

## ОЦЕНКА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ОПЫТА СТУДЕНТОВ КАК ИНСТРУМЕНТ ПРИНЯТИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ РЕШЕНИЙ В УНИВЕРСИТЕТЕ

*Т. Н. Корнеенко<sup>а</sup>, И. А. Щеглова<sup>б</sup>*

*<sup>а</sup>Дальневосточный государственный университет путей сообщения  
Россия, 680000, Хабаровск, ул. Серышева, 47;  
tkorneenkol@gmail.com*

*<sup>б</sup>Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»  
Россия, 101000, Москва, Потановский пер., 16, стр. 10*

*Аннотация.* В данной исследовательской статье предлагается обратить внимание на образовательный опыт студентов в региональном университете. Образовательный опыт можно понимать в двух аспектах: и как результат интеграции способностей, и как способность к действию в условиях неопределенности. Последний аспект в понимании опыта является наиболее важным для формирования личности в условиях сложного мира. В ситуации трансформации высшего образования опыт как способность к действию играет значимую роль в развитии личности, поэтому цель проведенного исследования состояла в анализе образовательного опыта студентов первого и выпускного курсов. Образовательный опыт студентов оценивался по их вовлеченности в образовательные практики непосредственно в аудитории, а также в научную деятельность в университете и самообразовательную деятельность. Результаты показали, что опыт студентов первого курса и выпускников в данном региональном университете имеет функциональные различия. Студенты первого курса проявляют более высокую образовательную активность по сравнению со студентами, обучающимися на выпускном курсе. Научно-исследовательский опыт обеих когорт студентов выражен в низкой степени. Опыт самостоятельных активностей в вузе или опыт самообразования целенаправленно не формируется. Сравнивая образовательный опыт студентов первого и выпускного курсов, можно заключить, что для выпускников структура опыта выглядит более функционально, такой вывод следует из их невысокой вовлеченности в образовательные практики по сравнению с первокурсниками. Это означает, что образовательный опыт от курса к курсу меняется преимущественно в отдельных компетенциях, не связанных друг с другом. Низкая вовлеченность студентов в образовательные практики говорит о слабом развитии у них опыта как способности к действию. Установлено, что одним из важных факторов вовлеченности в образовательный процесс, а значит, и формирования образовательного опыта студента выступает структура его мотивов.

Полученные результаты вносят определенный вклад в проектирование образовательных практик в университете и говорят о необходимости более ответственного подхода к проектированию образовательной среды и образовательных практик на всех уровнях университета.

*Ключевые слова:* образовательный опыт, образовательные практики, вовлеченность, самообразовательная деятельность, научно-исследовательская деятельность, учебная деятельность

*Для цитирования:* Корнеенко Т. Н., Щеглова И. А. Оценка образовательного опыта студентов как инструмент принятия управленческих решений в университете // Университетское управление: практика и анализ. 2021. Т. 25, № 3. С. 82–99. DOI 10.15826/umpa.2021.03.029.

## ASSESSMENT OF THE STUDENT'S EDUCATIONAL EXPERIENCE AS A TOOL FOR MAKING MANAGEMENT DECISIONS IN THE UNIVERSITY

*T. N. Korneenko<sup>a</sup>, I. A. Shcheglova<sup>b</sup>*

*<sup>a</sup>Far Eastern State Transport University  
47 Serysheva str., Khabarovsk, 680000, Russian Federation;  
tkorneenkol@gmail.com*

*<sup>b</sup>National Research University Higher School of Economics  
16/10 Potapovskiy lane, Moscow, 101000, Russian Federation*

*Abstract.* This article draws attention to students' educational experience at a Russian regional university. Such experience is based on two aspects: on the one hand, it is a result of abilities integration, and on the other, it is an ability to act in a context of uncertainty. The latter aspect in understanding students' experience is the most important for the personality formation in today's complex world. Within the context of the higher education transformation, experience as an ability to act plays a significant role in individual development. That is why this study is aimed at analyzing the educational experience of first-year students and university graduates. Their educational experience is assessed based on their involvement in educational practices in class, in research activities at the university, and in self-educational activities. The results show that the first-year students' experience and the graduates' one at the university have functional differences. The first-year students' academic engagement is higher as compared to the graduate students'. The research experience of both is expressed in a low degree. The self-educational experience at the university is not strategically formed. Comparing the first-year students' and the graduates' educational experiences, one can conclude that the structure of the latter is more functional due to the graduates' limited involvement in educational activities. This means that the educational experience varies during the period of studies mainly in individual competencies, which are not connected with each other. The low level of the students' involvement in educational practice reflects the weak development of their experience as an ability to act. It is the structure of a student's motives that can be one of the main factors of his/her involvement in the learning process. Our findings contribute to the design of educational practices at the university and suggest the strong demand for a more responsible approach to designing the educational environment and educational practices at all university levels. *Keywords:* educational experience, educational practices, involvement, self-educational activities, research activities, educational activities

*For citation:* Korneenko T. N., Shcheglova I. A. Assessment of the Student's Educational Experience as a Tool for Making Management Decisions in the University. *University Management: Practice and Analysis*, 2021, vol. 25, nr 3, pp. 82–99. doi 10.15826/umpa.2021.03.029. (In Russ.).

## Введение

Сегодня перед высшим образованием стоит задача развития человека в целостности, то есть не столько его отдельных навыков, компетенций, личностных качеств, сколько общей способности к взаимодействию и развитию в «сложном мире» [1]. Это обусловлено вызовами, возникающими перед мировым сообществом, среди которых особое место занимают вызов цифровизации (построение экономики знаний), геополитический вызов (урбанизация, кризис ценностей и глобализация), а также экологические вызовы (изменение климата и возникновение пандемий). По мнению А. Г. Теслинова, для своевременных ответов на часто возникающие вызовы образование должно стать «опережающим» [2], то есть их предусматривающим и подготавливающим к жизни в новых социальных условиях. В этой связи современные университетские практики должны ориентироваться на осмысленное и продуктивное образование, на преобладание в них активного, конструктивного, коллаборативного, а также индивидуального вовлечения студентов, в совокупности направленных на формирование субъектных механизмов развития [3]. Это означает, что в образовательных практиках уже на стадии их проектирования должны быть предусмотрены такие модели социального опыта освоения новых ролей и взаимодействий в условиях неопределенности, которые в будущем выступят основой для «...осознания стрессовых ситуаций и умения

находить в них решение, быть готовым к действиям в отсутствие гарантий успеха» [4, 5]. Таким качеством человека, помогающим ему принимать решение в любом континууме, является опыт. В частности, И. Я. Лернер под социальным опытом подразумевают всю совокупность общественных отношений и взаимодействий человека в обществе [5]. Период обучения в вузе можно рассматривать как возможность накопления опыта, в результате чего осуществляется личностная трансформация человека [6]. Однако личностной трансформации может и не произойти, поскольку ее возникновение зависит от многих факторов: от самого студента, его вовлеченности в образовательный процесс, интереса к выбранному направлению, от качества образовательных практик; наконец, от того, как он / она воспринимает учебу в университете (например, как ценный образовательный опыт или как некоторый временной отрезок). Так, исследования свидетельствуют о том, что преобразовательные возможности университета по отношению к личности студента детерминируются уровнем его самоопределения в процессе всей образовательной деятельности [7, 8]. Соответственно проектирование университетских практик с учетом развития личностного образовательного опыта студента становится одной из главных тем высшего образования, а сам опыт, его мониторинг и оценка – исследовательской проблемой, требующей изучения.

Чаще всего в зарубежной и отечественной литературе к образовательному опыту обращаются

как к фактору, способствующему формированию таких личностных способностей, как критическое мышление, креативность, саморегуляция [9–11]. В исследованиях [11], [12] образовательный опыт рассматривается в качестве критерия, связанного с удовлетворенностью студента обучением в вузе. Причем успешность образовательных практик отслеживается на основании отдельных личностных трансформаций студентов (на основании, например, изменений в личностной идентификации, креативности и т. п.). В исследованиях [13], [14] оценивается вовлеченность студента в университетские практики, при этом авторами делается вывод, что степень вовлеченности показывает общий уровень институционального опыта студента. В работе [3] обосновывается, что способности к саморегуляции и самообучению выступают необходимыми составляющими общего образовательного опыта студента, и их развитие происходит в метакогнитивных (рефлексивных) практиках.

Таким образом, на основании анализа посвященной данному вопросу литературы можно заключить, что внимание исследователей в основном сосредоточено на отдельных навыках, составляющих образовательный опыт (мышление, творческие способности, самоидентификация и самоопределение), а не на самом опыте как личностном качестве. Между тем обладание конкретным навыком в учебных условиях не означает его использования в условиях изменившихся, неопределенных. Поэтому следует остановиться на образовательном опыте как способности и готовности человека к осознанному, успешному действию и деятельности. Причем целесообразно рассматривать образовательный опыт как готовность человека к деятельности в неопределенных ситуациях и обозначить специфику такого опыта на «входе» и «выходе» у студентов первого и выпускного курсов. Полученные результаты позволят обозначить приоритеты в формировании образовательной среды в университете.

### Цель исследования

Понять структуру образовательного опыта студентов, обучающихся на первом и выпускном курсах российского регионального университета, и предложить рекомендации к проектированию образовательных практик с учетом оценки образовательного опыта студентов. Для достижения поставленной цели предлагается решить ряд задач:

1) теоретически осмыслить понятие «образовательный опыт» и его составляющие в рамках отечественной и зарубежной научной мысли;

2) исследовать структуру опыта студентов первого и выпускного курсов обучения в российском региональном университете;

3) проанализировать, чем обусловлена вовлеченность студентов в образовательный процесс;

4) предложить рекомендации к проектированию образовательных практик с учетом оценки личностного образовательного опыта студента.

Новизна данного исследования заключается (1) в попытке представить образовательный опыт в качестве личностной структуры студента, определяющей возможность и способность его к действию и взаимодействию в ситуациях неопределенности, а также (2) в комплексном подходе к исследованию структуры образовательного опыта студента в университете. Результаты исследования могут быть полезными для принятия управленческих решений в ситуации модернизации подхода к образовательным и научно-исследовательским практикам с целью повышения их эффективности и значимости в глазах как студентов, так и профессионального сообщества.

### Теоретическое осмысление понятия «образовательный опыт»

Большинство исследователей в области психологии понимают под опытом личностную структуру, существующую как совокупность способностей [10, 15] и включающую содержательные (знания о мире), инструментальные (способы действия, умения), эмоционально-ценностные (установки, личностные смыслы) компоненты. Поэтому задача развития у студентов образовательного опыта в большинстве случаев сводится к развитию его отдельных компонентов. Между тем целое не всегда равно сумме составляющих его частей. Впервые на этот аспект обратил внимание Дж. Келли, высказав мысль о том, что человек воспринимает и интерпретирует мир на основе системы персональных конструкторов, которая «независима от окружения и способна к порождению собственных правил организации информации» (цит. по: [16, 128]). То есть опыт, привнесенный извне (знания, отработанные действия, навыки), всегда накладывается на собственную внутреннюю систему конструкторов, которая их перерабатывает. Результатом такой переработки и становится личный образовательный опыт. Далее: В. Oliver (см. об этом [17]) в своих работах отмечает, что опыт в образовании представляет собой интеграцию знаний, навыков и личностных качеств, связанных с пониманием того, как эффективно использовать их в ответ на новые, меняющиеся

обстоятельства жизни. М. А. Холодная [18] полагает, что личностный (образовательный) опыт существует в виде некоторой ментальной структуры – психического механизма сознания человека. По ее мнению, данная структура формируется и меняется в ходе взаимодействия субъекта с миром людей, миром культуры и вещей (предметов). В ментальной структуре интегрированы интеллектуальные ресурсы субъекта, «...которые при столкновении с любым внешним воздействием могут “развертывать” особым образом организованное ментальное пространство» [Там же, 20], порождающее контекст мысли. Отсюда важным становится не столько наличие или весовой коэффициент отдельных составляющих опыта субъекта, сколько (1) динамичность его ментальной структуры во взаимодействии с внешним миром и (2) их переработанность, то есть взаимосвязь между всеми компонентами и превращение их в единое целое в структуре способностей. Эту же мысль отмечает П. Эшвин: по его мнению, применение любого навыка в некоторой ситуации зависит от того, что «поставлено на карту в данной конкретной задаче, то есть от нашего взаимодействия с другими людьми и с вещами» [6, 15], а не только от уровня его развития и сформированности.

В образовательном процессе динамичность ментальной структуры развивается у студента в результате его целостной вовлеченности в данный процесс. Понятие «студенческая вовлеченность» вводит А. Astin [13]. В его исследованиях показано, что образовательный опыт формируется посредством вовлечения студентов в учебную, проектную, профессиональную, инновационную деятельность в вузе [13, 19]. При этом вовлеченность в образовательный процесс хотя бы одного студента положительно влияет на общую вовлеченность всех остальных студентов. Кроме того, весь полученный университетский опыт (опыт общения, взаимодействия с преподавателями, опыт студенческой дружбы, включенности в интеллектуальную среду, опыт изучения различных курсов и опыт спортивной активности) влияет на умение студента управлять своим состоянием, приобретать новые навыки, понимать, что требуется для собственной успешности в той или иной области [13]. В работах С. Меан и К. Хоулс отмечено, что студенческий опыт зависит не только от уровня вовлеченности самого студента во все вопросы жизни в университете, его взаимодействия с сокурсниками и преподавателями, но и от работодателя, от того, как он участвует в образовательных и профессиональных университетских практиках [20]. Исследователи указывают,

что принадлежность конкретного студента социальной группе и его идентификация в ней обуславливают самоопределение в трех пространствах: «пространстве быть», «пространстве стать» и «пространстве принадлежности социальной группе». «Пространство быть» – это пространство вовлеченности студента в университетскую жизнь в целостности, сопричастности ей; «пространство стать» – это возможность успешного создания своеобразных продуктов в университетской среде (например, совместных образовательных и профессиональных проектов), а «пространство принадлежности социальной группе» – это осознание общих интересов с представителями группы, осознание сопричастности общей цели.

Таким образом, сказанное позволяет заключить, что образовательный опыт:

1) возникает в результате взаимодействия личности и внешней среды;

2) представляет собой, с одной стороны, операциональную структуру взаимосвязанных компонентов, а с другой – динамическое свойство, которое проявляется здесь и сейчас сообразно ситуации, зависит от контекста и влияет на исход любого действия;

(3) сопровождается индивидуальными переживаниями, а его глубина определяется способностями человека и многоуровневой рефлексией.

### Составляющие образовательного опыта

Университетская среда представляет собой обширное поле коммуникаций: академических, научных, профессиональных, внеучебных, – поэтому в литературе принято разделять образовательный опыт в университете на опыт обучения и непосредственно институциональный опыт [21]. При этом под опытом обучения подразумевается академическая подготовка в университете [10, 13, 21], а институциональный опыт включает в себя аспекты жизни в кампусе [21–23].

По степени вовлеченности студента в поле университетских коммуникаций можно оценить его готовность действовать, то есть судить об образовательном опыте как о ментальной личностной структуре. В образовательной среде университета могут существовать несколько типов вовлеченности студентов в образовательный процесс: вовлеченность учебная (академическая), научно-исследовательская, профессиональная, социокультурная [23]. В научной же литературе преимущественно представлены исследования трех типов вовлеченности: учебной,

научно-исследовательской и внеучебной. При этом в работе Э. де Корте [3] отмечается, что результат любого вида вовлеченности зависит от самого студента, то есть от его способности к самообразованию и представленности образовательных практик в университете. С другой стороны, сама способность к самообразованию присутствует только в специальных практиках, связанных с индивидуальным самоопределением, рефлексией. Основанием самообразования служит саморегуляция. Э. де Корте дает следующее определение саморегуляции: это «...активный, конструктивный процесс, в ходе которого учащиеся ставят задачи собственного обучения, а затем пытаются отслеживать, регулировать и контролировать свою когнитивную деятельность, мотивацию и поведение, при этом поставленные задачи и контекстуальные особенности среды направляют и сдерживают их» [Там же, 38]. Отсюда опыт самообразования, непосредственно основанный на саморегуляции, может выступать в двух аспектах: как самостоятельный опыт (опыт активностей и достижений в образовательной деятельности) и как опыт, сопровождающий и формирующий структуры личностного опыта. Поэтому в данной статье образовательный опыт студента рассматривается в разрезе трех его главных составляющих: учебной деятельности, деятельности научно-исследовательской и самообразования. Актуальность именно такого представления обусловлена следующими причинами: (1) в совокупности названные составляющие образовательного опыта способствуют структурированию и развитию общих личностных навыков, необходимых в течение всей жизни (навыков личностной рефлексии, коммуникации и диалога, ответственности, настойчивого достижения результата и т. п.); (2) их развитие определяется преимущественно образовательной деятельностью студента, не требующей специальных форм, в отличие от подлинно культурного опыта или опыта социальной ответственности; (3) развитие названных составляющих образовательного опыта выступает основой для становления его иных составляющих, в том числе опыта социальной ответственности, профессионального опыта, культурного опыта и т. п.

### Данные

Эмпирическую базу исследования составили данные опроса студентов российского регионального университета; проводился опрос с 31 марта 2021 года по 15 мая 2021-го. В генеральную выборку опроса вошли 4000 студентов регионального

вуза, из них в опросе приняли участие 693 человека, это примерно 17% от числа обучающихся.

Опрос был проведен анонимно и на добровольной основе с помощью электронных рассылок на e-mail студентов. Из 693 студентов, принявших участие в опросе, 386 человек обучались на первом курсе, 164 человека – на выпускных курсах (на 4-м курсе бакалавриата и 5-м курсе специалитета), и 143 студента были второкурсниками и третьекурсниками. В опросе приняли участие все студенты технических направлений бакалавриата и специалитета. Поскольку нас интересовал образовательный опыт студентов первого и выпускных курсов, полученные результаты мы рассматривали относительно именно их количества.

Анкета включала 18 вопросов, которые были разбиты по разделам:

- общий раздел (в него входили вопросы, касающиеся того, на каком курсе учатся студенты, каков у них средний балл последней сессии, как много времени они тратят на выполнение домашних заданий, досуг, внеучебную деятельность);
- раздел, посвященный учебной вовлеченности в образовательные практики;
- раздел, посвященный научно-исследовательской деятельности в вузе;
- раздел, касающийся развития самообразовательных компетенций;
- раздел об учебных предпочтениях студентов и их мотивации.

Согласно теоретическим данным вовлеченность студента в образовательные практики характеризует, с одной стороны, степень развития его образовательного опыта [13], с другой – выступает мерой его формирования у студента [16, 18]. В связи с этим в анкету были заложены вопросы о вовлеченности студента в образовательные практики университета, его научную деятельность, а также вопросы о планировании индивидуальной стратегии обучения студента в университете.

### Аналитическая стратегия

Для выполнения задачи, направленной на исследование структуры опыта студентов первого курса и выпускных курсов обучения в российском региональном университете, был проведен дескриптивный анализ по вопросам, касающимся учебного, научного и самообразовательного опыта респондентов. Статистически значимые различия между составляющими опыта студентов первого курса и выпускных курсов были установлены с помощью критерия хи-квадрат.

## Результаты

### 1. Учебный опыт

Для оценки учебной составляющей образовательного опыта в динамике мы смотрели, насколько студент вовлечен в образовательные практики.

Дескриптивная статистика по результатам проведенного опроса представлена в Приложении (табл. 1). На рис. 1 мы показали основные результаты, касающиеся учебной вовлеченности студентов первого курса и студентов-выпускников.

В целом можно отметить, что у студентов и первого курса, и выпускных курсов наблюдается невысокий (ниже среднего) уровень учебной вовлеченности. Около 61 % выпускников и 54 % студентов первого курса никогда не участвовали в практиках групповой защиты определенной позиции на занятии или участвовали редко; чуть более 71 % студентов первого курса и чуть более 62 % выпускников отметили, что они никогда не обсуждали содержательные вопросы по теме с преподавателем или обсуждали их редко. Более частой практикой и первокурсников, и выпускников является выступление с докладом на занятии: около 60 % студентов первого курса и выпускных курсов часто или время от времени выступают с докладом. Также результаты опроса показывают, что учебная активность у первокурсников на занятии выше, чем у студентов-выпускников. Например, по таким переменным, как «участие в обсуждениях на занятии» ( $\chi^2 = 9,422, p < 0,024$ ),

«задавали содержательные вопросы по курсу» ( $\chi^2 = 10,354, p < 0,016$ ), «работали над интересным заданием» ( $\chi^2 = 14,003, p < 0,003$ ) между студентами первого курса и выпускниками наблюдаются значимые различия в вовлеченности.

### 2. Научно-исследовательский опыт

Для оценки научно-исследовательской составляющей образовательного опыта мы проанализировали, насколько наши респонденты вовлечены в научную деятельность в университете. Мы задавали студентам вопросы относительно того, как часто они принимали участие в таких видах деятельности, как поиск научных источников по определенной теме, работа над статьей, презентация научного доклада перед аудиторией, участие в научном кружке, коммуникационная активность с преподавателем, магистрантами и аспирантами на научном семинаре и т. п. Результаты исследования представлены в Приложении (табл. 2). На рис. 2 мы отображали основные результаты, требующие более детального обсуждения.

Основной вывод таков: и у студентов первого курса, и у студентов выпускных курсов наблюдается низкий уровень вовлеченности в научную деятельность в университете. Так, 66,8 % первокурсников и 42,1 % студентов-выпускников ни разу не участвовали в научных конференциях; примерно 70 % первокурсников и выпускников не посещают (не посещали) научный кружок

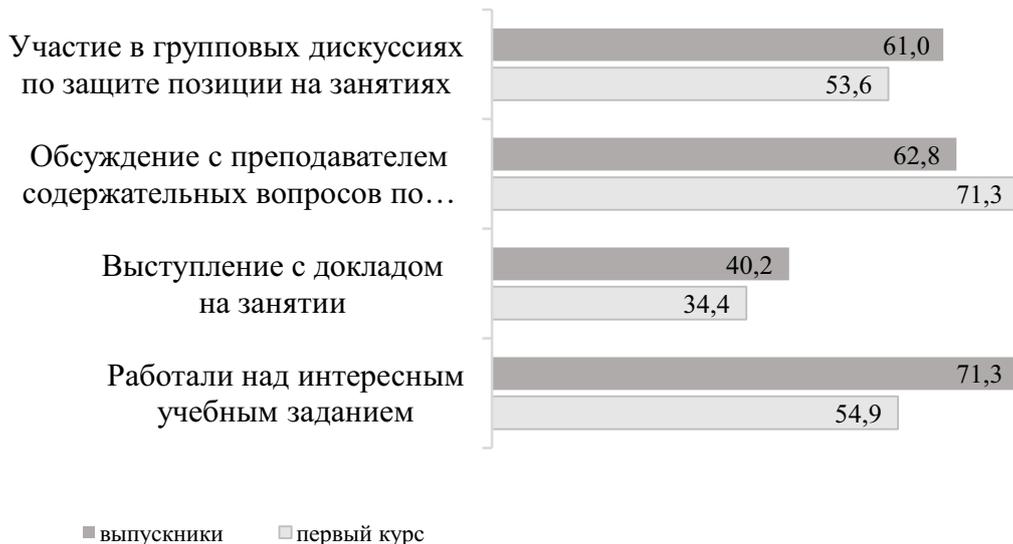


Рис. 1. Учебная вовлеченность студентов первого курса и выпускных курсов в разрезе ответа на вопрос **«Как часто в текущем учебном году Вы принимали участие в перечисленных практиках?»** по категориям «никогда» и «редко», %

Fig. 1. The first-year students' and graduates' academic involvement according to the answers «never» and «rarely» when choosing an option for the question: **«How often in this academic year did you take part in the following practices?»**, %



Рис. 2. Научная вовлеченность студентов первого курса и выпускных курсов в разрезе ответа на вопрос **«Как часто в текущем учебном году Вы принимали участие в перечисленных видах научной деятельности?»** по категории «никогда», %

Fig. 2. The first-year students' and graduates' scientific involvement according to the answer «never» when choosing an option for the question: **«How often in this academic year did you take part in following types of scientific activities?»**, %

в университете в период обучения; более 60 % студентов первого курса и выпускных курсов не участвовали в научных дискуссиях с аспирантами и магистрантами; около 60 % студентов как первого курса, так и выпускных курсов никогда не участвовали в подготовке научной статьи; 56,7 % студентов-выпускников и более 60 % студентов первого курса никогда не работали в исследовательском проекте. Тем не менее примерно 25 % студентов обозначенных курсов использовали (используют) при подготовке к занятиям научную литературу, а около 30 % самостоятельно обращаются (обращались) к научным источникам в процессе учебы (см. в Приложении табл. 2).

Результаты опроса показывают следующее:

1) наблюдается слабая научная коммуникационная активность студентов в соответствующих видах деятельности (например, в участии в конференциях, в подготовке научных докладов, в посещении научно-популярных лекций, в участии в научных семинарах и т. п.), которая практически не меняется в зависимости от курса обучения;

2) существуют статистически значимые различия в степени вовлеченности первокурсников и студентов-выпускников по таким переменным, как «помощь преподавателям в научном исследовании» ( $\chi^2 = 13,920, p < 0,003$ ), «участие в научной конференции» ( $\chi^2 = 31,336, p < 0,000$ ), «выполнение дополнительного задания по интересующей теме по заданию преподавателя» ( $\chi^2 = 11,572, p < 0,009$ ), «самостоятельное обращение к научным источникам в процессе учебы» ( $\chi^2 = 12,000, p < 0,007$ );

3) студенты выпускных курсов более активны в своем отношении к научным практикам, чем первокурсники (кроме таких переменных, как «самостоятельное обращение к научным источникам в процессе учебы» и «выполнение дополнительного задания по интересующей теме по заданию преподавателя», где большая активность наблюдается у первокурсников);

4) студенты практически не участвуют в проектной деятельности: около 40 % и первокурсников, и студентов-выпускников ни разу не работали в групповом мини-проекте, а более 60 %

студентов не включались в исследовательский проект.

### 3. Опыт самообразования

Далее мы проанализируем опыт самообразования как опыт самоопределения в профессиональных интересах, достижений и иных самостоятельных образовательных активностей студентов в период обучения в вузе. Согласно теоретическим предпосылкам [24] именно этот опыт выступает ресурсом саморазвития и самоопределения студента в дальнейшей жизни. Мы задавали студентам вопросы относительно их действий при учебном затруднении, а также об их достижениях, повышении квалификации, дополнительной специальности, которые они получали самостоятельно. В табл. 3 (см. Приложение) представлены результаты опроса. На рис. 3 отображены основные результаты.

Результаты исследования показывают, что опыт самообразования у студентов представлен слабо. Тем не менее нужно отметить, что выпускники более охотно самостоятельно обращаются к научной литературе при учебном затруднении ( $\chi^2 = 20,365, p < 0,000$ ), а также прибегают к помощи однокурсников ( $\chi^2 = 7,544, p < 0,023$ ) и преподавателя ( $\chi^2 = 12,165, p < 0,002$ ). При этом студенты первого курса чаще ищут ответы

в Интернете, в том числе используют видеолекции ( $\chi^2 = 34,074, p < 0,000$ ) и / или записываются на онлайн-курсы по нужной теме ( $\chi^2 = 38,320, p < 0,000$ ). И только 15,3 % студентов первого курса и 25,0 % студентов выпускных курсов консультацию с преподавателем предпочитают всем другим действиям.

Отдельно студенты-выпускники были опрошены относительно их самостоятельных достижений на протяжении всего срока обучения. Результаты опроса представлены на рис. 4. Основной вывод по ним таков: самостоятельная активность выпускников находится на низком уровне. В частности, только 6,7 % опрошенных студентов выпускных курсов получали за время обучения дополнительную специальность, 13,4 % – самостоятельно проходили дополнительный онлайн-курс, 14,0 % – были приглашены на работу по специальности во время обучения и еще 14,0 % самостоятельно разрабатывали проект. При этом 27,4 % опрошенных отметили, что они ничего из перечисленного не делали.

### 4. Учебные предпочтения студентов

Для того чтобы посмотреть, насколько образовательные практики, предлагаемые вузом, соответствуют ожиданиям студентов, мы задали вопросы относительно их учебных

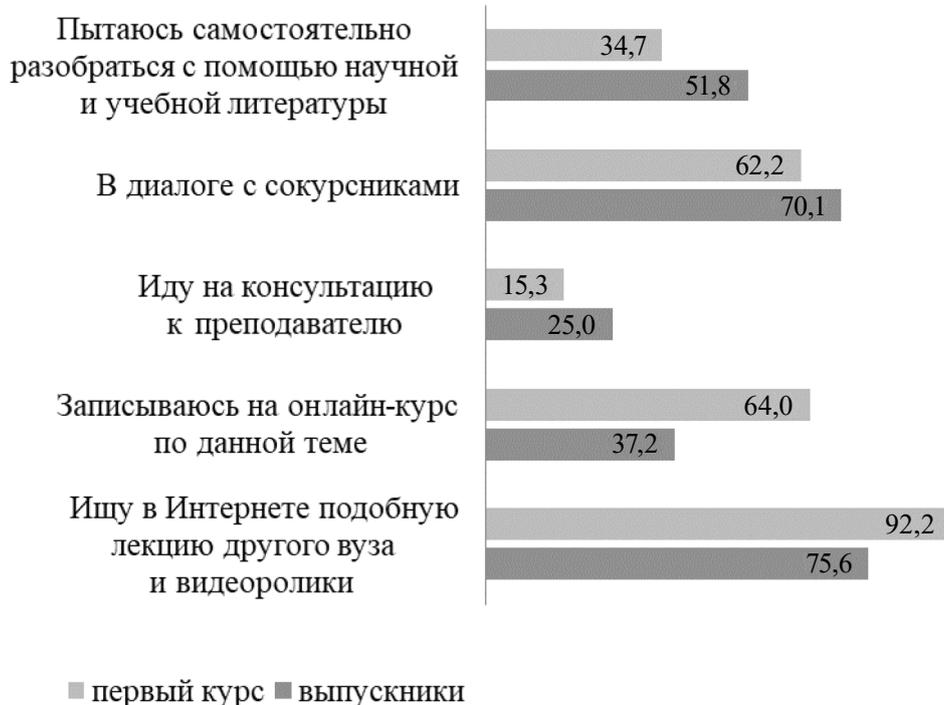


Рис. 3. Опыт самообразования студентов первого курса и выпускных курсов в разрезе ответа на вопрос **Как Вы решаете познавательное (учебное) затруднение?** по категории «преимущественно так», %

Fig. 3. The first-year students' and graduates' self-education experience according to the answer «very likely» when choosing an option for the question: **«How do you solve a cognitive (educational) difficulty?»**, %

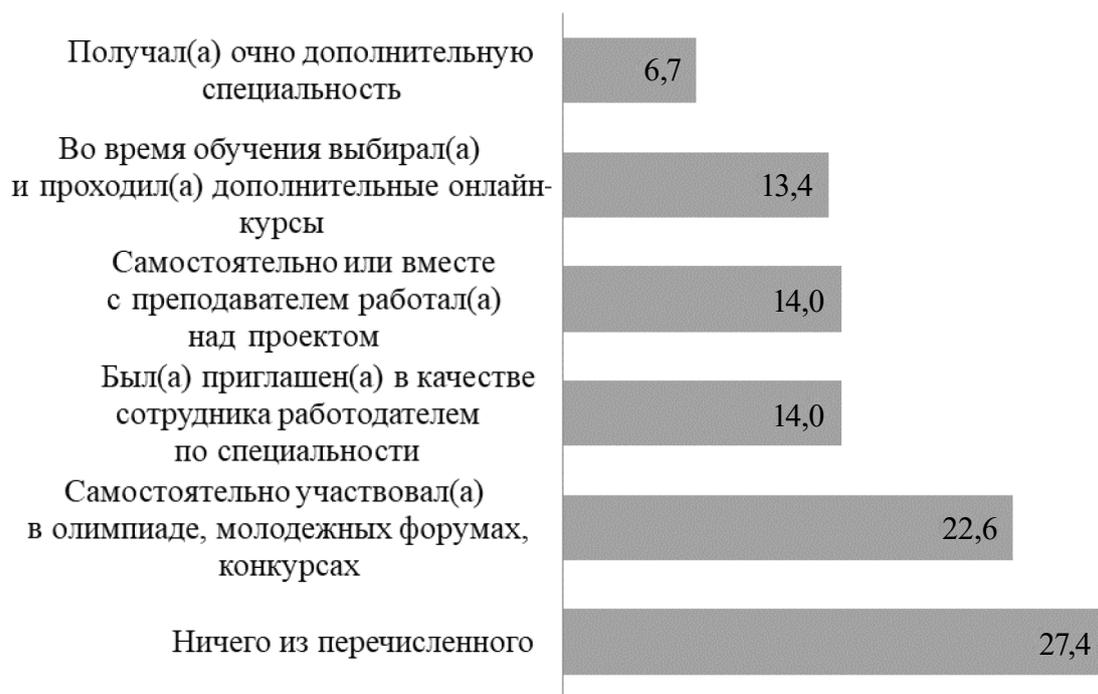


Рис. 4. Опыт самообразования студентов первого курса и выпускных курсов в разрезе выбора предложенных вариантов завершения предложения **Во время обучения Вы...** по категории «преимущественно так», %

Fig. 4. The first-year students' and graduates' self-education experience according to the answer «very likely» when choosing an option to complete the sentence **«Within your university studies, you ...»**, %

предпочтений. Результаты исследования представлены в табл. 4 (см. Приложение), а основные из них отобраны на рис. 5.

Можно заключить, что для первокурсников и выпускников наиболее значимы такие практики, как «решение трудных, интересных экспериментальных заданий» и «возможность работать в группе над интересным заданием». При этом примерно 30% и студентов первого курса, и студентов-выпускников считают важным участвовать в практиках дискуссий с возможностью задавать вопросы. Около 40% первокурсников и 61,7% выпускников понимают важность участия в практиках самостоятельного решения задач. Более половины студентов как первого курса, так и выпускных курсов выделяют возможность работы в группе над интересным заданием.

### 5. Мотивы как фактор вовлеченности

Мы проверили, как связаны мотивы обучения студентов и уровень их вовлеченности в образовательный процесс. Опираясь на теоретические исследования Е. Ильина [25], можно констатировать, что мотив – это внутренняя причина, определяющая поведение человека. В то же время мотивы обучения в вузе выступают своеобразным маркером активности студента или его вовлеченности

в университетские практики. При этом независимо от того, какими мотивами руководствуются студенты при поступлении в вуз и обучении в нем – внешними (обеспечение карьерного роста, статуса) или внутренними (стремление к новым знаниям, самообразованию), они могут активно вовлекаться в образовательные практики, результатом чего может быть изменение первоначальной структуры мотивов.

Проведенный нами опрос позволил определить, какие мотивы являются наиболее распространенными и для вовлеченных в образовательный процесс студентов, и для студентов, в него не вовлеченных. Для этого мы разбили студентов на две группы в зависимости от того, какие ответы они выбирали на приведенные ниже вопросы.

*Как часто Вы участвовали в образовательных практиках?*

*В чем из перечисленного Вы регулярно участвовали?*

Студентов, которые выбирали позиции «часто» и «очень часто», мы обозначили как вовлеченных в образовательный процесс, а выбравших позиции «редко» и «никогда» – как не вовлеченных. В табл. 5 (см. Приложение) представлены статистически значимые результаты. Они показали, что для вовлеченных студентов главными

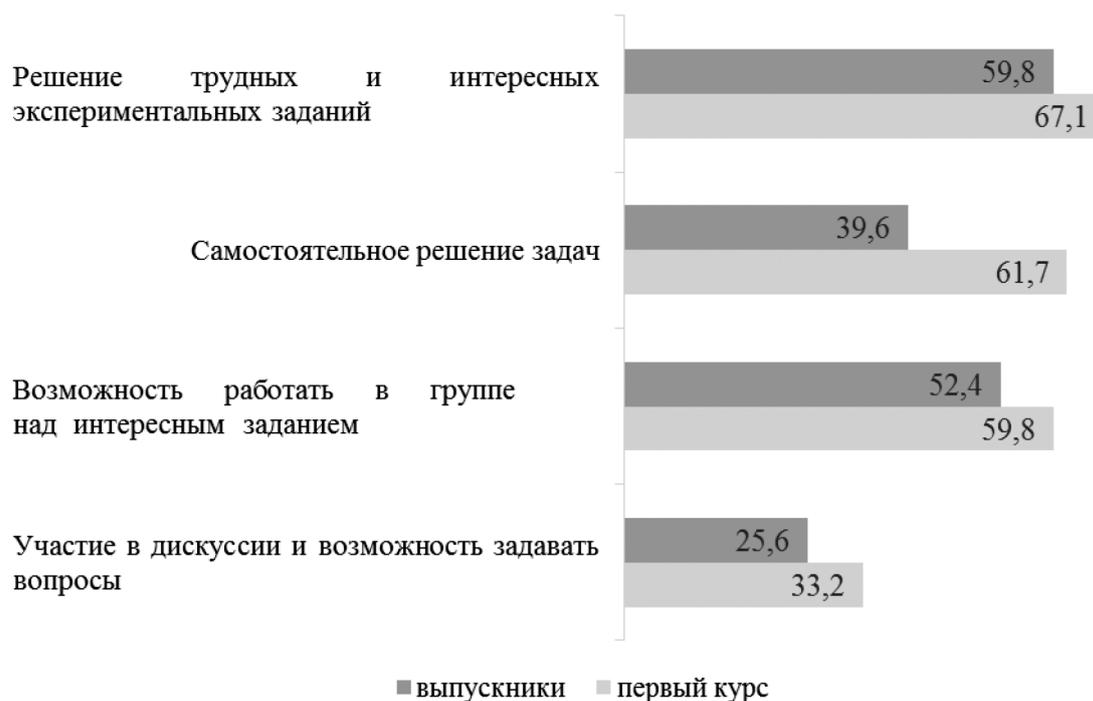


Рис. 5. Учебные предпочтения студентов первого курса и выпускных курсов в разрезе ответа на вопрос **«Что для Вас является важным на практических и лабораторных занятиях?»** по категориям «важно» и «очень важно», %

Fig. 5. The first-year students' and graduates' academic preferences according to the answers «important» and «very important» when choosing an option for the question: **«What is important for you in practical and laboratory classes?»**, %

являются мотив самоутверждения – «учусь, чтобы доказать самому себе, что я умный человек» и познавательный мотив – «нравится учиться и узнавать новое».

Согласно полученным результатам (см. в Приложении табл. 5) студенты, которым нравится учиться и узнавать новое ( $\chi^2 = 11,706$ ,  $p < 0,039$ ) и которые стремятся к обеспеченной жизни ( $\chi^2 = 14,695$ ,  $p < 0,012$ ), более вовлечены в исследовательские проекты. Студенты, мотивированные на учебу и поиск новых знаний, больше сил прикладывают к выполнению дополнительных заданий по интересной теме по заданию преподавателя ( $\chi^2 = 12,784$ ,  $p < 0,025$ ), выбирают сложные темы, требующие на их освоение больше времени, чем обычно ( $\chi^2 = 14,729$ ,  $p < 0,012$ ), принимают участие в общем обсуждении на занятии ( $\chi^2 = 21,436$ ,  $p < 0,001$ ) и т. д. Студенты, стремящиеся приобрести глубокие профессиональные знания и навыки, активнее участвуют в общем обсуждении на занятии ( $\chi^2 = 17,716$ ,  $p < 0,002$ ), задают содержательные вопросы ( $\chi^2 = 11,611$ ,  $p < 0,041$ ), работают над интересным учебным заданием ( $\chi^2 = 12,372$ ,  $p < 0,013$ ) и обсуждают с преподавателем во внеучебное время содержательные вопросы по теме ( $\chi^2 = 12,847$ ,  $p < 0,025$ ).

Таким образом, мотивы обучения прямо пропорционально связаны с вовлеченностью студента в образовательный процесс. Чем мотивированнее студент подходит к собственной образовательной деятельности, тем больше и активнее он вовлекается в образовательные практики. При этом сами образовательные практики связаны с мотивацией. Последнее подтверждает необходимость осознанного подхода к проектированию в университете образовательной среды на всех уровнях ее управления.

## Дискуссия и рекомендации

Полученные результаты вносят определенный вклад в проектирование образовательных стратегий в университете и могут быть полезны как руководителям вузов, так и исследователям систем управления. Однако задачи по проектированию моделей практик и их верификации в данной статье не ставилось, поэтому мы ограничимся конкретными рекомендациями.

Основным подходом к проектированию современной образовательной среды в университете выступают (1) удовлетворение образовательных потребностей самих студентов и (2) эффективное

соотнесение обозначенных потребностей с задачами развития общества. Наше исследование показало, что образовательный опыт студента может быть представлен в виде трех составляющих: учебного опыта, научно-исследовательского опыта и опыта самообразования. Это значит, что каждой из названных составляющих в университетской среде должно быть уделено определенное внимание. Низкая вовлеченность студентов первого курса и выпускных курсов в образовательные практики говорит не только о слабой развитости учебной составляющей личностного опыта студента, но и о его слабом развитии в этих практиках.

Результаты исследования позволяют сделать ряд выводов.

1. Сравнительный анализ учебной вовлеченности студентов первого курса и студентов выпускных курсов говорит о большей образовательной активности студентов первого курса. Это может быть объяснено меньшим, чем у выпускников, опытом ошибок первокурсников в образовательной среде и большим воодушевлением в новой среде, стремлением открыть себя в новом качестве.

2. Научно-исследовательская активность и первокурсников, и студентов-выпускников значительно ниже их образовательной активности. Это может быть связано со слабым предложением со стороны университета научно-образовательных продуктов и с недостаточным учетом научно-исследовательской деятельности в портфолио студента, а также с высокой учебной нагрузкой.

3. Научно-исследовательский опыт у студентов первого курса и у выпускников выражен преимущественно одинаково, причем в низкой степени. В особенности слабо представлена в вузе проектная деятельность.

4. Опыт самостоятельных активностей, или опыт самообразования, в университете целенаправленно не формируется. Доказательством этому утверждению является то, что познавательное учебное затруднение студенты решают, следуя преимущественно по пути «наименьшего сопротивления» – через контакты с сокурсниками и поиск в Интернете. Более того, лишь пятая часть выпускников самостоятельно повышали свою квалификацию или приобретали дополнительные профессиональные специальности за все время обучения. Таким образом, образовательный опыт студентов в основном формируется эпизодически и нецеленаправленно.

5. У студентов-выпускников структура опыта выглядит более функционально, что следует из их невысокой по сравнению с первокурсниками

активности вовлечения в образовательные практики. Это означает, что опыт студента от курса к курсу меняется преимущественно в отдельных компетенциях, не связанных друг с другом.

6. Одним из важных факторов вовлеченности в образовательный процесс, а значит, и формирования у студентов образовательного опыта является их мотивация обучения. Вовлеченные студенты вкладываются в образовательный процесс в первую очередь для того, чтобы (1) доказать себе, что они способны достигать больших результатов, и (2) им нравится учиться и узнавать новое.

Полученные результаты требуют увеличения доли интерактивных методов в проектировании образовательных практик, например акцента на познавательной активности в межиндивидуальных, групповых, профессиональных, научно-исследовательских коммуникациях. Поэтому направленность образовательной среды на *усиление общей коммуникативной составляющей* стимулирует повышение вовлеченности студентов. Эта коммуникативная составляющая обеспечивается преимущественно групповым характером работы. В свою очередь, содержание групповой дискуссии определяется комплексными задачами и кейсами, предлагаемыми студентам. Активное участие в дискуссиях выступает фактором, меняющим образовательный опыт студента. Отсюда следует, что акцент на *усиление содержательной деятельности направленности* (в том числе инновационной и исследовательской) при проектировании образовательных практик способствует развитию у студентов как отдельных компетенций, так и образовательного опыта в целом.

Выявленный нами низкий уровень самостоятельных образовательных достижений говорит о недостаточном уровне саморегуляции студентов в университете, то есть о неумении планировать и правильно распределять свое время для саморазвития способностей, необходимых для будущей успешности. Это означает, что *усиление рефлексивной составляющей в образовательных практиках* выступает фактором, меняющим совокупный образовательный опыт студента. Так, по мнению Э. де Кортэ [3], рефлексивная составляющая имеет место в практиках разбора решений кейсов и задач с последующим анализом и самоанализом собственных и групповых действий. Причем предмет такого анализа не столько когнитивная составляющая, сколько поведенческая и коммуникационная основы решения (метакогнитивный анализ), что характеризует закрепление именно деятельностной (динамической) составляющей образовательного опыта.

В завершение отметим, что проведенное нами исследование представляет собой кейс регионального вуза. Оно показывает общие проблемы, которые могут наблюдаться в других университетах с таким же статусом, и решения, предлагаемые в нашем исследовании, могут выступать основой для проектирования практик и в других региональных вузах.

### Заключение

Объемный социальный опыт человека – важная составляющая успешной жизни в сложном мире. В период обучения в университете этот опыт формируется в образовательных практиках, причем преимущественно в учебном, научном и внеучебном направлениях. Весь совокупный опыт, приобретаемый студентом в университете, является образовательным. Для жизни индивида важны не столько его статические характеристики (критическое мышление, эмоциональные свойства, креативность, саморегуляция, волевые усилия), сколько динамические параметры – способность применять здесь и сейчас эти качества с наилучшим результатом.

В проведенном исследовании мы попытались проследить изменение образовательного опыта студентов регионального вуза по трем наиболее важным составляющим этого опыта (учебный опыт, научно-исследовательский опыт и опыт самообразования). Параметрической характеристикой в данном случае выступала вовлеченность студента в образовательные практики. Именно вовлеченность, с нашей точки зрения, характеризует уровень сформированности образовательного опыта. При этом она показывает, как и в каком направлении развивается опыт студента. Результаты исследования позволяют сделать вывод, что образовательный опыт у студентов сформирован преимущественно по компетентностной модели, статично и функционально, тогда как его динамическая характеристика остается неразвитой.

Этот вывод говорит о необходимости учета скрининга и мониторинга образовательного процесса на всех уровнях управления в университете, а также при проектировании новых образовательных программ. Выявленное нами падение интереса студентов-выпускников к образовательным практикам подчеркивает необходимость проектирования университетской среды с опорой на данные мониторинга вуза. Так, при проектировании образовательной среды можно предложить следующее: акцент при разработке образовательных практик (практик командной работы) на усиление

коммуникативной составляющей, акцент на содержательную деятельность направленность образовательной среды, а также акцент на рефлексивную (метакогнитивную) стратегию.

### Список литературы

1. Образование для сложного общества. Образовательные экосистемы для общественной трансформации: доклад Global Education Futures. 2018 // Future Foundation : [сайт]. URL: [https://futuref.org/educationfutures\\_ru](https://futuref.org/educationfutures_ru) (дата обращения: 5.08.2021).
2. Теслинов А. Г. О двух классах трендов в образовании цифровой эпохи // Материалы XIX Международной научно-практической конференции «Концепции, проблемы, решения (DEQ-2017): молодежь и наука» / Международный институт ЛИНК. Жуковский, 2018. С. 183–188.
3. Корте Э. де. Проектирование учебного процесса: создание высокоэффективных образовательных сред для развития навыков саморегуляции // Вопросы образования. 2019. № 4. С. 30–46.
4. Асмолов А. Г., Шехтер Е. Д., Черноризов А. М. Преадаптация к неопределенности как стратегия навигации развивающихся систем: маршруты эволюции // Вопросы психологии. 2017. № 4. С. 3–26.
5. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения. Москва : Педагогика, 1981. 154 с.
6. Эшвин П. Может ли университетское образование изменить человека? // Вопросы образования. 2016. № 1. С. 21–34.
7. Ashwin P., Abbas A., McLean M. How Do Students' Accounts of Sociology Change over the Course of their Undergraduate Degrees? // Higher Education. 2014. Vol. 67, nr 2. P. 219–234.
8. Krause K. L., Coates H. Students' Engagement in First-Year University // Assessment & Evaluation in Higher Education. 2008. Vol. 33, nr 5. P. 493–505.
9. Щеглова И. А., Корешникова Ю. Н., Паршина О. А. Роль студенческой вовлеченности в развитии критического мышления // Вопросы образования. 2019. № 1. С. 34–47.
10. Малошонок Н. Г., Щеглова И. А. Модели организации обучения студентов в университете: основные представления, преимущества и ограничения // Университетское управление: практика и анализ. 2020. Т. 24, № 2. С. 107–120.
11. Балясин М. А., Карвальо Л., Мухом Д. Опыт обучающихся: исследование-опрос как новый подход к оценке качества совместных программ магистратуры Erasmus Mundus // Вопросы образования. 2016. № 1. С. 110–134.
12. Ермолаева М. В., Исаев Е. И., Лубовский Д. В. Оценка личностных образовательных результатов студентов в процессе обучения в магистратуре // Вопросы образования. 2020. № 4. С. 193–206.
13. Astin A. W. Student Involvement: A Developmental Theory for Higher Education // Journal of College Student Development. January 1999. Vol. 40. P. 518–529.
14. Jones R. The Student Experience of Undergraduate Students: Towards a Conceptual Framework // Journal of Further and Higher Education. 2018. Vol. 42, nr 8. P. 1040–1054.

15. Валиев Р. А. Формирование готовности будущих педагогов к освоению актуального социального опыта : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Тюмень, 2012. 26 с.

16. Холодная М. А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. Санкт-Петербург : Питер, 2004. 384 с.

17. Trina J., Beverley O. Want Students to Engage? Contextualise Graduate Learning Outcomes and Assess for Employability // *Higher Education Research Development*. 2018. Vol. 37, nr 1. P. 44–57. DOI 10.1080/07294360.2017.1339183.

18. Холодная М. А. Многомерная природа показателей интеллекта и креативности: методические и теоретические следствия // *Психологический журнал*. 2020. Т. 41, № 3. С. 18–31.

19. Куренной В. А. Философия либерального образования: принципы // *Вопросы образования*. 2020. № 1. С. 8–39.

20. Meehan C., Howells K. ‘What Really Matters to Freshers?’: Evaluation of First Year Student Experience of Transition into University // *Journal of Further and Higher Education*. 2018. Vol. 42, nr 7. P. 893–907. DOI 10.1080/0309877X.2017.1323194.

21. Shcheglova I., Gorbunova E., Chirikov I. The Role of the First-Year Experience in Student Attrition // *Quality in Higher Education*. 2020. Vol. 26, nr 3. P. 307–322.

22. Kuh G. D. What Student Affairs Professionals Need to Know about Student Engagement // *Journal of College Student Development*. 2009. Vol. 50, nr 6. P. 683–706.

23. Малюшонков Н. Г., Семенова Т. В., Терентьев Е. А. Учебная мотивация студентов российских вузов: возможности теоретического осмысления // *Вопросы образования*. 2015. № 3. С. 92–121.

24. Зборовский Г. Е., Шуклина Е. А. Самообразование как социологическая проблема // *Социологические исследования*. 1997. № 10. С. 78–87.

25. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. Санкт-Петербург : Питер, 2002. 512 с.

### References

1. *Образование для сложного общества* [Educational Ecosystems for Societal Transformation], available at: [https://futuref.org/educationfutures\\_ru](https://futuref.org/educationfutures_ru) (accessed 5.08.2021). (In Russ.).

2. Teslinov A. G. O dvukh klassakh trendov v obrazovaniy tsifrovoi epokhi [About Two Classes of Trends in the Education of the Digital Age]. *DEQ-2017*, Zhukovsky, 2018, pp. 183–188. (In Russ.).

3. De Corte E. Proektirovanie uchebnogo protsesssa: sozdanie vysokoeffektivnykh obrazovatel'nykh sred dlya razvitiya navykov samoregulyatsii [Learning Design: Creating Powerful Learning Environments for Self-Regulation Skills]. *Voprosy obrazovaniya*, 2019, nr 4, pp. 30–46. (In Russ.).

4. Asmolov A. G., Shekhter E. D., Chernorizov A. M. Preadaptatsiya k neopredelennosti kak strategiya navigatsii razvivayushchikhsya sistem: marshruty evolyutsii [Preadaptation to Uncertainty as a Strategy of Developing Systems Navigation: The Ways of Evolution]. *Voprosy psikhologii*, 2017, nr 4, pp. 3–26. (In Russ.).

5. Lerner I. Ya. Didakticheskie osnovy metodov obucheniya [Didactic Foundations of Teaching Methods], Moscow, Pedagogika, 1981, 154 p. (In Russ.).

6. Ashwin P. Mozhet li universitetskoe obrazovanie izmenit' cheloveka? [Why Would Going to University Change Anyone?]. *Voprosy obrazovaniya*, 2016, nr 1, pp. 8–27. (In Russ.).

7. Ashwin P., Abbas A., McLean M. How Do Students' Accounts of Sociology Change over the Course of their Undergraduate Degrees? *Higher Education*, 2014, vol. 67, nr 2, pp. 219–234. (In Eng.).

8. Krause K. L., Coates H. Students' Engagement in First-Year University. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 2008, vol. 33, nr 5, pp. 493–505. (In Eng.).

9. Shcheglova I. A., Koreshnikova Yu. N., Parshina O. A. Rol' studencheskoi вовлеченности v razvitiy kriticheskogo myshleniya [The Role of Engagement in the Development of Critical Thinking in Undergraduates]. *Voprosy obrazovaniya*, 2019, nr 1, pp. 34–47. (In Russ.).

10. Maloshonok N. G., Shcheglova I. A. Modeli organizatsii obucheniya studentov v universitete: osnovnye predstavleniya, preimushchestva i ogranicheniya [Models of Organization of Teaching Students at the University: Basic Assumptions, Advantages and Limitations]. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz*, 2020, vol. 24, nr 2, pp. 107–120. (In Russ.).

11. Balyasin M. A., Karvalho L., Mihut G. Opyt obuchayushchikhsya: issledovanie-opros kak novyi podkhod k otsenke kachestva sovместnykh programm magistratury Erasmus Mundus [Student Experience: A New Approach to Evaluate the Quality of Erasmus Mundus Joint Master Degrees through Survey Research]. *Voprosy obrazovaniya*, 2016, nr 1, pp. 110–134. (In Russ.).

12. Ermolaeva M. V., Isaev E. I., Lubovsky D. V. Otsenka lichnostnykh obrazovatel'nykh rezul'tatov studentov v protsesse obucheniya v magistrature [Assessing Personality-Related Learning Outcomes in Master Programs]. *Voprosy obrazovaniya*, 2020, nr 4, pp. 193–206. (In Russ.).

13. Astin A. W. Student Involvement: A Developmental Theory for Higher Education. *Journal of College Student Development*, January 1999, vol. 40, pp. 518–529. (In Eng.).

14. Jones R. The Student Experience of Undergraduate Students: Towards a Conceptual Framework. *Journal of Further and Higher Education*, 2018, vol. 42, nr 8, pp. 1040–1054. (In Eng.).

15. Valiev R. A. Formirovanie gotovnosti budushchikh pedagogov k osvoeniyu aktual'nogo sotsial'nogo opyta [Formation of Future Teachers' Readiness to Master the Actual Social Experience], Abstract of Doctor's thesis, Tyumen, 2012, 26 p. (In Russ.).

16. Kholodnaya M. A. Kognitivnye stili: O prirode individual'nogo uma [Cognitive Styles: On the Nature of the Individual Mind], Saint Petersburg, Piter, 2004, 384 p. (In Russ.).

17. Trina J., Beverley O. Want Students to Engage? Contextualise Graduate Learning Outcomes and Assess for Employability. *Higher Education Research Development*, 2018, vol. 37, nr 1, pp. 44–57. doi 10.1080/07294360.2017.1339183. (In Eng.).

18. Kholodnaya M. A. Mnogomernaya priroda pokazatelei intellekta i kreativnosti: metodicheskie i teoreticheskie sledstviya [Multidimensional Nature of Intelligence and Creativity Indicators: Methodical and Theoretical

Consequences]. *Psikhologicheskii zhurnal*, 2020, vol. 41, nr 3, pp. 18–31. (In Russ.).

19. Kurennoy V. A. *Filosofiya liberal'nogo obrazovaniya: principy* [Philosophy of Liberal Education: The Principles]. *Voprosy obrazovaniya*, 2020, nr 1, pp. 8–39. (In Russ.).

20. Meehan C., Howells K. 'What Really Matters to Freshers?': Evaluation of First Year Student Experience of Transition into University. *Journal of Further and Higher Education*, 2018, vol. 42, nr 7, pp. 893–907. doi 10.1080/0309877X.2017.1323194. (In Eng.).

21. Shcheglova I., Gorbunova E., Chirikov I. The Role of the First-Year Experience in Student Attrition. *Quality in Higher Education*, 2020, vol. 26, nr 3, pp. 307–322. (In Eng.).

22. Kuh G. D. What Student Affairs Professionals Need to Know about Student Engagement. *Journal of College Student Development*, 2009, vol. 50, nr 6, pp. 683–706. (In Eng.).

23. Maloshonok N. G., Semenova T. V., Terentyev E. A. Uchebnaya motivatsiya studentov rossiiskikh vuzov: vozmozhnosti teoreticheskogo osmysleniya [Academic Motivation among Students of Russian Higher Education Establishments: Introspection]. *Voprosy obrazovaniya*, 2015, nr 3, pp. 92–121. (In Russ.).

24. Zborovskiy G. E., Shuklina E. A. Samoobrazovanie kak sotsiologicheskaya problema [Self-Education as a Sociological Problem]. *Sotsiologicheskie issledovaniya*, 1997, nr 10, pp. 78–87. (In Russ.).

25. Ilyin E. P. *Motivatsiya i motivy* [Motivation and Motives], Saint Peterburg, Piter, 2002, 512 p. (In Russ.).



Таблица 1

## Вовлеченность студентов в учебную деятельность

Table 1

## Students' involvement in educational activities

Как часто в текущем учебном году Вы...	Курс обучения	Распределение ответов, %			
		Никогда	Редко	Время от времени	Часто
Участвовали в обсуждении на занятии	Первый	2,8	15,3	41,5	40,4
	Выпускной	6,7	18,9	45,1	29,3
Задавали содержательные вопросы по теме на занятии	Первый	4,9	27,2	41,7	26,2
	Выпускной	12,2	26,2	41,5	20,1
Работали над интересным учебным заданием*	Первый	22,3	32,6	31,9	13,2
	Выпускной	32,9	38,4	20,7	7,9
Выступали с докладом на занятии	Первый	13,7	20,7	34,7	30,8
	Выпускной	15,2	25,0	40,2	19,5
Обсуждали с преподавателем во внеучебное время содержательные вопросы по курсу	Первый	36,3	35,0	19,7	9,1
	Выпускной	29,3	33,5	22,0	15,2
Участвовали в групповых дискуссиях по защите своей позиции на занятиях	Первый	29,5	24,1	29,0	17,4
	Выпускной	30,5	30,5	24,4	14,6

\* $p < 0,001$ .

Таблица 2

## Вовлеченность студентов в научную деятельность

Table 2

## Students' involvement in scientific activities

Укажите, в чем из перечисленного Вы регулярно участвовали в разные периоды обучения (или участвуете сейчас)	Курс обучения	Распределение ответов, %			
		Никогда	Редко	Время от времени	Часто
Помощь преподавателям в проведении научного исследования***	Первый	69,9	15,5	11,1	3,4
	Выпускной	54,3	27,4	14	4,3
Посещение научного кружка	Первый	70,7	16,6	8,5	4,1
	Выпускной	72,0	13,4	11,6	3,0
Участие в исследовательском проекте	Первый	64,2	18,4	12,7	4,7
	Выпускной	56,7	23,2	12,8	7,3
Участие в научных конференциях*	Первый	66,8	16,3	10,4	6,5
	Выпускной	42,1	32,9	17,1	7,9
Использование на занятиях научной литературы*	Первый	7,0	22,8	45,9	24,4
	Выпускной	3,0	24,4	47,0	25,6
Научный обзор литературы перед аудиторией	Первый	34,5	34,5	23,3	7,8
	Выпускной	32,3	32,3	27,4	7,9

Окончание табл. 2  
Table 2 finishes

Укажите, в чем из перечисленного Вы регулярно участвовали в разные периоды обучения (или участвуете сейчас)	Курс обучения	Распределение ответов, %			
		Никогда	Редко	Время от времени	Часто
Участие в групповом мини-проекте	Первый	39,1	11,1	22,5	7,3
	Выпускной	40,2	34,8	18,3	6,7
Выполнение заданий по интересующей теме по заданию преподавателя*	Первый	26,2	30,6	31,6	11,7
	Выпускной	32,9	38,4	18,3	10,4
Самостоятельное обращение к научным источникам в процессе учебы**	Первый	8,8	15,5	39,9	35,8
	Выпускной	6,1	27,4	39,0	27,4
Участие в научных дискуссиях с аспирантами и магистрантами	Первый	64,5	18,7	11,1	5,7
	Выпускной	66,5	22,6	6,1	4,9
Посещение научно-популярных лекций в процессе обучения	Первый	54,9	26,2	14,0	4,9
	Выпускной	45,7	33,5	15,9	4,9
Самостоятельное научное исследование (подготовка статьи)	Первый	64,0	19,7	11,7	4,6
	Выпускной	59,1	22,0	12,8	6,1
Посещение научно-исследовательского семинара с участием преподавателей	Первый	66,1	19,2	10,4	4,4
	Выпускной	56,7	23,8	15,9	3,7
Самостоятельный выбор сложных тем, требующих на их изучение больше времени, чем обычно	Первый	48,2	24,9	21,5	5,4
	Выпускной	48,2	29,9	15,2	6,7
Работа с преподавателем над проектом, выходящим за рамки учебного курса	Первый	71,0	14,0	9,6	5,4
	Выпускной	60,4	22,0	12,2	5,5

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

Таблица 3

### Самообразовательная деятельность студентов в период обучения в университете

Table 3

#### Students' self-educational activities during the period of university study

Каким образом Вы решаете возникающее познавательное (учебное) затруднение?	Курс обучения	Распределение ответов, %		
		Никогда	Редко	Преимущественно так
Пытаюсь самостоятельно разобраться с помощью научной и учебной литературы и презентаций, данных преподавателем	Первый	17,6	47,7	34,7
	Выпускной	6,1	42,1	51,8
В диалоге с сокурсниками*	Первый	9,1	28,7	62,2
	Выпускной	7,9	22,0	70,1
Иду на консультацию к преподавателю**	Первый	61,7	23,1	15,3
	Выпускной	46,3	28,7	25,0
Записываюсь на онлайн-курс по данной теме	Первый	22,8	11,4	64,0
	Выпускной	43,9	14,0	37,2
Ищу в Интернете подобную лекцию другого вуза и видеоролики	Первый	2,1	4,9	92,2
	Выпускной	5,5	18,3	75,6

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

Таблица 4

## Учебные предпочтения студентов на практических занятиях в университете

Table 4

## The students' educational preferences in practical classes at the university

Что для Вас важно на практических занятиях?	Курс обучения	Распределение ответов, %			
		Не важно	Важно более или менее	Важно	Очень важно
Решение трудных, интересных экспериментальных заданий	Первый	6,5	26,4	36,0	31,1
	Выпускной	9,8	30,5	36,6	23,2
Возможность работать в группе над интересным заданием	Первый	9,8	30,3	42,0	17,9
	Выпускной	16,5	43,9	23,8	15,9
Участие в дискуссии и возможность задавать вопросы	Первый	29,5	37,3	20,7	12,4
	Выпускной	32,3	42,1	17,1	8,5
Самостоятельное решение задач	Первый	20,7	17,6	20,5	41,2
	Выпускной	22,6	25,0	25,6	26,8

Таблица 5

## Статистически значимые различия вовлеченных и не вовлеченных в образовательный процесс студентов в зависимости от их мотивов обучения в вузе

Table 5

## Statistically significant differences between involved and non-involved students depending on their motives to study at the university

Переменная	Мотив			
	Нравится учиться и узнавать новое, $\chi^2$	Доказать самому себе, что я умный человек, $\chi^2$	Иметь в будущем обеспеченную жизнь, $\chi^2$	Приобрести глубокие профессиональные знания и навыки, $\chi^2$
Участие в исследовательском проекте	11,706, $p < 0,039$	Значимая корреляция не выявлена	14,695, $p < 0,012$	Значимая корреляция не выявлена
Выполнение дополнительного задания по интересной теме по заданию преподавателя	12,784, $p < 0,025$	35,791, $p < 0,000$	Значимая корреляция не выявлена	Значимая корреляция не выявлена
Самостоятельный выбор сложных тем, требующих на их освоение больше времени, чем обычно	14,729, $p < 0,012$	Значимая корреляция не выявлена	Значимая корреляция не выявлена	Значимая корреляция не выявлена
Участие в краткосрочном групповом мини-проекте	Значимая корреляция не выявлена	12,371, $p < 0,03$	15,263, $p < 0,009$	Значимая корреляция не выявлена
Помощь преподавателям в научном исследовании	Значимая корреляция не выявлена	Значимая корреляция не выявлена	16,536, $p < 0,005$	Значимая корреляция не выявлена
Участие в научной конференции	Значимая корреляция не выявлена	13,051, $p < 0,002$	15,541, $p < 0,008$	Значимая корреляция не выявлена
Участие в общем обсуждении на занятии	21,436, $p < 0,001$	49,309, $p < 0,000$	Значимая корреляция не выявлена	17,716, $p < 0,002$
Задавали содержательные вопросы по теме	22,001, $p < 0,001$	43,210, $p < 0,000$	Значимая корреляция не выявлена	11611, $p < 0,041$

Окончание табл. 5  
Table 5 finishes

Переменная	Мотив			
	Нравится учиться и узнавать новое, $\chi^2$	Доказать самому себе, что я умный человек, $\chi^2$	Иметь в будущем обеспеченную жизнь, $\chi^2$	Приобрести глубокие профессиональные знания и навыки, $\chi^2$
Работа над интересным учебным заданием	Значимая корреляция не выявлена	41,096, $p < 0,000$	Значимая корреляция не выявлена	12,372, $p < 0,013$
Выступление с докладом на занятии	29,64, $p < 0,000$	38,267, $p < 0,000$	Значимая корреляция не выявлена	Значимая корреляция не выявлена
Обсуждение с преподавателем во внеучебное время содержательных вопросов по теме	19,786, $p < 0,001$	25,428, $p < 0,000$	34,824, $p < 0,000$	12,847, $p < 0,025$

Рукопись поступила в редакцию 10.08.2021  
Submitted on 10.08.2021

Принята к публикации 02.09.2021  
Accepted on 02.09.2021

#### Информация об авторах / Information about the authors

**Корнеев Татьяна Николаевна** – кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник, Дальневосточный государственный университет путей сообщения; tkorneenko1@gmail.com.

**Щеглова Ирина Александровна** – младший научный сотрудник, Центр социологии высшего образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»; ishcheglova@hse.ru.

**Tatyana N. Korneenko** – PhD (Pedagogics), Senior Researcher, Far Eastern State Transport University; tkorneenko1@gmail.com.

**Irina A. Shcheglova** – Junior Researcher, Centre for Sociology of Higher Education, National Research University «Higher School of Economics»; ishcheglova@hse.ru.

