

DOI: [10.14515/monitoring.2022.6.2292](https://doi.org/10.14515/monitoring.2022.6.2292)



Н. К. Габдрахманов, И. А. Груздев, О. В. Лешуков, Е. А. Терентьев

САМООЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ И ТИПЫ ТРУДНОСТЕЙ ПЕРВОКУРСНИКОВ В ПЕРИОД КОРОНАВИРУСНЫХ ОГРАНИЧЕНИЙ

Правильная ссылка на статью:

Габдрахманов Н. К., Груздев И. А., Лешуков О. В., Терентьев Е. А. Самооценка эффективности обучения и типы трудностей первокурсников в период коронавирусных ограничений // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2022. № 6. С. 154—172. <https://doi.org/10.14515/monitoring.2022.6.2292>.

For citation:

Gabdrakhmanov N. K., Gruzdev I. A., Leshukov O. V., Terentev E. A. (2022) Self-Assessment of Learning Effectiveness and Types of Difficulties for First-Year Students During the Period of Coronavirus Restrictions. *Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes*. No. 6. P. 154–172. <https://doi.org/10.14515/monitoring.2022.6.2292>. (In Russ.)

Получено: 26.07.2022. Принято к публикации: 07.11.2022.

САМООЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ И ТИПЫ ТРУДНОСТЕЙ ПЕРВОКУРСНИКОВ В ПЕРИОД КОРО- НАВИРУСНЫХ ОГРАНИЧЕНИЙ

SELF-ASSESSMENT OF LEARNING EFFECTIVENESS AND TYPES OF DIFFI- CULTIES FOR FIRST-YEAR STUDENTS DURING THE PERIOD OF CORONAVIRUS RESTRICTIONS

ГАБДРАХМАНОВ Нияз Камилевич — кандидат географических наук, доцент, научный сотрудник проектно-учебной лаборатории «Развитие университетов» Института образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Россия
E-MAIL: ngabdrakhmanov@hse.ru
<https://orcid.org/0000-0001-7336-4890>

Niyaz K. GABDRAKHMANOV¹ — Cand. Sci. (Geog.), Associate Professor, Researcher at the Design and Educational Laboratory “Development of Universities” of the Institute of Education
E-MAIL: ngabdrakhmanov@hse.ru
<https://orcid.org/0000-0001-7336-4890>

ГРУЗДЕВ Иван Андреевич — директор по внутренним исследованиям и академическому развитию студентов, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Россия
E-MAIL: igruzdev@hse.ru
<https://orcid.org/0000-0003-3939-7909>

Ivan A. GRUZDEV¹ — Director of Internal Research and Student Academic Development
E-MAIL: igruzdev@hse.ru
<https://orcid.org/0000-0003-3939-7909>

ЛЕШУКОВ Олег Валерьевич — кандидат педагогических наук, заведующий проектно-учебной лабораторией «Развитие университетов» Института образования НИУ ВШЭ, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Россия
E-MAIL: oleshukov@hse.ru
<https://orcid.org/0000-0003-0379-8209>

Oleg V. LESHUKOV¹ — Cand. Sci. (Ped.), Head of the Design and Training Laboratory “Development of Universities” of the Institute of Education
E-MAIL: oleshukov@hse.ru
<https://orcid.org/0000-0003-0379-8209>

ТЕРЕНТЬЕВ Евгений Андреевич — кандидат социологических наук, директор Института образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Россия
E-MAIL: eterentev@hse.ru
<https://orcid.org/0000-0002-3438-2786>

Evgeniy A. TERENCEV¹ — Cand. Sci. (Soc.), Director of the Institute of Education
E-MAIL: eterentev@hse.ru
<https://orcid.org/0000-0002-3438-2786>

¹ HSE University, Moscow, Russia

Аннотация. Образовательный опыт на первом году обучения имеет критически важное значение для всей образовательной траектории студента в университете. Исследования показывают, что именно первый курс становится временем, когда происходит первичная академическая и социальная интеграция в университетскую среду, в значительной степени определяющая последующую успешность обучения. В настоящей статье на данных всероссийского опроса студентов рассмотрены трудности, с которыми столкнулись первокурсники российских университетов в период пандемии COVID-19. Анализ ответов более девяти тысяч первокурсников из университетов, представляющих все федеральные округа Российской Федерации, показывает, что к числу ключевых проблем относятся трудности социализации (нехватка коммуникации с преподавателями и другими студентами), организации самостоятельного обучения (сложно долгое время удерживать внимание онлайн, сложно сосредоточиться на самостоятельном изучении материала), а также технические трудности (проблемы со связью, плохие технические условия для дистанционного участия в занятиях). С помощью латентного анализа классов участники опроса были разделены на восемь групп в зависимости от того, с какими трудностями они столкнулись, и принадлежность к этим группам использовалась для предсказания самооценки эффективности обучения. Результаты анализа свидетельствуют о том, что трудности с социализацией и организацией самостоятельного обучения являются более сильными предикторами низкой самооценки эффективности обучения по сравнению

Abstract. Student experience in the first year of study is crucial for the entire educational trajectory at university. Previous studies show that academic and social integration into the university environment takes place in the first year. By turn, social and academic integration during the first year largely determine student success for the subsequent years of study. Based on the data from the national online student survey, this article analyses the difficulties faced by first-year students at Russian universities during the COVID-19 pandemic. The dataset includes more than nine thousand cases from universities representing all federal districts of the Russian Federation. The analysis shows that the key difficulties first-year students meet during the pandemic include: socialization difficulties (lack of communication with teachers and other students), difficulties with self-organization (it is difficult to keep attention online for a long time, concentrate on self-study of the material), as well as technical issues (problems with communication, poor technical conditions for remote participation in classes). Using latent class analysis, we divided survey participants into eight groups by their difficulties. Then we use membership in these groups to predict self-reported learning effectiveness. The analysis results suggest that difficulties with socialization and self-organization for learning are stronger predictors of low self-reported learning effectiveness than technical issues. This indicates the importance of the systematic work of universities to provide opportunities for communication between students and instructors, as well as the development of self-organization skills for first-year students in distance and blended learning.

нию с техническими трудностями. Это указывает на важность системной работы университетов по обеспечению возможностей для коммуникации студентов между собой и студентов с преподавателями, а также развития навыков самостоятельного обучения для студентов-первокурсников в условиях дистанционного и гибридного обучения.

Ключевые слова: студенческий опыт, образовательная успешность, COVID-19, студенты-первокурсники, трудности в обучении

Keywords: student experience, student success, COVID-19, first-year students, obstacles in education

Благодарность. Авторы выражают благодарность М. О. Абрамовой и Центру социологии образования Томского государственного университета за продуктивную работу в рамках совместного научно-исследовательского проекта.

Acknowledgments. The authors are grateful to Maria Abramova and the Center for the Sociology of Education of Tomsk State University for their joint research.

Введение

Первокурсники традиционно рассматриваются в качестве группы риска с точки зрения отсева [Christie, Dinham, 1991], академической неуспеваемости, слабой социализации в университетской среде и психологического неблагополучия [Levens, Elrahal, Sagui, 2016]. Мейнстримом в исследованиях неуспешности студентов по-прежнему является модель интеграции [Горбунова, 2018; Груздев, Горбунова, Фрумин, 2013], которая фокусирует внимание, прежде всего, на обучающихся, которые только совершили образовательный переход школа — вуз, и находятся в начале процесса погружения в академическую и социальную среду университета. Поэтому одной из ключевых задач университетов является разработка программ вовлечения и адаптации первокурсников, позволяющих повысить их шансы на успешное освоение образовательной программы и получение качественного и разнообразного образовательного опыта [Боронина, Вишневский, Дидковская, 2001].

Переход из школы в вуз, как и первый год обучения в университете, являются важным периодом в адаптации к новым реалиям [Willcoxson, Cotter, Joy, 2011], они же характеризуются наибольшим отсеком [Harvey, Drew, 2006]. Сложность адаптации студентов на первом курсе может быть вызвана не только институциональными факторами [Swecker, Fifolt, Searby, 2013], но и неправильным выбором образовательного учреждения или направления подготовки [Harvey, Drew, 2006]. Теория интеграции студентов Тинто [Tinto, 1975; Schwartz, Tinto, 1987; Tinto, 1999] утверждает, что важнейшим фактором отсева является сложность адаптации к новой академической и социальной среде университета.

Помимо «объективных» измерений результатов интеграции, таких как успеваемость, уровень освоения образовательной программы, количество социальных связей с другими студентами университета, исследователи традиционно обращали внимание и на субъективные оценки самих участников процесса. Среди последних стоит отметить удовлетворенность своим опытом (см., например, [Anthrop, 1996]), формирование чувства принадлежности к университету и академической культуре в целом [Freeman, Anderman, Jensen, 2007], субъективную оценку продуктивности или эффективности своего обучения [Lew, Alwis, Schmidt, 2010].

В период резкого и вынужденного перехода на дистанционный формат обучения реализация значительной части традиционных программ адаптации первокурсников была затруднена, а сам образовательный процесс претерпел радикальные изменения [Федоров и др., 2020]. Исследователи отмечают наличие проблемы слабой информированности студентов о происходящих изменениях в образовательном процессе и форматах его организации. Социальная изоляция и дистанцирование учащихся в период пандемии оказали негативное влияние на психическое и физическое здоровье российских студентов [Российское высшее..., 2020]. В особую зону риска попали именно первокурсники, нуждающиеся в значительной информационной поддержке для более легкой адаптации к новым условиям. Исходя из этого, актуальным оказывается анализ перехода школа — вуз, выявление проблем, с которыми сталкиваются первокурсники, и ответ на вопрос, каким образом они адаптируются к университетской среде и процессу обучения.

В период пандемии COVID-19 обострились трудности с социализацией и самостоятельной организацией обучения студентов [Абрамова и др., 2021; Бекова и др., 2021; Бекова, Терентьев, Малошонок, 2021; Gruzdev et al., 2022]. Результаты серии всероссийских опросов студентов, проведенных весной — осенью 2020 г., показывают, что около 40 % в период дистанционного обучения ощущали недостаток очных дискуссий с преподавателями, почти треть чувствовали себя одинокими и изолированными, каждый пятый испытывал трудности из-за невозможности обсудить с одногруппниками учебный материал [Бекова и др., 2021]. В динамике было зафиксировано увеличение доли тех, кто испытывал трудности с самостоятельной организацией своего обучения: осенью 2020 г. около 40 % опрошенных отметили, что им сложно учиться в домашней обстановке, более трети сказали, что им сложно сосредоточиться при самостоятельном изучении материала, примерно каждый четвертый испытывал трудности из-за невозможности удерживать внимание при просмотре видеолекций [Бекова и др., 2021]. Эти проблемы накладывались на технические трудности, распространенность которых хотя и сокращалась в динамике, но даже на период лета 2021 г. оставалась на высоком уровне — более четверти студентов отмечали наличие технических трудностей при обучении в дистанционном формате [Абрамова и др., 2021]. В особенно уязвимой позиции оказались студенты из семей с низким социально-экономическим статусом, что актуализирует важность обсуждения проблемы образовательного неравенства в новом контексте [Бекова, Терентьев, Малошонок, 2021].

В связи с этим многие университеты по всему миру усилили работу существовавших до пандемии специальных служб по поддержке студентов (Counselling & Psychological Services). Обзор и тиражирование подобных практик [Федоров и др.,

2020] оказались чрезвычайно полезными, что позволило ряду российских университетов лучше справиться со сложившейся ситуацией и минимизировать риски. В период пандемии исследователи отмечали трудности социализации студентов, усиление проявлений стресса, страха, тревоги, которые получают все большее распространение среди подростков и молодых людей [Furr et al., 2001; Mackenzie et al., 2011]. Важным этапом социализации в этом возрасте выступает учеба, поэтому ряд исследователей связывает такое состояние молодежи именно с образовательной средой [Ross, Niebling, Heckert, 1999]. Чаще всего среди причин, обуславливающих признаки депрессии у студентов университетов, выделяют кардинальное изменение уклада жизни, возросшую самостоятельность в принятии решений.

Стоит упомянуть понятие вовлеченности [Astin, 1984; Astin, 1993], которое также является важным элементом адаптации студентов в академической среде. Исследователи отмечают, что именно в период пандемии вовлеченность резко снизилась [Клягин, 2020], что негативно сказалось на образовательных результатах. Опросы показали, что в этот период студенты стали меньше принимать участие как в учебной, так и внеучебной активности [Щеглова, Дремова, 2022].

Важно отметить, что большинство предыдущих исследований фокусировались на студенческом контингенте в целом, не подвергая более глубокому анализу отдельные его части, традиционно рассматриваемые в качестве групп риска с точки зрения образовательной успешности. Это актуализирует важность выполнения детального анализа, который позволил бы прийти к разработке более фокусных мер поддержки для отдельных групп студентов. Настоящая статья делает шаг в этом направлении — мы анализируем трудности в обучении, с которыми сталкивались студенты-первокурсники в период коронавирусных ограничений. На основе данных масштабного национального опроса студентов мы выделяем несколько групп первокурсников по характеру проблем, с которыми им пришлось столкнуться, а затем изучаем, каким образом принадлежность к той или иной группе связана с субъективной оценкой эффективности дистанционного обучения самими обучающимися.

В рамках статьи были поставлены следующие ключевые исследовательские вопросы:

- Какова распространенность разных типов трудностей, с которыми столкнулись студенты-первокурсники в период пандемии?
- Как можно категоризировать студентов-первокурсников в зависимости от того, с какими трудностями они столкнулись в период пандемии?
- Есть ли различия в самооценке эффективности обучения между разными категориями студентов?

Методы и данные

Эмпирическую базу исследования составили данные всероссийского опроса студентов, проведенного в мае — июне 2021 г. по поручению Министерства науки и высшего образования РФ в рамках реализации исследовательского проекта «Научно-методическое обеспечение развития системы управления качеством высшего образования в условиях коронавирусной инфекции COVID-19 и после нее». Ключевыми целями исследования было выявление основных проблем качества образования в российских университетах в период пандемии и определение направлений его совершенствования.

Целевой аудиторией опроса являлись студенты российских университетов всех уровней высшего образования (бакалавриат, специалитет и магистратура), форм обучения (очная, очно-заочная, заочная), форм финансирования обучения (бюджетные места, коммерческие места, целевые места) и направлений подготовки. Для проведения исследования во все российские университеты были направлены письма поддержки от Министерства науки и высшего образования РФ с просьбой организовать сбор данных. Рекрутинг респондентов осуществлялся через рассылку информации об исследовании и ссылок на опрос администрацией университетов студентам по электронной почте, либо через размещение на личных страницах студентов в электронных системах поддержки обучения (learning management systems), а также через размещение в социальных сетях и открытых интернет-ресурсах университетов. Участие в опросе было анонимным и добровольным.

Опросник состоял из 96 вопросов, которые были разделены на следующие блоки: (1) вводный блок (вопросы о ключевых характеристиках обучения студента), (2) оценка опыта обучения в период пандемии, (3) оценка условий в университете для качественного обучения, (4) опыт участия в учебной и внеучебной деятельности в течение последнего года обучения, (5) участие в практиках академической нечестности и отношение к академической нечестности, (6) стресс и психологическое благополучие, (7) профессиональные планы. В первый блок входил вопрос о трудностях в обучении (Каковы на ваш взгляд, если они есть, недостатки дистанционного формата обучения в вузе? Варианты ответа: 1) Не хватает личного общения с преподавателями; 2) Не хватает личного общения с одногруппниками/другими студентами; 3) Плохие технические условия для дистанционного формата (интернет-соединение, техника); 4) Сложно найти подходящее место для обучения, где меня бы никто не отвлекал; 5) Сложно разобраться с программами и платформами для дистанционного обучения; 6) Занятия прерываются из-за низкого качества связи¹, вмешательства посторонних, пранков и т. д.; 7) Во время занятий сложно удерживать внимание продолжительное время и не отвлекаться; 8) Сложно сосредоточиться при самостоятельном изучении материала; 9) Сложно задавать и отвечать на вопросы преподавателя при дистанционном формате обучения; 10) Я чувствую себя более одиноким(-ой), изолированным(-ой) при дистанционном формате обучения; 11) Не вижу никаких недостатков в дистанционном обучении). При ответе на вопрос респонденты могли выбрать все подходящие варианты ответа. Среднее время заполнения опросника составило около 25 минут.

Всего в опросе приняли участие более 80 000 студентов из всех федеральных округов Российской Федерации. Из них полностью анкету заполнили 36 519 человек. Для целей данной статьи из общего числа опрошенных были отобраны только студенты первого курса бакалавриата и специалитета, ответившие на вопрос о трудностях обучения в период пандемии COVID-19. Их число составило 7 331 человек. Основные характеристики выборки участников опроса представлены в таблице 1.

Для ответа на поставленные исследовательские вопросы использовались следующие методы анализа данных: (1) дескриптивная статистика (для ответа на вопрос о распространенности разных типов трудностей в обучении у студентов-

¹ В варианте 3 речь идет об условиях и инфраструктуре, в варианте 6 — о ситуационных проблемах, в том числе технических.

первокурсников), (2) латентный анализ классов (для ответа на вопрос о возможностях категоризации студентов-первокурсников в зависимости от трудностей в обучении)², (3) регрессионный анализ (для ответа на вопрос о связи между категорией студентов и самооценкой эффективности обучения). Для латентного анализа классов и регрессионного анализа использовалась программная среда R. Латентный анализ классов был реализован с помощью пакета roLCA.

Таблица 1. Основные характеристики выборки студентов-первокурсников, принявших участие в опросе, N = 7331

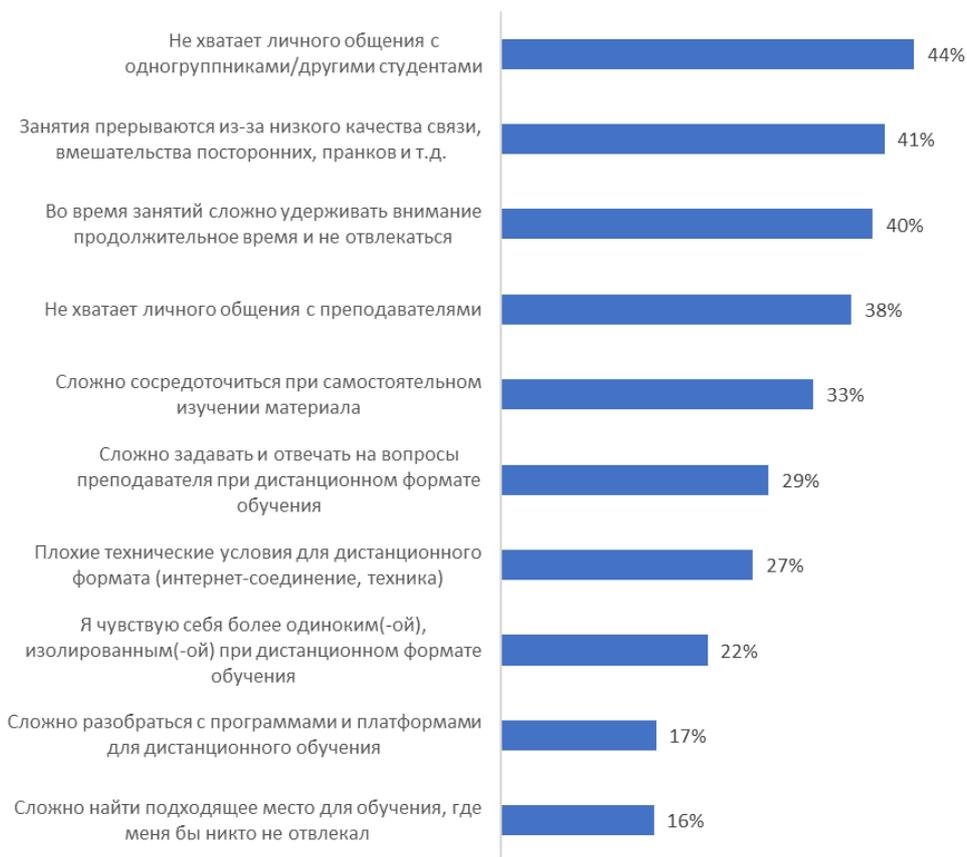
Переменная		% опрошенных
Материальное положение семьи	Живем крайне экономно, на ежедневные расходы хватает, а покупка одежды уже представляет трудности	11
	На еду и одежду хватает, но покупка крупной бытовой техники без обращения к кредиту проблематична	19
	В целом обеспечены, но не можем позволить себе дорогостоящие приобретения (путешествия, автомобиль и т. д.) без обращения к кредиту или предварительного накопления	60
	Хорошо обеспечены, можем достаточно легко позволить себе покупку автомобиля или дорогостоящий отдых	10
Пол	Женский	67
	Мужской	33
Форма обучения	Очная	90
	Очно-заочная	4
	Заочная	6
Форма финансирования обучения	На бюджетном месте	59
	На месте с оплатой обучения	33
	На целевом месте	8
Направление подготовки	Естественные науки (химия, биология, физика и т. д.)	10
	Математика	2
	Экономика и менеджмент	14
	Компьютерные науки	8
	Инженерное дело, технологии, технические науки	18
	Социальные науки (социология, психология и т. д.)	6
	Образование и педагогические науки	8
	Гуманитарные науки (философия, филология и т. д.)	10
	Искусство и культура	3
	Здравоохранение и медицинские науки	14
	Сельское хозяйство и сельскохозяйственные науки	4
	Оборона и безопасность государства, военные науки	2
Физическая культура и спорт	1	

² Латентный анализ классов — метод кластеризации данных, основания которого были предложены еще в 1950 г. Лазарсфельдом. Латентный анализ классов можно рассматривать как вероятностный вариант традиционных процедур неиерархического кластерного анализа, таких как метод К-средних (см., например, Vermunt J. K., Magidson J. (2004) Latent Class Analysis. In: Lewis-Beck M., Bryman A., Liao T. F. (eds.) *The Sage Encyclopedia of Social Sciences Research Methods*. Vol. 2. Thousand Oakes, CA: Sage. P. 549—553).

Результаты

Результаты исследования показывают, что подавляющее большинство первокурсников, оценивая свой опыт обучения в период пандемии, отмечают наличие недостатков дистанционного обучения (см. рис. 1). В качестве наиболее распространенных недостатков дистанционного обучения первокурсники фиксируют нехватку личного обучения с другими студентами (44%), проблемы в связи с низким качеством связи и вмешательством посторонних при проведении занятий (41%), а также сложности с удержанием внимания во время занятий (40%).

Рис. 1. Распределение ответов первокурсников бакалавариата/специалитета на вопрос: «Каковы, на Ваш взгляд, если они есть, недостатки дистанционного формата обучения в вузе?» (множественный ответ, N = 7331)



Результаты латентного анализа классов показывают, что опрошенные студенты могут быть разбиты на восемь групп (для определения оптимального количества групп использовалась статистика ВИС, см. Приложение 1) в зависимости от того, с какими трудностями они столкнулись в период дистанционного обучения (см. табл. 2). Содержательная интерпретация выделенных групп связана с опи-

санием различных комбинаций трех типов трудностей, с которыми сталкивались первокурсники: 1) технические трудности; 2) недостаток возможностей для общения и социализации; 3) нехватка навыков самоорганизации и саморегуляции, необходимых для успешного обучения. Таким образом, мы говорим о следующих восьми группах:

Группа 1 — сталкиваются одновременно с техническими проблемами и сложностями самоорганизации;

Группа 2 — сталкиваются только с техническими проблемами,

Группа 3 — сталкиваются с недостатком общения и социализации,

Группа 4 — одновременно чувствуют недостаток как социализации, так и навыков самоорганизации,

Группа 5 — испытывают все типы проблем,

Группа 6 — вообще не сталкиваются с проблемами,

Группа 7 — испытывают недостаток навыков самоорганизации,

Группа 8 — одновременно ощущают недостаток социализации и сталкиваются с техническими проблемами.

Наиболее представленными в выборке опрошенных являются группы 6 и 7 — те, кто не сталкивается с трудностями в дистанционном формате обучения (25%), и те, кто испытывают трудности с организацией самостоятельного обучения (20%). К наиболее проблемной группе относится каждый двадцатый опрошенный.

Таблица 2. Результаты латентного анализа классов для вопроса о недостатках дистанционного обучения (указаны доли опрошенных из соответствующей группы, выбравшие указанный вариант ответа)

	Группа 1	Группа 2	Группа 3	Группа 4	Группа 5	Группа 6	Группа 7	Группа 8
Не хватает личного общения с преподавателями	0,44	0,11	0,62	0,76	0,95	0,07	0,25	0,72
Не хватает личного общения с одногруппниками/другими студентами	0,24	0,16	0,82	0,94	0,98	0,11	0,27	0,80
Плохие технические условия для дистанционного формата (интернет-соединение, техника)	0,76	0,48	0,10	0,22	0,89	0,06	0,13	0,72
Сложно найти подходящее место для обучения, где меня бы никто не отвлекал	0,44	0,10	0,07	0,26	0,78	0,02	0,11	0,31
Сложно разобраться с программами и платформами для дистанционного обучения	0,35	0,20	0,07	0,17	0,75	0,04	0,13	0,30

	Группа 1	Группа 2	Группа 3	Группа 4	Группа 5	Группа 6	Группа 7	Группа 8
Занятия прерываются из-за низкого качества связи, вмешательства посторонних, пранков и т. д.	0,86	0,66	0,28	0,52	0,97	0,08	0,27	0,90
Во время занятий сложно удерживать внимание продолжительное время и не отвлекаться	0,89	0,16	0,18	0,87	0,96	0,04	0,56	0,37
Сложно сосредоточиться при самостоятельном изучении материала	0,78	0,08	0,09	0,75	0,95	0,00	0,56	0,20
Сложно задавать и отвечать на вопросы преподавателя при дистанционном формате обучения	0,54	0,17	0,23	0,55	0,91	0,03	0,24	0,54
Я чувствую себя более одиноким(-ой), изолированным(-ой) при дистанционном формате обучения	0,12	0,01	0,28	0,58	0,86	0,03	0,10	0,43
Доля опрошенных (%)	4	14	12	14	5	25	20	6

Используя принадлежность к одной из выделенных групп в качестве независимых переменных, а также субъективную оценку эффективности обучения в дистанционном формате в качестве зависимой переменной, мы построили модель бинарной логистической регрессии. В число контрольных переменных были включены: пол, форма обучения, тип места, на котором обучается студент (бюджетное, коммерческое или целевое), направление подготовки и материальное положение. Регрессионный анализ проводился на подвыборке респондентов, у которых не было пропущенных данных по всем переменным, включенным в регрессионную модель. Результаты регрессионного анализа приведены в таблице 3. При интерпретации результатов стоит учитывать, что модель предсказывает **несогласие** с высказыванием о меньшей эффективности дистанционного обучения. Таким образом, чем меньше значение коэффициента *B*, тем больше вероятность низкой субъективной оценки продуктивности обучения на дистанте.

Результаты регрессионного анализа показывают, что принадлежность к любой из семи групп студентов, испытывающих трудности, увеличивает вероятность негативной оценки эффективности дистанционного обучения, по сравнению с принадлежностью к группе, которая не испытывала трудностей в дистанционном формате обучения. В число наиболее проблемных с точки зрения субъективной

оценки эффективности дистанционного обучения групп студентов вошли группы 5 (сталкиваются со всеми трудностями), 4 (испытывают одновременно дефицит навыков самоорганизации и недостаток социализации), 1 (сталкиваются с техническими трудностями и сложностями самоорганизации), 8 (чувствуют недостаток социализации и имеют опыт проблем с техникой) — группы приведены в порядке уменьшения предсказательной силы.

Таблица 3. Результаты бинарной логистической регрессии, предсказывающей несогласие с высказыванием «В дистанционном формате мое обучение стало менее эффективным»

Переменные	B	S.E.	std. Beta	CI	p
Константа	4,44***	0,64	1,10	3,34—5,90	<0,00
Группа 1	0,08***	0,01	0,61	0,05—0,11	<0,001
Группа 2	0,56***	0,06	0,82	0,46—0,69	<0,001
Группа 3	0,39 ***	0,04	0,75	0,32—0,48	<0,001
Группа 4	0,07 ***	0,01	0,38	0,06—0,09	<0,001
Группа 5	0,04***	0,01	0,45	0,03—0,05	<0,001
Группа 7	0,24***	0,02	0,57	0,20—0,28	<0,001
Группа 8	0,16***	0,02	0,69	0,12—0,22	<0,001
Вторая снизу доходная группа	0,97	0,11	0,99	0,77—1,21	0,772
Третья снизу доходная группа	0,97	0,10	0,99	0,80—1,18	0,780
Наиболее доходная группа	1,00	0,13	1,00	0,77—1,30	0,981
Мужской пол	0,78 ***	0,06	0,89	0,68—0,90	0,001
Математика	0,95	0,22	0,99	0,60—1,51	0,835
Экономика и менеджмент	1,16	0,16	1,05	0,89—1,50	0,278
Компьютерные науки	1,16	0,17	1,04	0,88—1,54	0,290
Инженерное дело, технические науки	0,95	0,12	0,98	0,75—1,21	0,690
Социальные науки	0,85	0,14	0,96	0,62—1,18	0,341
Образование и педагогические науки	0,96	0,14	0,99	0,72—1,27	0,776
Гуманитарные науки	1,01	0,14	1,00	0,76—1,34	0,939
Искусство и культура	0,82	0,15	0,96	0,57—1,18	0,276
Здравоохранение и медицинские науки	0,86	0,11	0,95	0,66—1,11	0,241
Сельское хозяйство и сельскохозяйственные науки	0,76	0,14	0,95	0,53—1,09	0,138
Математика	0,92	0,24	0,99	0,56—1,55	0,759
Военные науки	0,95	0,40	1,00	0,42—2,17	0,910
Коммерческое место	0,91	0,07	0,96	0,78—1,06	0,211
Целевое место	1,01	0,12	1,00	0,80—1,28	0,929
Очно-заочная форма	0,93	0,15	0,99	0,68—1,27	0,638
Заочная форма	1,70 ***	0,25	1,13	1,28—2,27	<0,001
Кол-во респондентов	5843				
R ² Tjur	0,033				

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

Ожидаемо результаты показывают, что одновременное сочетание различных типов трудностей ухудшает оценку, которую сами студенты дают дистанционному обучению и его эффективности. Иначе говоря, в наиболее сложной ситуации в период коронавирусных ограничений оказались те обучающиеся, которые столкнулись с несколькими барьерами одновременно — испытывая недостаток социализации и/или навыков самоорганизации, получили также неприятный опыт дисфункции тех или иных технологий, необходимых для обучения.

Кроме того, полученные результаты указывают на то, что трудности с самостоятельной организацией обучения и социализацией/нехваткой общения теснее связаны с субъективной оценкой эффективности дистанционного обучения студентами, чем трудности технические. Так, наличие исключительно технических трудностей повышает вероятность того, что студент будет негативно оценивать эффективность обучения в дистанционном формате примерно на 25 %, в то время как наличие трудностей с социализацией и общением, а также с самостоятельной организацией обучения повышает вероятность негативных оценок примерно на 33 % и 75 % соответственно, а комбинация нехватки социализации с трудностями самостоятельной организации обучения более, чем в два раза повышает вероятность негативных оценок эффективности обучения.

Жирным шрифтом выделены статистически значимые различия. При построении модели в качестве базовых категорий использовались: (1) для групп студентов с точки зрения трудностей в обучении — группа, где отсутствуют трудности в обучении, (2) для направления подготовки «естественные науки», (3) для формы финансирования обучения — бюджетное место, (5) для формы обучения — очная форма.

Обсуждение результатов

Обзор исследовательской повестки показал, что интеграция студентов первого курса в университетскую среду в значительной степени определяет их последующую успешность обучения. По этой теме были проведены исследования с опорой на теорию интеграции студентов Тинто [Tinto, 1975; Schwartz, Tinto, 1987; Tinto, 1999], анализ институциональных факторов адаптации студентов [Swecker, Fifolt, Searby, 2013] и др. Проведенный нами анализ продолжил эту дискуссию в части детализации конкретных проблем, с которыми сталкиваются именно первокурсники. Представленное исследование стало первым именно в части адаптации первокурсников к образовательному процессу в университетах в условиях дистанционной работы, вызванной пандемией.

Исследование позволило выделить ряд ключевых трудностей, с которыми столкнулись первокурсники в период пандемии, а именно:

- трудности социализации (нехватка коммуникации с преподавателями и другими студентами),
- трудности в организации самостоятельного обучения (сложно долгое время удерживать внимание онлайн, сложно сосредоточиться на самостоятельном изучении материала),
- технические трудности (проблемы со связью, плохие технические условия для дистанционного участия в занятиях).

Типологизация групп первокурсников с точки зрения их адаптации к студенческой жизни уже проводилась российскими исследователями [Orlov et al., 2018]. Наш анализ продолжает эту дискуссию с точки зрения влияния пандемии и перехода университетов в гибридный или дистанционный формат работы. С точки зрения восприятия и ощущения трудностей при интеграции в университетскую жизнь выделено восемь устойчивых групп первокурсников. Важный вывод состоит в том, что принадлежность к группам студентов, испытывающих трудности, увеличивает вероятность негативной оценки эффективности дистанционного обучения, по сравнению с принадлежностью к группе, которая не испытывала трудностей.

С прикладной точки зрения также особого внимания заслуживает полученный вывод, что трудности с социализацией и организацией самостоятельного обучения являются более сильными предикторами низкой самооценки эффективности обучения первокурсников по сравнению с трудностями техническими. Этот результат, с одной стороны, определяет важность отдельного исследовательского изучения понятия саморегуляции и социализации обучающихся при дистанционном обучении. С другой стороны, полученный вывод актуализирует важность проработки конкретных практических решений в части обеспечения со стороны вузов не только комфортных инфраструктурных условий для студентов, но, в первую очередь, расширение линейки сервисов поддержки интеграции первокурсников в университетскую жизнь. Многие вузы внедряют такие сервисы, но часто они фрагментарны, либо реализуются инициативно на уровне отдельных подразделений, не имея институционализированного оформления в административной деятельности вуза. Среди подобных сервисов можно отметить службу психологической поддержки, программы привлечения тьюторов/наставников из числа студентов старших курсов, современные форматы справочников первокурсников, программы интеграции первокурсников в студенческие сообщества и объединения и т. д. Отдельно стоит выделить сервисы для образовательной подготовки абитуриентов (например, адаптивные курсы по определенным предметам).

Большая часть из выявленных проблем в целом была присуща группе первокурсников и ранее, пандемия лишь более фактурно проявила эти вызовы. Актуальной остается задача поиска вузами своих уникальных и релевантных для каждой организации программ адаптации первокурсников. Обмен такими лучшими практиками между вузами позволит в целом повысить эффективность образовательного процесса для всех студентов.

Список литературы (References)

Абрамова М. О., Баранников К. А., Груздев И. А., Жихарев Д. А., Лешуков О. В., Отт М. А., Рогозин Д. М., Сандлер Д. Г., Суханова Е. А., Терентьев Е. А., Фруммин И. Д. Качество образования в российских университетах: что мы поняли в пандемию. Аналитический доклад / науч. ред.: Суханова Е. А., Фруммин И. Д. Томск: Издательство Томского государственного университета, 2021. URL: <https://publications.hse.ru/en/books/506461912> (дата обращения: 05.12.2022).

Abramova M., Barannikov K. A., Gruzdev I. A., Zhikharev D. A., Leshukov O. V., Ott M., Rogozin D. M., Sandler D. G., Sukhanova E. A., Terentev E. A., Froumin I. D. (2021) The Quality of Education in Russian Universities: What We Understood During the Pandemic. Analytical Report. Ed. by Sukhanova E. A., Frumin I. D. Tomsk: Tomsk State University Publishing House. URL: <https://publications.hse.ru/en/books/506461912> (accessed: 05.12.2022). (In Rus.)

Бекова С. К., Груздев И. А., Калинин Р. Г., Камальдинова Л. Р., Малошонок Н. Г., Терентьев Е. А. Год на дистанте: с какими трудностями столкнулись студенты и чему нас научил массовый переход в онлайн. М.: НИУ ВШЭ, 2021. URL: <https://publications.hse.ru/books/465905055> (дата обращения: 12.12.2022).

Bekova S. K., Gruzdev I. A., Kalinin R. G., Kamaldinova L. R., Maloshonok N. G., Terentev E. A. (2021) A Year at a Distance: What Difficulties Did Students Face and What Did the Mass Transition to Online Teach Us. Moscow: HSE. URL: <https://publications.hse.ru/books/465905055> (accessed: 12.12.2022). (In Russ.)

Бекова С. К., Терентьев Е. А., Малошонок Н. Г. Образовательное неравенство в условиях пандемии COVID-19: связь социально-экономического положения семьи и опыта дистанционного обучения студентов // Вопросы образования. 2021. № 1. С. 74—92. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2021-1-74-92>.

Bekova S. K., Terentev E. A., Maloshonok N. G. (2021) Educational Inequality and COVID-19 Pandemic: Relationship between the Family Socio-Economic Status and Student Experience of Remote Learning. *Educational Studies Moscow*. No. 1. P. 74—92. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2021-1-74-92>. (In Russ.)

Боронина Л. Н., Вишнеvский Ю. Р., Дидковская Я. В. Адаптация первокурсников: проблемы и тенденции // Университетское управление: практика и анализ. 2001. № 4. С. 65—69.

Boronina L. N., Vishnevskii Yu R., Didkovskaia Ya. V. (2001) Adaptation of Freshmen: Problems and Trends. *University Management: Practice and Analysis*. No. 4. P. 65—69. (In Russ.)

Щеглова И. А., Дремова О. В. Внеучебная деятельность как фактор академической успешности студентов. М.: НИУ ВШЭ, 2022. URL: [https://www.hse.ru/data/2022/05/17/1822938853/ib_10\(27\)_2022.pdf](https://www.hse.ru/data/2022/05/17/1822938853/ib_10(27)_2022.pdf) (дата обращения: 12.12.2022).

Shcheglova I. A., Dremova O. V. (2022) Extracurricular Activities as a Factor in the Academic Success of Students. Moscow: HSE. URL: [https://www.hse.ru/data/2022/05/17/1822938853/ib_10\(27\)_2022.pdf](https://www.hse.ru/data/2022/05/17/1822938853/ib_10(27)_2022.pdf) (accessed: 12.12.2022). (In Russ.)

Горбунова Е. В. Выбытия студентов из вузов: исследования в России и США // Вопросы образования. 2018. № 1. С. 110—131. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2018-1-110-131>.

Gorbunova E. V. (2018) Elaboration of Research on Student Withdrawal from Universities in Russia and the United States. *Educational Studies*. No. 1. P. 110—131. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2018-1-110-131>. (In Russ.)

Груздев И. А., Горбунова Е. В., Фрумин И. Д. Студенческий отсев в российских вузах: к постановке проблемы // Вопросы образования. 2013. № 2. С. 67—81. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2013-2-67-81>.

Gruzdev I. A., Elena Gorbunova E. V., Froumin I. D. (2013) Academic Dismissal in Russian Higher Education Institutions: Defining the Problem. *Educational Studies*. No. 2. P. 67—81. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2013-2-67-81>. (In Russ.)

Федоров А. А., Кукса И. Ю., Тышечкая А. Ю., Груздев И. А., Калинин Р. Г., Камальдинова Л. Р., Абрамова М. О. Меры по поддержке развития студентов в новых условиях // Российское высшее образование: уроки пандемии и меры по развитию системы / науч. ред.: Суханова Е. А. Томск: Издательство Томского государственного университета, 2020. С. 35—43.

Fedorov A. A., Kuksa I. Iu., Tyshetskaia A. Iu., Gruzdev I. A., Kalinin R. G., Kamaldinova L. R., Abramova M. O. (2020) Measures to Support the Development of Students in the New Environment. In: Sukhanova E. A. (ed.) *Russian Higher Education: Lessons from the Pandemic and Measures to Develop the System*. Tomsk: Tomsk State University Publishing House. P. 35—43.

Российское высшее образование: уроки пандемии и меры по развитию системы / науч. ред. Е. А. Суханова. Томск: Издательство Томского государственного университета, 2020.

Sukhanova E. A. (ed.) (2020) *Russian Higher Education: Lessons from the Pandemic and Measures to Develop the System*. Tomsk: Tomsk State University Publishing House.

Клягин А. В., Абалмасова Е. С., Гарев К. В., Груздев И. А., Егоров А. А., Захарова У. С., Калинин Р. Г., Камальдинова Л. Р., Карлов И. А., Корнеева И. Е., Макарьева А. Ю., Минаева Е. А., Платонова Д. П., Семенова Т. В., Скокова Ю. А., Терентьев Е. А., Фрумин И. Д., Швиндт А. Н., Шибанова Е. Ю. Шторм первых недель: как высшее образование шагнуло в реальность пандемии. М.: НИУ ВШЭ, 2020. URL: <https://publications.hse.ru/pubs/share/direct/368821792.pdf> (дата обращения: 13.12.2022).

Kliagin A. V., Abalmasova E. S., Garev K. V., Gruzdev I. A., Egorov A. A., Zakharova U. S., Kalinin R. G., Kamaldinova L. R., Karlov I. A., Korneeva I. E., Makareva A. Iu., Minaeva E. A., Platonova D. P., Semenova T. V., Skokova Iu. A., Terentev E. A., Frumin I. D., Shvindt A. N., Shibanova E. Iu. (2020) *The Storm of the First Weeks: How Higher Education Stepped into the Reality of the Pandemic*. Moscow: HSE. <https://publications.hse.ru/pubs/share/direct/368821792.pdf> (accessed: 13.12.2022). (In Russ.)

Anthrop P. S. (1996) *Expectations and Satisfaction of Freshmen in Higher Education*. Doctoral Dissertation (Open Access). Orlando, FL: University of Central Florida.

Astin A. W. (1984) Student Involvement: A Developmental Theory for Higher Education. *Journal of College Student Personnel*. Vol. 25. No. 4. P. 297—308.

Astin A. W. (1993) What Matters in College? Four Critical Years Revisited. *The Journal of Higher Education*. Vol. 22. No. 8. P. 74—75.

Christie N. G., Dinham S. M. (1991) Institutional and External Influences on Social Integration in the Freshman Year. *The Journal of Higher Education*. Vol. 62. No. 4. C. 412—436. <https://doi.org/10.1080/00221546.1991.11774140>.

Freeman T. M., Anderman L. H., Jensen J. M. (2007) Sense of Belonging in College Freshmen at the Classroom and Campus Levels. *The Journal of Experimental Education*. Vol. 75. No. 3. P. 203—220. <https://doi.org/10.3200/jexe.75.3.203-220>.

Furr S. R., Westefeld J. S., McConnell G. N., Jenkins J. M. (2001) Suicide and Depression Among College Students: A Decade Later. *Professional Psychology: Research and Practice*. Vol. 32. No. 1. P. 97—100. <https://doi.org/10.1037/0735-7028.32.1.97>.

Gruzdev I., Shmeleva E., Kalinin R., Vilkova K. (2022) Suddenly Online: How Russian Students Switched to Distance Learning During the COVID-19 Pandemic. In: *Online Teaching and Learning in Higher Education during COVID-19: International Perspectives and Experiences*. New York, NY: Routledge. P. 134—149. <https://doi.org/10.4324/9781003125921-13>.

Harvey L., Drew S. (2006) The First-year Experience: A Review of Literature for the Higher Education Academy. London: The Higher Education Academy. URL: <https://www.qualityresearchinternational.com/Harvey%20papers/Harvey%20and%20Drew%202006.pdf> (accessed: 12.12.2022).

Levens S. M., Elrahal F., Sagui S. J. (2016) The Role of Family Support and Perceived Stress Reactivity in Predicting Depression in College Freshman. *Journal of Social and Clinical Psychology*. Vol. 35. No. 4. P. 342—355. <https://doi.org/10.1521/jscp.2016.35.4.342>.

Low M. D. N., Alwis W. A. M., Schmidt H. G. (2010) Accuracy of Students' Self-Assessment and Their Beliefs About Its Utility. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. Vol. 35. No. 2. P. 135—156. <https://doi.org/10.1080/02602930802687737>.

Mackenzie S., Wiegel J. R., Mundt M., Brown D., Saewyc E., Heiligenstein E., Harahan B., Fleming M. (2011) Depression and Suicide Ideation Among Students Accessing Campus Health Care. *American Journal of Orthopsychiatry*. Vol. 81. No. 1. P. 101—107. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.2010.01077.x>.

Orlov A. A., Pazukhina S. V., Yakushin A. V., Ponomareva T. M. (2018) A Study of First-Year Students' Adaptation Difficulties as the Basis to Promote Their Personal Development in University Education. *Psychology in Russia*. Vol. 11. P. 71—84. <https://doi.org/10.11621/pir.2018.0106>.

Ross S. E., Niebling B. C., Heckert T. M. (1999) Sources of Stress Among College Students. *College Student Journal*. Vol. 33. No. 2. P. 312—317.

Schwartz S., Tinto, V. (1987) *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

Swecker H. K., Fifolt M., Searby L. (2013) Academic Advising and First-Generation College Students: A Quantitative Study on Student Retention. *NACADA Journal*. Vol. 33. No. 1. P. 46—53. <https://doi.org/10.12930/nacada-13-192>.

Tinto V. (1975) Drop-Outs from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of Educational Research*. Vol. 45. No. 1. P. 89—25. <https://doi.org/10.3102/00346543045001089>.

Tinto V. (1999) Taking Retention Seriously: Rethinking the First Year of College. *NACADA Journal*. Vol. 19. No. 2. P. 5—9. <https://doi.org/10.12930/0271-9517-19.2.5>.

Vermunt J. K., Magidson J. (2004) Latent Class Analysis. In: Lewis-Beck M., Bryman A., Liao T. F. (eds.) *The Sage Encyclopedia of Social Sciences Research Methods*. Vol. 2. Thousand Oakes, CA: Sage. P. 549—553.

Willcoxson L., Cotter J., Joy S. (2011) Beyond the First-year Experience: The Impact on Attrition of Student Experiences Throughout Undergraduate Degree Studies in Six Diverse Universities. *Studies in Higher Education*. Vol. 36. No. 3. P. 331—352. <https://doi.org/10.1080/03075070903581533>.

Приложение 1

Показатели качества для моделей латентного анализа классов с разным количеством классов

Число классов	AIC	BIC	G ²	χ ²
2	78685,05	78829,95	3811,98	6226,57
3	77528,32	77749,12	2633,25	3236,14
4	76945,82	77242,52	2028,75	2317,17
5	76634,03	77006,63	1694,96	1877,26
6	76399,13	76847,63	1438,06	1600,28
7	76238,20	76762,59	1255,13	1314,57
8	76157,05	76757,34	1151,98	1228,04
9	76109,99	76786,17	1082,91	1160,12
10	76102,97	76855,05	1053,89	1079,62
11	76074,93	76902,91	1003,85	1037,30
12	76060,31	76964,20	967,24	1010,00

Примечание. Жирным шрифтом выделена итоговая модель, которая использовалась в анализе.