основания оценивать условия для развития творческих способностей в большинстве групп выборки как неудовлетворительные.

Рассмотрим наиболее важные дефициты образовательной среды. Во-первых, это создание условий для творчества в продуктивной деятельности. Менее чем в 41% случаев детям были доступны разнообразные неструктурированные материалы как минимум в течение 25 минут свободного времени, когда дети могут действовать инициативно и по своему замыслу. Во-вторых, это диалог, в котором предметом разговора становится какая-то проблемная ситуация, интересный вопрос, имеющий отношение к детской жизни: в 38% случаев такая ситуация не возникла ни разу за три часа наблюдения. В-третьих, менее чем в половине случаев (36%) педагоги поддерживали детское удивление или обращали внимание детей на то, что достойно удивления. Удивление — сложная культурная эмоция, стоящая у истоков познавательной активности, и ее развитие зависит во многом от опыта удивления, который возникает у ребенка во взаимодействии со взрослым [Engel, 2011]. В-четвертых, крайне редко встречаются предложения детям придумать что-то новое и необычное. Такого рода задания очень важны, поскольку способствуют формированию «эвристической структуры личности» [Поддьяков, 2009] и исследовательской инициативы [Поддьяков, 2001]. Люди, обладающие этими свойствами, способны порождать новые идеи в ситуации неопределенности. Насыщенная полифункциональная предметно-пространственная среда стимулирует детскую любознательность и участие в игре [Faizi, Azari, Maleki, 2012]. При этом и любознательность детей, и их умение предлагать неожиданные творческие идеи возрастают,

если взрослый поддерживает детские вопросы и создает ситуации вызова, требующие нестандартных творческих решений на основе воображения и творческого мышления [Chouinard, 2007; Engel, 2009; Юшков, 1997]. Если же взрослые не замечают ситуации, когда дети ставят задачи, и сами не предлагают такого рода вызовы, воспитанники получают сигнал о том, что придумывание не является культурной нормой, в отличие от понимания.

5.3. Взаимосвязь условий для игры и творчества в дошкольных группах

Обнаруженная в исследовании взаимосвязь между качеством условий для поддержки игры и для развития творческих способностей не подтверждает наше предположение о том, что детские сады и отдельные педагоги будут отдавать приоритет либо поддержке игры, либо развитию мышления и воображения: и то и другое либо присутствует в дошкольной группе, либо оказывается в дефиците. Можно предположить, что для поддержки игровой деятельности и мыслительных процессов необходимы не только конкретные умения или технологии (сопровождения игры или ведения диалога), но и прежде всего некоторые универсальные профессиональные способности, в частности позволяющие справляться с ситуациями неопределенности. И при поддержке игры, и при ведении диалога педагогам важно уметь действовать спонтанно, реагировать на возникающие неожиданные ситуации, не опираясь на подготовленный конспект. Ответная реплика в обсуждении или игровой ситуации требует одновременно умения слышать детей и понимать, что происходит в данный момент, и удержания целостного контекста ситуации — процессов, которые происходят в детской группе, способностей конкретных детей и вытекающих из этих условий педагогических задач. Именно исходя из анализа ситуации в целом педагог формулирует реплики в дискуссии или решает, косвенное или непосредственное сопровождение игры в данном случае уместно.

В кластер детских садов, в которых и условия для развития творческих способностей, и условия для поддержки игры оказались не ниже минимальных, вошли 2/3 дошкольных групп, в которых, по экспертным оценкам, реализуется авторская образовательная модель. На основании этих данных можно предположить, что значимым условием для развития качества образовательной среды является именно целенаправленная и осознанная работа педагогической команды над постановкой целей, подбором эффективных способов и инструментов для достижения этих целей, ориентация на поддержку интересов и инициативы детей. И в таком случае при осознанном и рефлексивном способе создания собственной образовательной программы есть возможность обеспечить в равной степени и минимальные условия для поддержки игры, и минимальные условия для развития творче-

ских способностей. Можно предположить, что при отсутствии такой командной рефлексии организация образовательной среды будет зависеть от предпочтений и компетентности педагогов, в связи с чем отдельные группы условий, необходимых для детско-го развития, могут быть проигнорированы.

Качественный анализ кластера, условно названного «3–», в котором либо условия для игры, либо условия для творчества, либо и то и другое находится на уровне ниже минимального, позволил выявить типичную для входящих в этот кластер групп особенность уклада жизни: ее можно квалифицировать как фронтально-учебный стиль взаимодействия педагога с детьми. Предпочтительным средством решения образовательных задач в таких группах являются фронтально организованные занятия с минимальными возможностями для свободной деятельности и самовыражения детей и индивидуализации образовательного процесса. В противовес авторским детским садам, где образовательная программа рефлексивно формируется педагогической командой, в случае фронтально-учебной модели чаще можно говорить о следовании некоторому сложившемуся стереотипу и отсутствии у педагогов возможностей влиять на характер образовательного процесса.

В этом контексте пристального внимания заслуживает такая системная характеристика, как организационная культура детского сада, включающая и характер взаимодействия педагогов друг с другом, с администрацией детского сада и методистами относительно программы детского сада, и характер взаимодействия воспитателей с детьми, и организацию предметно-пространственной среды, и распределение времени, в частности выделение времени на свободную деятельность. Исследования показывают, что организационная культура детского сада, стиль управления, организационный климат, слаженность команды в значительной мере определяют качество взаимодействия с детьми [Slot et al., 2018; Slot, 2018]. Можно предположить, что именно организационная культура детского сада определяет, авторская или фронтально-учебная модель образовательной программы будет реализовываться в группе.

5.4. Сопоставление качества условий для игры и творчества в группах, работающих по системе Монтессори, с остальными группами
5.4.1. Условия для поддержки детской игры в Монтессори-группах

Относительно сильными сторонами групп, работающих по программе Монтессори, и показателями, по которым они превосходят группы с фронтально-учебной моделью организации, являются организация пространства, наличие времени на игру, поддержка взаимодействия, разновозрастное взаимодействие. Эти преимущества Монтессори-групп могут быть связаны со спецификой их образовательной программы: с отсутствием фронтальных занятий, предоставлением детям времени для свободной работы, а также с тем, что большая часть Монтессори-групп относится к частным детским садам, где традиционно наполняемость групп меньше, чем в государственных.

Наиболее дефицитным условием поддержки детской игры в Монтессори-группах оказалось участие педагога в совместной игре: почти во всех группах взрослый ни разу не включался в совместную игру, и наблюдатели неоднократно фиксировали запрет на игру. Эксперты отмечали, что во многих группах дети имели возможность играть только на улице, взрослые при этом следили за безопасностью и не присоединялись к игре.

Программа Монтессори-групп предполагает наличие большого количества разнообразных природных материалов, конструкторов, бросовых материалов и их размещение на низких стеллажах, но для большинства групп кластера характерен неудовлетворительный уровень качества по показателю «Материалы для игры». Во время наблюдения фиксировались запреты со стороны взрослого на использование неструктурированных материалов в качестве предметов-заместителей, что делает эти материалы недоступными для игры. Такие запреты обусловлены особой позицией педагога, заложенной в программе: он должен пресекать использование детьми материалов по своему замыслу, не в рамках предложенного способа. (Отметим в скобках, что в одной из Монтессори-групп, принимавших участие в исследовании, при соблюдении базовых принципов Монтессори-практики педагога не запрещали детям игру вне «свободной работы», и в этой группе была игровая комната, где дети могли играть до завтрака.)

Кроме того, неудовлетворительный уровень качества по показателю «Материалы для игры» может быть связан с дефицитом неструктурированных материалов на прогулочных площадках, при том что свободное время для игры у детей есть только на прогулке. Обедненность среды на прогулочных площадках, сильно контрастирующая по насыщенности материалами с групповым помещением, может быть обусловлена спецификой конкретных организаций (сложностями организации прогулок в частных садах, отсутствием собственной площадки) или недооценкой образовательной ценности прогулок в детском саду, смещением фокуса на двигательное развитие, для которого не требуются игровые материалы.

Именно в силу этих факторов в Монтессори-группах качество условий для игры оказалось значимо ниже по общему баллу, чем в группах из кластера «3+», где условия для игры выстраиваются целенаправленно.

5.4.2. Условия для развития творческих способностей в Монтессори-группах

По общему баллу качества условий для развития творческих способностей Монтессори-группы несколько превосходят группы, не достигшие минимального качества, несмотря на то что в системе Монтессори не ставится специальная задача поддерживать воображение ребенка и организовывать решение проблемных и изобретательских задач. Прежде всего это преимущество

достигается за счет более благоприятных условий для поддержки детского вопрошания: в целом результаты по этому показателю выше в группах, в которых создаются лучшие условия для содержательных диалогов между взрослыми и детьми, а не только обеспечивается контроль за безопасностью, дисциплиной и соблюдением инструкций педагога.

Тот факт, что Монтессори-группы уступают детским садам, в которых качество выше минимального, по всем показателям CERS — «Понимание процессов развития», «Воображение», «Вопрошание» и «Решение противоречивых ситуаций», свидетельствует о том, что задача развивать творческие способности детей предполагает отдельный фокус усилий, который нужно удерживать. Выполнение задач когнитивного развития, приоритетных для Монтессори-практик, не обеспечивает условий для стимулирования творческих способностей.

При этом качество условий для поддержки творческих способностей в Монтессори-группах оказывается несколько выше, чем в детских садах с преобладанием фронтально-учебных форм работы. Следовательно, гибкое построение образовательного процесса, внимание к детской индивидуальности и поддержка детской самостоятельности, характерные для Монтессори-групп, являются значимыми факторами, которые необходимо учитывать при создании базовых условий для развития творческих способностей детей.

6. Ограничения исследования

Выводы данного исследования получены на выборке, в которой качество условий и для игры, и для развития творческих способностей оказалось довольно низким, хотя и соответствует в целом показателям, полученным в российских детских садах [Белолуцкая и др., 2021]. В качестве направлений дальнейших исследований можно выделить расширение выборки, включение в нее большего количества групп с высоким качеством образовательной среды с точки зрения обеспечения условий для поддержки детской игры и развития творческих способностей.

7. Выводы

Исследование показало, что для большинства дошкольных групп характерен довольно низкий уровень условий и для поддержки игры, и для развития творческих способностей. Таким образом, несмотря на то что значение игры и развития творческих способностей для интеллектуального прогресса ребенка и его дальнейшей академической успешности подтверждено исследованиями и декларируется во ФГОС дошкольного образования, ни игра, ни творческие способности не находятся в фокусе внимания педагогов. Возможно, распространенность таких практик работы детских садов объясняется трудностями преодоления традиций

фронтального обучения, при котором время на свободную деятельность выделяется по остаточному принципу, а преобладает «солирующая педагогика».

В исследовании не нашло подтверждения предположение, что детские сады выбирают в качестве приоритета либо игру, либо поддержку мышления и воображения. Оказалось, что в рамках одной дошкольной группы возможно одновременно создавать хотя бы минимальные условия и для игры, и для творчества, хотя в большинстве детских садов уровень качества условий и для игры, и для творчества оказался одинаково низким (еще раз оговоримся, что эти данные получены на выборке, в которой в целом качество условий оказалось низким).

Полученные результаты дают основания предполагать, что эффективным с точки зрения обеспечения условий для игры и творчества является рефлексивный подход к разработке образовательной программы, при котором команда детского сада целенаправленно выстраивает образовательный процесс в соответствии с выбранными ориентирами. Право разрабатывать и создавать собственную образовательную программу на основе Федеральной образовательной программы дошкольного образования и с использованием разнообразных методов и подходов, с учетом особенной социальной ситуации детского сада, интересов детей, родителей и педагогов закреплено в «Законе об образовании в РФ» и во ФГОС дошкольного образования, однако очень часто либо это право не используется, либо реальная практика детского сада не соответствует декларируемым в программе идеям.

Результаты сопоставления качества условий для игры и творчества в Монтессори-группах и в группах, работающих по другим моделям, показывают, что у Монтессори-групп есть преимущество перед фронтально-учебными формами организации работы, но их результаты ниже показателей авторских дошкольных групп. Полученные данные выдвигают на повестку дня вопрос, насколько создание условий для игры, а также для развития воображения и творческого мышления возможно при сохранении базовых принципов Монтессори-системы. По сути, это вопрос о перспективах развития системы, требующий проведения дальнейших исследований.

Результаты исследования указывают на наличие проблем в организации дошкольного образования. Их решение — одна из приоритетных задач на пути к качеству детских садов, соответствующему современным требованиям амплификации детского развития. Перспективным подходом к повышению качества дошкольного образования может стать работа с командами детских садов по поддержке рефлексивной и самостоятельной позиции педагогов в отношении разработки программы детского сада, а также обновление программ профессионального образования

педагогов с включением в них освоения компетенций поддержки
и развития творческих способностей детей.

Литература

1. Абдулаева Е.А., Алиева Д.А. (2020) Развитие свободной игры дошкольников в условиях недирективного сопровождения. *Современное дошкольное образование*, № 6, сс. 32–46. <https://doi.org/10.24411/1997-9657-2020-10088>
2. Белолуцкая А.К., Воробьева И.И., Шиян О.А., Зададаев С.А., Шиян И.Б. (2021) Условия для развития творческих способностей ребенка: результаты апробации инструмента оценки качества образования в детском саду. *Современное дошкольное образование*, № 2, сс. 12–30. <https://doi.org/10.24411/1997-9657-2021-10096>
3. Веракса Н.Е. (2019) Диалектическое мышление: логика и психология. *Культурно-историческая психология*, т. 15, № 3, сс. 4–12. <https://doi.org/10.17759/chp.2019150301>
4. Выготский Л.С. (1966) Игра и ее роль в психическом развитии ребенка. *Вопросы психологии*, № 6, сс. 62–76.
5. Дьяченко О.М. (1996) *Развитие воображения дошкольника*. М.: Международный образовательный и психологический колледж.
6. Кравцов Г.Г., Кравцова Е.Е. (2017) *Психология игры (культурно-исторический подход)*. М.: Левь.
7. Поддьяков А.Н. (2001) *Развитие исследовательской инициативности в детском возрасте*: дис. ... докт. психол. наук. М.: МГУ.
8. Поддьяков Н.Н. (2009) Детское экспериментирование и эвристическая структура опыта ребенка-дошкольника. *Исследователь/Researcher*, № 2, сс. 68–75.
9. Сингер Э., де Хаан Д. (2019) *Играть, удивляться, узнавать. Теория развития, воспитания и обучения детей*. М.: Мозаика-синтез.
10. Смирнова Е.О., Солдатова Ю.С. (2019) Особенности проявления инициативы современных дошкольников. *Психолого-педагогические исследования*, т. 11, № 1, сс. 12–26. <https://doi.org/10.17759/psyedu.2019110102>
11. Стожарова М.Ю., Кузнецова И.О. (2020) Изучение уровня сформированности эмоционального благополучия детей старшего дошкольного возраста. *Современное дошкольное образование*, № 5, сс. 49–57. <https://doi.org/10.24411/1997-9657-2020-10084>
12. Трифонова Е.В. (2022) Детская игра с позиций культурно-исторической психологии: подмена, утрата и воссоздание идеальной формы деятельности в образовательном пространстве. *Культурно-историческая психология*, т. 18, № 3, сс. 5–12. <https://doi.org/10.17759/chp.2022180301>
13. Юшков А.Н. (1997) *Психологические особенности становления детской вопросительности на уроках-диалогах в начальной школе*: дис. ... канд. психол. наук. Иркутск: Красноярский педагогический университет.
14. Якшина А.Н. (2020) Условия развития игры в дошкольном возрасте: обзор современных отечественных и зарубежных исследований. *Современное дошкольное образование*, № 4, сс. 50–61. <https://doi.org/10.24411/1997-9657-2020-10079>
15. Якшина А.Н. (2015) Психологические условия развития центрального психологического новообразования дошкольного возраста. *Современное дошкольное образование. Теория и практика*, № 10, сс. 32–39.
16. Якшина А.Н., Ле-ван Т.Н. (2023) Стратегии сопровождения игры у дошкольных педагогов с разным пониманием игры и ее развивающей ценности. *Культурно-историческая психология*, т. 19, № 2, сс. 99–106. <https://doi.org/10.17759/chp.2023190213>

17. Якшина А.Н., Ле-ван Т.Н. (2022) Особенности представлений дошкольных педагогов о детской игре и наблюдении за ней. *Культурно-историческая психология*, т. 18, № 3, сс. 32–40. <https://doi.org/10.17759/chp.2022180304>
18. Chouinard M. (2007) Children's Questions: A Mechanism for Cognitive Development. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, vol. 72, no 1, pp. vii-ix, 1–112. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5834.2007.00412.x>
19. Craft A., Cremin T., Burnard P., Chappell K. (2007) Developing Creative Learning through Possibility Thinking with Children Aged 3–7. *Creative Learning 3–11 and How We Document It* (eds A. Craft, T. Cremin, P. Burnard). Stoke-on-Trent: Trentham.
20. Cremin T. (ed.) (2017) *Creativity and Creative Pedagogies in the Early and Primary Years*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315617305>
21. Duncan G.J., Dowsett C.J., Claessens A., Magnuson K., Huston A.C., Klebanov P. et al. (2007) School Readiness and Later Achievement. *Developmental Psychology*, vol. 43, no 6, pp. 1428–1446. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.6.1428>
22. Engel S. (2011) Children's Need to Know: Curiosity in Schools. *Harvard Educational Review*, vol. 81, no 4, pp. 625–645. <https://doi.org/10.17763/haer.81.4.h054131316473115>
23. Engel S. (2009). Is Curiosity Vanishing? *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, vol. 48, no 8, pp. 777–779. <https://doi.org/10.1097/CHI.0b013e3181aa03b0>
24. Faizi M., Azari A.K., Maleki S.N. (2012) Design Principles of Residential Spaces to Promote Children's Creativity. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, vol. 35, pp. 468–474. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.02.112>
25. Furu A.-C., Chan A., Larsson J., Engdahl I., Klaus S., Navarrete A.M., Turk Niskač B. (2023) Promoting Resilience in Early Childhood Education and Care to Prepare Children for a World of Change: A Critical Analysis of National and International Policy Documents. *Children*, vol. 10, no 4, Article no 716. <https://doi.org/10.3390/children10040716>
26. Fehr K.K., Russ S.W. (2016) Pretend Play and Creativity in Preschool-Age Children: Associations and Brief Intervention. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, vol. 10, no 3, pp. 296–308. <https://doi.org/10.1037/aca0000054>
27. Fleming D.J., Culclasure B.T., Zhang D. (2019) The Montessori Model and Creativity. *Journal of Montessori Research*, vol. 5, no 2, pp. 1–14. <https://doi.org/10.17161/jomr.v5i2.7695>
28. Garaigordobil M., Berrueto L. (2011) Effects of a Play Program on Creative Thinking of Preschool Children. *The Spanish Journal of Psychology*, vol. 14, no 2, pp. 608–618. https://doi.org/10.5209/rev_SJOP.2011.v14.n2.9
29. Gariboldi A., Catellani N. (eds) (2013) *Creativity in Pre-School Education*. SERN.
30. Harms T., Clifford R., Cryer D. (2014) *Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS-3) Third Edition*. New York, NY: Teachers College. <https://doi.org/10.1037/t15192-000>
31. Hoffmann J.D., Russ S.W. (2016) Fostering Pretend Play Skills and Creativity in Elementary School Girls: A Group Play Intervention. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, vol. 10, no 1, pp. 114–125. <https://doi.org/10.1037/aca0000039>
32. Laevers F., Declercq B. (2018) How Well-Being and Involvement Fit into the Commitment to Children's Rights. *European Journal of Education*, vol. 53, no 3, pp. 325–335. <https://doi.org/10.1111/ejed.12286>
33. Leggett N. (2017) Early Childhood Creativity: Challenging Educators in Their Role to Intentionally Develop Creative Thinking in Children. *Early Childhood Education Journal*, vol. 45, pp. 845–853. <https://doi.org/10.1007/s10643-016-0836-4>
34. Lillard A.S., Heise M.J., Richey E.M., Tong X., Hart A., Bray P.M. (2017) Montessori Preschool Elevates and Equalizes Child Outcomes: A Longitudinal Study. *Frontiers in Psychology*, vol. 8, Article no 1783. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01783>

35. Lillard A.S., Lerner M.D., Hopkins E.J., Dore R.A., Smith E.D., Palmquist C.M. (2013) The Impact of Pretend Play on Children's Development: A Review of the Evidence. *Psychological Bulletin*, vol. 139, no 1, pp. 1–34. <https://doi.org/10.1037/a0029321>
36. Loizou E., Trawick-Smith J. (eds) (2022) *Teacher Education and Play Pedagogy: International Perspectives*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003149668>
37. Melhuish E., Erekly-Stevens K., Petrogiannis K., Ariescu A., Penderi E., Rentzou K. et al. (2015) A Review of Research on the Effects of Early Childhood Education and Care (ECEC) upon Child Development. *CARE Project. Curriculum Quality Analysis and Impact Review of European Early Childhood Education and Care*. Available at: https://ecec-care.org/fileadmin/careproject/Publications/reports/new_version_CARE_WP4_D4_1_Review_on_the_effects_of_ECEC.pdf (accessed 01.02.2026).
38. Melhuish E.C., Phan M.B., Sylva K., Sammons P., Siraj-Blatchford I., Taggart B. (2008) Effects of the Home Learning Environment and Preschool Center Experience upon Literacy and Numeracy Development in Early Primary School. *Journal of Social Issues*, vol. 64, no 1, pp. 95–114. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.2008.00550.x>
39. Mohammed R. (2018) *Creative Learning in the Early Years: Nurturing the Characteristics of Creativity*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315206400>
40. OECD (2014) Does PrePrimary Education Reach Those Who Need It Most? *PISA in Focus*, no 40. Paris: OECD. <https://doi.org/10.1787/5jz15974pzvg-en>
41. Parker R., Thomsen B.S., Berry A. (2022) Learning through Play at School — A Framework for Policy and Practice. *Frontiers in Education*, no 7, Article no 751801. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.751801>
42. Pascal C., Bertram T. (2023) Evidencing Practice: Re-Focusing on Children's Flourishing, Fulfilment and Wellbeing. *European Early Childhood Education Research Journal*, vol. 31, no 3, pp. 305–310. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2023.2214021>
43. Patton K., Winter K. (2023) Researcher Positionality in Eliciting Young Children's Perspectives. *Journal of Early Childhood Research*, vol. 21, no 3, pp. 303–313. <https://doi.org/10.1177/1476718X221145484>
44. Pramling N., Wallerstedt C., Lagerlöf P., Björklund C., Kultti A., Palmér H. et al. (2019) *Play-Responsive Teaching in Early Childhood Education*. Cham: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-15958-0>
45. Ring E., O'Sullivan L., Ryan M., Burke P. (2018) *A Melange or a Mosaic of Theories? How Theoretical Perspectives on Children's Learning and Development Can Inform a Responsive Pedagogy in a Redeveloped Primary School Curriculum*. Limerick: Mary Immaculate College, University of Limerick.
46. Shiyani I., Iakshina A., Le-van T., Shiyani O., Vorobeva I., Belolutsckaya A., Kholodova O., Loginova L. (2025) *Play Environment Rating Scale (PERS) & Creative Environment Rating Scale (CERS) ECERS Extensions*. New York, NY: Teachers College.
47. Slot P.L. (2018) *Structural Characteristics and Process Quality in Early Childhood Education and Care: A Literature Review. OECD Education Working Paper no 176*. Paris: OECD. Available at: [https://one.oecd.org/document/EDU/WKP\(2018\)12/En/pdf](https://one.oecd.org/document/EDU/WKP(2018)12/En/pdf) (accessed 08.02.2026).
48. Slot P., Bleses D., Justice L.M., Markussen-Brown J., Højen A. (2018) Structural and Process Quality of Danish Preschools: Direct and Indirect Associations with Children's Growth in Language and Preliteracy Skills. *Early Education and Development*, vol. 29, no 4, pp. 581–602. <https://doi.org/10.1080/10409289.2018.1452494>
49. Zosh J., Hopkins E., Jensen H., Liu C., Neale D., Hirsh-Pasek K., Solis L., Whitebread D. (2017) *Learning through Play: A Review of the Evidence*. Billund, Denmark: The LEGO Foundation.

- References**
- Abdulaeva E.A., Alieva D.A. (2020) The Development of Preschoolers Free Play under Non-Directive Support. *Preschool Education Today*, no 6, pp. 32–46 (In Russian). <https://doi.org/10.24411/1997-9657-2020-10088>
- Belolutskaya A.K., Vorobyeva I.I., Shiyan O.A., Zadadaev S.A., Shiyan I.B. (2021) Conditions for the Development of Children’s Creative Abilities: Results of Testing the Tool for Evaluating the Quality of Education in Kindergarten. *Preschool Education Today*, no 2, pp. 12–30 (In Russian). <https://doi.org/10.24411/1997-9657-2021-10096>
- Chouinard M. (2007) Children’s Questions: A Mechanism for Cognitive Development. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, vol. 72, no 1, pp. vii–ix, 1–112. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5834.2007.00412.x>
- Craft A., Cremin T., Burnard P., Chappell K. (2007) Developing Creative Learning through Possibility Thinking with Children Aged 3–7. *Creative Learning 3–11 and How We Document It* (eds A. Craft, T. Cremin, P. Burnard), Stoke on Trent: Trentham.
- Cremin T. (ed.) (2017) *Creativity and Creative Pedagogies in the Early and Primary Years*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315617305>
- D’yachenko O.M. (1996) *Development of a Preschooler’s Imagination*. Moscow: International Educational and Psychological College (In Russian).
- Duncan G.J., Dowsett C.J., Claessens A., Magnuson K., Huston A.C., Klebanov P. et al. (2007) School Readiness and Later Achievement. *Developmental Psychology*, vol. 43, no 6, pp. 1428–1446. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.6.1428>
- Engel S. (2011) Children’s Need to Know: Curiosity in Schools. *Harvard Educational Review*, vol. 81, no 4, pp. 625–645. <https://doi.org/10.17763/haer.81.4.h054131316473115>
- Engel S. (2009) Is Curiosity Vanishing? *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, vol. 48, no 8, pp. 777–779. <https://doi.org/10.1097/CHI.0b013e3181aa03b0>
- Faizi M., Azari A.K., Maleki S.N. (2012) Design Principles of Residential Spaces to Promote Children’s Creativity. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, vol. 35, pp. 468–474. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.02.112>
- Fehr K.K., Russ S.W. (2016) Pretend Play and Creativity in Preschool-Age Children: Associations and Brief Intervention. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, vol. 10, no 3, pp. 296–308. <https://doi.org/10.1037/aca0000054>
- Fleming D.J., Culclasure B.T., Zhang D. (2019) The Montessori Model and Creativity. *Journal of Montessori Research*, vol. 5, no 2, pp. 1–14. <https://doi.org/10.17161/jomr.v5i2.7695>
- Furu A.-C., Chan A., Larsson J., Engdahl I., Klaus S., Navarrete A.M., Turk Niskač B. (2023) Promoting Resilience in Early Childhood Education and Care to Prepare Children for a World of Change: A Critical Analysis of National and International Policy Documents. *Children*, vol. 10, no 4, Article no 716. <https://doi.org/10.3390/children10040716>
- Garaigordobil M., Berruero L. (2011) Effects of a Play Program on Creative Thinking of Preschool Children. *The Spanish Journal of Psychology*, vol. 14, no 2, pp. 608–618. https://doi.org/10.5209/rev_sjop.2011.v14.n2.9
- Gariboldi A., Catellani N. (eds) (2013) *Creativity in Pre-School Education*. SERN.
- Harms T., Clifford R., Cryer D. (2014) *Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS-3) Third Edition*. New York, NY: Teachers College. <https://doi.org/10.1037/t15192-000>
- Hoffmann J.D., Russ S.W. (2016) Fostering Pretend Play Skills and Creativity in Elementary School Girls: A Group Play Intervention. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, vol. 10, no 1, pp. 114–125. <https://doi.org/10.1037/aca0000039>
- lakshina A.N. (2020) Conditions of Play Development at Preschool Age: A Review of Modern Domestic and Foreign Research. *Preschool Education Today*, no 4, pp. 50–61 (In Russian). <https://doi.org/10.24411/1997-9657-2020-10079>

- Iakshina A.N. (2015) Psychological Conditions for Developing Central Psychological Neo-Formation in Preschool Age. *Preschool Education Today*, no 10, pp. 32–39 (In Russian).
- Iakshina A.N., Le-van T.N. (2023) Play Support Strategies of Preschool Teachers with Different Perspectives on Play and Its Role in Child's Development. *Cultural-Historical Psychology*, vol. 19, no 2, pp. 99–106 (In Russian). <https://doi.org/10.17759/chp.2023190213>
- Iakshina A.N., Le-van T.N. (2022) Preschool Teachers' Views on Children's Play and Its Observation. *Cultural-Historical Psychology*, vol. 18, no 3, pp. 32–40 (In Russian). <https://doi.org/10.17759/chp.2022180304>
- Kravtsov G.G., Kravtsova E.E. (2017) *Psychology of Play (Cultural-Historical Approach)*. Moscow: Lev (In Russian).
- Laevers F., Declercq B. (2018) How Well-Being and Involvement Fit into the Commitment to Children's Rights. *European Journal of Education*, vol. 53, no 3, pp. 325–335. <https://doi.org/10.1111/ejed.12286>
- Leggett N. (2017) Early Childhood Creativity: Challenging Educators in Their Role to Intentionally Develop Creative Thinking in Children. *Early Childhood Education Journal*, vol. 45, pp. 845–853. <https://doi.org/10.1007/s10643-016-0836-4>
- Lillard A.S., Heise M.J., Richey E.M., Tong X., Hart A., Bray P.M. (2017) Montessori Preschool Elevates and Equalizes Child Outcomes: A Longitudinal Study. *Frontiers in Psychology*, vol. 8, Article no 1783. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01783>
- Lillard A.S., Lerner M.D., Hopkins E.J., Dore R.A., Smith E.D., Palmquist C.M. (2013) The Impact of Pretend Play on Children's Development: A Review of the Evidence. *Psychological Bulletin*, vol. 139, no 1, pp. 1–34. <https://doi.org/10.1037/a0029321>
- Loizou E., Trawick-Smith J. (eds) (2022) *Teacher Education and Play Pedagogy: International Perspectives*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003149668>
- Melhuish E., Ereky-Stevens K., Petrogiannis K., Ariescu A., Penderi E., Rentzou K. et al. (2015) A Review of Research on the Effects of Early Childhood Education and Care (ECEC) upon Child Development. *CARE Project. Curriculum Quality Analysis and Impact Review of European Early Childhood Education and Care*. Available at: https://ecec-care.org/fileadmin/careproject/Publications/reports/new_version_CARE_WP4_D4_1_Review_on_the_effects_of_ECEC.pdf (accessed 01.02.2026).
- Melhuish E.C., Phan M.B., Sylva K., Sammons P., Siraj-Blatchford I., Taggart B. (2008) Effects of the Home Learning Environment and Preschool Center Experience upon Literacy and Numeracy Development in Early Primary School. *Journal of Social Issues*, vol. 64, no 1, pp. 95–114. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.2008.00550.x>
- Mohammed R. (2018) *Creative Learning in the Early Years: Nurturing the Characteristics of Creativity*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315206400>
- OECD (2014) Does PrePrimary Education Reach Those Who Need It Most? *PISA in Focus*, no 40. Paris: OECD. <https://doi.org/10.1787/5jz15974pzvg-en>
- Parker R., Thomsen B.S., Berry A. (2022) Learning through Play at School — A Framework for Policy and Practice. *Frontiers in Education*, no 7, Article no 751801. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.751801>
- Pascal C., Bertram T. (2023) Evidencing Practice: Re-Focusing on Children's Flourishing, Fulfilment and Wellbeing. *European Early Childhood Education Research Journal*, vol. 31, no 3, pp. 305–310. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2023.2214021>
- Patton K., Winter K. (2023) Researcher Positionality in Eliciting Young Children's Perspectives. *Journal of Early Childhood Research*, vol. 21, no 3, pp. 303–313. <https://doi.org/10.1177/1476718X221145484>
- Podd'yakov A.N. (2001) *Development of Research Initiative in Childhood* (PhD Thesis). Moscow: Lomonosov Moscow State University (In Russian).
- Podd'yakov N.N. (2009) Children's Experimentation and the Heuristic Structure of the Preschool Child's Experience. *Issledovatel'/Researcher*, no 2, pp. 68–75 (In Russian).

- Pramling N., Wallerstedt C., Lagerlöf P., Björklund C., Kultti A., Palmér H. (2019) *Play-Responsive Teaching in Early Childhood Education*. Cham: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-15958-0>
- Ring E., O'Sullivan L., Ryan M., Burke P. (2018) *A Melange or a Mosaic of Theories? How Theoretical Perspectives on Children's Learning and Development Can Inform a Responsive Pedagogy in a Redeveloped Primary School Curriculum*. Limerick: Mary Immaculate College, University of Limerick.
- Shiyan I., Iakshina A., Le-van T., Shiyan O., Vorobeva I., Belolutskaya A., Kholodova O., Loginova L. (2025) *Play Environment Rating Scale (PERS) & Creative Environment Rating Scale (CERS) ECERS Extensions*. New York, NY: Teachers College.
- Singer E., de Haan D. (2019) *Play, Surprise, Find Out. Theory of Development, Education and Training of Children*. Moscow: Mozaika-sintez (In Russian).
- Slot P.L. (2018) *Structural Characteristics and Process Quality in Early Childhood Education and Care: A Literature Review. OECD Education Working Paper no 176*. Paris: OECD. Available at: [https://one.oecd.org/document/EDU/WKP\(2018\)12/En/pdf](https://one.oecd.org/document/EDU/WKP(2018)12/En/pdf) (accessed 08.02.2026).
- Slot P., Bleses D., Justice L.M., Markussen-Brown J., Højen A. (2018) Structural and Process Quality of Danish Preschools: Direct and Indirect Associations with Children's Growth in Language and Preliteracy Skills. *Early Education and Development*, vol. 29, no 4, pp. 581–602. <https://doi.org/10.1080/10409289.2018.1452494>
- Smirnova E.O., Soldatova Ju.S. (2019) Features of the Initiative of Modern Preschoolers. *Psychological-Educational Studies*, vol. 11, no 1, pp. 12–26 (In Russian). <https://doi.org/10.17759/psyedu.2019110102>
- Stozharova M.Ju., Kuznetsova I.O. (2020) Studying the Level of Forming Emotional Well-being of Older Preschool Children. *Preschool Education Today*, no 5, pp. 49–57 (In Russian). <https://doi.org/10.24411/1997-9657-2020-10084>
- Trifonova E.V. (2022) Children's Play in Cultural-Historical Psychology: Substitution, Loss and Recreation of the Ideal Form of Activity in the Educational Space. *Cultural-Historical Psychology*, vol. 18, no 3, pp. 5–12 (In Russian). <https://doi.org/10.17759/chp.2022180301>
- Veraksa N.E. (2019) Dialectical Thinking: Logics and Psychology. *Cultural-Historical Psychology*, vol. 15, no 3, pp. 4–12 (In Russian). <https://doi.org/10.17759/chp.2019150301>
- Vygotsky L.S. (1966) Play and Its Role in the Mental Development of a Child. *Voprosy psichologii*, no 6, pp. 62–76 (In Russian).
- Yushkov A.N. (1997) *Psychological Features of the Development of Children's Questioning in Dialogue Lessons in Primary School* (PhD Thesis). Irkutsk: Krasnoyarsk Pedagogical University (In Russian).
- Zosh J., Hopkins E., Jensen H., Liu C., Neale D., Hirsh-Pasek K., Solis L., Whitebread D. (2017) *Learning through Play: A Review of the Evidence*. Billund, Denmark: The LEGO Foundation.

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 175экз. Заказ №
Отпечатано ООО «Фотоэксперт»,
109316, Москва, Волгоградский проспект, д.42