



ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПОВЕДЕНИЕ В УНИВЕРСИТЕТЕ



Евгений Терентьев
О. В. Дремова
Иван Андреевич Груздев
К. А. Вилкова
Н. Г. Малошонок

Образовательное
поведение в университете.
От теории к практике
измерения и управления

текст предоставлен правообладателем
http://www.litres.ru/pages/biblio_book/?art=73768863
ISBN 978-5-7598-4483-9

Аннотация

В монографии представлен теоретико-методологический подход, позволяющий оценить вклад вуза в развитие студентов и предложить рекомендации по его увеличению. Центральным в подходе является концепт «образовательное поведение в университете» как альтернатива существующему концепту студенческого опыта. Образовательное поведение многогранно и включает пять аспектов: 1) академическое усердие; 2) учебную

активность; 3) социальную интеграцию; 4) конформность; 5) внеучебную активность. В монографии подробно рассматриваются теоретические основания подхода, даются определения каждого аспекта, описываются этапы разработки измерительного инструмента и его валидации, приводятся примеры анализа образовательного поведения российских студентов. Демонстрируется потенциал разработанного подхода для решения исследовательских и практических задач в области повышения образовательной успешности студентов.

Издание адресовано как исследователям качества высшего образования и вклада вуза в развитие человеческого потенциала, так и широкому кругу читателей, интересующихся этими вопросами.

В формате PDF A4 сохранен издательский макет книги.

Содержание

Введение	7
Глава 1	31
1.1. Теории, фокусирующиеся на изучении образовательного поведения	32
1.2. Подходы, рассматривающие отдельные аспекты образовательного поведения в университете	49
Конец ознакомительного фрагмента.	57

**Н. Г. Малошонок (рук.
авт. кол.), К. А. Вилкова,
О. В. Дремова,
И. А. Груздев,
Е. А. Терентьев**

**Образовательное
поведение в университете:
от теории к практике
измерения и управления**

Монография подготовлена в рамках Программы фундаментальных исследований НИУ ВШЭ в 2024 г.

Рецензенты:

И. А. Коршунов, к.х.н., заведующий Лабораторией непрерывного образования Института образования НИУ ВШЭ;

М. О. Абрамова, к.ф.н., директор Центра социологии образования Института образования Томского государственного университета

Опубликовано Издательским домом Высшей школы экономики

<http://id.hse.ru>

doi:10.17323/978-5-7598-4344-3

© Малошенок Н. Г., Вилкова К. А., Дремова О. В., Груздев И. А., Терентьев Е. А., 2026

* * *

Введение

Стремительное развитие Интернета и образовательных технологий порождает для университетов всего мира новые вызовы и угрозы для существования. Так, предыдущее десятилетие отметилось появлением массовых открытых онлайн-курсов (МООК), которые выигрывали перед университетским образованием в том, что предлагали гибкие образовательные продукты, в большей мере удовлетворяющие потребности учащихся и являющиеся существенно более доступными для широкого круга людей [Russell et al., 2013; Toven-Lindsey et al., 2015; Koller, 2013]. Распространение МООК породило множество опасений об угрозах существованию университетов из-за невозможности конкурировать с данным образовательным форматом [Lawton, Katsomitros, 2012; Flynn, 2013; Yuan, Powell, 2013; Jacoby, 2014]. Со временем сами вузы смогли интегрировать такой формат обучения в образовательный процесс, и дискуссии об их будущем приутихли [Семенова, Вилкова, 2017; Griffiths et al., 2015]. Однако новым вызовом стало развитие генеративного искусственного интеллекта, который также поднимает вопросы о ценности высшего образования и адекватности используемых в университете преподавательских методик и методов оценивания студентов [Dempere et al., 2023; Ивахненко, Никольский, 2023; Тихонова, Ильдуганова, 2024]. Таким обра-

зом, с каждым новым технологическим прорывом вопросы о том, какой вклад в развитие человека вносит университет, что уникального и полезного он дает ему за студенческие годы и в чем ценность университетского образования в современном мире, становятся все более острыми.

Вопрос о вкладе университета, выражающемся в повышении образовательных результатов и развитии потенциала, стал обсуждаться во многих странах начиная со второй половины XX в. [Astin, 1977; Mayhew et al., 2016; Toutkoushian et al., 2001; Tam, 2002]. Однако до сих пор нет однозначных ответов на вопросы о том, как можно измерить и увеличить *вклад вуза* в развитие студентов, как организовать обучение таким образом, чтобы помочь учащимся максимально развить свои способности и достичь намеченных амбиций. В общественном сознании сложилось представление о том, что качество высшего образования и вклад вуза в развитие своих студентов выше у престижных и высокоселективных вузов. Это подтверждается тем фактом, что во многих странах успешность трудоустройства в большей мере зависит не от наличия диплома о высшем образовании, а от характеристик вуза, который его выдал [Рощин, Рудаков, 2016]. Так, выпускники селективных вузов имеют более высокий уровень заработной премии, что подтверждается рядом российских и зарубежных эмпирических исследований [Рожкова и др., 2023; Milla, 2018; Mountjoy, Hickman, 2020]. Однако до сих пор открыт вопрос о том, насколько это преимущество

обусловлено именно качеством подготовки в вузе, а не способностью селективных вузов с хорошей репутацией и ресурсным обеспечением привлекать более подготовленных, талантливых и мотивированных абитуриентов. Ряд эмпирических исследований подвергают сомнению существенность вклада селективных университетов в развитие профессиональных и универсальных навыков и компетенций, таких как критическое мышление, навыки чтения и т. д. [Pascarella, 1996; Loyalka et al., 2021]. А некоторые исследования, напротив, показывают, что селективные университеты по качеству организации образовательного процесса и количеству хороших педагогических практик, в которые вовлечены студенты, уступают неселективным вузам [Hu, Kuh, 2002; Kuh, Hu, 2001; Pascarella et al., 2004; Zhao, Kuh, 2004; Малошонок, 2023]. С учетом того, что в России селективные университеты получают большее государственное финансирование, вопрос о повышении вклада в развитие человеческого потенциала является очень важным для оправдания особых статусов и привилегированного положения этих вузов, получаемых ими в рамках реализации специальных государственных программ (таких как «Проект 5–100» или «Приоритет 2030»). И этим вузам необходимы инструменты, чтобы этот вклад измерить и показать.

Многие исследователи уверены, что ключ к ответу на вопрос об измерении и увеличении вклада вузов в развитие студентов кроется в том, какой опыт студент получа-

ет в университете, а также каковы возможности его улучшения с помощью управления различными элементами образовательной среды (включающими содержание образовательных программ, образовательные технологии, создание условий для внеучебной деятельности и т. д.) [Astin, 1984; Pascarella, Terenzini, 1991; Long, 2012; Clark, Trow, 1960, 1966; Chapman, Pascarella, 1983]. Так, с конца XX в. стали набирать популярность исследования, посвященные изучению опыта студентов в университете, а словосочетание «студенческий опыт» все чаще появляется в дискуссиях о качестве высшего образования. Некоторые авторы предпринимали попытки концептуализировать понятие *студенческого опыта* и предложить инструменты для его количественного измерения [Harvey et al., 1992; Jones, 2018]. Однако данный феномен включает настолько много аспектов, связанных как с поведением самого студента, так и с особенностями университетской среды, что это понятие стало довольно размытым и не получило должной теоретической проработки, что существенным образом ограничивает возможности его использования [Jones, 2018; Sabri, 2011].

В рамках данной монографии мы предлагаем теоретико-методологический подход, в центре которого находится концепт *образовательного поведения* в университете как альтернатива существующему концепту студенческого опыта. Главными достоинствами данного подхода являются охват наиболее важных сфер студенческой активности в

рамках одного концепта (учеба, общение и дружба, внеучебные активности) и строгая теоретическая рамка, в которой все элементы образовательного поведения получают конкретное определение и операционализацию для количественного измерения.

В существующих теоретических и эмпирических работах *поведение студентов* в университете рассматривается лишь фрагментарно. Например, существуют множество исследований, направленных на концептуализацию и измерение отдельных аспектов образовательного поведения: вовлеченности [Astin, 1984; Pace, 1980; Kuh, 2009; McCormick et al., 2013], бюджета времени [Marshall, 2018; Fosnacht et al., 2018; Maloshonok, 2020], академического мошенничества [McCabe et al., 1999; Denisova-Schmidt, 2017; Chirikov et al., 2020; Шмелева, Семенова, 2019], взаимодействия с преподавателями [Kuh, Hu, 2001], внеучебной активности [Roulin, Bangerter, 2013; Buckley, Lee, 2021; Щеглова и др., 2023; Щеглова, Дремова, 2022]. Однако эти работы не позволяют посмотреть на поведение студентов как на комплексное, многогранное явление, где разные аспекты взаимосвязаны между собой. Это препятствует эффективному управлению поведением студентов для достижения максимальных образовательных результатов.

В данной работе мы пытаемся преодолеть недостатки предыдущих подходов к осмыслению образовательного поведения через разработку авторского теоретико-методологи-

ческого подхода. Его преимущество заключается в том, что мы отказываемся от излишнего фокуса на одном из аспектов поведения или от попыток свести все многообразие поведения к нескольким типам. Взамен предлагаем подход, который позволяет описать многообразие поведенческих паттернов через определение ключевых характеристик (аспектов) поведения студентов в университете, которые в наибольшей мере важны для описания поведения учащихся и объяснения механизма того, как их разные характеристики (мотивация, навыки, психологические характеристики) взаимосвязаны с образовательными результатами. В рамках монографии представлен теоретико-методологический подход к изучению образовательного поведения как многогранного явления, предложены концептуализация данного понятия и инструмент для его измерения в университетах, описаны первые эмпирические результаты изучения образовательного поведения в российских вузах, а также даны рекомендации по мониторингу образовательного поведения и использованию данных для корректировки образовательной политики.

«Образовательное поведение» как альтернатива концепту «студенческий опыт»

Перед тем как перейти к описанию преимуществ понятия «образовательное поведение в университете» перед поня-

тием «студенческий опыт» («student experience»), рассмотрим особенности использования последнего в исследованиях высшего образования. Понятие «студенческий опыт» часто используется как в эмпирических, так и в теоретико-методологических публикациях, посвященных различным аспектам обучения, удовлетворенности, студенческой идентичности, поведения и т. д. [Ammigan, Jones, 2018; Meehan, Howells, 2018; Tan et al., 2016; Brinkworth et al., 2009], а также в публикациях, направленных на обоснование образовательной политики в области высшего образования [Shah, Richardson, 2016; McInnis, 2003; Krause, 2010; Felten et al., 2016; Staddon, Standish, 2013]. Однако лишь в небольшом числе работ дается определение этому понятию [Jones, 2018; Crossing, 2018; Harvey et al., 1992], а повсеместное и иногда не вполне обоснованное использование термина «студенческий опыт» стало подвергаться критике [Pötschulat et al., 2021; Sabri, 2011; Jones, 2018]. Отсутствие общепринятого определения и концептуального подхода в исследованиях студенческого опыта привело к тому, что, во-первых, их результаты сложно сравнивать между собой. Это затрудняет возможность верификации и обобщения основных выводов о студенческом опыте и факторах, влияющих на него. Во-вторых, это существенным образом ограничивает возможности разработки образовательных политик и рекомендаций для разных типов вузов и разных национальных контекстов, поскольку подобные подходы не объясняют различия в сту-

денческом опыте, обусловленные особенностями институциональной и национальной культуры. Таким образом, использование понятия «студенческий опыт» в качестве зонтичного термина, объединяющего различные методологические подходы, феномены и аспекты образовательного процесса в университете, скорее, ограничивает возможности по увеличению вклада вузов в развитие студентов, чем способствует этому процессу. Многообразие студенческого опыта и аспектов, требующих внимания со стороны университета, должно быть учтено в одной общепринятой и теоретически фундированной концепции, учитывающей многомерность образовательного опыта в университете.

Если обратиться к значению слова «опыт» (*experience*) в английском языке (поскольку истоки изучения студенческого опыта – в американской системе высшего образования), то увидим, что оно принимает формы существительного и глагола и в целом соответствует двум значениям: 1) действия человека, которые ведут к определенным результатам и изменениям в его личности, заключающиеся в приобретении новых знаний, навыков, чувств, идей о мироустройстве, установок и т. п.; 2) что-то, что случается с человеком и влияет на него [Cambridge dictionary, 2024; Collins English dictionary, 2024]. Когда используем словосочетание «студенческий опыт», ограничиваем эти действия и внешние влияния рамками университета. При этом в исследованиях студенческого опыта в высшем образовании акцент делается

больше на второе значение опыта: ответственности вузов за то, какой опыт получает студент через предоставление ему определенных учебных и внеучебных возможностей, к которым относятся преподавательские практики, инфраструктурные условия, студенческие сервисы, которые считаются важными для развития студента и могут учитываться при оценке качества высшего образования [Coates, 2005; McCormick et al., 2013; Pascarella, 2001; Zeng et al., 2023]. Игнорирование индивидуальных характеристик и действий студентов при рассмотрении студенческого опыта приводит к слишком узкому пониманию этого феномена и препятствует объяснению того, почему даже при одинаковых институциональных условиях и возможностях студенческий опыт существенно различается. Так, например, многие исследования обнаружили различия в аспектах студенческого опыта, обусловленные индивидуальными различиями студентов [Kinzie et al., 2007; Saenz et al., 2011; Sontam, Gabriel, 2012; Hedrick et al., 2010; Hu, Kuh, 2002; Chi et al., 2017; Maloshonok, 2023]. Однако эти различия не получили должного теоретического объяснения.

Кроме того, использование концепта «студенческий опыт» в российском образовательном контексте является не вполне удачным решением в силу отличий трактовки слова «опыт» от англоязычного «experience». Во-первых, в русском языке слово «опыт» используется только в форме существительного, в то время как в английском – также в каче-

стве глагола, что в большей мере соответствует применению его для обозначения процесса, а не результата. Во-вторых, говоря об опыте на русском языке, мы обычно имеем в виду результаты событий, имевших место в прошлом. В частности, в «Большом толковом словаре русского языка» приведено такое толкование данного слова: «совокупность знаний, навыков, умения, вынесенных из жизни, практической деятельности и т. п.». А для оценки вклада университетов в развитие студентов и разработки политики для его увеличения более важным является изучение текущей ситуации и характеристик образовательного процесса. В российской педагогической традиции, которую во многом определили работы Л. С. Выготского, В. В. Давыдова и Д. Б. Эльконина, а также с учетом языковых особенностей для описания того, что происходит с учащимся во время обучения, больше подходят термины, относящиеся к деятельности.

Таким образом, во-первых, ограничения подхода по изучению студенческого опыта требуют решения через разработку детально продуманной теоретической рамки, учитывающей сложность феномена и его многокомпонентность. Во-вторых, с учетом использования понятия студенческого опыта в разных значениях и в исследованиях с различной методологией разработка еще одной теоретической рамки с применением данного понятия будет приводить к еще большей путанице. В-третьих, использование термина «студенческий опыт» в качестве кальки «student experience» не под-

ходит в силу языковых различий в толковании слова «опыт». Поэтому в рамках данной работы, во-первых, мы предлагаем изучать образовательное *поведение* студентов в университете, которое предполагает влияние не только институциональных, но и индивидуальных факторов. Во-вторых, опираясь на бихевиористские традиции, мы отводим значимую роль в формировании образовательного поведения университетской среде и стимулам со стороны преподавателей, образовательной программы, других учащихся. В-третьих, используя данное понятие, мы допускаем, что при всем многообразии образовательного поведения в университете можно выделить «позитивные» паттерны поведения, которые имеют положительную взаимосвязь с образовательными результатами студентов и их профессиональным и личностным ростом, и «негативные» паттерны, которые препятствуют такому росту. Понимание этих «позитивных» и «негативных» паттернов, а также факторов, влияющих на них, дает ключ к возможностям управлять образовательным поведением студентов для максимизации вклада вуза в успешность и развитие своих учащихся. Наконец, использование термина «образовательное поведение» позволяет говорить об образовательном процессе не как о чем-то случившемся и имевшем место в прошлом, а о том, что происходит в настоящем. С одной стороны, оно пересекается с концептом «учебная деятельность», использующимся в российских педагогических подходах. С другой стороны, под образовательным поведе-

нием будем иметь в виду действия студентов, которые не всегда связаны с достижением образовательных целей и могут иметь негативный эффект на образовательные результаты, что дистанцирует данное понятие от термина «учебная деятельность», который применяется педагогами в позитивном ключе – как процесс приобретения новых знаний и навыков и развитие своих исходных способностей.

Трактовка образовательного поведения в университете

В рамках данной работы под образовательным поведением будем понимать не только деятельность студента, которая непосредственно связана с посещением занятий и выполнением заданий. Мы включаем сюда все действия учащегося, совершаемые им в университете или связанные с университетом, которые могут приводить к определенным образовательным результатам. В англоязычной литературе наиболее корректным переводом этого понятия будет «student behavior» – как концепта, близкого студенческому опыту («student experience»), но отличного от него в базовых теоретических предпосылках и акценте на действиях учащегося как результате воздействия его индивидуальных характеристик и характеристик образовательной среды, в которой он находится, а не на качестве высшего образования. При выборе между понятиями «студенческое поведение» и «обра-

зовательное поведение» мы остановились на последнем, чтобы подчеркнуть, что даже те действия в университете, которые не связаны напрямую с обучением (общение с одногруппниками или внеучебная активность), могут иметь образовательные эффекты.

Методология исследования

В исследовании использовались эмпирические данные проекта «Лонгитюдное исследование “Модели образовательного поведения студентов в их связи с показателями успешности”». В рамках данного проекта проводится межвузовское исследование, включающее качественную (полуструктурированные интервью со студентами) и количественную (лонгитюдное исследование двух когорт студентов: поступивших в университет в 2022 и 2023 гг.) части. Лонгитюдное исследование предполагает ежегодный опрос студентов до момента окончания ими образовательной программы и выпуска из университета. Для разработки концептуальной модели образовательного поведения в университете и иллюстрации его детерминант (главы 1, 2), а также для разработки инструмента измерения студенческой вовлеченности (глава 3) использовались данные качественного исследования. Для тестирования психометрических свойств инструмента (глава 3), а также для демонстративного примера, показывающего возможности анализа данных, собранных с помощью раз-

работанного инструмента (глава 4), использовались данные количественного исследования. Далее представим информацию об этих эмпирических данных.

Качественное исследование: данные и анализ

В рамках качественной части исследования проводилась серия полуструктурированных интервью со студентами-первокурсниками, обучающимися в восьми селективных университетах России. Два университета расположены в Северо-Западном федеральном округе, два – в Сибирском, по одному университету – в Дальневосточном, Приволжском, Центральном и Уральском федеральных округах. Все университеты являются участниками Программы «Приоритет-2030», шесть университетов – участниками трека «Территориальное и (или) отраслевое лидерство», два университета – участниками трека «Исследовательское лидерство». Согласно данным Мониторинга качества приема в вузы, в 2022 г. средний балл ЕГЭ при приеме на бюджетные места в исследуемых нами университетах превысил 70 баллов, на платные места – 60 баллов. Четыре университета имеют статус федеральных, два – национальных исследовательских университетов (оба включают широкий набор направлений подготовки в рамках всех групп специальностей), один может быть отнесен к классическим вузам с широким портфелем направлений подготовки, один имеет техническую специализацию.

Всего было проведено 119 интервью со студентами-первокурсниками, среди информантов 60 студентов – юноши. В выборке студентов 35 информантов учатся на направлениях подготовки, связанных с компьютерными науками, 18 – на инженерных, 27 – на естественно-научных, 26 – на гуманитарных, 13 – на социальных направлениях подготовки.

Поиск информантов осуществлялся с помощью корпоративной рассылки в вышеуказанных университетах, рассылки по социальным сетям (во «ВКонтакте» и в «Телеграме»), а также с помощью метода снежного кома среди тех студентов, кто откликнулся на приглашение в рассылке.

Интервью проходили в онлайн-формате с сентября по ноябрь 2022 г. Перед началом интервью от информантов было получено информированное согласие. Для обеспечения конфиденциальности собранных данных мы не разглашаем имен студентов, а также названий университетов, в которых они учатся. Длительность интервью варьировалась от 27 до 93 мин.

В гайд интервью были заложены темы, описывающие опыт студентов до поступления в университет, их установки и убеждения, отношение студентов к высшему образованию, ожидания и первые впечатления от обучения в университете, а также вопросы о социально-экономическом бэкграунде семьи. Первый блок гайда состоял из вопросов о самом студенте и его семье. В нем мы просили студента рассказать о себе, своих увлечениях, семье, отношениях с родите-

лями. Во втором блоке гайда содержались вопросы об опыте обучения в школе: как информант учился, что ему нравилось и не нравилось в школе, как складывались отношения с одноклассниками и учителями, какие дополнительные занятия помимо школы посещал информант. В третий блок гайда были заложены вопросы о восприятии ценности высшего образования: мы задавали вопросы о том, зачем нужно получать высшее образование, об установках и убеждениях информанта относительно учебы в университете. Четвертый блок гайда состоял из вопросов об ожиданиях от обучения и о первом опыте студенчества, в этом блоке мы стремились узнать о том, что информант хочет получить и чему научиться по окончании университета, как проходят его первые недели обучения в университете, чем этот опыт отличается от учебы в школе. Полный список вопросов гайда представлен в Приложении 1.

При работе с расшифровками интервью был использован тематический анализ. Так как выборка состояла из большого количества интервью, на первом этапе случайным образом отобрано 20 транскриптов, на основе которых были разработаны коды. Каждый автор прочитал интервью и предложил свою систему кодов, из которых была выбрана одна система путем совместного обсуждения. Единицей анализа в данном случае выступала определенная тема – например: «стремление подстроить свое поведение под желаемый образ студента со стороны преподавателя» или «стремление полу-

читать наивысший балл». Все цитаты из интервью, описывающие данную характеристику, кодировались определенным образом, а потом соотносились с теоретическими понятиями, которые могут объяснить данные стремления (например, мотивация). На втором этапе эта система кодов была применена для работы с оставшимися 100 интервью, которые были разделены между авторами примерно поровну (один автор анализировал и кодировал только треть оставшихся интервью). Если в оставшихся интервью встречались характеристики учащихся или поведения, которые не вошли в изначальную систему кодов, используемая система дополнялась во время очередного обсуждения результатов анализа авторами. На третьем этапе все коды интервью были разделены на две большие группы: 1) характеристики образовательного поведения и 2) факторы, влияющие на образовательное поведение. Таким образом, если информант говорил интервьюеру, что не участвует в студенческих кружках и дополнительных мероприятиях, потому что стесняется и для него это что-то необычное, что он раньше не делал, то к характеристикам образовательного поведения мы относили неучастие во внеучебной активности, а к факторам – боязнь нового опыта.

Количественное исследование

Первая и вторая волны количественного лонгитюдного исследования проводились в сентябре – декабре 2022 и

2023 г. Всего в исследовании первой волны лонгитюдного исследования когорты 2022 г. приняли участие 9 вузов, во второй волне – 8 вузов. Характеристики вузов-участников представлены в описании выборки качественного исследования. Единственное отличие количественной части исследования состоит в том, что к ее реализации присоединился еще один селективный университет, который по своим характеристикам схож с общей выборкой. Данный университет находится в Дальневосточном федеральном округе и является вузом федерального значения. Он также участвует в Программе «Приоритет-2030» в рамках Дальневосточного трека. Согласно данным Мониторинга качества приема в вузы, в 2022 г. средний балл ЕГЭ при приеме на бюджетные и платные места в этом университете был выше 60.

В исследовании используется многоступенчатая выборка. В каждом из университетов-участников отбор студентов осуществлялся следующим образом:

- 1) все направления подготовки были объединены в укрупненные группы направлений, которые далее при построении выборки выступали в качестве страт;

- 2) из каждой страты случайным образом были отобраны кластеры (учебные группы). Отбор учебных групп проводился не пропорционально количеству учащихся на программах, а до достижения порогового количества студентов в совокупности в каждом направлении подготовки (около 250 человек в каждом из них). Целевое количество студен-

тов в выборочной совокупности составляло около 1000 человек (по 250 на каждое направление подготовки);

3) в каждой учебной группе проводился сплошной опрос в компьютерных классах, совмещенный с тестированием универсальных компетенций студентов. Результаты тестирования в данной работе не рассматриваются.

В рамках данной работы используется выборка студентов, участвовавших в первой и второй волнах исследования и ответивших на вопросы об образовательном поведении, которые задавались во второй волне опроса ($N = 2007$).

Благодарности

Научный труд многогранен и включает много видов деятельности, которые гораздо шире, чем проведение исследования и написание академических текстов. Поэтому зачастую за результатами научного труда стоит гораздо больше людей, чем перечислено в списке авторов. Мы хотим выразить сердечную признательность нашим коллегам, благодаря идеям, усилиям и работе которых это исследование стало возможным. Во-первых, мы выражаем благодарность Исаку Давидовичу Фрумину, который первым высказал идею о необходимости изучать образовательное поведение с помощью лонгитюдного исследования студентов. Именно это исследование, с одной стороны, стало отправной точкой для разработки собственного теоретико-методологического под-

хода к изучению образовательного поведения в университете, а с другой – позволило получить эмпирические данные для проверки психометрических свойств разработанного инструмента и получения первых эмпирических результатов. Благодаря инициативе Исака Давидовича данный эмпирический проект был запущен в рамках стратегического проекта «Успех и самостоятельность человека в меняющемся мире».

Во-вторых, мы хотим поблагодарить наших коллег из Института образования, которые на разных этапах принимали участие в сборе данных для исследования – Тарасову Елену Артемовну, Маюкову Екатерину Владимировну, Талова Даниила Павловича, Канонир Татьяну. Мы также выражаем благодарность коллегам, которые разработали инструменты, использованные нами для анализа, – Шмелевой Евгении Дмитриевне, Пащенко Тарасу Валерьевичу, Михайловой Александре Михайловне. В-третьих, немаловажна и помощь координаторов лонгитюдного исследования от университетов, включая Балтийский федеральный университет (Дегтяренко Ксения Андреевна, Храмова Марина Викторовна, Гурин Дмитрий Валерьевич), Дальневосточный федеральный университет (Захарова Татьяна Олеговна, Петрова Наталья Владимировна, Савченко Ольга Владимировна, Пташкина Екатерина Сергеевна), Казанский федеральный университет (Мартынова Ольга Вячеславовна), Санкт-Петербургский государственный электротехнический уни-

верситет «ЛЭТИ» (Звонцов Александр Викторович), Северо-Восточный федеральный университет (Текеянова Анжела Афанасьевна, Маркова Лариса Леонидовна), Сибирский федеральный университет (Арнаутова Евгения Анатольевна), Томский государственный университет (Абрамова Мария Олеговна), Тюменский государственный университет (Коломийчук Ирина Александровна). Благодаря их усилиям такое сложное по дизайну исследование успешно состоялось и на момент публикации монографии продолжает реализовываться. Наконец, мы выражаем искреннюю признательность всем участникам исследования, которые согласились на интервью и заполнение анкеты. Их искренние ответы позволили нам существенно продвинуться в понимании феномена «образовательное поведение».

Структура работы и отсылки к другим публикациям

Глава 1 содержит концептуальные положения предлагаемой теории, а также определение образовательного поведения и его аспектов. Для формулирования теоретических положений были использованы, с одной стороны, результаты систематического анализа теорий и эмпирических исследований, направленных на изучение разных аспектов студенческого опыта в университете, а с другой – анализ полуструктурированных интервью со студентами, который позволил

верифицировать предварительные наработки, полученные в ходе систематического обзора и выстроить их в одну теоретическую рамку.

В главе 2 представим систематический обзор факторов, влияющих на поведение человека, уточним их для формулирования гипотез о детерминантах образовательного поведения и проиллюстрируем их возможное воздействие на примере цитат из интервью со студентами. Обзор факторов позволит выработать гипотезы и уточнить нашу концептуальную модель образовательного поведения, выработав представления о том, какие характеристики могут его регулировать.

В главе 3 представлены процедура разработки вопросов анкеты для измерения образовательного поведения и результаты тестирования психометрических свойств разработанного инструмента на основе лонгитюдного исследования, которое проводится в нескольких российских вузах с 2022 г. В главе 4 приведены первые результаты измерения образовательного поведения в российских вузах. Пример подобного эмпирического исследования позволит продемонстрировать потенциал предложенного подхода. В главе 5 приведены рекомендации по проведению мониторинга образовательного поведения в университетах и использованию полученных данных в образовательной политике.

В рамках данной монографии мы хотели представить целостный теоретико-методологический подход, описав де-

тально: 1) предпосылки, которые легли в основу теоретической рамки образовательного поведения в университете; 2) саму теоретическую рамку; 3) инструмент для измерения образовательного поведения; 4) оценки его надежности и валидности; 5) потенциал его использования в научно-исследовательских и прикладных целях, а также 6) практические рекомендации по проведению обследований студентов и использованию данных в образовательной политике. Для достижения этой задачи в монографии потребовалось представить результаты исследований, которые частично уже были опубликованы в других работах. Так, глава 1 в сокращенном виде была опубликована как статья «Изучая многообразие образовательного поведения в университете: возможности для концептуализации» (авторы: Н. Г. Малошенок, К. А. Вилкова и О. В. Дремова) в журнале «Вопросы образования» в 2024 г. Глава 3 основана на результатах валидизации инструмента, представленного в англоязычной статье «Student Behavior at University: The Development and Validation of a 10-dimensional Scale», опубликованной в журнале Plos One в 2024 г. Остальное содержание работы полностью оригинальное и не было опубликовано ранее.

Монография представляет интерес для широкого круга читателей, в том числе она будет полезна для 1) исследователей, занимающихся изучением высшего образования; 2) преподавателей российских вузов, пытающихся лучше понять поведение своих студентов; 3) административных и

учебно-вспомогательных сотрудников в вузах, ответственных за проектирование образовательного процесса и разработку учебно-методических рекомендаций в вузах; 4) ректоров и проректоров в вузах, занимающихся вопросами внутреннего мониторинга и управлением образовательным процессом.

Глава 1

Концептуализация образовательного поведения и его аспектов

Глава посвящена обзору основных теоретических и методологических подходов, применяемых к объяснению поведения студентов в университете, а также представлению авторского подхода к концептуализации образовательного поведения. В разделах 1.1–1.3 рассмотрим существующие подходы и их ограничения, а в 1.4–1.9 представим основные положения авторского подхода по изучению образовательного поведения студентов, которые будут проиллюстрированы с помощью цитат из интервью с учащимися российских вузов.

1.1. Теории, фокусирующиеся на изучении образовательного поведения

На протяжении многих веков ученые во всем мире пытаются объяснить то, как происходит процесс обучения и как его можно улучшить для достижения более высоких образовательных результатов. С этой целью в исследованиях образования получили развитие три наиболее влиятельные парадигмы: когнитивизм, бихевиоризм и конструктивизм. Когнитивизм концентрируется на изучении мыслительных процессов, особенностях восприятия и обработки информации, а также ее запоминания, воспроизведения и использования [Tomic, 1993; Yilmaz, 2011]. Бихевиоризм фокусируется на изучении поведения и поведенческих реакций [Heward, Cooper, 1992], а конструктивизм – на активной роли учащегося в формировании собственного знания [Wulf, 2019]. В рамках данного раздела кратко представим историю смены парадигм и их основные положения. При этом предметом нашего исследования является образовательное *поведение*, а не когнитивные процессы, происходящие в голове у учащегося во время обучения. В настоящей главе уделим гораздо большее внимание двум подходам, рассматривающим поведенческие аспекты обучения, – бихевиоризму

и конструктивизму.

Когнитивизм, фокусирующийся на изучении мыслительных процессов, – хронологически первая парадигма из рассматриваемых, стремящаяся объяснить, как происходит обучение людей. В период между 1875 и 1920 гг. американские и европейские ученые, изучавшие процессы познания, применяли метод интроспекции для изучения работы мозга [Tomis, 1993]. Исследовательская работа заключалась в попытках рационализировать воспринимаемые явления и свести их к определенным паттернам. Однако, поскольку многие аффективные и когнитивные процессы оставались за рамками исследования и не могли быть изучены, метод интроспекции подвергся существенной критике [Tomis, 1993]. Кроме того, было крайне мало эмпирических подтверждений теоретических положений, описывающих когнитивные процессы, которые могли бы свидетельствовать о валидности подхода, что привело к заключению об отсутствии методов, позволяющих изучать когнитивные процессы, в тот временной период¹. Поэтому перспективное направление разви-

¹ Нельзя сказать, что когнитивизм в образовании прекратил на этом свое существование. В то время он уступил свое место по популярности бихевиористскому направлению. Однако с развитием методов исследований работы мозга когнитивизм вернул свою популярность. На данный момент это направление является не менее влиятельной парадигмой. К наиболее известным теоретическим подходам в этой области можно отнести таксономию Б. Блума [Bloom et al., 1956], теорию когнитивной нагрузки Дж. Свеллера [Chandler, Sweller, 1991], из современных ученых – Д. Канемана и его знаменитую книгу «Думай медленно, решай быстро» [Канеман, 2013]. В рамках данной монографии мы намеренно не рассмат-

тия психологии в конце XIX в. заключалось в выборе другого предмета для изучения, который может быть познан с точки зрения методологии исследования. Таким предметом стало поведение людей и его наблюдаемые последствия [Tomic, 1993; Moore, 2011].

Идеи бихевиоризма для объяснения важности образовательной среды

Интерес к изучению наблюдаемого поведения и развитию идей бихевиоризма возник в конце XIX в. Он связан с отсутствием успеха у психологов в объяснении ментальных процессов, происходящих в головах людей [Tomic, 1993; Moore, 2011]. В рамках бихевиоризма психологические процессы сводятся к различным формам поведения, которые, в свою очередь, рассматриваются как совокупность реакций человека на стимулы окружающей среды. С точки зрения бихевиористов, для объяснения процессов обучения ученым необходимо изучать поведение через наблюдаемые поведенческие реакции и их последствия, а также определять, какие стимулы приводят к конкретному поведению. Бихевиоризм как теоретико-методологическое направление предоставляет возможность не только изучать поведение и объяснять его, но и контролировать и управлять им через манипулиро-

риваем это теоретическое направление, поскольку фокусируемся на поведенческих аспектах обучения в университете, а не на работе мозга студентов во время учебного процесса.

вание элементами среды. Основоположниками бихевиоризма стали Джон Бродес Уотсон [Watson, 1914; 1919], Эдвард Ли Торндайк [Thorndike, 1898; 1901; 1940], Беррес Фредерик Скиннер [Skinner, 1938; 1950; 1968]. На развитие бихевиоризма также повлияли «принципы поведения» Кларка Халла [Hull, 1937; 1943], необихевиоризм и концепция когнитивных карт Эдварда Толмена [Tolman, Brunswik, 1935], теория научения Эдвина Гатри [Guthrie, 1935], теория социального научения Альберта Бандуры [Bandura, 1965; 1977; Bandura et al., 1961; 1963]. Есть у него и отечественные корни – это работы И. М. Сеченова [Сеченов, 2015], В. М. Бехтерева [Byford, 2016], И. П. Павлова [Rehman et al., 2017].

Из этого списка ученых наибольшее влияние на сферу наук об образовании оказали работы Б. Ф. Скиннера. В частности, они легли в основу развития таких направлений в образовании, как «программированное обучение» (programmed instruction) [Skinner, 1968; Vargas, Vargas, 1991], инструктивизм (direct instruction) [Kinder, Carnine, 1991], персонализированное обучение (personalized system of instruction) [Buskist et al., 1991], поведенческий анализ (the behavior analyst consulting model) [Greenwood et al., 1991], а также использовались для разработки многих интервенций, нацеленных на решение поведенческих проблем (например, «прикладной поведенческий анализ» применяется для преодоления дефицитов в навыках детей с расстройствами аутистического спектра) [Stoner et al., 1991]. Таким образом, идеи

радикального бихевиоризма стали наиболее продуктивными для объяснения и управления поведением и образовательными результатами учащихся [Heward, Cooper, 1992].

Б. Ф. Скиннер считал, что в течение жизни каждый живой организм обучается за счет столкновений со стимулами окружающей среды, непредвиденными обстоятельствами, которые подкрепляют определенное поведение [Скиннер, 2003]. В образовательных организациях процесс обучения происходит гораздо интенсивнее, поскольку преподаватель подготавливает условия и организывает стимулы, подкрепляющие определенное поведение (учебные материалы, задания, оценки), таким образом, чтобы ускорить процесс научения [Skinner, 1963; 1965].

Для объяснения взаимосвязи между поведением человека и средой Скиннер вводит понятие «оперантное поведение». Оперантным считается поведение, которое воздействует на окружающую среду через свои последствия. Успех в осуществлении какого-либо действия приводит к повышению вероятности его повторения в будущем (оперантное обусловливание). Таким образом объясняется, как последствия действий влияют на самого индивида [Скиннер, 2003]. В образовательных организациях среда, в которую включаются все предметы и люди, окружающие студента, ставит перед учащимся задачи. В качестве задачи могут выступать домашние задания, коллоквиумы, лабораторные работы, контрольные, экзамены и зачеты – все то, что использует пре-

подаватель для того, чтобы вызвать определенное поведение учащихся и добиться достижения образовательных целей.

Как было отмечено ранее, идеи бихевиоризма легли в основу инструктивистского подхода к обучению студентов, отводящего центральную роль в обучении преподавателю [Maloshonok, Shcheglova, 2021]. Инструктивизм – наиболее распространенный подход в российских вузах [Maloshonok et al., 2023]. В рамках этого подхода учебный материал небольшими частями предлагается студентам в виде лекций, ставятся конкретные образовательные цели, производятся оценка прошлого этапа обучения и корректировка поведения учащегося через оценку соответствия приобретенных им знаний и навыков поставленным целям [Barr, Tagg, 1995]. Таким образом, с точки зрения бихевиористского подхода можно концептуализировать желательные и нежелательные формы образовательного поведения в университете. К желательным формам можно отнести посещение занятий и выполнение требований преподавателей, усердность в изучении предметов и подготовке к экзаменам. В университетах такое поведение, как правило, подкрепляется высокими оценками и одобрением со стороны преподавателей [Kirschner et al., 2006]. Примерами нежелательного поведения могут служить пропуск занятий, недобросовестное выполнение заданий или академическое мошенничество, которое при обнаружении может привести к негативным для студента последствиям [Малошонок, 2016].

Конструктивизм как объяснение важности активной роли студентов в обучении

В конце XX в. стали появляться дискуссии о необходимости формировать у учащихся универсальные компетенции и «мягкие» навыки, которые позволят им быстро подстраиваться под изменяющиеся внешние условия и требования рынка труда и самостоятельно приобретать необходимые навыки и знания [Wulf, 2019]. Стали появляться суждения, что инструктивистский подход, основанный на идеях бихевиоризма, не может справиться с этой задачей и обучение должно предполагать активную роль учащихся в процессе приобретения знаний и навыков [Richardson, 1996]. Популярность стал приобретать конструктивистский взгляд на обучение, который основан на идеях Ч. Пирса, Дж. Дьюи, Ж. Пиаже, К. Поппера, Л. Выготского [Wulf, 2019; Harlow et al., 2007]. Рассмотрим эти идеи, чтобы лучше понять противостояние бихевиоризма и конструктивизма и то, как эти теории могут внести вклад в разработку концептуальной модели образовательного поведения в университете.

Ч. Пирс не относится напрямую к конструктивистскому направлению, но его идеи о познании и обучении в значительной степени повлияли на основателей конструктивизма в образовании [Cunningham et al., 2005]. Несмотря на то что ученый занимался вопросами мышления и логики, он считал, что наблюдение и опыт являются существенными эле-

ментами этих когнитивных процессов [Peirce, 1986]. Он считал, что факты и логика переплетены. Факты ничего не говорят нам сами по себе, а встроены в определенную структуру в нашей голове, внутри которой они приобретают значения. Эта структура не является истиной, она в высокой степени подвержена ошибкам. Когда в обычной жизни человек сталкивается с задачами или проблемами, с которыми он уже ранее встречался и которые представляют для него некоторую рутину, эти структуры хорошо работают для их решения. Однако, когда человек сталкивается с новым опытом или чем-то, что выходит за его зону комфорта, он испытывает беспокойство по поводу логики его структуры [Peirce, 1986; Cunningham et al., 2005]. Таким образом, Пирс говорит о двух состояниях человека – вере и сомнении. Вера – это спокойное и приятное состояние, а сомнение – беспокойное и неудовлетворенное состояние, с которым человек борется и от которого стремится освободиться, что побуждает к активным действиям, чтобы восстановить состояние веры [Peirce, 1986; Cunningham et al., 2005]. Этот тезис по борьбе человека за устранение сомнений и восстановление веры очень близок тезисам Дж. Дьюи [Dewey, Bentley, 1949] и является основой для понимания того, как возможно конструирование знания. Второй тезис Пирса, который важен для понимания конструктивистского подхода и прослеживается далее в идеях представителей этого направления в образовании: сомнения у человека появляются, когда он стал-

кивается с «жизненным опытом» (событиями и явлениями в повседневной жизни, мнениями и поведением других людей и т. д.).

Для обозначения борьбы между устранением сомнений и восстановлением веры Дж. Дьюи использует термин «исследование» (*inquiry*), который интерпретирует как контролируемое или направленное преобразование неопределенной ситуации в ситуацию, определенную в своих составляющих различиях и отношениях таким образом, что преобразует элементы исходной ситуации в единое целое [Dewey, 1938]. По его мнению, неопределенные ситуации нарушают наш баланс и приводят к дискомфорту. Необходимо такую ситуацию проанализировать, выделить в ней значимые элементы и реконструировать, чтобы восстановить гармонию и баланс. Успешное исследование приводит к росту и обогащению смысла нашего опыта. Дьюи верил, что дети учатся, делая что-то и пробуя идеи (совершая исследование), а не просто запоминая уроки и повторяя их своим учителям [Dewey, 1978]. Он рассматривал образование (в частности, институт школы) в качестве ключевого драйвера интеллектуального развития и социального прогресса общества. Ученый критиковал современные школы, которые рассматривали учеников в качестве пассивного сырого материала, который подлежит обработке учителем. Он настаивал на предоставлении ученикам активной роли в образовательном процессе посредством внимания к их насущным интересам. С его точки

зрения, учитель должен помогать связывать интересы учеников с интеллектуальным развитием и жизненным опытом [Палмер, 2012]. Ученый считал, что через включение в социальную жизнь и взаимодействие с другими людьми человек получает опыт. И этот опыт рассматривался им в качестве важного образовательного результата [Dewey, 1916]. Таким образом, согласно идеям Дж. Дьюи, именно через включение ученика в социальные взаимоотношения в образовательной организации происходит обучение.

Согласно Ж. Пиаже, люди конструируют знания через действия с окружающей средой. Это могут быть как физические действия, выражающиеся в манипулировании объектом, так и социальная активность и интеллектуальная работа [Палмер, 2012]. Сталкиваясь с новыми объектами или идеями, человек исследует их и встраивает новую информацию в существующие в его голове схемы (или структуры). Если результаты исследования нового объекта не соответствуют текущей схеме, то человек испытывает когнитивное неравновесие и стремится приспособиться к новому опыту, создавая новую схему. Неравновесие повторяется каждый раз, когда человек сталкивается с новым опытом. Так, по мнению Ж. Пиаже, происходит конструирование знаний [Harlow et al., 2007]. Пиаже критиковал прямую передачу знаний от учителя к ученику, поскольку такие преподавательские практики не приводят к конструированию знаний. Они предполагают пассивность ученика, механическое запо-

минание и модель обучения сверху вниз [Harlow et al., 2007]. Пиаже настаивал, что ученик должен стать активным участником процесса конструирования знаний.

Работы К. Поппера были посвящены вопросам, как устроено знание и как оно приобретается и растет [Поппер, 2002]. Его центральное эпистемологическое убеждение состояло в том, что приобретение знаний человеком представляет собой его попытки опровергнуть собственные теории о мире. Поппер широко критиковал инструкторизм, предполагающий прямую передачу знаний от преподавателя к учащемуся, считая, что такой неперсонализированный подход к ученикам не только не дает им ничего полезного, но даже вредит [Corson, 1985]. Он считал, что обучение должно предполагать в первую очередь критический взгляд учащихся на знания и конструктивный скептицизм. И преподаватели должны поощрять критицизм учащихся. Поппер считал основным педагогическим методом диалог. При этом он утверждал, что критические обсуждения должны появляться в классе не сразу при рассмотрении каких-то новых знаний или теорий, а быть следствием вопросов учеников, высказанных по существу без намерения критиковать и заставших преподавателя врасплох [Corson, 1985].

Среди отечественных ученых важный вклад в развитие конструктивизма в образовании внес Л. С. Выготский. Он считал, что когнитивное развитие ребенка возможно только через социальное взаимодействие с другими людьми. При

этом первая фаза интеллектуального развития возникает именно на социальном уровне и только потом переходит на индивидуальный уровень. Преподаватель должен поощрять ученика к социальным взаимодействиям с другими учащимися, преподавателями, а также с источниками информации (учебниками, книгами и т. д.). В соответствии с представлениями о важной роли социального взаимодействия в развитии человека, Выготский предлагает концепцию зоны ближайшего развития [Выготский, 1956], отражающей те задания, с которыми учащийся не может справиться самостоятельно, но которые может выполнить при небольшой помощи со стороны преподавателя [Дьяченко, 1997]. Зона ближайшего развития помогает определить возможности учащегося для дальнейшего обучения и тот интеллектуальный уровень, который он в скором времени сможет достичь [Дьяченко, 1997].

Идеи Выготского легли в основу концепции учебной деятельности Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова [Давыдов, 1999; Рубцов и др., 2024]. Ученые подчеркивали важность благоприятных условий для обучения, или «среды обучения», отводя решающую роль в создании таких условий педагогу. В работах В. В. Давыдова учебная деятельность предстает в качестве процесса «экспериментирования с предметом» в рамках выполнения учебного задания, что приводит к получению определенных знаний об этом предмете. При этом учащийся имеет определенную потребность в получении зна-

ний о предмете, а преподаватель не дает готовые знания, а поощряет интерес учащегося к осуществлению учебной деятельности и самостоятельному получению знаний [Давыдов, 1999]. В данном подходе обучение похоже на исследовательскую деятельность, при которой ученик открывает для себя не только новые свойства изучаемого предмета, но и новые способы действия и решения учебных задач. Считается, что поощрение такого образовательного поведения приводит к развитию у детей самостоятельности, инициативности и критического мышления [Рубцов и др., 2024].

Таким образом, конструктивистский подход постулирует, что учащиеся приобретают знания и навыки не через получение «прямых инструкций» в виде лекций, как это осуществляется в инструктивистском подходе, а через активный, саморегулируемый и кооперативный процесс, предполагающий активную коммуникацию с преподавателями и возможность учащегося самому управлять своим опытом в университете [Wulf, 2019]. Положения данной парадигмы стали основой для развития студентоцентрированного подхода и модели «трансформирующего обучения». Первый предполагает перемещение фокуса с преподавателя на студента в образовательном процессе, превращение учащегося из пассивного реципиента в активного участника процесса поиска и генерирования знания [De la Sablonnière et al., 2009; Barr, Tagg, 1995]. Вторая – что в период обучения студент должен преодолевать кризисы и искать способы реше-

ния проблем, а также формировать собственный образовательный путь через активное участие в диалоге с преподавателями [Bramming, 2007]. Конструктивизм предполагает высокую степень интеграции в университетское сообщество и активное взаимодействие с преподавателями, а также высокую степень владения навыками учебной саморегуляции, которые необходимы, чтобы поведение учащегося способствовало построению им собственной образовательной траектории и развитию в университете в условиях, когда конкретные образовательные цели не определены и могут устанавливаться учащимся самостоятельно.

Возможность использования идей бихевиоризма и конструктивизма в объяснении образовательного поведения

Бихевиоризм объясняет образовательное поведение студента как ответ на стимулы образовательной среды: преобладают будут те поведенческие паттерны, которые находят позитивное подкрепление со стороны университета (и преподавателей и одноклассников в частности). Преподаватель должен выстраивать стимулы окружающей среды (задания, оценивание и т. д.) для поощрения студентов вести себя таким образом, чтобы лучше достигать определенные университетом образовательные цели. С точки зрения конструктивистского подхода образовательное поведение в университете будет связано со стремлением студента преодолеть кризисы познания (перейти от состояния сомнений в состоянии

веры). Это стремление будет выражаться в активных действиях учащегося, а задача преподавателей – выстраивать обучение таким образом, чтобы создавать эти кризисы и поощрять студентов к поиску новых ответов. Бихевиористский подход в большей степени проявляет внимание именно к поведению учащихся и его зависимости от внешней среды, в то время как конструктивизм акцентируется на важности коммуникации между учащимися и преподавателями, при этом предполагается, что обучение и конструирование знаний происходят именно в процессе социального взаимодействия [Hinduja, 2021].

От этих базовых убеждений о том, как происходит обучение человека (через цепочку «стимул – поведенческая реакция – результат поведения» или через стремление человека к балансу в мыслительных схемах, который нарушается при получении каждого нового опыта и восстанавливается снова через конструирование знания), зависят и преподавательские практики, и задачи, которые ставятся перед педагогом (передача готового знания и выработка необходимых навыков путем позитивного подкрепления либо поощрение студентов сконструировать знание самому). В бихевиористской традиции объективность и истинность знаний не проблематизируются, в конструктивистской традиции знание имеет персонализированный характер (для каждого оно свое, получено через личный опыт и встраивается в личностные мыслительные схемы). Таким образом, бихевио-

ризм предполагает довольно унифицированную модель обучения в университете, в то время как конструктивизм дает только общие принципы и практики того, как обучать студентов, но проблематизирует возможность единого учебного плана.

Несмотря на то что в последнее время многие исследователи отмечают снижение популярности бихевиоризма и инструктивизма, рост популярности конструктивизма [Richardson, 1996], дебаты относительно того, какой подход лучше, продолжают [Grossen, Kelly, 1992; Maloshonok, Shcheglova, 2021]. Так, например, сторонники инструктивистского подхода настаивают на эффективности своего подхода [Clark et al., 2012] и считают, что он лучше, чем конструктивистский, подходит для достижения образовательных целей для учащихся независимо от их способностей и предыдущего образовательного опыта [Grossen, Kelly, 1992]. Эффективность обучения, основанного на принципах конструктивизма, в значительной степени зависит от мотивации учащихся и способностей к самостоятельному обучению. Поэтому некоторые ученые считают, что конструктивизм может привести к увеличению образовательного неравенства и дискриминировать учащихся с изначально низкой подготовкой и семей с низким социально-экономическим статусом [Kirschner et al., 2006; Sweller et al., 2007]. При этом на практике в рамках учебного процесса в вузах чаще всего можно встретить разные комбинации инструктивистско-

го и конструктивистского подходов, а эмпирические исследования, посвященные поведению студентов в университетах, часто используют положения обоих подходов, что увидим далее.

На наш взгляд, для концептуализации понятия образовательного поведения необходимо использовать идеи обеих парадигм. Конструктивизм полезен в понимании участия студентов в активных видах учебной деятельности, в том, как такое участие может приводить к их росту и развитию, а также в понимании природы внутренней мотивации студентов к учебной деятельности. Однако данная концепция имеет, скорее, нормативный характер (говорит, как должно быть, а не как есть на самом деле) – она постулирует то, как выстроить обучение в университете, но не справляется с тем, чтобы объяснить реальное многообразие студентов и их образовательного поведения в вузе. В реальности в современном вузе мы сталкиваемся с большим числом студентов, которые не испытывают внутренней потребности к конструированию знаний, а также с преподавателями, которые не стремятся поощрять студентов к этой активности [Maloshonok, 2023]. Поэтому бихевиористская традиция в лучшей степени справляется с объяснением реального (а не желательного) поведения студентов в университете и и многообразия паттернов такого поведения.

1.2. Подходы, рассматривающие отдельные аспекты образовательного поведения в университете

Академические аспекты поведения студентов в университете

Среди исследователей в области высшего образования наибольшую популярность приобрели подходы, концептуализирующие отдельные аспекты поведения студентов в университете. Эти подходы, в частности, используют положения и конструктивизма, и бихевиоризма. С одной стороны, они подчеркивают важность элементов образовательной среды для поощрения желаемого поведения студентов, их академического усердия и инвестирования времени в образовательные активности с конкретными целями, как это предполагается в бихевиористском подходе. С другой стороны, они указывают на существенное значение социальных взаимодействий и связей в университете и важность активных форматов образовательной деятельности, предполагающих участие в обсуждениях, спорах, беседах и совместных активностях.

Популярным подходом к концептуализации поведения студентов в университете, сочетающим идеи бихевиоризма и конструктивизма, является подход по изучению студенческой вовлеченности, предложенный в работах А. Асти-

на, Р. Пэйса, А. МакКормика и Дж. Куха. С одной стороны, его относят к энвайроменталистским теориям, поскольку он рассматривает, как поведение студентов и их развитие в университете объясняются влиянием образовательной среды [Long, 2012]. С другой стороны, данный подход отдает приоритет активным формам участия студента в образовательном процессе, предполагающим взаимодействие студентов и преподавателей, что сближает его с положениями конструктивистского подхода о том, что обучение происходит во взаимодействии. Неудивительно, что некоторые исследователи относят его к конструктивистским подходам (например, [Coates, 2005]).

Термин «студенческая вовлеченность» имеет множество определений и интерпретаций, а также упоминается в исследованиях с кардинально разной методологией [McCormick et al., 2013; Каху, 2013]. В рамках данной работы мы рассматриваем концептуализацию студенческой вовлеченности, основанную на идеях А. Астина, Р. Пэйса, Дж. Куха, П. Эвелла, Э. Паскарелла и П. Теренцини, подчеркивающих важность активного участия студентов в образовательной деятельности и возможность оценить вовлеченность через наблюдаемые индикаторы. В силу акцента авторов подхода на наблюдаемом поведении учащихся подход был классифицирован Э. Каху как «поведенческий» [Каху, 2013]. Именно этот подход был специально разработан для оценки качества высшего образования и используется в наиболее масштаб-

ных проектах по изучению студенческой вовлеченности.

Поведенческий подход по оценке студенческой вовлеченности восходит к нескольким идеям, связанным с измерением качества образования через индикаторы процесса [Ewell, Jones, 1993; 1996], а также с влиянием университетской среды на поведение и развитие студентов [McCormick et al., 2013; Long, 2012; Astin, 1984; 1999; Pace, 1984]. Наиболее значимое влияние на него оказали теоретические идеи Р. Пэйса и А. Астина. Р. Пэйс разработал концепт «качество усилий» («quality of effort»), с помощью которого он пытался показать влияние на развитие студента двух составляющих: образовательного поведения учащихся и институциональных практик [Pace, 1980]. Примерно в тот же временной период А. Астин ввел понятие «студенческое участие» («student involvement»), определив его как объем физической и психологической энергии, потраченной студентами для получения ими образовательного опыта [Astin, 1984]. А. Астин выделял количественное и качественное измерения студенческого участия. Под количественным понималось количество часов, посвященных определенной учебной активности, под качественной – то, чем именно занимается учащийся, в каких активностях он участвует, что указывало на важность того, какие возможности для активного участия предоставляет университет своим студентам.

Таким образом, центральной идеей для концептуализации студенческой вовлеченности становится то, что студен-

ты приобретают знания и развивают навыки через свою деятельность в университете, в то время как университет может повлиять на учебную деятельность студентов через предоставление им возможностей для включения в разные виды активностей [Pace, 1980; 1984; Astin, 1984; 1999; Kuh, 2003; Kuh et al., 2006]. Предполагается, что чем больше студент вовлечен в эффективные практики, тем выше будут его образовательные результаты [Kuh, 2007]. При этом эффективными практиками в данном случае считаются те, относительно которых была установлена положительная корреляция с образовательными результатами [Krause, Coates, 2008].

За основу для разработки инструментария исследователи взяли список из семи принципов хороших практик, составленный А. Чикерингом и З. Гамсон [Chickering, Gamson, 1987]. Ученые разработали эти принципы на основе анализа результатов эмпирических исследований, опубликованных за 50 лет, предшествующих данной работе. В список вошли следующие принципы:

- 1) поощрение контакта между студентами и преподавателями;
- 2) развитие взаимного обмена и кооперации среди студентов;
- 3) поощрение активного обучения;
- 4) наличие своевременной обратной связи;
- 5) внимание ко времени, выделенному на выполнение задания;

6) трансляция высоких ожиданий;

7) уважительное отношение к разнообразным талантам студентов и способам обучения [Chickering, Gamson, 1987, p. 3].

Эти принципы легли в основу разработки индикаторов студенческой вовлеченности [Kuh et al., 1997].

Несмотря на всеобщую известность, подход по оценке студенческой вовлеченности подвергается критике по нескольким причинам. Во-первых, он концентрирует внимание только на тех аспектах учебной деятельности студентов, которые могут быть непосредственно наблюдаемы со стороны преподавателя или одногруппников (участие в обсуждениях во время занятий, участие в групповой работе, просьба о помощи или помощь своим одногруппникам, выполнение большего объема заданий и т. д.). Хотя во многих исследованиях [Carini et al., 2006; Kuh et al., 2008; Kuh, 2009; Pascarella et al., 2010] было доказано эмпирически, что эти активности имеют положительную корреляцию с образовательными результатами, они упускают из виду ненаблюдаемые когнитивные процессы, которые не менее важны в процессе обучения [Kahn, 2017].

Во-вторых, несмотря на множество концептуальных работ о студенческой вовлеченности, опубликованных за последние 40 лет, данный подход до сих пор имеет слабую теоретическую базу. Это частично проявляется в том, что концепт вовлеченности студентов допускает множественную

интерпретацию и не имеет единого общепризнанного определения [Kahn, 2014; McCormick et al., 2013; Macfarlane, Tomlinson, 2017].

В-третьих, для измерения студенческой вовлеченности используются реактивные данные, собранные в качестве ответов студентов на вопросы о себе (self-reported data). Они могут содержать систематические ошибки в силу склонности респондентов давать социально одобряемые ответы, гало-эффекта, эффекта самоотбора, а также когнитивных способностей студентов к рефлексии своего учебного поведения [Bowman 2010]. Несмотря на множество эффектов, которые могут исказить оценку, существуют доказательства, что данные, полученные в виде самооценки студентов (self-reported student data), являются валидными [Conway, Lance, 2010; Zilvinskis et al., 2017].

В-четвертых, рассматриваемый подход критикуется за излишний фокус на активном участии студентов как единственно правильном способе обучения. Он предполагает: чтобы быть «хорошим» учащимся, студент должен демонстрировать активное поведение на занятиях. Таким образом, если мы оцениваем качество образования с помощью показателей вовлеченности, само поведение, а не образовательные результаты и развитие студентов может стать целью образовательного процесса [Zepke, 2014; Kahn, 2017; Macfarlane, 2015].

Отдельным перспективным направлением в изучении сту-

денческого опыта стали исследования, направленные на изучение организации и последствий активного обучения (active learning) для развития студентов. Тезисы данного подхода пересекаются с идеями изучения студенческой вовлеченности. Как правило, под активным обучением подразумевается совокупность педагогических приемов, форматов обучения, подходов, предполагающих активное участие студентов в изучении материала [Hartikainen et al., 2019; Børte et al., 2023]. К ним, например, относятся разнообразные дискуссии, ролевые игры, сценки, модель перевернутого класса (flipped class) и многие другие практики [Gross et al., 2015; Latulipe et al., 2018]. Оба направления – активное обучение и студенческая вовлеченность – рассматривают создание в университете благоприятных условий для активного участия студента в образовательном процессе и наличие преподавательских практик, поощряющих такое участие, в качестве ключевых факторов, которые определяют вклад вуза в развитие студента и его будущую успешность.

Социальные аспекты поведения студентов в университете

Концептуальные подходы, представленные выше, в большей мере акцентируются на учебной составляющей обучения студента в университете и вкладе разных активностей в нем в достижение тех или иных образовательных результатов. Однако существуют работы, которые также показыва-

ют важность социального аспекта университетской жизни. Одним из первых значимость этого аспекта в обучении подчеркивал Э. Дюркгейм. Он считал, что образование является точкой пересечения индивидуального и социального, его важная функция – социализация, т. е. подготовка человека к жизни в обществе [Ottaway, 1955]. Также Дюркгейм верил, что школа и класс являются проекцией общества, в котором ученики взаимодействуют и общаются. При этом отношения, которые складываются между учащимися, он называл особыми и считал, что они не похожи на отношения между людьми в большом обществе [Палмер, 2012]. Социальный аспект описан и в работах Дьюи. Ученый предполагал, что учитель должен помогать ученику развить способности к сотрудничеству с другими людьми и в рамках образовательной организации интеллектуальное развитие должно сочетаться с воспитанием социальных субъектов [Dewey, 1916].

Конец ознакомительного фрагмента.

Текст предоставлен ООО «Литрес».

Прочитайте эту книгу целиком, [купив полную легальную версию](#) на Литрес.

Безопасно оплатить книгу можно банковской картой Visa, MasterCard, Maestro, со счета мобильного телефона, с платежного терминала, в салоне МТС или Связной, через PayPal, WebMoney, Яндекс.Деньги, QIWI Кошелек, бонусными картами или другим удобным Вам способом.