

Доказательная практика в образовании: инструменты оценки процесса обучения в условиях инноваций

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-6-55-72

Лызь Наталья Александровна – д-р пед. наук, профессор, заведующий кафедрой психологии и безопасности жизнедеятельности Институт компьютерных технологий и информационной безопасности, SPIN-code: 4942-4113, ORCID: 0000-0002-1911-8434, nlyz@sfedu.ru

Истратова Оксана Николаевна – канд. психол. наук, доцент, доцент кафедры психологии и безопасности жизнедеятельности Институт компьютерных технологий и информационной безопасности, SPIN-code: 5725-7366, ORCID: 0000-0001-9668-9372, oistratova@sfedu.ru

Голубева Елена Валериевна – канд. психол. наук, доцент, доцент кафедры психологии и безопасности жизнедеятельности Институт компьютерных технологий и информационной безопасности, SPIN-code: 4530-3852, ORCID: 0000-0001-7785-6323, egolubeva@sfedu.ru

Южный федеральный университет, г. Ростов-на-Дону, Россия

Адрес: 344006, г. Ростов-на-Дону, ул. Большая Садовая, д. 105, корп. 42;

347928, г. Таганрог, ул. Чехова 2, корпус “И”, аудитория И-433

***Аннотация.** Развивающееся высшее образование становится разнообразным, гибким, инновационным, при этом нововведения затрагивают как организационные форматы и программы, так и образовательный процесс. В этих условиях для оперативного управления обучением и педагогическими инновациями необходимо отслеживать не только результаты, но и процессуальные характеристики образования, позволяющие делать выводы об эффективности учебного процесса. Представленная в статье трёхуровневая модель факторов результативности обучения показала, что наиболее важно анализировать процесс обучения с позиции студента как его субъекта. Именно деятельность студентов и их образовательный опыт, во-первых, выступают непосредственным фактором результативности этого процесса, во-вторых, чувствительны к изменению технологий обучения и используемых педагогических практик. Деятельность и опыт студентов концептуализируются и измеряются в рамках различных конструкторов, из которых наиболее распространены учебная активность, саморегулируемое обучение, вовлечённость, удовлетворённость, образовательный опыт. В статье систематизированы подходы к диагностике соответствующих переменных и охарактеризованы отечественные верифицированные диагностические методики, позволяющие их измерить. Предложен авторский краткий опросник для изучения образовательного опыта студентов: их вовлечённости; удовлетворённости; саморегуляции; самооффективности и интенции к развитию. Описанные методики могут применяться для анализа эффективности обучения и построения доказательных практик в высшем образовании, а также как источник данных для прогнозирования результативности обучения.*

Ключевые слова: педагогические инновации, студенты, факторы результативности обучения, учебная деятельность, образовательный опыт, методики диагностики, опросник

Для цитирования: Лызь Н.А., Истратова О.Н., Голубева Е.В. Доказательная практика в образовании: инструменты оценки процесса обучения в условиях инноваций // Высшее образование в России. 2024. Т. 33. № 6. С. 55–72. DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-6-55-72

Evidence-Based Practice in Education: Tools for Assessing Learning in the Context of Innovation

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-6-55-72

Natalia A. Lyz' – Dr. Sci. (Pedagogical Sciences), Professor, Head of Psychology and Life Safety Department of the Institute of Computer Technologies and Information Security, SPIN-code: 4942-4113, ORCID: 0000-0002-1911-8434, nlyz@sfedu.ru

Oksana N. Istratova – Cand. Sci. (Psychology), Associate Professor, Associate Professor of Psychology and Life Safety Department of the Institute of Computer Technologies and Information Security, SPIN-code: 5725-7366, ORCID: 0000-0001-9668-9372, oistratova@sfedu.ru

Elena V. Golubeva – Cand. Sci. (Psychology), Associate Professor, Associate Professor of Psychology and Life Safety Department of the Institute of Computer Technologies and Information Security, SPIN-code: 4530-3852, ORCID: 0000-0001-7785-6323, egolubeva@sfedu.ru
Southern Federal University, Rostov-on-Don, Russia

Address: 105/42 Bolshaya Sadovaya St., Rostov-on-Don, 344006, Russian Federation;
2, bldg. "И", И-433, Chekhova str., Taganrog, 347928, Russian Federation

Abstract. Higher education is developing and becoming diverse, flexible, and innovative. Innovations affect both organizational formats and programs, and the educational process. Under these conditions, for the operational management of learning and pedagogical innovations, it is necessary to monitor not only the results, but also the procedural characteristics of education, which allow us to draw conclusions about the educational process effectiveness. The three-level model of factors influencing learning outcomes presented in the article showed that it is most important to analyze the learning process from the position of the student as its subject. It is the activities of students and their educational experience, that firstly, act as a direct factor of the effectiveness of this process, and secondly, they are sensitive to changes in learning technologies and teaching practices used. Students' activities and experience are conceptualized and measured in terms of various constructs, the most common of which are: learning activity, self-regulated learning, engagement, satisfaction, educational experience. The article systematizes approaches to diagnosing relevant variables and characterizes domestic verified questionnaires for their measurement. The author's short questionnaire is proposed to study the educational experience of students: their involvement, satisfaction, self-regulation, self-efficacy and intentions for development. The described questionnaires can be used to analyze the learning attainment and build evidence-based practices in higher education, as well as a source of data for predicting the learning outcomes.

Keywords: pedagogical innovations, students, factors of learning outcomes, learning, educational experience, diagnostic methods, questionnaire

Cite as: Lyz', N.A., Istratova, O.N., Golubeva, E.V. (2024). Evidence-Based Practice in Education: Tools for Assessing Learning in the Context of Innovation. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 33, no. 6, pp. 55-72, doi: 10.31992/0869-3617-2024-33-6-55-72 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение

Опираясь на иерархические представления о мире, можно говорить о том, что образование, являясь частью более крупных систем, испытывает на себе воздействие изменяющейся внешней среды – общества, производства, культуры. С другой стороны, образование – это сфера общественной практики, которая призвана быть драйвером развития этих систем. Ведь именно образование производит самый ценный ресурс – профессионалов, которые создают и внедряют инновации, улучшающие этот мир. Для успешного выполнения таких функций необходимо, чтобы *скорость изменений внутри университетов превышала динамику внешней среды*, поэтому высшее образование должно быть гибким, развивающимся, инновационным. Это обеспечивается посредством научных исследований, цифровой трансформации вузов, взаимодействия с работодателями, постоянных обновлений образовательных программ и организационных форматов, внедрения новых педагогических практик, технологий проектного, проблемного, исследовательского обучения, интеграции продуктов *EdTech* в вузовский учебный процесс и пр.

Инновационная деятельность в сфере образования является системообразующим и интегрирующим фактором, который объединяет образовательный процесс и научный поиск [1]. Такая деятельность имеет широкий спектр областей применения и может осуществляться на разных уровнях: системных инноваций в высшем образовании страны; институциональных трансформаций в университете; образовательных инноваций на уровне программы подготовки, включая курсы, модули, проекты [2; 3]. Рассматривая последний уровень, можно говорить о том, что *постоянные инновации в содержании,*

технологиях, методах обучения выступают неотъемлемой частью педагогической деятельности и даже способом её существования. Конечно, развивающийся характер образования может быть обеспечен внедрением готовых, ранее разработанных продуктивных подходов к обучению с доказанной эффективностью. Однако сложность и многофакторность образовательной реальности не позволяют в точности воспроизводить имеющиеся подходы, а требуют как минимум их творческого преобразования и адаптации к конкретным условиям и субъектам обучения [2]. Поэтому авторские подходы в университетском преподавании и инновации в образовательном процессе всегда будут востребованы.

К числу критериев педагогической инновации наряду с новизной и решением социальных задач развития общества относится эффективность нововведения [4], что требует доказательного подхода. Этот подход предполагает, во-первых, использование результатов научных исследований как основы разработки инновации, во-вторых, сбор и анализ эмпирических данных для подтверждения её эффективности по результатам внедрения [5]. Даже если предлагаемая инновация не будет обобщаться в исследовательских работах или широко тиражироваться, то как минимум самим разработчикам и реализаторам необходимо понимать, какова её эффективность, насколько новая практика результативна, позволяет ли она решать поставленные педагогические задачи. Несмотря на дискуссионность многих тем, связанных с доказательным процессом практической работы, очевидно, что для принятия решений об эффективности педагогической инновации минимально необходимым является оценка результативности образовательного процесса. Для этого обычно используются данные промежуточной и итоговой аттестации

(академическая успеваемость, сформированность компетенций и пр.) или отдалённые показатели (трудоустройство выпускников, отзывы работодателей и пр.).

В условиях перманентных изменений образовательного процесса управление на основе анализа среднесрочных и тем более отдалённых образовательных результатов не даёт возможность оперативного реагирования. Поэтому важно прогнозировать результаты на основе мониторинга достижений обучающихся и изучения факторов, их определяющих [6]. Иными словами, *чтобы своевременно управлять и инновационным процессом, и самим обучением, необходимо отслеживать не только результаты, но и промежуточные переменные этого процесса*. А чтобы на основании данных делать обоснованные выводы, нужны верифицированные инструменты для получения таких данных. В этой связи становятся актуальными следующие вопросы. Какие переменные должны выступать в качестве предмета диагностики, чтобы их оценка позволяла судить об эффективности образовательного процесса и давать прогноз результативности обучения? Какие существуют валидные и надёжные инструменты диагностики таких переменных для доказательных практик в условиях вузовских инноваций?

Ответы на эти вопросы и составляют цель настоящего исследования, в котором построена модель факторов результативности обучения и выделены ключевые, чувствительные к инновациям, связанные с деятельностью и опытом студентов; проанализированы возможности диагностики соответствующих переменных; охарактеризованы отечественные верифицированные диагностические методики, позволяющие их измерить, и предложен экспресс-опросник для изучения образовательного опыта студентов как индикатора эффективности обучения.

Факторы результативности обучения

На достижение результатов высшего образования влияет огромное количество

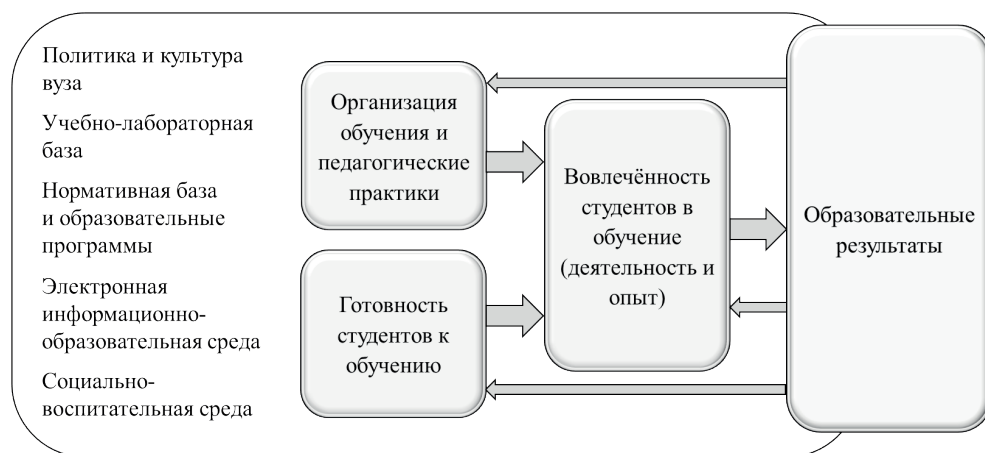
переменных. Среди ключевых факторов, обуславливающих эффективность обучения, как правило, выделяются две группы:

- внешние (институциональные и педагогические), связанные с вузовской средой, форматами, технологиями, методами обучения и способами взаимодействия преподавателей со студентами;
- внутренние (личностные), связанные с мотивацией, знаниями, навыками, личностными качествами обучающихся.

В зарубежной науке распространена модель 3П: «предшественник – процесс – продукт» (*Presage–Process–Product*), предложенная М.Дж. Данкином и Б.Дж. Бидлом и широко используемая для определения факторов результативности высшего образования [7]. В рамках модели 3П понимание учебной деятельности и её результатов начинается с предварительных предположений – факторов, возникающих до того, как деятельность будет иметь место. К ним относят характеристики студентов, методы обучения, институциональный климат, которые совместно влияют на отношение к обучению и деятельность студентов (процесс), что в свою очередь, влияет на результаты обучения (продукт) [8]. Эта модель, где характеристики учащегося, контекст обучения, подходы к обучению и результаты взаимодействуют друг с другом, образуя динамическую систему, подтверждена во многих исследованиях и обнаружила значительный объяснительный потенциал [9]. В ряде исследований [10; 11] представлены более широкие модели факторов результативности образования с учётом университетской среды и социокультурного контекста. Обобщая накопленный научный опыт, можно выделить *три уровня факторов: контекстуальные, предшествующие и непосредственные (процессуальные)*, представленные на рисунке.

Контекстуальные – это институциональные факторы, связанные с наполнением пространства вуза. К ним относятся:

- политика и культура вуза, определяющие организационные и социальные усло-



Модель факторов результативности обучения
Model of factors influencing learning outcomes

вия его функционирования, включая условия привлечения и работы преподавателей, взаимосвязи с рынком труда и внешними партнёрами, поддерживаемые студенческие общества и пр.;

- учебно-лабораторная база, обеспечивающая реализацию различных образовательных технологий, проектов и исследований;

- нормативная база и образовательные программы, которые задают содержание, форматы, траектории и результаты обучения;

- электронная информационно-образовательная среда, способствующая организации обучения и доступу к разнообразным ресурсам и сервисам;

- социально-воспитательная среда, определяющая пространство возможностей для личностного развития и самореализации студентов.

Контекстуальные факторы влияют на образовательные результаты не напрямую, а через предшествующие и непосредственные. *Предшествующие факторы можно разделить на внешние и внутренние.* Первая группа включает *организацию учебного процесса и характеристики педагогических практик*: используемые образовательные технологии и методы обучения; учебно-методическое обеспечение; способы взаимодействия

и организации деятельности обучающихся. Вторая группа факторов отражает *готовность студентов к обучению* – их базовые предметные знания и умения, мотивацию, когнитивные и регулятивные способности и пр. Очевидно, что факторы первой и второй групп связаны с личностно-профессиональными и социально-демографическими характеристиками преподавателей и студентов соответственно, но в связи с опосредованностью их влияния на образовательные результаты, в представленной на рисунке модели они не отражены.

В свете поставленных задач особым предметом внимания являются *непосредственные факторы, отражающие сам процесс овладения знаниями и умениями*. К ним можно отнести: деятельность студента как внешнюю (познавательные, предметные, коммуникативные и другие действия), так и внутреннюю (рефлексия, осмысление, переживания, размышления), используемые им учебные стратегии и опыт обучения, свидетельствующие о вовлечённости в этот процесс. Вовлечённость предполагает не только факт участия в учебных мероприятиях и выполнение заданий, но и заинтересованность, активность, настойчивость студента, уверенность в его успешности, а также рефлексия процесса и результатов. Именно инвестиция студентом своих

усилий в процесс обучения и вовлечённость, основанная на заинтересованном отношении к этому процессу, опосредует влияние предшествующих факторов и определяет результаты образования [12–14].

Следует отметить, что во взаимодействии результатов и их факторов возможен и прямой, и обратный эффект. Педагогические практики совместно с готовностью студентов к обучению влияют на деятельность и опыт обучающихся. Последние определяют результаты обучения, которые, в свою очередь, повышают вовлечённость и уровень готовности студентов. Происходящий учебный процесс и его результаты при должной рефлексии со стороны преподавателей обогащают их педагогический опыт и способствуют совершенствованию педагогических практик. Таким образом, между результатами, предшествующими и непосредственными (процессуальными) факторами существует динамическое взаимодействие, которое при корректном управлении ими способствует постоянному повышению качества процесса обучения.

Процессуальные характеристики обучения и их диагностика

Как показывает представленная выше модель, *результативность обучения непосредственно определяется тем, что и как делает студент, в совокупности с тем, как он к этому относится*. Эти процессуальные факторы концептуализируются, диагностируются и оцениваются в рамках различных научных конструктов. Когнитивные аспекты процесса обучения отражаются в подходах или стратегиях обучения (глубокие, поверхностные) [15]; эмоциональные аспекты анализируются в рамках концептов восприятия среды и удовлетворённости обучением [9; 16]. К наиболее ёмким понятиям, описывающим деятельность студентов, можно отнести конструкты учебной активности и саморегулируемого обучения, которые включают не только учебные действия, но и мотивацию, планирование, когнитивные стратегии, са-

мооценку результатов [17; 18]. Ещё одним многомерным конструктом является вовлечённость. Её рассматривают с разных ракурсов: поведенческого (активность, усилия, настойчивость студента), эмоциональную (интерес, удовлетворённость, гордость); когнитивного (концентрация внимания, стратегии обучения); социального (связи, сформированные между студентами и их сверстниками, преподавателями, персоналом вуза); агентного (влияние на процесс со стороны обучающегося) [14; 19; 20].

Вовлечённость представлена в науке как характеристика не только деятельности, но и образовательного опыта студентов [13; 21; 22]. Если ранее студенческий опыт сводился к удовлетворённости обучением и вузом, то новое понимание студента не только как клиента и участника, но и как субъекта обучения существенно расширило модели образовательного опыта [23]. Современный конструкт образовательного опыта отражает восприятие студентом процесса обучения и себя в нём, включает вовлечённость, саморегуляцию учебной деятельности, удовлетворённость обучением и другие составляющие, значимые с позиции академической успешности, готовности к самообразованию и саморазвитию, а также с позиции субъективного благополучия студентов [22].

Таким образом *стратегии обучения, саморегулируемое обучение, вовлечённость, удовлетворённость, учебную активность и образовательный опыт в целом можно отнести к конструктам, отражающим процессуальные характеристики обучения – непосредственные факторы его результативности*. В силу их значимости для понимания и управления процессом обучения в науке и практике наблюдается высокий интерес к диагностике и измерению соответствующих переменных. В решении этой задачи выделим три подхода, ориентированные на сбор и анализ субъективного мнения студентов, самоотчётных и объективных данных.

Первый подход основан на опросах студентов (анкетировании или реже – интер-

вьюировании), разрабатываемых под конкретную задачу, например для изучения удовлетворённости курсом или программой. Такие опросы важны в плане анализа обратной связи и совершенствования учебного процесса, но с позиции доказательных практик в образовании субъективное мнение студентов целесообразно дополнять данными, полученными на основе верифицированных инструментов.

Второй подход предполагает диагностику определённых показателей учебной деятельности или опыта студентов с использованием специально разработанных опросников с доказанной валидностью и надёжностью. Несмотря на то, что такие опросные методики построены на самоотчётах (т. е. заполняются самими студентами), они дают достоверные результаты диагностики, позволяющие судить о степени выраженности изучаемых переменных и прогнозировать результативность образования [24]. Стандартизированные диагностические инструменты предоставляют возможность корректно сравнивать между собой результаты, полученные в лонгитюдных исследованиях и на разных выборках студентов.

Третий подход, активно развивающийся в условиях цифровизации образования, основан на сборе цифрового следа и учебной аналитике. Например, автоматически генерируемые в системах электронного обучения цифровые записи позволяют оценить время, проводимое студентом в системе, и его действия (использование учебных ресурсов, просмотр видео, выполнение заданий, участие в форумах и пр.). Однако объективные данные о действиях студента не позволяют выявить степень его заинтересованности и когнитивной погружённости, от которых во многом зависит результативность обучения. Расширение спектра анализируемых данных через распознавание текста, речи и лиц с последующей обработкой на основе нейросетей поведенческих, вербальных и невербальных проявлений человека позволяет делать выводы об эмоциональной и когнитивной

вовлечённости в обучение. Но это требует множества ресурсов и рискует превратиться в тотальный контроль деятельности студентов. Поэтому в настоящее время перспективными считаются прогностические модели, построенные на основе совокупного анализа учебных действий в цифровой среде и данных опросных методик [25; 26].

Несмотря на развитие цифровых инструментов, интерес учёных и практиков к использованию и разработке опросников, дающих количественную оценку учебной деятельности и опыта студентов на основе самоотчётов, не угасает. Не удаляясь в обзор многочисленных опросников, имеющих в мировой науке, остановимся на характеристике русскоязычных верифицированных диагностических методик, позволяющих измерять переменные, отражающие ключевые процессуальные факторы, непосредственно влияющие на результативность обучения.

Характеристика методик изучения деятельности и опыта студентов

При отборе методик авторы руководствовались двумя основными критериями. Во-первых, они должны измерять возникающие в процессе обучения деятельность и/или опыт студентов, а не их устойчивые личностные качества, характерологические или стилевые особенности. Во-вторых, это должны быть русскоязычные методики с доказанной валидностью и надёжностью, проверенные на выборках студентов отечественных вузов. Поиск методик производился в научной электронной библиотеке *elibrary.ru*. На первом этапе были отобраны 56 источников, анализ которых показал, что в большинстве исследований используется метод анкетирования, причём входящие в анкеты вопросы, как правило, определяются частными задачами исследования, что не позволяет перенести полученные результаты в более широкий контекст исследования факторов результативности обучения студентов в целом. На втором этапе из 56 отобраны 19 методик, соответствующие обозначен-

ным критериям. После анализа данных об апробации и верификации, а также оценки содержательной релевантности вопросов (пунктов) опросников из отобранной группы выделены семь диагностических методик, которые соответствуют поставленным задачам и могут быть рекомендованы для оценки процесса обучения с позиции деятельности и опыта студентов.

«Вопросник учебной активности» А.А. Волочкова [17] позволяет диагностировать мотивационные, регулятивные и процессуально-исполнительские аспекты учебной активности (УА) обучающихся. Студенческий вариант методики стандартизирован и апробирован на большом количестве респондентов (856 чел.). Он содержит 70 вопросов и семь первичных шкал: (1) учебная мотивация; (2) самооценка обучаемости студента; (3) контроль действий при реализации учебной деятельности, настойчивость; (4) контроль действий при фрустрации в ходе учебной деятельности; (5) самооценка результатов учебной активности; (6) динамика видоизменения учебной деятельности, творческая, авторская динамика; (7) исполнительская динамика в ходе учебной деятельности, темп, интенсивность учебной работы. Эти шкалы образуют четыре суммарные шкалы: потенциал УА; регулятивный компонент УА; динамика непосредственной реализации УА; суммарный индекс УА студента. В работах автора отмечается прогностичность результатов, полученных с помощью данной методики, относительно психологического здоровья студентов и их успешности [27; 28].

Изучению деятельности студентов также посвящена методика диагностики способов выполнения учебных действий А.В. Капцова и Е.И. Колесниковой, разработанная в двух вариантах: ОСС-СФ2 и ОСС-СФ3 [29]. Методика в зависимости от варианта содержит 6 или 7 вопросов, отражающих действия, совершаемые студентами при получении и выполнении учебного задания, по рекомендации преподавателя, в ответ на сложную учебную ситуацию, при выполнении до-

машнего задания, в условиях промежуточной аттестации (зачёта или экзамена), при подготовке к выступлению на семинаре или студенческой конференции, при разработке проекта или курсовой работы. При этом результаты соотносятся с уровнями развития субъектности студентов. Опросники стандартизированы, имеют компактную форму, а результаты, согласно авторам, отражают регулятивные, характерологические и ценностные показатели деятельности студентов [29].

«Опросник осознанной регуляции учебной деятельности студентов» П.Р. Галузо [30] относится к инструментам, измеряющим процесс саморегулируемого обучения. Полностью стандартизированная методика, апробированная на 832 респондентах, содержит 40 вопросов, распределённых по 10 шкалам: (1) понимание жизненного смысла учебной деятельности (УД); (2) целеполагание УД; (3) моделирование УД; (4) прогнозирование УД; (5) планирование УД; (6) программирование УД; (7) контроль УД; (8) оценка результатов УД; (9) коррекция УД; (10) принятие решений в УД. По совокупности шкал определяется общий уровень регуляции УД. Апробация опросника показала связь осознанной саморегуляции деятельности студентов с такими характеристиками, как личностный смысл учения, самостоятельность студентов и успеваемость [30].

Методика студенческой вовлечённости в учебный процесс разработана Н.Г. Малошенок [31] для социологических исследований и масштабных мониторингов студенческого опыта и образовательного процесса. Вовлечённость рассматривается автором с позиции поведенческого подхода, академической и социальной интеграции. Ответы студентов на 34 вопроса позволяют вычислить три индекса: (1) индивидуальной студенческой вовлечённости, отражающей действия студентов по достижению академических целей (посещение занятий, чтение литературы, участие в дискуссиях и пр.); (2) вовлечения студентов с помощью институциональных

условий – педагогических практик, способствующих групповой работе на занятиях и активизации интеллектуальной деятельности (анализ концепций и кейсов, синтез идей, применение концепций к практическим ситуациям и пр.); (3) социальной интеграции как включённости в студенческую среду и взаимосвязи (оценка отношений с другими студентами и преподавателями, частота выполнения домашних заданий с одногруппниками, совместных проектов и пр.).

Противоположным вовлечённости конструктом является отчуждённость студентов от учёбы. Тест-опросник «Субъективное отчуждение учебного труда» В.Н. Косырева [32] содержит 48 вопросов, объединённых в 9 шкал, позволяющих определять как общий уровень отчуждения от учёбы, так и отчуждение в отдельных сферах деятельности (учение, университетская жизнь, межличностные отношения, отношение к себе), а также формы отчуждения: вегетативность, бессилие, нигилизм, авантюризм. Опросник стандартизирован и апробирован на 176 студентах.

Опросник удовлетворённости учебной деятельностью (УУД) А.В. Мищенко [16] диагностирует эмоционально-оценочное отношение студентов к условиям и результатам учебной деятельности. Он содержит 70 вопросов с основной (суммарной) шкалой общей удовлетворённости студентов учебной деятельностью и шестью субшкалами, отражающими удовлетворённость (1) содержанием учебного процесса, (2) воспитательным процессом, (3) избранной профессией, (4) взаимоотношениями с однокурсниками, (5) взаимодействием с преподавателями и руководителями факультета, вуза, (6) бытом, бюджетом, досугом, здоровьем. Методика стандартизирована, однако число респондентов невелико (87 чел.).

Опросник образовательного опыта студентов (ООС) [22] основан на понимании такого опыта как результата взаимодействия условий обучения и характеристик обучающегося, отражающегося в деятельности и

отношении студента к обучению, которые в свою очередь определяют успешность, развитие и благополучие студента в этом процессе. Опросник включает 32 пункта, пять шкал, соответствующих компонентам образовательного опыта студентов: 1) удовлетворённость – оценка обучения с точки зрения удовлетворения образовательных потребностей; 2) интенция к расширению опыта – намерения и стремления студентов, связанные с участием в разнообразных активностях, расширяющих их учебный опыт и способствующих профессиональному развитию; 3) самоэффективность и поддержка – уверенность студента в успешном решении задач обучения и вера в дружелюбие и помощь преподавателей и сверстников; 4) опыт саморегулируемого обучения – активность в самоуправлении учебной деятельностью; 5) вовлечённость – целенаправленность и осмысленность учебной деятельности, а также усилия, вкладываемые в неё. В исследованиях показана связь общего показателя ООС с субъективным благополучием, саморазвитием и успеваемостью студентов [22], а также возможность использования этого показателя как индикатора субъектной успешности обучения [33].

Несмотря на то, что ряд описанных методик создавались более пятнадцати лет назад, они не потеряли диагностический потенциал и могут успешно применяться для изучения процесса обучения. Однако *разработка инструментов с опорой на современные модели образовательной реальности позволит использовать их при разных форматах и новых технологиях обучения*, получая надёжные и актуальные данные. Также следует отметить, что несмотря на наличие шкал, многие методики ограничены одним аспектом учебной деятельности или опыта студентов (саморегуляция / вовлечённость / удовлетворённость), а интегральные методики довольно объёмны (до 70 вопросов). Учитывая принцип комплексной диагностики и экономии ресурсов, предпочтение будет отдаваться инстру-

ментам, предоставляющим возможность осуществить многомерную диагностику за короткое время. Иными словами, необходимы короткие многошкальные опросники, позволяющие изучать разные стороны опыта студентов и подходящие для анализа актуальных процессов обучения, в т.ч. с применением смешанных, проектных и других образовательных технологий. Для этих целей подходит опросник образовательного опыта студентов [19], построенный на современных методологических основаниях и включающий наряду с традиционными показателями опыта (удовлетворённость, опыт саморегулируемого обучения, вовлечённость), характеристики, определяющие перспективную активность и саморазвитие студента в учебно-профессиональной деятельности (интенция к расширению опыта, самоэффективность и поддержка). Для экспресс-диагностики, например при оценке эффективности обучения в динамике или сборе учебной аналитики, целесообразно создание его короткой версии.

Разработка короткой версии опросника образовательного опыта студентов

Разработка короткой версии опросника осуществлялась на основе содержательного анализа шкал и вопросов полной версии методики, а также результатов статистической обработки с применением процедур факторного эксплораторного и конфирматорного анализа пакетов *IBM SPSS Statistics 21* и *Statistica 10*. В полном цикле исследования приняли добровольное участие 1011 студентов (486 юношей и 525 девушек) 1–5-го курсов (1-й курс – 32%, 2-й курс – 42%, 3–5-й курс – 26%) очной формы обучения из восьми вузов федерального и регионального уровней: ЮФУ (53% респондентов), РИНХ (19% респондентов), МПГУ (12% респондентов) и других. В выборке представлены как естественнонаучные и технические (52%) направления обучения, так и социально-гуманитарные (48%). Возраст участников исследования составил от 17 до 25 лет (средний возраст 19,2 года).

Первоначально результаты исследования с использованием полной версии опросника образовательного опыта студентов были подвергнуты факторному анализу методом максимального правдоподобия с вращением «прямой облимин». Это позволило выявить пункты с высокой факторной нагрузкой и с учётом их содержания отобрать из 32 пунктов 15, сформировав короткую версию опросника. Далее была проведена факторизация методом максимального правдоподобия с вращением «прямой облимин» короткой версии опросника, выявившая аналогичную полной версии пятифакторную структуру с общей дисперсией 64,6%. Среднее абсолютное значение факторной нагрузки утверждения со шкалой, в которую оно входит, составило 0,65. Для дальнейшего изучения факторной структуры короткой версии опросника был проведён конфирматорный факторный анализ. Полученные значения соответствуют рекомендованным ($RMSEA = 0,055$, $Bentler\ CFI = 0,941$), следовательно, модель соответствует исходным эмпирическим данным. На следующем этапе определялась внутренняя согласованность короткой версии опросника. Коэффициенты α Кронбаха для всех шкал свидетельствуют об их согласованности и надёжности (среднее значение $\alpha = 0,71$). Высокую надёжность подтвердил и опросник в целом ($\alpha = 0,85$). Бланк опросника с описанием обработки и интерпретации результатов приведён в *приложении*.

Полученные данные позволяют считать опросник верифицированным инструментом и использовать его для диагностики опыта студентов как результата взаимодействия условий образовательной среды, используемых образовательных технологий, педагогических практик, с одной стороны, и мотивационной, предметной, когнитивной, регулятивной готовности студентов к обучению, с другой. В образовательном опыте отражается восприятие студентами процесса обучения и себя в нём, включая вовлечённость, удовлетворённость, саморегуляцию,

самоэффективность, интенцию к развитию. Поэтому он может служить важным индикатором эффективности образовательного процесса. Однако следует отметить, что в предложенном понимании образовательный опыт студентов не дифференцируется по отдельным составляющим учебно-воспитательного процесса или учебным дисциплинам, а целостно и интегрально отражает весь процесс обучения. Также необходимо учитывать, что изменения в образовательном опыте не происходят быстро, поэтому эффект от перехода к новым форматам и технологиям обучения будет замечен и зафиксирован с помощью предлагаемого инструмента через определённый временной интервал (например, семестр обучения).

Предложенный опросник легко преобразуется в удобную электронную форму, позволяет быстро провести диагностику образовательного опыта даже на большой выборке и оценить процесс обучения с позиции студентов как его субъектов. Наряду с другими данными полученные на основе данного опросника результаты могут подтверждать эффективность образовательного процесса или обнаруживать проблемы, что особенно важно в условиях инноваций. Анализ образовательного опыта студента также позволяет понять, насколько данная образовательная программа и педагогические практики подходят обучающемуся, способствуя его успешному обучению и развитию. Опросник можно использовать как самостоятельно, так и в «батарее» методик или, встроив в систему электронного обучения, дополнить его результатами учебной аналитики, что позволит повысить достоверность прогностических моделей обучения.

Заключение

Инновационный характер образовательного процесса в высшей школе востребует различные диагностические средства для доказательного экспериментирования. В условиях высокой динамики образовательных процессов и комплексного влияния на их ре-

зультаты большого количества факторов для оперативной оценки эффективности инноваций целесообразно анализировать непосредственные факторы результативности обучения – его процессуальные характеристики, к которым относятся деятельность и опыт студентов. Для этого используются различные диагностические инструменты, позволяющие измерить учебную активность, саморегуляцию обучения, вовлечённость, удовлетворённость, образовательный опыт студентов.

В настоящей статье охарактеризованы соответствующие методики оценки процесса обучения и приведён авторский краткий опросник образовательного опыта студентов. Помимо инструментального обеспечения доказательных практик в высшем образовании, целесообразно их использование для исследования динамики опыта студентов на протяжении освоения программы, а также как источника данных для прогнозирования результативности обучения. Несмотря на то, что они разрабатывались для психолого-педагогических или социологических исследований, по мнению авторов, их широкое использование в постоянно развивающейся педагогической практике возможно и необходимо.

Следует отметить, что в данном исследовании внимание уделялось только одной стороне обучения – деятельности и опыту студентов, поскольку именно это является непосредственным фактором результативности. Однако не менее весомую роль играет деятельность преподавателя, оставшаяся за рамками настоящего исследования. Инструментальный анализ обучения, представленный в статье, также имеет ограничения. Ни разработанный опросник, ни другие рассмотренные методики не исчерпывают всех задач, связанных с оценкой процесса обучения в условиях инноваций. В основе каждой из методик лежит определённая модель учебной деятельности и/или опыта студентов со своей структурой, акцентами и ограничениями. Развивающаяся наука и изменяющаяся образовательная реальность постоянно вносят коррективы в понимание процесса

обучения и его ключевых характеристик. Появляются новые способы сбора и анализа данных, диагностики и мониторинга результатов. Поэтому разработка актуальных подходов, методов и инструментов для изучения образовательного процесса в высшей школе будет всегда востребована.

Литература

1. Гут Ю.Н., Турсунов А.Э., Ланских М.В., Ахмедова Ш.Б. Развитие инновационной активности преподавателей вуза: философская и психологическая перспективы // Высшее образование в России. 2024. Т. 33. № 1. С. 149–163. DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-1-149-163
2. Исаев А.П., Плотников Н.В. Адаптация или деградация: что происходит с образовательной инновацией в условиях типового образовательного процесса? // Высшее образование в России. 2023. Т. 32. № 2. С. 149–166. DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-2-149-166
3. Шнейдер Е.М., Димитрюк Ю.С., Тамошкина Е.В. Инновационные изменения в современном высшем образовании России // Современные проблемы науки и образования. 2017. № 5. С. 242–249. EDN: ZQNIUR.
4. Кочётков М.В. Инновации в образовании. Как отделить зёрна от плевел? // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 11. С. 153–166. DOI: 10.31992/0869-3617-2020-29-11-153-166
5. Бусыгина Н.П., Подушкина Т.Г., Станиславский В.В. Доказательный подход в образовании: критический анализ актуальных дискуссий // Психолого-педагогические исследования. 2021. Т. 13. № 4. С. 162–176. DOI: 10.17759/psyedu.202113-410
6. Мальцев А.В., Томильцев А.В. Мониторинг качества учебных достижений: предмет, функции, методы // Высшее образование в России. 2017. № 5. С. 23–33. EDN: YNZYHV.
7. Biggs J.B., Kember D., Leung D.Y.P. The revised two-factor study process questionnaire: R-SPQ-2F // British Journal of Educational Psychology. 2001. Vol. 71. P. 133–149. DOI: 10.1348/000709901158433
8. Chan C.K.Y., Tsi L.H.Y., Yeung N.C.J. An adapted 3P (precursor-process-product) framework for the development of holistic competencies – “Approach to develop” in out of classroom learning // Studies in Educational Evaluation. 2022. Vol. 75. Article no. 101205. DOI: 10.1016/j.stueduc.2022.101205
9. Guo J.-P., Lv S., Wang S.-C., Wei S.-M., Guo Y.-R., Yang L.-Y. Reciprocal modeling of university students' perceptions of the learning environment, engagement, and learning outcome: A longitudinal study // Learning and Instruction. 2023. Vol. 83. Article no. 101692. DOI: 10.1016/j.learninstruc.2022.101692
10. Zusbo A. Toward an integrated model of student learning in the college classroom // Educational Psychology Review. 2017. Vol. 29. P. 301–324. DOI: 10.1007/s10648-017-9408-4
11. Picton C., Kabu E., Nelson K. “Hardworking, Determined and Happy”: First-Year Students' Understanding and Experience of Success // Higher Education Research & Development. 2018. Vol. 37. No. 6. P. 1260–1273. DOI: 10.1080/07294360.2018.1478803
12. Alp Chris, A., Capon-Sieber V., Grob U., Praetorius A.-K. Learning processes and their mediating role between teaching quality and student achievement: A systematic review // Studies in Educational Evaluation. 2022. Vol. 75. Article no. 101209. DOI: 10.1016/j.stueduc.2022.101209
13. Guo J. Building bridges to student learning: Perceptions of the learning environment, engagement, and learning outcomes among Chinese undergraduates // Studies in Educational Evaluation. 2018. Vol. 59. P. 195–208. DOI: 10.1016/j.stueduc.2018.08.002
14. Kabu E.R. Framing student engagement in higher education // Studies in Higher Education. 2013. Vol. 38. No. 5. P. 758–773. DOI: 10.1080/03075079.2011.598505
15. Asikainen H., Gijbels D. Do Students Develop Towards More Deep Approaches to Learning During Studies? A Systematic Review on the Development of Students' Deep and Surface Approaches to Learning in Higher Education // Educational Psychology Review. 2017. Vol. 29. P. 205–234. DOI: 10.1007/s10648-017-9406-6
16. Мищенко А.В. Методика диагностики удовлетворённости учебной деятельностью // Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета. 2007. № 1–2. С. 105–111. EDN: JXREDN.
17. Волочков А.А. Активность субъекта бытия: Интегративный подход. Пермь: Пермский государственный педагогический университет, 2007. 376 с. EDN: QWRFIB.

18. Broadbent J., Poon W.L. Self-regulated learning strategies & academic achievement in online higher education learning environments: A systematic review // *The Internet and Higher Education*. 2015. Vol. 27. P. 1–13. DOI: 10.1016/j.iheduc.2015.04.007
19. Bowden J.L.H., Tickle L., Naumann K. The four pillars of tertiary student engagement and success: a holistic measurement approach // *Studies in Higher Education*. 2021. Vol. 46. No. 6. P. 1207–1224. DOI: 10.1080/03075079.2019.1672647
20. Chiu T.K.F. Applying the self-determination theory (SDT) to explain student engagement in online learning during the COVID-19 pandemic // *Journal of Research on Technology in Education*. 2022. Vol. 54, sup1. P. S14–S30. DOI: 10.1080/15391523.2021.1891998
21. Корнеев 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/umpra.2021.03.029
22. Лызь Н.А., Голубева Е.В., Истратова О.Н. Образовательный опыт студентов: концептуализация и разработка инструмента оценки качества образования // *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*. 2022. № 3. С. 67–98. DOI: 10.17323/1814-9545-2022-3-67-98
23. Matus N., Rusu C., Cano S. Student eXperience: A Systematic Literature Review // *Applied Sciences*. 2021. Vol. 11. No. 20. Article no. 9543. DOI: 10.3390/app11209543
24. Zilvinskis J., Masseria A.A., Pike G.R. Student Engagement and Student Learning: Examining the Convergent and Discriminant Validity of the Revised National Survey of Student Engagement // *Research in Higher Education*. 2017. Vol. 58. No. 8. P. 880–903. DOI: 10.1007/s11162-017-9450-6
25. Вилкова К.А., Захарова У.С. Учебная аналитика в традиционном образовании: её роль и результаты // *Университетское управление: практика и анализ*. 2020. Т. 24. № 3. С. 59–76. DOI: 10.15826/umpra.2020.03.026
26. Лызь Н.А., Комманиец В.С., Лызь А.Е. Системы искусственного интеллекта в сопровождении обучения и развития студентов // *Педагогика информатики*. 2023. № 1-2. С. 48–59. EDN: GHFMVW.
27. Волочков А.А. Психологическое здоровье и активность студента // *Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия № 1. Психологические и педагогические науки*. 2014. № 1. С. 57–68. EDN: SWEPPF.
28. Волочков А.А. Успеваемость и когнитивное развитие в зависимости от учебной активности школьника // *Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Сер. № 1. Психологические и педагогические науки*. 2015. № 1. С. 87–97. EDN: ULXSWF.
29. Капцов А.В., Колесникова Е.И. Диагностика способов выполнения учебных действий // *Вестник Самарской гуманитарной академии. Сер.: Психология*. 2020. Т. 27. № 1. С. 134–149. EDN: AYNEXH.
30. Галузо П.Р. Осознанная саморегуляция учебной деятельности студентов. Гродно: Гродненский государственный университет им. Янки Купалы, 2015. 138 с. EDN: SIFNQC.
31. Малошенок Н.Г. Студенческая вовлечённость в учебный процесс: методология исследований и процедура измерения // *Социологические исследования*. 2014. Т. 359. № 3. С. 141–147. EDN: SEQAZL.
32. Косырев В.Н. Тест-опросник “Субъективное отчуждение учебного труда” // *Вестник Тамбовского университета. Сер.: Гуманитарные науки*. 2011. Т. 103. № 11. С. 222–228. EDN: QJFKSD.
33. Лызь Н.А., Истратова О.Н., Голубева Е.В. Работающие студенты: образовательная успешность и субъективное благополучие? // *Высшее образование в России*. 2023. Т. 32. № 2. С. 80–96. DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-2-80-96

Статья поступила в редакцию 25.03.2024

Принята к публикации 13.06.2024

References

1. Gut, Yu.N., Tursunov, L.E., Lansikh, M.V., Akhmedova Sh.B. (2024). Development of Innovative Activity of University Teachers: Philosophical and Psychological Perspectives. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 33, no. 1, pp. 149–163, doi: 10.31992/0869-3617-2024-33-1-149-163 (In Russ., abstract in Eng.).

2. Isaev, A.P., Plotnikov, L.V. (2023). Adaptation or Degradation: What's Happen to Educational Innovation in a Typical Educational Process? *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 32, no. 2, pp. 149-166, doi: 10.31992/0869-3617-2023-32-2-149-166 (In Russ., abstract in Eng.).
3. Schneider, E.M., Dimitruk, Yu.S., Tamoshkina, E.V. (2017). Innovative Changes in the Modern Higher Education of Russia. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya = Modern Problems of Science and Education*. No. 5, pp. 242-249. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=30458045> (accessed 29.03.2024). (In Russ., abstract in Eng.).
4. Kochetkov, M.V. (2020). Innovative in Education, or How to Separate the Wheat from the Chaff? *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 29, no. 11, pp. 153-166, doi: 10.31992/0869-3617-2020-29-11-153-166 (In Russ., abstract in Eng.).
5. Busygina, N.P., Podushkina, T.G., Stanilevsky, V.V. (2021). Evidence-Based Education: Critical Analysis of Current Discussions. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*. Vol. 13, no. 4, pp. 162-176, doi: 10.17759/psyedu.2021130410 (In Russ., abstract in Eng.).
6. Maltsev, A.V., Tomiltsev, A.V. (2017). Monitoring of Quality of Educational Achievements: Subject, Functions, Methods. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 5, pp. 23-33. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=29154954> (accessed 29.03.2024). (In Russ., abstract in Eng.).
7. Biggs, J.B., Kember, D., Leung, D.Y.P. (2001). The Revised Two-Factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F. *British Journal of Educational Psychology*. Vol. 71, pp. 133-149, doi: 10.1348/000709901158433
8. Chan, C.K.Y., Tsi, L.H.Y., Yeung, N.C.J. (2022). An adapted 3P (Precursor-Process-Product) Framework for the Development of Holistic Competencies – “Approach to Develop” in out of Classroom Learning. *Studies in Educational Evaluation*. Vol. 75, article no. 101205, doi: 10.1016/j.stueduc.2022.101205
9. Guo, J.-P., Lv, S., Wang, S.-C., Wei, S.-M., Guo, Y.-R., Yang, L.-Y. (2023). Reciprocal Modeling of University Students' Perceptions of the Learning Environment, Engagement, and Learning Outcome: A Longitudinal Study. *Learning and Instruction*. Vol. 83, article no. 101692, doi: 10.1016/j.learninstruc.2022.101692
10. Zusho, A. (2017). Toward an Integrated Model of Student Learning in the College Classroom. *Educational Psychology Review*. Vol. 29, pp. 301-324, doi: 10.1007/s10648-017-9408-4
11. Picton, C., Kahu, E., Nelson, K. (2018). “Hardworking, Determined and Happy”: First-Year Students' Understanding and Experience of Success. *Higher Education Research & Development*. Vol. 37, no. 6, pp. 1260-1273, doi: 10.1080/07294360.2018.1478803
12. Alp Christ, A., Capon-Sieber, V., Grob, U., Praetorius, A.-K. (2022). Learning Processes and Their Mediating Role Between Teaching Quality and Student Achievement: A systematic review. *Studies in Educational Evaluation*. Vol. 75, article no. 101209, doi: 10.1016/j.stueduc.2022.101209
13. Guo, J. (2018). Building Bridges to Student Learning: Perceptions of the Learning Environment, Engagement, and Learning Outcomes Among Chinese Undergraduates. *Studies in Educational Evaluation*. Vol. 59, pp. 195-208, doi: 10.1016/j.stueduc.2018.08.002
14. Kahu, E. R. (2013). Framing Student Engagement in Higher Education. *Studies in Higher Education*. Vol. 38, no. 5, pp. 758-773, doi: 10.1080/03075079.2011.598505
15. Asikainen, H., Gijbels, D. (2017). Do Students Develop Towards More Deep Approaches to Learning During Studies? A Systematic Review on the Development of Students' Deep and Surface Approaches to Learning in Higher Education. *Educational Psychology Review*. Vol. 29, pp. 205-234, doi: 10.1007/s10648-017-9406-6

16. Mishchenko, L.V. (2007). [Methodology for Diagnosing Satisfaction with Educational Activities]. *Vestnik Pyatigorskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta* [Bulletin of Pyatigorsk State Linguistic University]. No. 1-2, pp. 105-111. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=11774442> (accessed: 4.03.2024). (In Russ.).
17. Volochkov, A.A. (2007). *Aktivnost' sub'yekta bytiya: Integrativnyi podkhod*. [Activity of the Subject of Being: Integrative Approach]. Perm. State Pedagogical University Publ. 376 p. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=qwrfib> (accessed: 4.03.2024). (In Russ.).
18. Broadbent, J., Poon, W.L. (2015). Self-regulated Learning Strategies & Academic Achievement in Online Higher Education Learning Environments: A Systematic Review. *The Internet and Higher Education*. Vol. 27, pp. 1-13, doi: 10.1016/j.iheduc.2015.04.007
19. Bowden, J. L. H., Tickle, L., Naumann, K. (2021). The Four Pillars of Tertiary Student Engagement and Success: A Holistic Measurement Approach. *Studies in Higher Education*. Vol. 46, no. 6, pp. 1207-1224, doi: 10.1080/03075079.2019.1672647
20. Chiu, T. K. F. (2022). Applying the Self-Determination Theory (SDT) to Explain Student Engagement in Online Learning During the COVID-19 Pandemic. *Journal of Research on Technology in Education*. Vol. 54, sup1, pp. S14-S30, doi: 10.1080/15391523.2021.1891998
21. Korneenko, T. N., Shcheglova, I. A. (2021). Assessment of the Student's Educational Experience as a Tool for Making Management Decisions in the University. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz = University Management: Practice and Analysis*. Vol. 25, no. 3, pp. 82-99, doi 10.15826/umpa.2021.03.029. (In Russ., abstract in Eng.).
22. Lyz', N.A., Golubeva, E.V., Istratova, O.N. (2022). Students' Educational Experience: The Conceptualization and Development of a Tool for the Assessment of Education Quality. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies Moscow*. No 3, pp. 67-98, doi: 10.17323/1814-9545-2022-3-67-98
23. Matus, N., Rusu, C., Cano, S. (2021). Student eXperience: A Systematic Literature Review. *Applied Sciences*. Vol. 11, no. 20, article no. 9543, doi: 10.3390/app11209543
24. Zilvinskis, J., Masseria, A.A., Pike, G.R. (2017). Student Engagement and Student Learning: Examining the Convergent and Discriminant Validity of the Revised National Survey of Student Engagement. *Research in Higher Education*. Vol. 58, no. 8, pp. 880-903, doi: 10.1007/s11162-017-9450-6
25. Vilkova, K.A., Zakharova, U.S. (2020). Learning Analytics in Conventional Education: its Role and Outcomes. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz = University Management: Practice and Analysis*. Vol. 24, no. 3, pp. 59-76, doi: 10.15826/umpa.2020.03.026 (In Russ., abstract in Eng.).
26. Lyz, N., Kompaniets, V., Lyz, A. (2023). Artificial Intelligence Systems in Supporting Student Learning and Development. *Pedagogy of Computer Science*. No. 1-2, pp. 48-59. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25372950> (accessed 15.01.2024). (In Russ., abstract in Eng.).
27. Volochkov, A.A. (2014). Psychological Health and Activeness of the Student. *Vestnik Permskogo gosudarstvennogo humanitarno-pedagogicheskogo universiteta. Ser. № 1. Psikhologicheskie i pedagogicheskie nauki* [Bulletin of Perm State Humanitarian and Pedagogical University. Ser. № 1. Psychological and Pedagogical Sciences]. No. 1, pp. 57-68. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=swppf> (accessed: 4.03.2024). (In Russ., abstract in Eng.).
28. Volochkov, A.A. (2015). Academic Performance and Cognitive Development as Functions of Student Academic Activeness. *Vestnik Permskogo gosudarstvennogo humanitarno-pedagogicheskogo universiteta. Ser. № 1. Psikhologicheskie i pedagogicheskie nauki* [Bulletin of Perm State Humanitarian and Pedagogical University. Ser. № 1. Psychological and Pedagogical Sciences]. No. 1, pp. 57-68. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=swppf> (accessed: 4.03.2024). (In Russ., abstract in Eng.).

- cal Sciences]. No. 1, pp. 87-97. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=ulxswf> (accessed: 4.03.2024). (In Russ., abstract in Eng.).
29. Kaptsov, A., Kolesnikova, E. (2020). Diagnostic of Ways of Performance of Educational Action. *Vestnik Samarskoi gumanitarnoi akademii. Ser.: Psikhologiya* [The Bulletin of the Samara Humanitarian Academy. A Series Psychology]. No. 1(27), pp. 134-149. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=43119712> (accessed: 4.03.2024). (In Russ., abstract in Eng.).
 30. Galuzo, P.R. (2015). *Osoznannaya samoregulyatsiya uchebnoi deyatel'nosti studentov* [Conscious Self-Regulation of Student Learning Activities]. Grodno: Grodno State University Publ., 138 p. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44640296> (accessed: 4.03.2024). (In Russ.).
 31. Maloshonok, N.G. (2014). Student Engagement: Research Methodology and Measurement Procedure. *Sotsiologicheskie issledovaniya* [Social Researches]. No. 3(359), pp. 141-147. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21597455> (accessed: 4.03.2024). (In Russ.).
 32. Kosyrev, V.N. (2011). Test-Questioner "Subjective Alienation of Educational Activity". *Vestnik Tambovskogo universiteta. Ser.: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*. No. 11(103), pp. 222-228. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=ojksd> (accessed: 4.03.2024). (In Russ., abstract in Eng.).
 33. Lyz', N.A., Istratova, O.N., Golubeva, E.V. (2023). Working Students: Educational Success and Subjective Well-being. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 32, no. 2, pp. 80-96, doi: 10.31992/0869-3617-2023-32-2-80-96 (In Russ., abstract in Eng.).

The paper was submitted 25.03.2024

Accepted for publication 13.06.2024



Science Index РИНЦ-2022

СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ	10,544
ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ	9,885
ВОПРОСЫ ФИЛОСОФИИ	9,837
ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ	9,060
ЭПИСТЕМОЛОГИЯ И ФИЛОСОФИЯ НАУКИ	8,028
ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ	7,998
УНИВЕРСИТЕТСКОЕ УПРАВЛЕНИЕ: ПРАКТИКА И АНАЛИЗ	6,586
ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА	6,319
ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ	6,118
АЛМА МАТЕР (ВЕСТНИК ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ)	4,077
ПЕДАГОГИКА	3,295
ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ СЕГОДНЯ	3,229

Приложение

Бланк короткой версии опросника образовательного опыта студентов (ООС)

Инструкция: Вам предлагаются утверждения относительно вашего опыта обучения в вузе. Оцените степень своего согласия с каждым из них.

Утверждения	Совершенно согласен	Скорее согласен	Затрудняюсь ответить	Скорее не согласен	Совершенно не согласен
1. Я планирую свою учебную деятельность (на день, на неделю или на семестр)					
2. Я ставлю перед собой цели своего обучения					
3. Я отмечаю свои ошибки и использую эту информацию для улучшения результатов					
4. Я контролирую свой прогресс в обучении					
5. Мой интерес к предметной области, в которой я специализируюсь, снижается					
6. Я собираюсь уже во время учёбы отрабатывать и развивать полученные навыки в профессиональной деятельности					
7. Меня привлекает участие в реальных проектах					
8. Я стремлюсь расширять свой опыт, включаясь в разные виды деятельности					
9. Многие задания, которые я выполняю, соответствуют тому, чему я хотел(а) бы научиться					
10. Уверен(а), что сокурсники окажут мне помощь, если у меня возникнут трудности					
11. Я вполне способен (способна) справляться успешно с учебными трудностями					
12. Я уверен(а) в своих навыках для успешного взаимодействия с преподавателями и сокурсниками					
13. Часто, присутствуя на занятии, я не вникаю в материал					
14. Я накапливаю опыт, необходимый в моей будущей профессии					
15. В целом я доволен (довольна) качеством преподавания и методического обеспечения					

Обработка результатов

Ответам на каждый вопрос присваиваются следующие баллы:

Совершенно согласен – 5

Скорее согласен – 4

Затрудняюсь ответить – 3

Скорее не согласен – 2

Совершенно не согласен – 1

Подсчитываются сумма баллов по каждой шкале и общий показатель.

Шкала 1 «Удовлетворённость», пункты прямые: 9, 14, 15.

Шкала 2 «Интенция к расширению опыта», пункты прямые: 6, 7, 8.

Шкала 3 «Самоеффективность и поддержка», пункты прямые: 10, 11, 12.

Шкала 4 «Опыт саморегулируемого обучения», пункты прямые: 1, 3, 4.

Шкала 5 «Вовлечённость», пункты прямые: 2, обратные: 5, 13 (оценки по обратным пунктам до вхождения в сумму вычитаются из 6, т.е. показатель по шкале = $p.2 + (6 - p.5) + (6 - p.13)$).

Общий показатель высчитывается как сумма баллов по всем шкалам.

Статистические нормы шкал короткой версии «Опросника образовательного опыта студентов»

Шкала	Среднее значение	Стандартное отклонение	Низкие значения	Средние значения	Высокие значения
1. Удовлетворённость	11,39	2,65	3–8	9–14	15
2. Интенция к расширению опыта	11,76	2,66	3–8	9–14	15
3. Самоеффективность и поддержка	12,27	2,27	3–10	11–14	15
4. Опыт саморегулируемого обучения	11,67	2,33	3–8	9–14	15
5. Вовлечённость	10,64	2,69	3–7	8–13	14–15
Итоговый показатель	57,72	9,23	15–48	49–66	67–75

Интерпретация результатов

Шкала 1. Удовлетворённость – оценка процесса обучения, преподавания и получаемого опыта с позиции реализации своих интересов и удовлетворения образовательных потребностей. Чем выше показатели по шкале, тем в большей мере студент реализует в обучении свои образовательные потребности, чувствует, что накапливает профессиональный опыт, доволен процессом обучения.

Шкала 2. Интенция к расширению опыта – намерения и стремления студента, связанные с участием в разнообразных активностях, достраивающих опыт, способствующих приобретению новых компетенций и дальнейшему профессиональному и личностному развитию. Чем выше показатели по шкале, тем в большей мере студент стремится отрабатывать и расширять свои навыки и компетенции в разных видах деятельности.

Шкала 3. Самоеффективность и поддержка – уверенность студента в своих способностях успешно решать задачи обучения и социального взаимодействия, а также вера в дружелюбие и помощь со стороны преподавателей и сокурсников. Чем выше показатели по шкале, тем в большей мере студент уверен в успешном социальном взаимодействии и преодолении трудностей, а также в поддержке сокурсников.

Шкала 4. Опыт саморегулируемого обучения – отражение активности по самостоятельному управлению учебной деятельностью и накоплению опыта. Чем выше показатели по шкале, тем в большей мере студент планирует своё обучение, контролирует и корректирует этот процесс.

Шкала 5. Вовлечённость – восприятие целенаправленности и осмысленности процесса обучения, а также качества своих усилий, инвестируемых в учебную деятельность. Чем выше показатели по шкале, тем в большей мере студент ставит цели обучения, проявляет интерес к предметной области, прилагает усилия для достижения результатов.

Общий показатель образовательного опыта отражает степень его благоприятности для результативности обучения, а также субъективного благополучия и саморазвития студента. Высокие значения показателя говорят о том, что обучение отвечает потребностям и интересам студента, он управляет своей учебной деятельностью, верит в её успешность, вовлечён в обучение, развивается в нём и удовлетворён им.