



Социальные аспекты опыта студентов, обучающихся по индивидуальной образовательной траектории и в рамках поточно-групповой системы

Ю.В. Сибирякова¹, Н.Г. Малошонов²

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»,
Москва, Российская Федерация.

E-mail: ¹yvsibiriakova@hse.ru; ²nmaloshonok@hse.ru

✉ yvsibiriakova@hse.ru

Аннотация. *Введение.* Внедрение в российских вузах программ с индивидуальными образовательными траекториями (ИОТ), когда студенты обучаются во временных, а не в постоянных академических группах, актуализирует вопрос об их влиянии на социальный опыт и интеграцию студентов. *Цель* исследования – выявить различия в социальной интеграции студентов на программах с традиционной поточно-групповой системой и с ИОТ. *Методология, методы и методики.* В рамках качественной методологии было проведено 15 полуструктурированных интервью со студентами обеих моделей обучения с последующим тематическим анализом транскриптов. *Результаты* показали, что постоянные группы способствуют формированию устойчивых социальных связей, обеспечивая как позитивные эффекты (мотивация через групповые нормы), так и негативные (давление, конфликты). В условиях ИОТ непостоянство учебных коллективов снижает мотивацию к сохранению долгосрочных отношений, повышая автономию, но ограничивая возможности социальной интеграции, что негативно сказывается на университетском опыте. *Научная новизна* работы заключается в смещении фокуса с академических на социальные аспекты ИОТ. *Практическая значимость* заключается в предоставлении данных для администрации вузов, ответственной за адаптацию студентов и их академическую успеваемость.

Ключевые слова: индивидуальная образовательная траектория, социальная интеграция, студенческий опыт, поточно-групповая система, сплоченность студенческой группы

Благодарности. Работа Н.Г. Малошонов над данной статьей осуществлена в рамках Программы фундаментальных исследований НИУ ВШЭ.

Для цитирования: Сибирякова Ю.В., Малошонов Н.Г. Социальные аспекты опыта студентов, обучающихся по индивидуальной образовательной траектории и в рамках поточно-групповой системы. *Образование и наука.* 2025;27(10):160–189. doi:10.17853/1994-5639-2025-10-160-189

The student social experience in individual versus cohort-based learning

Y.V. Sibiryakova¹, N.G. Maloshonok²

HSE University, Moscow, Russian Federation.

E-mail: ¹yvsibiriakova@hse.ru; ²nmaloshonok@hse.ru

✉ yvsibiriakova@hse.ru

Abstract. *Introduction.* The introduction of programmes with individual learning pathways in Russian universities, where students study in temporary rather than permanent academic groups, emphasises the issue of their impact on students' social experience and integration. *Aim.* The present study aimed to identify differences in the social integration of students in programmes with traditional cohort-based learning compared to those following an individual learning pathway. *Methodology and research methods.* As part of the qualitative methodology, 15 semi-structured interviews were conducted with students from both study models, followed by a thematic analysis of the transcripts. *Results.* The research findings demonstrated that stable groups foster the development of enduring social ties, yielding both positive effects (such as motivation through group norms) and negative effects (including pressure and conflict). In the context of individual learning pathways, the inconsistency of study groups diminishes motivation to sustain long-term relationships, thereby increasing autonomy but restricting opportunities for social integration, which adversely affects the university experience. *Scientific novelty.* The scientific novelty of this study lies in its shift of focus from academic to social aspects of individual learning pathways. *Practical significance* is in providing data to university administrators responsible for student adaptation and academic performance.

Keywords: individual learning pathway, social integration, student experience, cohort-based learning, student group cohesion

Acknowledgements. Maloshonok N.G. received support from the Basic Research Programme at the National Research University Higher School of Economics (HSE University).

For citation: Sibiryakova Y.V., Maloshonok N.G. The student social experience in individual versus cohort-based learning. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2025;27(10):160–189. doi:10.17853/1994-5639-2025-10-160-189

Введение

Индивидуальные образовательные траектории (ИОТ), по мнению Т. Климовой с соавт., П. Музыка, Т. Гаврилюк и Т. Погодаевой, стали одним из наиболее заметных трендов последнего десятилетия в российском высшем образовании [1–3]. ИОТ предполагают, что студенты проходят учебные дисциплины не в режиме общих потоковых лекций и семинаров, а совместно с учебно-вспомогательными сотрудниками университета формируют индивидуальный набор курсов, учитывающих интересы, способности и индивидуальные потребности учащегося, его представления о профессиональных и универсальных навыках, необходимых ему в будущем. Таким образом, если при потоочно-групповой системе студент обучается в университете в фиксированных учебных группах с одним и тем же составом студентов на протяжении 4–5 лет, то на программах,

реализующих ИОТ, каждый учебный курс студент проходит с разными студентами, которые набираются с разных курсов и направлений подготовки.

В зарубежной литературе, в частности в работах R. Elliott, V. Paton и G. Mercer, гибкость и индивидуализация учебной траектории рассматриваются как преимущества и самостоятельные ценности образовательного процесса [4; 5]. Например, Н. Carpenter и П. Музыка отмечают, что в США образовательные программы выстраиваются по этим принципам уже со второй половины XIX века [3; 6]. В России же интерес к таким программам, их внедрение и распространение возникли с 2010-х гг. Как указывают Т. Климова с соавт., П. Музыка, Т. Гаврилюк и Т. Погодаева, исследователи и руководители российских вузов отмечают, что такие программы способствуют повышению мотивации и вовлеченности студентов, развитию навыков самоорганизации и ответственности [1–3].

При этом на данный момент существует недостаточное количество исследований, которые могли бы подтвердить перечисленные выше тезисы о положительных последствиях ИОТ на эмпирических данных. Работы таких авторов, например, как P. Morris et al., T. Dekker и M. Stevens et al., по большей мере сосредотачивают внимание на предоставлении студентам возможности самим выбирать учебные курсы и формировать собственный учебный план [7–9]. В связи с этим упускается из внимания аспект, связанный с социальным взаимодействием учащихся и их возможностями устанавливать долгосрочные дружеские связи с другими студентами в университете, и как на этот аспект влияет обучение в рамках постоянной группы (от поступления до получения диплома) или на программе с ИОТ. В рамках статьи на основании полуструктурированных интервью со студентами мы попытаемся внести вклад в изучение данного вопроса через сравнение социальных аспектов опыта студентов, обучающихся на программах с ИОТ и в рамках потоочно-группового формата. Особое внимание уделяется анализу возможных эффектов и последствий для образовательной деятельности, активности и мотивации студентов, которые появляются в силу различий в форматах обучения и влияния надындивидуальных факторов, возникающих в постоянной студенческой группе в силу более тесных связей между ее членами.

Цель данного исследования состоит в выявлении различий в социальных аспектах опыта студентов, чье обучение проходит в постоянной группе или временных группах, формируемых под каждую учебную дисциплину в связи с особенностями образовательного формата и формирования учебного плана студентов.

Исследовательские вопросы: 1) насколько обучение во временных группах может воздействовать на социальные аспекты опыта студента, его социализацию и интеграцию в университете? 2) каковы различия и социальные эффекты от обучения в постоянной группе по сравнению с временными группами?

Гипотезы исследования. Мы предполагаем, что обучение в постоянных группах потоочно-группового формата способствует формированию устой-

чивых социальных связей, которые помогают студентам компенсировать организационные дефициты учебного процесса (например, слабую адапционную поддержку или низкую вовлеченность со стороны администрации и преподавательского состава). В то же время при обучении по ИОТ подобные механизмы поддержки выражены слабее, что может усиливать ощущение академической изоляции. Эмпирические данные также позволяют выдвинуть предположение, что поточно-групповой формат в целом более благоприятен для социальной интеграции и академической адаптации студентов, однако его эффективность существенно зависит от качества групповой динамики, тогда как ИОТ, минимизируя риски негативных групповых эффектов, могут создавать дефицит коллективной поддержки.

Ограничения исследования. Проведенное исследование, несмотря на свою значимость, имеет ряд методологических и выборочных ограничений, которые важно учитывать при анализе полученных результатов и их экстраполяции на другие вузы России. Работа основана на качественных данных, собранных в двух ведущих университетах страны – МГУ и ТюмГУ, обладающих особым статусом и высокой селективностью. Такая выборка не позволяет в полной мере учесть особенности неселективных вузов, где выявленные закономерности могут не проявляться или иметь иную динамику.

В исследовании участвовали студенты, обучающиеся на разных курсах. Их восприятие своей адаптации к университету, образовательного опыта, взаимодействий с одноклассниками и последствий обучения в разных форматах может зависеть от того, как долго они обучаются в университете и насколько отличаются учебные планы и условия обучения в рассматриваемых университетах. В силу малочисленной выборки мы не анализируем отдельно опыт студентов, обучающихся на разных курсах, что может накладывать ограничения на возможность интерпретации и генерализации полученных результатов.

Кроме того, часть обнаруженных эффектов может быть связана с уникальными условиями организации учебного процесса или институциональной средой конкретных университетов, что ограничивает возможность экстраполяции данных. В связи с этим исследование не ставит целью дать исчерпывающее описание всех возможных различий в социальном опыте и интеграции студентов разных форматов обучения. Его задача – продемонстрировать наличие таких различий и предложить гипотезы о механизмах их формирования, связанных с влиянием постоянной студенческой группы.

Для более глубокой верификации полученных результатов и выявления статистически значимых взаимосвязей между групповыми эффектами, мотивацией учащихся и их академическими результатами необходимы дальнейшие исследования с применением как качественных, так и количественных методов.

Обзор литературы

По мнению С. Кроссинг, студенческий опыт представляет собой зонтичное понятие, включающее все аспекты студенческой жизни: от обучения в университете до социальных взаимодействий и жизни на кампусе [10]. В силу того, что данный концепт включает множество компонентов, существует большое количество исследований как в зарубежных странах, так и в России, направленных на изучение его отдельных сторон. В качестве примеров можно привести исследования Т. Гордеевой, О. Сычева и Е. Осина, посвященные изучению учебной мотивации студентов [11; 12], исследования Н. Малошонок и И. Щегловой о студенческой вовлеченности [13; 14], работы Е. Терентьева, Е. Горбуновой, И. Груздева, анализирующие факторы отсева из российских университетов [15; 16], работы В. Бондаренко, С. Полутина, Д. Мальцева и Д. Репецкого, посвященные удовлетворенности обучением [17; 18]. В фокусе нашего исследования находятся социальные аспекты студенческого опыта, под которыми мы подразумеваем социальные взаимодействия в университете, их возможные последствия для учебной активности, мотивации и образовательных результатов учащихся, а также феномены и явления, образующиеся на уровне социальной группы в университете и влияющие на индивидуальное поведение ее членов.

Социальные аспекты студенческого опыта в университете, относящиеся к взаимодействию студентов между собой и формированию постоянных дружеских отношений в стенах университета, являются, по мнению V. Tinto, О. Дремовой и И. Щегловой, Т. Strayhorn, М. Feldner и R. Brent, L. Zeff et al., Н. Ullah и М. Wilson, А. Gaudet, а также Н. Tenenbaum et al., важными составляющими успешного развития учащихся, их образовательных результатов и социализации, а также влияют на разные аспекты учебного процесса в университете, в том числе на удовлетворенность обучением [19–25]. Так, по мнению V. Tinto [26], чья работа стала основополагающей рамкой многочисленных исследований студенческого успеха и отсева из университета, социальные аспекты студенческого опыта во многом описываются концептом «социальная интеграция». Он утверждал, что социальная интеграция, наряду с академической интеграцией, является основной детерминантой образовательных результатов в университете. Согласно V. Tinto, социальная интеграция определяется как встраивание учащегося в систему социальных взаимодействий с преподавателями, административными сотрудниками и сверстниками в университете, в то время как академическая интеграция – это адаптация к формальным требованиям и интеллектуальное погружение в учебную деятельность [26]. Теоретические положения V. Tinto подтверждаются в исследованиях А. Chrysikos et al., В. Castro-Montoya et al., М. Samoila и Т. Vrabie, J. Braxton [27–30]. Е. Pascarella и Р. Terenzini отмечают, что высокий уровень социальной интеграции в рамках данной теоретической рамки может компенсировать низкий уровень академической интеграции, которая, по их мнению, включает как формальную

успеваемость, так и принятие академических ценностей [31]. Несмотря на то, что понятие социальной интеграции охватывает все аспекты, связанные с социальным взаимодействием учащихся и их последствий для образовательных результатов студентов, на наш взгляд, этот концепт не учитывает социальные аспекты, связанные с эффектами социальной группы на поведение, мотивацию и образовательные результаты студентов.

Далее рассмотрим исследования, в которых авторы пытаются выявить эффекты обучения студентов в постоянных и временных группах. Так, в работе L. Zeff, M. Higby и L. Bossman показано, что обучение в постоянной группе с другими учащимися по сравнению с временными группами способствует развитию навыков межличностного общения, формированию общих ожиданий и открытой коммуникации, что существенно повышает эффективность совместной работы, не ограничивая при этом возможности для социального взаимодействия [22], тогда как, по мнению B. Thompson et al. и E. Treen, C. Atanasova, L. Pitt, M. Johnson, в постоянных группах учащиеся получают доступ к большему количеству ресурсов во время обучения [32; 33]. А регулярное взаимодействие студентов вне учебных занятий, как отмечают H. Tenenbaum et al., M. Rombokas, а также M. Ahmad et al., способствует развитию критического мышления и приводит к улучшению академической успеваемости [25; 34; 35].

Отдельное направление исследований было посвящено выявлению оптимального размера и состава групп обучающихся. Хотя существующие исследования не дают однозначного ответа о том, какой именно размер группы приносит наибольшую пользу для студента (L. Fuchs et al., J. Wiley, M. Jensen, B. Millis, P. Cottell, L. Michaelsen et al., D. Lake, а также P. Machemer и P. Crawford [28–33]), N. Webb, K. Nemer и S. Zuniga показывают, что композиционный состав группы (например, по уровню подготовки, мотивации или гендерному балансу) может оказывать более существенное влияние на учебные результаты, чем просто ее размер [42]. В частности, как отмечают P. Terenzini et al., P. Murphy et al., группы с умеренной степенью разнородности демонстрируют лучшие показатели, чем полностью однородные или чрезмерно разнородные коллективы [43; 44].

При этом результаты данных исследований были получены для зарубежных университетов, в которых в силу исторических особенностей развития системы университетского образования, обучение студентов проходит на программах с ИОТ, предполагающих, что студенческие группы формируются специально под дисциплину – R. Elliott, V. Paton, H. Carpenter, M. Ash, а также G. Androushchak, O. Poldin, M. Yudkevich [4; 6; 45; 46].

В российских вузах как наследие советской эпохи большинство образовательных программ предполагают довольно жесткий учебный план, в рамках которого студентам, поступившим на направление подготовки, предлагается фиксированный набор дисциплин, который проходит вся студенческая группа. Опыт обучения российских студентов в постоянных группах от поступления в вуз до получения диплома и порождаемые в нем надындивидуальные социальные эффекты и явления является уникальным предметом исследо-

вания для международного академического сообщества. Однако эти аспекты пока слабо освещены в работах российских ученых. Предыдущие исследования в российских вузах в большей степени сосредотачивались на сетевом анализе взаимодействий между студентами и их влиянии на образовательные результаты. Так, О. Польдиным, М. Юдкевич и Г. Андрушак в российских вузах было обнаружено, что стабильный состав учебных групп усиливает положительное воздействие более подготовленных студентов на успеваемость одногруппников, причем наиболее сильные с точки зрения успеваемости учащиеся демонстрируют наибольшую восприимчивость к такому влиянию [47; 48]. Однако распространение в отечественной высшей школе программ с ИОТ, наблюдающееся с 2010-х гг., наряду с поточно-групповыми программами, дает уникальную возможность изучить подробно социальные аспекты обучения в постоянных и временных учебных группах.

Основываясь на результатах предыдущих исследований, мы предполагаем, что при обучении в постоянных учебных группах между студентами формируются устойчивые социальные связи, которые свойственны постоянным коллективам, а также возникают групповые эффекты, которые могут оказывать влияние на обучение студентов и их образовательные результаты. Однако требуют дополнительного изучения вопросы, насколько формирование дружеских связей возможно в том же масштабе при ИОТ и как отсутствие таких связей может влиять на учащихся. Поэтому в рамках данного исследования мы проведем сравнение социальных аспектов опыта студентов, обучающихся на программах с ИОТ и в рамках поточно-группового формата с целью выделения основных отличий в опыте интеграции студентов в университетское сообщество и выявления групповых (надындивидуальных) эффектов, характерных для постоянных студенческих групп, но отсутствующих во временных группах, формируемых при обучении на программах с ИОТ. Под надындивидуальными эффектами в данном исследовании мы понимаем групповые феномены, возникающие в постоянных студенческих коллективах и не сводимые к сумме индивидуальных характеристик их членов, такие как групповые нормы (неформальные правила, влияющие на учебную активность), коллективные академические практики (например, распределение ролей при групповой работе), а также общий уровень мотивации или климат внутри группы. В указанном значении «надындивидуальные эффекты» близки к концепции групповой динамики К. Левина [49] и эмерджентности, представленной в работе S. Kozlowski и K. Klein [50].

Методология, материалы и методы

В рамках данного исследования были проведены 15 полуструктурированных интервью со студентами 1–4 курса, обучающимися на очных программах бакалавриата в двух вузах: 1) Московском государственном университете имени М. В. Ломоносова (МГУ, интервью были проведены с двумя первокурсниками, тремя второкурсниками, двумя третьекурсниками и тремя студентами

четвертого курса); 2) Тюменском государственном университете (ТюмГУ, интервью были проведены с одним первокурсником, тремя второкурсниками, одним третьекурсником и одним студентом четвертого курса). В МГУ образовательные программы организованы в поточно-групповом формате. ТюмГУ, начиная с 2015 года, реализует образовательные программы с индивидуальной образовательной траекторией [2]. Интервью проводились первым автором статьи в апреле–мае 2024 г. с использованием онлайн-платформы Яндекс.Телемост и Zoom. Длительность интервью составляла 40–60 минут. Производилась аудиозапись разговора, которая потом транскрибировалась.

Рекрутинг участников осуществлялся с помощью метода снежного кома. Изначально интервьюер находил информантов в социальной сети Вконтакте, а также через личные связи в университетах. Затем участников исследования просили распространить информацию среди знакомых студентов того же университета. Участниками исследования стали 11 девушек и 4 юношей в возрасте от 18 до 21 года. Среди участников исследования девять человек обучались по укрупненному направлению «Науки об обществе», двое – по направлению «Науки о земле», двое – по гуманитарным наукам, а также по одному участнику представляли укрупненные направления «Инженерное дело, технологии и технические науки» и «Образование и педагогические науки».

В гайд интервью были заложены следующие темы: 1) выбор вуза и направления подготовки и период поступления в университет; 2) особенности организации учебного процесса и выстраивания учебного плана в университете; 3) опыт первых недель в университете и адаптация к университетской жизни; 4) отношение к учебе и учебная деятельность; 5) отношения с одногруппниками и однокурсниками; 6) сложности, с которыми сталкиваются студенты в университете; 7) внеучебная деятельность и общение с другими студентами университета за рамками учебного процесса.

Транскрипты интервью обрабатывались методом тематического анализа. Анализ производился обоими авторами статьи независимо друг от друга. Единицей анализа выступала тема, например, «разделение студенческой группы на микрогруппы» или «совместная подготовка к экзамену». Тематическое кодирование и обобщение кодов осуществлялось каждым автором отдельно, а затем обсуждалось и приводилось к единой системе. При анализе особое внимание уделялось тем социальным аспектам обучения студентов, которые, на взгляд авторов, были обусловлены форматом обучения – в постоянной группе или временных группах, формируемых специально под учебную дисциплину.

Результаты исследования

Анализ интервью со студентами, обучающихся в поточно-групповом формате и на программах с ИОТ, позволил выделить следующие различия в социальных аспектах опыта студентов, обучающихся в постоянной группе по сравнению с временными группами.

1. *Различия в скорости и легкости в период адаптации к университетской жизни:* постоянные студенческие группы могут выступать в качестве дополнительного источника поддержки в период перехода «школа–вуз». Такую поддержку может оказывать как само осознание того, что не только сам студент, но и другие учащиеся находятся в одинаковой ситуации и испытывают примерно одинаковые чувства от новых условий и среды, в которой они оказались, так и предоставлять возможность обратиться за информацией и помощью к одноклассникам в условиях, когда административные ресурсы и сервисы поддержки одноклассников работают неэффективно.

2. *Различия в социальной интеграции:* условия обучения в постоянной группе могут приводить к большей заинтересованности студентов выстраивать отношения в ней, несмотря на возможные различия в интересах и возникающие межличностные конфликты; в то время как обучение во временных группах, наоборот, может снижать заинтересованность в построении отношений с другими студентами поскольку ожидается, что в дальнейшем этим отношениям будут препятствовать различия в расписаниях и учебных планах.

3. *Различия в наличии групповых норм и групповой динамике:* для постоянных студенческих групп характерны возникновение групповых норм и групповой динамики. Такие групповые нормы, с одной стороны, могут способствовать повышению социальной интеграции и преодолению конфликтов, а также повышению учебной мотивации учащихся через механизмы группового поощрения. С другой стороны, они могут оказывать сдерживающий эффект на тех учащихся, которые хотели бы учиться и проявлять активность на занятиях больше, чем среднестатистический член группы. Но несмотря на наличие групповых норм, студенческие группы демонстрируют различия в сплоченности и групповой динамике. В некоторых случаях наличие межличностных конфликтов может приводить к снижению интеграции группы и разделению ее членов на микро-группы, делая структуру группы и взаимодействий между ее членами более сложной.

4. *Различия в восприимчивости студентов к характеристикам членов группы, частью которой они оказались:* несмотря на общность условий и возникновение сплоченности на основе этого, в постоянной группе студенты не могут выбирать, кто будет выступать их одноклассниками. Однако характеристики учащихся одной группы, особенно относящиеся к учебной мотивации, могут оказывать влияние на студента, его отношение к обучению, поведение на занятиях, учебную мотивацию, и, как следствие, результаты обучения в вузе. Данный групповой эффект может быть как позитивным (высокая мотивация членов группы поощряет студентов быть на уровне с другими, возникает соперничество и желание сделать лучше), так и негативным (низкая мотивация членов группы снижает мотивацию отдельных студентов, возникает желание «не быть белой вороной» и не выделяться).

Рассмотрим эти различия в социальных аспектах опыта студентов и выделенные групповые эффекты более подробно.

1. Различия в адаптации к университетской жизни между студентами, обучающимися в постоянных группах, и студентами, обучающимися по ИОТ

Участники исследования, обучающиеся в рамках поточно-группового формата, позитивно оценивали возможности выбора учебных дисциплин в соответствии с их интересами, которые предполагаются программами ИОТ. Однако отсутствие постоянной группы, формируемой на все время обучения, у многих вызывало опасения и называлось в качестве недостатка индивидуализированного формата. Например, юноша из МГУ отмечает важность взаимодействия в группе, а его отсутствие называет существенным недостатком образовательной программы:

«Хорошо, когда можно посещать действительно какие-то лекции по интересам. С точки зрения получения знания, классно, это явно преимущество. С точки зрения группы, какого-то взаимодействия, которое, в самом деле, очень важно. Думаю, здесь [при обучении на ИОТ] было бы больше минусов для меня» (Юноша, МГУ, 2 курс, Науки о земле).

При этом в интервью часто отмечалось, что подобные социальные взаимодействия с постоянными членами группы имеют особую важность в первые недели и месяцы обучения в университете, когда студенты адаптируются к университетской жизни. Участники, обучающиеся в рамках поточно-группового формата, отмечали, что на старте обучения в университете наличие постоянной студенческой группы помогало им легче пережить период адаптации:

«Могу сказать за первокурсника, когда приходишь [в университет], видишь группу таких же неопытных микрочеловек, [ощущаешь себя] более спокойной. Людям, которым некомфортно в обществе каких-то больших групп, им более комфортно, когда у них есть оформленная группа» (Девушка, МГУ, 1 курс, Науки об обществе).

В это же время некоторые информанты, обучающиеся на программах ИОТ, отмечали, что отсутствие постоянной студенческой группы усложнило их адаптацию к университету. Например, девушка из ТюмГУ говорит, что при отсутствии постоянной студенческой группы, тяжелее выстроить взаимодействия с другими студентами и найти поддержку и помощь в университете, которые важны в первое время:

«Здесь предполагается, что мы должны дружить со всеми, раз попадаем в разные группы. На самом деле этого не происходит, потому что, только приходя в университет, это новая среда, никто еще не адаптировался сам. <...> Все пытаются как-нибудь абстрагироваться, тихонечко посидеть, посмотреть, кто есть кто. Может быть, к концу семестра кто-то начнет говорить уже хорошо» (Девушка, ТюмГУ, 2 курс, Образование и педагогические науки).

Другая девушка из ТюмГУ поясняет, из-за того, что она не была включена в постоянную студенческую группу, она чувствовала дискомфорт в университете и прогуливала много занятий на первом курсе:

«На первом курсе очень много прогуливала пар, мне не нравилось такое. Я не особо люблю, когда у тебя на одной паре одни люди, на другой – другие» (Девушка, ТюмГУ, 4 курс, Гуманитарные науки).

Участниками исследования уточняется, что больше сложностей в период адаптации на программах с ИОТ, не предполагающих постоянной группы, испытывают люди с высокой интроверсией и личностными особенностями, которые могут затрудняться быстро находить общий контакт с новыми людьми. Например, девушка из ТюмГУ говорит, что в силу своей стеснительности, ей сложно обращаться за помощью к незнакомым студентам, а формат, при котором группы формируются под конкретный курс, предполагает, что она сталкивается с такой необходимостью постоянно:

«Я в целом такой, стеснительный человек, не очень общительный, мне было сложно. Даже обращаться за помощью к ребятам, с которыми я знакома. Тем более к незнакомым ребятам. Так как нет единой какой-то группы людей, с которыми вы ходите на каждое занятие, тебе каждый раз нужно искать человека, который мог бы тебе помочь. До сих пор, честно говоря, я испытываю с этим трудности» (Девушка, ТюмГУ, 1 курс, Инженерное дело, технологии и технические науки).

В то же время учащиеся с высокой экстраверсией, наоборот, могут не испытывать таких затруднений и находить преимущества для себя от такого формата обучения, поскольку он позволяет им заводить больше знакомств в университете. Примером может послужить следующая цитата:

«Учиться в своей группе – это, конечно, хорошо, но вот разнообразие новых лиц, новые знакомства – вот я выберу этот вариант» (Девушка, ТюмГУ, 3 курс, Науки о земле).

Указанные выше различия в адаптации студентов в университетской жизни могут быть связаны с психологической особенностью людей легче адаптироваться к новым условиям в своей жизни, если они считают, что могут что-то в ней контролировать и своими действиями повлиять на ситуацию [49]. Участники, обучающиеся на программах с ИОТ, отмечали, что группы на учебные курсы формируются случайным образом, что исключает их возможность как-либо влиять на этот процесс: *«это все распределяется случайно, и мы никак на это влиять не можем»* (Девушка, ТюмГУ, 1 курс, Инженерное дело, технологии и технические науки). Наличие постоянной группы или хотя бы знакомых студентов в списках на новые учебные курсы могут дать студентам некоторое ощущение «постоянства» и «контроля над ситуацией», что может привнести больший психологический комфорт в этот непростой период для них: *«всегда радует, когда встречаются знакомые лица в каких-то новых списках»* (Девушка, ТюмГУ, 1 курс, Инженерное дело, технологии и технические науки).

Учитывая вышеупомянутые трудности, которые возникают у некоторых студентов, обучающихся на программах с ИОТ, с установлением дружеских связей, получением поддержки и большим психологическим дискомфортом, особое внимание стоит обратить на поддержку студентов со стороны административных и учебно-вспомогательных работников университета. В интервью отмечалось, что система тьюторского сопровождения, которая должна помогать обучающимся легче пройти период адаптации, не всегда работала должным образом, что также создавало трудности:

«Мне повезло с тьютором, он отвечал на все мои вопросы. А кто-то писал своему тьютору или в организацию тьюторов, и ему просто не отвечали» (Девушка, ТюмГУ, 1 курс, Инженерное дело, технологии и технические науки).

Таким образом, на основании проведенных интервью мы можем предположить, что наличие постоянной группы позволяет некоторым учащимся легче пережить период адаптации в университете в силу возможности чувствовать некоторый контроль над ситуацией обучения при включенности в постоянную группу, а также возможности быстрее сформировать круг общения в университете и обращаться к знакомым за помощью и поддержкой. Далее перейдем к более детальному рассмотрению социальных и групповых эффектов, возникающих по мере прохождения студентами своего обучения в университете в разных форматах.

2. Сплоченность студенческой группы и групповая динамика

С течением времени в группах с постоянным коллективом происходят изменения, которые оказывают влияние как на группу в целом, так и на каждого ее члена. И студенческая группа в университете не является исключением. Участники исследования отмечают, что по мере прохождения времени и более тесного знакомства студентов друг с другом, становятся более ясными различия интересов учащихся, а также их видения своей роли в группе, что может приводить к возникновению явных и скрытых конфликтов и разделению группы на микроколлективы. Например, юноша из МГУ отмечает, что с самого начала их группа была дружной, но после серии межличностных конфликтов она разделилась на маленькие группы:

«Первую половину первого курса мы были очень дружны, все поражались нашей дружностью, что мы тусим вместе на квартирах и так далее. <...> где-то после первой сессии, когда решили съездить группой в Петербург, <...> в этом Петербурге мы взялись и перессорились. Плюс еще такой межличностный конфликт. У нас разделилась группа по гендерному признаку» (Юноша, МГУ, 2 курс, Гуманитарные науки).

Другие участники отмечают, что к разделению на микрогруппы может приводить наличие многих студентов, стремящихся завоевать лидирующую роль в группе, а также различия интересов студентов: *«много лидеров, много каких-то интриг, много групп, которые общаются по интересам»* (Девушка, МГУ, 3 курс, Науки об обществе). При этом сплоченность студенческой группы за-

висит как от отношений внутри микрогрупп, так и выстраивания отношений между этими микрогруппами: *«несмотря на то, что есть разделение на микрогруппы, у нас все равно сильное взаимодействие между этими микрогруппами идет, и если это какое-то там общее обсуждение, то, я думаю, человек 10–12 точно участвуют, что свидетельствуется, в сравнении с другими группами, о хорошей сплоченности»* (Юноша, МГУ, 3 курс, Науки об обществе). Также в студенческой группе может и не происходить разделение на микрогруппы, если она сама по себе является небольшой по численности студентов, и ее сплоченность не осложняется конфликтами и слишком большим различием в интересах: *«все решили, что, да, нам классно друг с другом работать, и в целом не пожалели. Мы вместе гуляем, тусуемся, у нас достаточно слитая группа. Есть, условно, 3–4 человека, которые не особо, но костяк – это 6–7 человек, которые прямо вместе»* (Юноша, МГУ, 2 курс, Науки о земле).

Сплоченность студенческих групп, формируемых на постоянной основе, в существенной мере формируется под влиянием общности условий, трудностей и событий, переживаемых в университете. Эта общая база способствует взаимопониманию и взаимной поддержке, преодолевая различия в интересах и конфликты: *«мы одна группа людей с одинаковыми дедлайнами и какими-то сложными моментами. Конечно, мы друг друга понимаем в этом плане, как это сложно, как это подчас очень утомительно. <...> когда люди друг друга понимают, им и поддержать друг друга легче»* (Девушка, МГУ, 4 курс, Науки об обществе). Особенно это проявляется в периоды, когда группа сталкивается со сложными условиями: *«когда наступает предэкзаменационный период, мы забываем про все ссоры и конфликты. На каждый предмет нужно готовить около 70 вопросов. Это немало, чтобы в короткие сроки все это составить, обработать и запомнить одному, поэтому мы распределяемся»* (Девушка, МГУ, 3 курс, Науки об обществе). Или *«перед лицом общего врага»: «Была у нас такая преподавательница <...> нас всех объединяла ненависть к ней, неприязнь. Вся группа страдала и объединялась в своем страдании воедино»* (Юноша, МГУ, 2 курс, Гуманитарные науки).

На программах с ИОТ мы наблюдали противоположную ситуацию. Причинами, которые разъединяют студентов, имеющих близкие интересы и желание общаться друг с другом, являются различия в их расписаниях и наборах учебных курсов.: *«ребята, с которыми я поддерживаю общение – это люди, с которыми мы как раз-таки участвовали в мероприятиях. <...> Но сложность заключается в том, что эта команда, она была образована случайным образом, то есть нас связывают, по сути, только вот эти воспоминания о прошедшем мероприятии. У всех могут быть разные расписания, разная загруженность. И очень сложно всем вместе собраться и найти просто время, в которое все бы смогли прийти»* (Девушка, ТюмГУ, 1 курс, Инженерное дело, технологии и технические науки).

Также студенты на программах с ИОТ могут считать нецелесообразным прилагать усилия для поддержания отношений со студентами, зная, что с ними

они не будут дальше учиться и видаться: *«Преподаватели предпринимают попытки нас всех таких разных объединить во что-то одно, но это сталкивается с неприятием со стороны студентов. <...> Тут непонятно, зачем нам объединяться, если мы все равно пару раз встретились и разошлись»* (Девушка, ТюмГУ, 2 курс, Образование и педагогические науки). В то время как понимание того, что общение с людьми продолжится как минимум несколько лет, может заставить учащихся вкладываться в эти отношения: *«Сейчас я стараюсь больше знакомиться, узнавать друг друга получше, потому что мне с этими людьми еще учиться два года»* (Юноша, ТюмГУ, 2 курс, Науки об обществе).

Таким образом, мы увидели, что условия обучения в поточно-групповом формате, предполагающие общность событий и условий для всех членов группы, и их длительное и отчасти «вынужденное» знакомство друг с другом способствуют большей социальной интеграции студентов. При этом такая социальная интеграция может переживать кризисы и конфликты, которые могут оказывать влияние на студентов, их отношения друг с другом, и на практики их учебной деятельности, в частности, участие в совместном обучении.

Далее рассмотрим эффекты, которые могут возникать в рамках постоянных студенческих групп, но не характерны для временных групп студентов, формируемых в рамках программ с ИОТ.

3. Собственные групповые нормы и традиции

Наличие постоянного коллектива в рамках студенческой группы может приводить к возникновению в ней собственных групповых норм и традиций, нацеленных на повышение социальной интеграции, преодоление и предупреждение конфликтов. В рамках интервью учащиеся говорили о коллективных нормах, которые формируются у них с течением времени для справедливого распределения учебных активностей, необходимых для получения высоких оценок и «автоматов», а также о некоторых традициях, которые не связаны непосредственно с учебным процессом, но способствуют большей сплоченности группы.

Для иллюстрации первого явления приведем цитаты из интервью девушки и юноши, обучающихся в МГУ, и рассказывающих, как они регулируют в группе порядок выступлений на занятиях и распределяют темы докладов:

«У нас есть пары, где ты чем больше выступаешь, тем у тебя больше шансов на зачет. Мы стараемся делать так, чтобы все выступали. У нас есть правило: не выступать два раза подряд, если есть те, кто еще не выступал и хочет выступить. У нас есть списки, где мы все это распределяем» (Девушка, МГУ, 1 курс, Науки об обществе).

«Мы распределяем доклады рандомайзером, если есть доклады, которые не хотят брать» (Юноша, МГУ, 3 курс, Науки об обществе).

При этом для некоторых студентов соблюдение групповых норм и желание поддерживать позитивные отношения в группе могут приводить к необходимости уступить в собственных интересах ради интересов других: *«Если у*

меня есть возможность как-то помочь, я помогу. Я не буду отбирать у моего друга, который должен себя показать. Я даже согласен уступить, условно, вакантное место для автомата» (Юноша, МГУ, 2 курс, Науки о земле).

Другой коллективной нормой, возникающей в постоянных учебных группах, можно назвать коллективную оценку работ и выступлений друг друга, в особенности, когда эта работа выполнена хорошо: *«У нас не очень дружная группа, но при этом мы все открытые люди. И если кто-то, вот даже самая «кринжуля», делает что-то качественно, здорово, что нам откликается, мы всегда ей напишем и в чат, и в личку, что все хорошо. Бывает, что преподаватели с высоты своего опыта считают, что это не очень здорово, и начинают кого-то направлять вопросами, чтобы была озвучена другая позиция, а мы – нет. То есть, если для нас это здорово, мы остаемся непредвзятыми»* (Девушка, МГУ, 3 курс, Науки об обществе). Групповая оценка может производиться не только словами и сообщениями в общем чате, но и в виде действий, например, аплодисментов: *«Когда у кого-то очень хороший доклад, мы всегда хлопаем после доклада. И когда это реально хороший доклад, что отражается в аплодисментах, ты сразу понимаешь, насколько он был хорошим»* (Юноша, МГУ, 3 курс, Науки об обществе).

Отмечается, что данная практика имеет большое значение для студентов и выступает в качестве психологической поддержки и поощрения к дальнейшей работе (своеобразное «подкрепление» в рамках бихевиористской теории):

«В группе такая атмосфера, что тебя поддерживают: как-то говорят, что да, вот здесь у тебя очень хорошо получилось, здесь ты можешь что-то доработать, мы там не совсем поняли, что ты сказал, и так далее. Это очень приятнее, чем когда ты просто выходишь, рассказываешь доклад, презентацию показываешь, и просто на тебя как баран на новые ворота смотря и никаких эмоций не выказывают» (Девушка, МГУ, 4 курс, Науки об обществе).

Данная коллективная норма может оказывать компенсаторное действие, когда преподаватели проявляют низкую заинтересованность в студентах и их работах, тем самым снижая мотивацию студентов к обучению:

«Поскольку преподавателям часто не очень интересны доклады сами по себе, то чаще всего мы друг для друга работаем. Хотим сделать просто классный доклад, чтобы одногруппникам было интересно. И вот если это получается, то лично меня уже хвалят [одногруппники]. Меня это заряжает, что я не просто ради оценки сделал доклад, так скажем, ради плюсики, но и для одногруппников» (Юноша, МГУ, 3 курс, Науки об обществе).

Когда же студент не получает реакцию одногруппников, на которую он рассчитывал, это может выступать сигналом для него, что нужно обратить внимание на какие-то аспекты своей работы, например, на то, насколько материал интересно излагается: *«Мне приятно, когда одногруппники заинтересованы в работе. Но иногда выступаешь с докладом, и в общем чате пишут «Так, сидим уже 23 минуты», «Так, сидим уже 25 минут», «До конца пары осталось 10 минут», «Хочется домой». И понятно, что им не очень интересно в этот момент. <...>*

Если я что-то рассказываю, и людям не хочется слушать, то значит, я не очень интересно рассказываю, можно как-то иначе рассказывать» (Девушка, МГУ, 1 курс, Науки об обществе).

В качестве иллюстрации традиций, не относящихся напрямую к учебному процессу, но работающих на групповую интеграцию, приведем цитату девушки, которая отмечает, что в их группе сложилась традиция поздравлять одnogруппников с днем рождения, несмотря на то, что сама группа не очень дружная и в ней есть микрогруппы людей, в которых студенты общаются друг с другом более тесно: *«Мы каждый раз создаем группу без человека, у которого день рождения, и поздравляем людей с днем рождения, дарим им букеты, тортики»* (Девушка, МГУ, 1 курс, Науки об обществе).

4. Влияние характеристик группы на индивидуального учащегося

Студенческие группы могут существенно различаться по составу, что, в свою очередь, может приводить к значительной дифференциации эффектов, оказываемых группой на отдельного учащегося. Ранее мы рассмотрели различия групп по уровню сплоченности и разделению их на микрогруппы. Далее обратим внимание на такие характеристики, как гомогенность или гетерогенность студенческой группы, особенно если это проявляется не только в наличии внеучебных интересов, но и в уровне академической подготовки и учебной мотивации ее членов.

Как мы увидели ранее из анализа интервью, в гомогенных группах студентам легче найти точки соприкосновения. Об этом свидетельствует и следующая цитата студентки, сравнивающей опыт обучения по программе ИОТ на первых двух курсах с опытом последующего обучения, которое происходит уже в постоянной студенческой группе:

«Первый–второй курс – это общение с людьми по интересам, даже на тех же элективах. Вы встретились, потому что вам интересна эта тема, или вы такие классные, активные. А тут вы приходите [в постоянную группу], и там абсолютно разные люди, которые иногда любят просто прийти, посидеть и уйти, <...> могут и выпить, и покурить, и просто отсидеться. Поэтому общение с целенаправленными людьми, у которых есть общие интересы, оно, наверное, преимущество имеет» (Девушка, ТюмГУ, 2 курс, Образование и педагогические науки).

Однако студенческая гетерогенность также может приводить к значительному многообразию групповых эффектов. Например, в интервью мы встречали мнения учащихся, что гетерогенность оказывает влияние на отдельного студента и его развитие: *«Абсолютно точно в моей группе есть люди, у которых сильно другой подход к учебе, сильно другое восприятие реальности. И в какой-то степени то, как я смотрю на это, то, как я анализирую, и то, как я в соответствии с этими знаниями меняю что-то в себе, меняет и меня»* (Девушка, МГУ, 3 курс, Науки об обществе). Также встречались и противоположные мнения об

отсутствии эффекта студентов, чьи интересы, мнения и опыт отличаются: *«Я не думаю, что мы каким-то кардинальным образом влияем друг на друга. Больше мы развиваемся, наверное, обособленно. Конечно, есть поддержка, и мы узнаем много друг от друга, но это не настолько сильно влияет на наш профессиональный какой-то успех»* (Девушка, МГУ, 4 курс, Науки об обществе).

Однако особое внимание стоит обратить на то, как группа влияет на учебную мотивацию отдельных студентов. В рамках интервью со студентами мы обнаружили следующую тенденцию. Когда малая социальная группа, в которую включен студент, состоит из мотивированных студентов, целенаправленно достигающих своих образовательных целей, это может приводить к повышению мотивации учащегося прилагать больше усилий. Например, девушка, обучающаяся на первом курсе МГУ, отмечает, что что обмен информацией с одноклассниками о проделанной каждым работе мотивирует ее на более высокую учебную активность:

«У меня есть, группа тружеников, в число которых я тоже вхожу. С которыми мы примерно равно идём, и мне всегда хочется оставаться им соответствовать <...> мы же обмениваемся, сколько что кто сделал, что кто успел. Возможно, меня это иногда подстегивает» (Девушка, МГУ, 1 курс, Науки об обществе).

При этом участники исследования рассказывали и об обратных ситуациях, когда студенческая группа препятствует успешному обучению студента за счет низкого уровня подготовки учащихся или их слабой мотивации к учебной деятельности. Так, например, девушка из МГУ рассказала о трудностях своего знакомого, попавшего в группу со слабо подготовленными студентами, что приводит его к потере мотивации и затруднениям в обучении:

«Мальчик, он как раз попал в ту, вторую группу. Он постоянно мне жалуется, что по сравнению с гимназией его очень сильно люди тормозят, то есть ему ничего не нравится [в учебе]. И даже не из-за предметов, а именно из-за людей» (Девушка, МГУ, 1 курс, Науки об обществе).

Другой юноша отмечает, чтобы не выделяться сильно из группы, ему приходится сдерживать свою учебную активность и сильно не усердствовать: *«Я часто слышу от [одноклассников], что ты совсем прямо уже ушел вверх. Остатки коней немного. Сейчас по остаткам какой-то активности я один из лучших вообще в группе <...> Проблема в том, что там ребята не так сильно мотивированы»* (Юноша, МГУ, 2 курс, Науки о земле).

При этом важным групповым эффектом выступает склонность студентов в постоянной группе оценивать себя и формировать представление о себе через призму оценки членами группы. Отчасти мы это увидели при обсуждении коллективной нормы оценивать выступления и работы друг друга, когда студенты говорили о том, что судят по реакции одноклассников, насколько их доклад был хороший. Однако такое оценивание и мнения одноклассников могут приводить и к ситуациям, в которых студент вынужден менять свое поведение, чтобы создать желаемый образ у одноклассников. Так, например, юноша отмечает, что он был вынужден следить за своей интонацией при коммуникации

с преподавателями, чтобы не создавать у одnogруппников впечатления, что он хочет «подлизаться»: *«Когда я много и активно говорю с преподавателями, [одnogруппники] видят это как попытку подлизаться. <...> Я не так сильно слежу за тембром голоса, за интонациями. У меня просто есть вопрос или утверждение. Я хочу понять, насколько оно верное <...>. Иногда мне говорят, что вот, твой голос, когда ты отвечаешь... Собственно, я чувствовал обиду. Но это было поначалу. Просто потом, из-за того, что мне слишком часто капали на мозг этим, я решил следить за голосом – это полезный навык, который можно использовать и в публичных выступлениях, и по жизни»* (Юноша, МГУ, 2 курс, Науки о земле).

Другая студентка также сообщает, что в постоянной студенческой группе у студентов возникают роли, которые отчасти предписывают определенную модель поведения: *«Когда ты находишься постоянно в одной и той же группе, у тебя формируется определенная роль в этой группе, из которой очень сложно выбраться. То есть [нужно] как-то следить за своим поведением в тех же обстоятельствах. А здесь, в разных учебных группах, на разных предметах, ты можешь как-то по-разному себя проявлять и в общении с людьми, и в учебной деятельности, поэтому это интересный опыт, для меня он был очень полезен»* (Девушка, ТюмГУ, 1 курс, Инженерное дело, технологии и технические науки). При этом, говоря об обучении на программах с ИОТ, студентка отмечает отсутствие такого влияния, указывая на высокую степень свободы в том, как студенты могут вести себя на разных парах и в разных учебных группах.

Стоит отдельно подчеркнуть, что при обучении на программах с ИОТ студенты также подвержены социальному влиянию и могут получить позитивные эффекты от него. Однако это влияние имеет другой характер, обусловленный различиями между отношениями в группе, между ее членами и межличностными отношениями между двумя людьми. В рамках интервью, говоря о влиянии других студентов, учащиеся индивидуализированных программ отмечают возможное влияние именно таких межличностных отношений, осуществляемых с конкретными людьми. Кто-то говорил об установлении дружеских связей со студентами других направлений подготовки (*«Кто-то нашел себе друзей с других направлений, до сих пор общаются»* (Девушка, ТюмГУ, 2 курс, Гуманитарные науки)), а кто-то – про влияние некоторых учащихся на мотивацию и отношение к учебной и внеучебной деятельности. При этом социальные связи вне группы могут иметь значение и для студентов, обучающихся в рамках точно-группового формата. В этой связи интересным является опыт юноши, на которого в большей степени оказал влияние студент из другой группы и его опыт, нежели собственные одnogруппники: *«Есть однокурсник, с которым я хотел бы очень плотно заобщаться. Я бы сказал, что у меня времени не очень много, но, когда у меня есть возможность, я его уловлю и начну расспрашивать. <...> Вот он стал статьи строчить, на повышенную стипендию подал. Я тоже, глядя на то, как он повышенную стипендию получает, подумал, что видимо, не все так сложно, поспрашивал. Также стал статьи писать, волонтерствовать, чтобы получить ее»* (Юноша, МГУ, 2 курс, Гуманитарные науки).

Обсуждение

Результаты анализа показывают, что социальные аспекты опыта студентов, обучающихся на программах с ИОТ и в рамках поточно-группового формата, существенно отличаются. Обучение в постоянной группе позволяет студентам легче переживать некоторые сложности в обучении и получать поддержку, особенно в условиях дефицитов в организации учебного процесса, таких как недостатки и сбои в системе организации адаптации студентов или низкая вовлеченность и мотивация преподавателей. При этом возникающие групповые эффекты не всегда имеют позитивный характер. При некоторых композициях групп и высокой гетерогенности они могут приводить к потере мотивации или вынужденному изменению поведения учащегося в сторону меньшей активности на занятиях и меньшего усердия, чтобы соответствовать неформальным групповым нормам, что согласуется с результатами предыдущих исследований Р. Terenzini и Р. Murphy et al. [44], показывающих, что высокая гетерогенность состава группы может иметь негативные последствия для учащихся [43; 44]. При этом результаты нашего анализа показали, что высокая сплоченность в постоянной студенческой группе, сочетающаяся с высокой мотивацией и усердием учащихся, способны позитивно повлиять на индивидуальную учебную мотивацию отдельных студентов, что находит отражение в результатах сетевых исследований российских студентов, показанных в работах О. Польдина, М. Юдкевича и Г. Андрушак [47; 48].

Однако, судя по результатам интервью, слишком высокая сплоченность студентов может приводить к возникновению неформальных групповых норм и превосходству групповых интересов над индивидуальными образовательными целями, что может приводить и к негативным последствиям. К таким групповым нормам относятся, например, установленные правила в группе выступать на семинарах не более двух раз, если кто-то из членов группы еще не выступил (о которых говорили несколько участников исследования), или пример юноши из МГУ, который сталкивался с недовольством одноклассников, когда проявлял слишком большую активность на занятиях и его готовность уступить «вакантное место для автомата» однокласснику. Такие групповые нормы работают на большую интеграцию группы, но могут существенно ограничивать индивидуальную учебную активность и мотивацию, если она превосходит средние показатели в группе. Данная ситуация согласуется с концепцией социальной интеграции V. Tinto [26], которая выстраивалась на базе идей Э. Дюркгейма, обозначенных в работе «Самоубийство. Социологический этюд» [53]. В этой работе Э. Дюркгейм выделяет тип «альтруистического самоубийства», который возникает в силу слишком высокой интеграции человека в социальную группу. Таким образом объясняется, как слишком высокая интеграция студента в группу может приводить к его неуспешности и отсеву, как, например, в работе С. Бековой [54].

Студенты программ с ИОТ могут избегать негативного влияния групповых норм, существующих в постоянных группах, и проявлять больше свободы в выстраивании своего учебного поведения и стиля общения с преподавателями. Однако некоторые из них, вследствие отсутствия или слабой выраженности дружеских связей в университете, могут испытывать негативные эмоции и дефицит поддержки и мотивации к обучению в особенности в первые недели и месяцы обучения в университете. Как отмечает А. Bandura, адаптация к университету в постоянной группе может происходить лучше в силу психологических особенностей человека, стремлении найти что-то постоянное в быстро меняющихся условиях и среде вокруг [52]. Поэтому на программах, предполагающих ИОТ, в этот период должно быть уделено особое внимание тьюторскому сопровождению учащихся, а также возможностям получить психологическую поддержку [55; 56]. Особенно это важно для учащихся с высокой интроверсией и другими личностными особенностями, которым тяжело находить контакт с новыми людьми.

Таким образом, в рамках данного исследования мы продвинулись в вопросе понимания различий в социальных аспектах опыта студентов, обучающихся на разных типах программ. Сосуществование программ с ИОТ с точно-групповыми программами в рамках российской системы высшего образования дают уникальную возможность выявить особенности и механизмы того, как постоянная группа студентов влияет на мотивацию и поведение студентов, и какие дефициты в социальной интеграции могут испытывать студенты, обучающиеся по индивидуальным образовательным траекториям. Однако в силу специфики методологии и выборки исследование имеет ограничения, которые необходимо учитывать при интерпретации результатов и распространении выводов на все российские вузы. Необходимы дальнейшие исследования с использованием качественной и количественной методологии, которые позволят уточнить результаты данной работы, а также выявить распространенность и силу групповых эффектов, их статистическую взаимосвязь с мотивационными характеристиками учащихся, учебной деятельностью и образовательными результатами.

Заключение

Исследование посвящено изучению различий в социальной интеграции и социальном опыте студентов, чье обучение проходит в постоянной группе или временных группах, формируемых под каждую учебную дисциплину в связи с особенностями программ с ИОТ. Оно основывается на качественной методологии, в рамках которой было собрано пятнадцать полуструктурированных интервью со студентами, обучающихся на двух типах программ, и проведен тематический анализ транскриптов. Результаты исследования свидетельствуют о существовании различий в социальных аспектах опыта студентов и возникновении в постоянных группах студентов надындивидуальных факторов, способных оказывать воздействие на учебную мотивацию студентов и

их учебную деятельность. На программах с ИОТ учащиеся могут испытывать проблемы в установлении длительных дружеских связей с другими студентами университета, которые могут приводить к сложностям в адаптации и дефицитам в социальной интеграции. На поточно-групповых форматах могут возникать позитивные групповые эффекты, которые способствуют большей интеграции, мотивации и усердной деятельности студентов. Однако могут возникать и негативные эффекты, которые, наоборот, снижают мотивацию и активность студентов. Судя по результатам наших интервью, это может происходить при слишком высокой гетерогенности студенческого контингента в группе или при слишком высокой сплоченности и интеграции учащегося в группу, при которой интересы группы начинают преобладать над индивидуальными образовательными интересами учащихся, а их учебная активность ограничивается неформальными групповыми нормами. Научная значимость исследования заключается в выявлении различий в социальных аспектах опыта и интеграции студентов, обучающихся в двух форматах, которые позволят предположить возможные последствия более широкого распространения программ с ИОТ в российских вузах.

Результаты исследования имеют высокую практическую значимость для руководителей университетов, учебно-вспомогательных сотрудников и преподавателей. Они показывают, что университетам необходимо проявлять внимание к социальному аспекту обучения студентов и их особенностям при обучении на разных типах программ. На поточно-групповых программах стоит особое внимание уделить негативным последствиям для обучения отдельных студентов, которые возникают вследствие высокой гетерогенности студенческой группы или слишком высокой сплоченности. Чтобы снизить чрезмерную гетерогенность, необходимо пересмотреть систему распределения студентов по группам. Зачастую на больших потоках студентов распределяют либо случайным образом, либо исходя из знаний иностранного языка. Стоит рассмотреть критерии распределения, которые в большей степени будут учитывать схожесть и различия студентов по уровню подготовки по получаемой специальности и их мотивационным характеристикам.

Негативный эффект слишком высокой сплоченности группы проявляется в вынужденном ограничении учебной активности: студенты, чья мотивация и активность значительно выше средней по группе, могут сдерживать себя на занятиях, чтобы не выделяться и способствовать групповой интеграции. Чтобы снизить данный эффект, преподавателям рекомендуется пересмотреть систему выставления зачетов и оценок таким образом, чтобы студенты не были ограничены в возможностях проявлять себя на занятиях из-за опасения нарушить коллективные нормы и ущемить интересы других одноклассников в получении «автомата» или высокой оценки. Рекомендуется исключить аспекты активности и поведения учащихся на занятиях из критериев выставления оценок, а учебную инициативу поощрять через другие преподавательские прак-

тики и формы занятий (например, выстраиваемые по принципам активного обучения (active learning), описанным в работе P. Baepler et al. [57]).

На программах с ИОТ стоит уделить особое внимание качеству и доступности студенческих сервисов, предполагающих сопровождение учащихся в период адаптации к университетской жизни. Кроме того, в условиях ограниченности альтернативных источников поддержки университеты должны стремиться оказывать студентам консультативную и психологическую помощь по вопросам, связанным с обучением в университете, не только в начале обучения, но и на протяжении всего периода пребывания учащегося в университете. Для преодоления негативных последствий отсутствия постоянной группы будет также полезно организовывать больше возможностей для выстраивания длительных дружеских отношений с другими студентами университета: предоставлять аудитории и коворкинги в университете для совместного обучения и выполнения внеучебных проектов, организовывать командные мероприятия, предполагая длительное пребывание учащегося в одной команде, организовывать учебные сообщества на базах общежитий (аналог «living-learning communities» в зарубежных вузах, описанных в работе K. Inkelas et al. [58]).

Список использованных источников

1. Климова Т.А., Ким А.Т., Отт М.А. Индивидуальные образовательные траектории студентов как условие качественного университетского образования. *Университетское управление: практика и анализ*. 2023;27(1):23–33. doi:10.15826/umpra.2023.01.003
2. Гаврилюк Т.В., Погодаева Т.В. Переход к обучению по индивидуальным образовательным траекториям в оценках студентов и преподавателей (на примере Тюменского государственного университета). *Социологический журнал*. 2023;2:51–73. doi:10.19181/socjour.2023.29.2.3
3. Музыка П.А. Особенности внедрения индивидуализации в высшем образовании в России. *Университетское управление: практика и анализ*. 2024;28(4):67–81. doi:10.15826/umpra.2024.04.035
4. Elliott R.W., Paton V.O. US higher education reform: origins and impact of student curricular choice. *International Journal of Educational Development*. 2018. doi:10.1016/j.ijedudev.2017.11.008
5. Mercer G.E. Thomas Jefferson: a bold vision for American education. *International Social Science Review*. 1993. Accessed May 14, 2025. <http://www.jstor.org/stable/41882084>
6. Carpenter H.C. Emerson, Eliot, and the elective system. *The New England Quarterly*. 1951;24(1):13–34. doi:10.2307/361254
7. Morris P., Castro-Faix M., Hengtgen K., Rapp K., Winkler C., Xu T. Virtues of academic exploration: impact of major changes on degree completion. *Journal of College Orientation Transition and Retention*. 2023;30(1). doi:10.24926/jcotr.v30i1.4904
8. Dekker T. The value of curricular choice through student eyes. *The Curriculum Journal*. 2020;32. doi:10.1002/curj.71
9. Stevens M., Harrison M., Thompson M., Lifschitz A., Chaturapruek S. Choices, identities, paths: understanding college students academic decisions. *SSRN Electronic Journal*. 2018. doi:10.2139/ssrn.3162429

10. Crossing S. The student experience: how can universities meet student demands? *Studiosity Blog*. 2018. Accessed March 23, 2025. <https://www.studiosity.com/blog/the-studentexperience-how-can-universities-meet-student-demands>
11. Гордеева Т.О., Сычев О.А., Осин Е.Н. Опросник «Шкалы академической мотивации». *Психологический журнал*. 2014;35(4):96–107. Режим доступа: <https://publications.hse.ru/pubs/share/folder/y93jdtmioo/122549995.pdf> (дата обращения: 23.03.2025).
12. Гордеева Т.О., Сычев О.А., Осин Е.Н. Внутренняя и внешняя учебная мотивация студентов: их источники и влияние на психологическое благополучие. *Вопросы психологии*. 2013;(1):35–45. Режим доступа: <https://publications.hse.ru/pubs/share/folder/2qgr5z65t0/76388979.pdf> (дата обращения: 23.03.2025).
13. Малошонок Н.Г. Студенческая вовлеченность как инструмент оценки качества образования в российских университетах. *Университетское управление: практика и анализ*. 2023;27(2):45–58. doi:10.15826/umpra.2023.02.012
14. Щеглова И.А., Корешникова Ю.Н., Паршина О.А. Роль студенческой вовлеченности в развитии критического мышления. *Вопросы образования*. 2019;(1):264–289. doi:10.17323/1814-9545-2019-1-264-289
15. Терентьев Е.А., Груздев И.А., Горбунова Е.В. Суд идет: дискурс преподавателей об отсеве студентов. *Вопросы образования*. 2015;(2):129–151. doi:10.17323/1814-9545-2015-2-129-151
16. Горбунова Е.В., Маяюкова Е.В., Овакимян Е.В., Павлюк Д.М. Трудности интеграции как причина отсева студентов – победителей олимпиад. *Вопросы образования*. 2024;(4):33–60. doi:10.17323/vo-2024-17714
17. Бондаренко В.В., Полутин С.В., Танина М.А., Юдина В.А. Пост-эффекты пандемии COVID-19: удовлетворенность иностранных студентов дистанционным обучением в российских вузах. *Интеграция образования*. 2022;26(4):671–687. doi:10.15507/1991-9468.109.026.202204.671-687
18. Мальцев Д.В., Репецкий Д.С. Удовлетворенность обучающихся качеством образовательных услуг технического университета. *Высшее образование в России*. 2020;(5):45–52. doi:10.31992/0869-3617-2020-29-5-45-52
19. Tinto V. Classrooms as communities: exploring the educational character of student persistence. *The Journal of Higher Education*. 1997;68(6):599–623. doi:10.1080/00221546.1997.11779003
20. Дремова О.В., Щеглова И.А. Учебные сообщества на базе общежитий: опыт зарубежных вузов и возможности реализации в России. Москва: НИУ ВШЭ; 2020. 32 с. Режим доступа: <https://ioe.hse.ru/pubs/share/direct/430139936.pdf> (дата обращения: 14.05.2025).
21. Strayhorn T.L. *College Students' Sense of Belonging: A Key to Educational Success for All Students*. New York: Routledge; 2012. 160 p. doi:10.4324/9780203118924
22. Feldner M., Brent R. Navigating the bumpy road to student-centered instruction. *College Teaching*. 1996;44(2):43–47. doi:10.1080/87567555.1996.9933425
23. Zeff L.E., Higby M.A., Bossman L.J. Permanent or temporary classroom groups: a field study. *Journal of Management Education*. 2006;30(4):539. doi:10.1177/1052562905280778
24. Ullah H., Wilson M.A. Students' academic success and its association to student involvement with learning and relationships with faculty and peers. *College Student Journal*. 2007;41(4):1192–1203. Accessed May 14, 2025. <https://eric.ed.gov/?id=EJ816846>
25. Gaudet A.D. Small-group learning in an upper-level university biology class enhances academic performance and student attitudes toward group work. *PLoS One*. 2010;5(12). doi:10.1371/journal.pone.0015821
26. Tenenbaum H.R., Winstone N.E., Leman P.J., Avery R.E. How effective is peer interaction in facilitating learning? A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*. 2020;112(7):1303–1319. doi:10.1037/edu0000436

27. Tinto V. *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*. 2nd ed. Chicago: University of Chicago Press; 1993. doi:10.7208/chicago/9780226922461.001.0001
28. Chrysikos A., Ahmed E., Ward R. Analysis of Tinto's student integration theory in first-year undergraduate computing students of a UK higher education institution. *International Journal of Comparative Education and Development*. 2017;19(2/3):97–121. doi:10.1108/IJCED-10-2016-0019
29. Castro-Montoya B., Vélez-Gómez P., Segura-Cardona A., French B.F. A cultural adaptation of Tinto's student integration theory in undergraduate students of a private university in Colombia. *Co-gent Education*. 2025;12(1):2479384. doi:10.1080/2331186X.2025.2479384
30. Samoila M.E., Vrabie T. First-year seminars through the lens of Vincent Tinto's theories of student departure. A systematic review. *Frontiers in Education*. 2023;8:1205667. doi:10.3389/fed-uc.2023.1205667
31. Braxton J.M. Leaving college: rethinking the causes and cures of student attrition by Vincent Tinto. *Journal of College Student Development*. 2019;60(1):129–134. doi:10.1353/csd.2019.0012
32. Pascarella E.T., Terenzini P.T. Interaction effects in Spady and Tinto's conceptual models of college attrition. *Sociology of Education*. 1979. Accessed May 14, 2025. <https://clck.ru/3NSzeM>
33. Thompson B.M., Haidet P., Borges N.J., Carchedi L.R., Roman B.J., Townsend M.H., et al. Team cohesiveness, team size and team performance in team-based learning teams. *Medical Education*. 2015. doi:10.1111/medu.12636
34. Treen E., Atanasova C., Pitt L., Johnson M. Evidence from a large sample on the effects of group size and decision-making time on performance in a marketing simulation game. *Journal of Marketing Education*. 2016. doi:10.1177/0273475316653433
35. Rombokas M. *High School Extracurricular Activities & College Grades*. Washington, DC: ERIC Clearinghouse; 1995. 36 p. Accessed May 14, 2025. <https://catalogue.nla.gov.au/catalog/5590377>
36. Ahmad M., Rahman M.F., Ali M., Rahman F.N., Al-Azad M. Effect of extra curricular activity on student's academic performance. *Journal of Armed Forces Medical College, Bangladesh*. 2015;11(2):41–46. doi:10.3329/jafmc.v11i2.39822
37. Fuchs L.S., Fuchs D., Kazdan S., Karns K., Calhoon M.B., Hamlett C.L., et al. Effects of workgroup structure and size on student productivity during collaborative work on complex tasks. *Elementary School Journal*. 2000. doi:10.1086/499639
38. Wiley J., Jensen M. When three heads are better than two. In: *Proceedings of the 28th Annual Conference of the Cognitive Science Society*. Mahwah: Lawrence Erlbaum; 2006:2375–2380.
39. Millis B.J., Cottell P.G. *Cooperative Learning for Higher Education Faculty*. Phoenix: Oryx; 1998. Accessed May 14, 2025. <https://eric.ed.gov/?id=ED415756>
40. Michaelsen L.K., Fink L.D., Knight A. Designing effective group activities: lessons for classroom teaching and faculty development. *To Improve the Academy*. 1997;16:373–398. Accessed May 14, 2025. <https://digitalcommons.unl.edu/podimproveacad/385>
41. Lake D.A. Student performance and perceptions of a lecture-based course compared with the same course utilizing group discussion. *Physical Therapy*. 2001;81(3):896–903. doi:10.1093/ptj/81.3.896
42. Machemer P.L., Crawford P. Student perceptions of active learning in a large cross-disciplinary classroom. *Active Learning in Higher Education*. 2007;8(1):9–30. doi:10.1177/1469787407074008
43. Webb N.M., Nemer K.M., Zuniga S. Short circuits or superconductors? Effects of group composition on high-achieving students' science assessment performance. *American Educational Research Journal*. 2002;39:943–989. doi:10.3102/00028312039004943
44. Terenzini P.T., Cabrera A.F., Colbeck C.L., Parente J.M., Bjorklund S.A. Collaborative learning vs. lecture/discussion: students' reported learning gains. *Journal of Engineering Education*. 2001;90(1):123–130. doi:10.1002/j.2168-9830.2001.tb00579.x

45. Murphy P.K., Greene J.A., Firetto C.M., Li M., Lobczowski N.G., Duke R.F., et al. Exploring the influence of homogeneous versus heterogeneous grouping on students' text-based discussions and comprehension. *Contemporary Educational Psychology*. 2017;51:336–355. doi:10.1016/j.cedpsych.2017.09.003
46. Ash M.G. Bachelor of what, master of whom? The Humboldt myth and historical transformations of higher education in German-speaking Europe and the US. *European Journal of Education*. 2006;41(2):245–267. doi:10.1111/j.1465-3435.2006.00258.x
47. Androushchak G., Poldin O., Yudkevich M. Role of peers in student academic achievement in exogenously formed university groups. *Educational Studies*. 2013;39(5):568–581. doi:10.1080/03055698.2013.814561
48. Польдин О.В., Юдкевич М.М. Эффекты сообучения в высшем образовании: обзор теоретических и эмпирических подходов. *Вопросы образования*. 2011;4:106–123. doi:10.17323/1814-9545-2011-4-106-123
49. Lewin K. *Frontiers in Group Dynamics*. *Human Relations*. 1947;1:5–41. doi:10.1177/001872674700100103
50. Kozlowski S.W.J., Klein K.J. A multilevel approach to theory and research in organizations: Contextual, temporal, and emergent processes. In: Klein K.J., Kozlowski S.W.J., eds. *Multilevel Theory, Research and Methods in Organizations: Foundations, Extensions, and New Directions*. San Francisco: Jossey-Bass; 2000:3–90. Accessed July 28, 2025. <https://goal-lab.psych.umn.edu/orgpsych/readings/2.%20Multilevel%20and%20Methods/Kozlowski%20&%20Klein.pdf>
51. Андрущак Г.В., Польдин О.В., Юдкевич М.М. Эффекты сообучения в административно формируемых студенческих группах. *Прикладная эконометрика*. 2012;2(26):3–16. Accessed May 14, 2025. <https://cyberleninka.ru/article/n/effekty-soobucheniya-v-administrativno-formiruemym-studencheskih-gruppah>
52. Bandura A. Personal and collective efficacy in human adaptation and change. In: Adair J.G., Bélanger D., Dion K.L., eds. *Advances in Psychological Science*. Vol. 1. Hove: Psychology Press; 1998:51–71. Accessed May 14, 2025. <https://psycnet.apa.org/record/1998-07769-003>
53. Дюркгейм Э. *Самоубийство: социологический этюд*. Санкт-Петербург: Изд. И.П. Карабасникова; 1912. 399 с. Accessed May 14, 2025. <https://www.psychiatry.ru/siteconst/userfiles/file/PDF/1706/4.pdf>
54. Бекова С.К. Академическое самоубийство: сценарии отсева в российской аспирантуре. *Вопросы образования*. 2020;2:83–109. doi:10.17323/1814-9545-2020-2-83-109
55. Павловский А.И. Философия в системе массового образования: преподавание как миметическая практика. *Образование и наука*. 2022;24(3):78–103. doi:10.17853/1994-5639-2022-3-78-103
56. Estimurti E.S., Pantiwati Y., Latipun L., In'am A., Huda A.M., Bulkani B. Development of the PLONG learning model as an innovation to develop communication and collaboration skills. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2024;26(10):82–105. doi:10.17853/1994-5639-2024-10-82-1
57. Baeppler P., Walker J.D., Brooks D.C., Saichaie K., Petersen C.I. *A Guide to Teaching in the Active Learning Classroom: History, Research, and Practice*. Routledge; 2016. doi:10.4324/9781003442820
58. Inkela K.K., Jessup-Anger J.E., Benjamin M., Wawrzynski M.R. *Living-Learning Communities that Work: A Research-Based Model for Design, Delivery, and Assessment*. Taylor & Francis; 2023. doi:10.4324/9781003445777

References

1. Klimova T.A., Kim A.T., Ott M.A. Individual learning paths as a condition for quality university education. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz = University Management: Practice and Analysis*. 2023;27(1):23–33. (In Russ.) doi:10.15826/umpa.2023.01.003
2. Gavriluk T.V., Pogodaeva T.V. Transition to individual learning paths: students' and teachers' assessments (case study of Tyumen State University). *Sotsiologicheskii zhurnal = Sociological Journal*. 2023;2:51–73. (In Russ.) doi:10.19181/socjour.2023.29.2.3
3. Muzyka P.A. Features of individualization implementation in Russian higher education. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz = University Management: Practice and Analysis*. 2024;28(4):67–81. (In Russ.) doi:10.15826/umpa.2024.04.035
4. Elliott R.W., Paton V.O. US higher education reform: origins and impact of student curricular choice. *International Journal of Educational Development*. 2018. doi:10.1016/j.ijedudev.2017.11.008
5. Mercer G.E. Thomas Jefferson: a bold vision for American education. *International Social Science Review*. 1993. Accessed May 14, 2025. <http://www.jstor.org/stable/41882084>
6. Carpenter H.C. Emerson, Eliot, and the elective system. *The New England Quarterly*. 1951;24(1):13–34. doi:10.2307/361254
7. Morris P., Castro-Faix M., Hengtgen K., Rapp K., Winkler C., Xu T. Virtues of academic exploration: impact of major changes on degree completion. *Journal of College Orientation Transition and Retention*. 2023;30(1). doi:10.24926/jcotr.v30i1.4904
8. Dekker T. The value of curricular choice through student eyes. *The Curriculum Journal*. 2020;32. doi:10.1002/curj.71
9. Stevens M., Harrison M., Thompson M., Lifschitz A., Chaturapruek S. Choices, identities, paths: understanding college students academic decisions. *SSRN Electronic Journal*. 2018. doi:10.2139/ssrn.3162429
10. Crossing S. The student experience: how can universities meet student demands? *Studiosity Blog*. 2018. Accessed March 23, 2025. <https://www.studiosity.com/blog/the-studentexperience-how-can-universities-meet-student-demands>
11. Gordeeva T.O., Sychev O.A., Osin E.N. The Academic Motivation Scale questionnaire. *Psikhologicheskii zhurnal = Psychological Journal*. 2014;35(4):96–107. (In Russ.) Accessed March 23, 2025. <https://publications.hse.ru/pubs/share/folder/y93jdtmioo/122549995.pdf>
12. Gordeeva T.O., Sychev O.A., Osin E.N. Internal and external academic motivation of students: their sources and impact on psychological well-being. *Voprosy psikhologii = Psychology Questions*. 2013;(1):35–45. (In Russ.) Accessed March 23, 2025. <https://publications.hse.ru/pubs/share/folder/2qgr5z65t0/76388979.pdf>
13. Maloshonok N.G. Student engagement as a tool for assessing the quality of education in Russian universities. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz = University Management: Practice and Analysis*. 2023;27(2):45–58. (In Russ.) doi:10.15826/umpa.2023.02.012
14. Shcheglova I.A., Koreshnikova Yu.N., Parshina O.A. The role of student engagement in the development of critical thinking. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies Moscow*. 2019;(1):264–289. (In Russ.) doi:10.17323/1814-9545-2019-1-264-289
15. Terentiev E.A., Gruzdev I.A., Gorbunova E.V. The court is in session: teachers' discourse on student dropout. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies Moscow*. 2015;(2):129–151. (In Russ.) doi:10.17323/1814-9545-2015-2-129-151
16. Gorbunova E.V., Mayukova E.V., Ovakimyan E.V., Pavlyuk D.M. Difficulties of integration as a reason for the dropout of olympiad winners. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies Moscow*. 2024;(4):33–60. (In Russ.) doi:10.17323/vo-2024-17714

17. Bondarenko V.V., Polutin S.V., Tanina M.A., Yudina V.A. Post-effects of the COVID-19 pandemic: international students' satisfaction with distance learning in Russian universities. *Integratsiya obrazovaniya = Integration of Education*. 2022;26(4):671–687. (In Russ.) doi:10.15507/1991-9468.109.026.202204.671-687
18. Maltsev D.V., Repetskii D.S. Students' satisfaction with the quality of educational services at a technical university. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. 2020;(5):45–52. (In Russ.) doi:10.31992/0869-3617-2020-29-5-45-52
19. Tinto V. Classrooms as communities: exploring the educational character of student persistence. *The Journal of Higher Education*. 1997;68(6):599–623. doi:10.1080/00221546.1997.11779003
20. Dremova O.V., Shcheglova I.A. *Uchebnye soobshhestva na baze obshchegitij: opyt zarubezhnykh vuzov i vozmozhnosti realizatsii v Rossii = Learning Communities in Dormitories: International Experience and Implementation Possibilities in Russia*. Moscow: HSE; 2020. 32 p. (In Russ.) Accessed May 14, 2025. <https://ioe.hse.ru/pubs/share/direct/430139936.pdf>
21. Strayhorn T.L. *College Students' Sense of Belonging: A Key to Educational Success for All Students*. New York: Routledge; 2012. 160 p. doi:10.4324/9780203118924
22. Feldner M., Brent R. Navigating the bumpy road to student-centered instruction. *College Teaching*. 1996;44(2):43–47. doi:10.1080/87567555.1996.9933425
23. Zeff L.E., Higby M.A., Bossman L.J. Permanent or temporary classroom groups: a field study. *Journal of Management Education*. 2006;30(4):539. doi:10.1177/1052562905280778
24. Ullah H., Wilson M.A. Students' academic success and its association to student involvement with learning and relationships with faculty and peers. *College Student Journal*. 2007;41(4):1192–1203. Accessed May 14, 2025. <https://eric.ed.gov/?id=EJ816846>
25. Gaudet A.D. Small-group learning in an upper-level university biology class enhances academic performance and student attitudes toward group work. *PloS One*. 2010;5(12). doi:10.1371/journal.pone.0015821
26. Tenenbaum H.R., Winstone N.E., Leman P.J., Avery R.E. How effective is peer interaction in facilitating learning? A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*. 2020;112(7):1303–1319. doi:10.1037/edu0000436
27. Tinto V. *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*. 2nd ed. Chicago: University of Chicago Press; 1993. doi:10.7208/chicago/9780226922461.001.0001
28. Chrysikos A., Ahmed E., Ward R. Analysis of Tinto's student integration theory in first-year undergraduate computing students of a UK higher education institution. *International Journal of Comparative Education and Development*. 2017;19(2/3):97–121. doi:10.1108/IJCED-10-2016-0019
29. Castro-Montoya B., Vélez-Gómez P., Segura-Cardona A., French B.F. A cultural adaptation of Tinto's student integration theory in undergraduate students of a private university in Colombia. *Cogent Education*. 2025;12(1):2479384. doi:10.1080/2331186X.2025.2479384
30. Samoila M.E., Vrabie T. First-year seminars through the lens of Vincent Tinto's theories of student departure. A systematic review. *Frontiers in Education*. 2023;8:1205667. doi:10.3389/fed-uc.2023.1205667
31. Braxton J.M. Leaving college: rethinking the causes and cures of student attrition by Vincent Tinto. *Journal of College Student Development*. 2019;60(1):129–134. doi:10.1353/csd.2019.0012
32. Pascarella E.T., Terenzini P.T. Interaction effects in Spady and Tinto's conceptual models of college attrition. *Sociology of Education*. 1979. Accessed May 14, 2025. <https://clck.ru/3NSzeM>
33. Thompson B.M., Haidet P., Borges N.J., Carchedi L.R., Roman B.J., Townsend M.H., et al. Team cohesiveness, team size and team performance in team-based learning teams. *Medical Education*. 2015. doi:10.1111/medu.12636

34. Treen E., Atanasova C., Pitt L., Johnson M. Evidence from a large sample on the effects of group size and decision-making time on performance in a marketing simulation game. *Journal of Marketing Education*. 2016. doi:10.1177/0273475316653433
35. Rombokas M. *High School Extracurricular Activities & College Grades*. Washington, DC: ERIC Clearinghouse; 1995. 36 p. Accessed May 14, 2025. <https://catalogue.nla.gov.au/catalog/5590377>
36. Ahmad M., Rahman M.F., Ali M., Rahman F.N., Al-Azad M. Effect of extra curricular activity on student's academic performance. *Journal of Armed Forces Medical College, Bangladesh*. 2015;11(2):41–46. doi:10.3329/jafmc.v11i2.39822
37. Fuchs L.S., Fuchs D., Kazdan S., Karns K., Calhoon M.B., Hamlett C.L., et al. Effects of workgroup structure and size on student productivity during collaborative work on complex tasks. *Elementary School Journal*. 2000. doi:10.1086/499639
38. Wiley J., Jensen M. When three heads are better than two. In: *Proceedings of the 28th Annual Conference of the Cognitive Science Society*. Mahwah: Lawrence Erlbaum; 2006:2375–2380.
39. Millis B.J., Cottell P.G. *Cooperative Learning for Higher Education Faculty*. Phoenix: Oryx; 1998. Accessed May 14, 2025. <https://eric.ed.gov/?id=ED415756>
40. Michaelsen L.K., Fink L.D., Knight A. Designing effective group activities: lessons for classroom teaching and faculty development. *To Improve the Academy*. 1997;16:373–398. Accessed May 14, 2025. <https://digitalcommons.unl.edu/podimproveacad/385>
41. Lake D.A. Student performance and perceptions of a lecture-based course compared with the same course utilizing group discussion. *Physical Therapy*. 2001;81(3):896–903. doi:10.1093/ptj/81.3.896
42. Machemer P.L., Crawford P. Student perceptions of active learning in a large cross-disciplinary classroom. *Active Learning in Higher Education*. 2007;8(1):9–30. doi:10.1177/1469787407074008
43. Webb N.M., Nemer K.M., Zuniga S. Short circuits or superconductors? Effects of group composition on high-achieving students' science assessment performance. *American Educational Research Journal*. 2002;39:943–989. doi:10.3102/00028312039004943
44. Terenzini P.T., Cabrera A.F., Colbeck C.L., Parente J.M., Bjorklund S.A. Collaborative learning vs. lecture/discussion: students' reported learning gains. *Journal of Engineering Education*. 2001;90(1):123–130. doi:10.1002/j.2168-9830.2001.tb00579.x
45. Murphy P.K., Greene J.A., Firetto C.M., Li M., Lobczowski N.G., Duke R.F., et al. Exploring the influence of homogeneous versus heterogeneous grouping on students' text-based discussions and comprehension. *Contemporary Educational Psychology*. 2017;51:336–355. doi:10.1016/j.cedpsych.2017.09.003
46. Ash M.G. Bachelor of what, master of whom? The Humboldt myth and historical transformations of higher education in German-speaking Europe and the US. *European Journal of Education*. 2006;41(2):245–267. doi:10.1111/j.1465-3435.2006.00258.x
47. Androushchak G., Poldin O., Yudkevich M. Role of peers in student academic achievement in exogenously formed university groups. *Educational Studies*. 2013;39(5):568–581. doi:10.1080/03055698.2013.814561
48. Poldin O.V., Yudkevich M.M. Co-learning effects in higher education: review of theoretical and empirical approaches. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies Moscow*. 2011;4:106–123. (In Russ.) doi:10.17323/1814-9545-2011-4-106-123
49. Lewin K. *Frontiers in Group Dynamics. Human Relations*. 1947;1:5–41. doi:10.1177/001872674700100103
50. Kozlowski S.W.J., Klein K.J. A multilevel approach to theory and research in organizations: Contextual, temporal, and emergent processes. In: Klein K.J., Kozlowski S.W.J., eds. *Multilevel Theory, Research and Methods in Organizations: Foundations, Extensions, and New Directions*. San Francisco: Jossey-Bass; 2000:3–90. Accessed July 28, 2025. <https://goal-lab.psych.umn.edu/orgpsych/readings/2.%20Multilevel%20and%20Methods/Kozlowski%20&%20Klein.pdf>

51. Andrushchak G.V., Poldin O.V., Yudkevich M.M. Effects of co-learning in administratively formed student groups. *Prikladnaya ekonometrika = Applied Econometrics*. 2012;2(26):3–16. (In Russ.) Accessed May 14, 2025. <https://cyberleninka.ru/article/n/effekty-soobucheniya-v-administrativno-formiruemyh-studencheskih-gruppah>
52. Bandura A. Personal and collective efficacy in human adaptation and change. In: Adair J.G., Bélanger D., Dion K.L., eds. *Advances in Psychological Science*. Vol. 1. Hove: Psychology Press; 1998:51–71. Accessed May 14, 2025. <https://psycnet.apa.org/record/1998-07769-003>
53. Durkheim E. *Samoubijstvo: sociologicheskij jetjud = Suicide: A Study in Sociology*. St. Petersburg: I.P. Karabasnikov Publishing; 1912. 399 p. (In Russ.) Accessed May 14, 2025. <https://www.psychiatry.ru/siteconst/userfiles/file/PDF/1706/4.pdf>
54. Bekova S.K. Academic suicide: broput scenarios in Russian graduate schools. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies Moscow*. 2020;2:83–109. (In Russ.) doi:10.17323/1814-9545-2020-2-83-109
55. Pavlovskij A.I. Philosophy in mass education system: teaching as a mimetic practice. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2022;24(3):78–103. (In Russ.) doi:10.17853/1994-5639-2022-3-78-103
56. Estimurti E.S., Pantiwati Y., Latipun L., In'am A., Huda A.M., Bulkani B. Development of the PLONG learning model as an innovation to develop communication and collaboration skills. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2024;26(10):82–105. doi:10.17853/1994-5639-2024-10-82-1
57. Baeppler P., Walker J.D., Brooks D.C., Saichaie K., Petersen C.I. *A Guide to Teaching in the Active Learning Classroom: History, Research, and Practice*. Routledge; 2016. doi:10.4324/9781003442820
58. Inkelas K.K., Jessup-Anger J.E., Benjamin M., Wawrzynski M.R. *Living-Learning Communities that Work: A RESEARCH-BASED MODEL for Design, Delivery, and Assessment*. Taylor & Francis; 2023. doi:10.4324/9781003445777

Информация об авторах:

Сибирякова Юлия Васильевна – аспирант Института образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики», Москва, Российская Федерация; ORCID 0009-0006-2279-4931. E-mail: yvsibiriakova@hse.ru

Малошонок Наталья Геннадьевна – кандидат социологических наук, старший научный сотрудник Центра социологии высшего образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики»; Москва, Российская Федерация; ORCID 0000-0003-4523-7477. E-mail: nmaloshonok@hse.ru

Вклад соавторов:

Ю.В. Сибирякова – теоретический анализ источников, разработка методологии исследования, организация и проведение исследования, анализ данных, оформление рукописи.

Н.Г. Малошонок – обзор источников, анализ данных, интерпретация результатов, оформление рукописи.

Информация о конфликте интересов. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Статья поступила в редакцию 26.05.2025; поступила после рецензирования 19.10.2025; принята в печать 05.11.2025.

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Information about the authors:

Yuliya V. Sibiriakova – PhD Student, Institute of Education, HSE University, Moscow, Russian Federation; ORCID 0009-0006-2279-4931. E-mail: yvsibiriakova@hse.ru

Natalia G. Maloshonok – Cand. Sci. (Sociology), Senior Researcher, Centre for Sociology of Higher Education, HSE University, Moscow, Russian Federation; ORCID 0000-0003-4523-7477. E-mail: nmaloshonok@hse.ru

Contribution of the authors:

Y.V. Sibiryakova – theoretical analysis of sources, development of the research methodology, organisation and conduct of the research, data analysis, and manuscript preparation.

N.G. Maloshonok – review of sources, data analysis, interpretation of results, and manuscript preparation.

Conflict of interest statement. The authors declare that there is no conflict of interest.

Received 26.05.2025; revised 19.10.2025; accepted 05.11.2025.

The authors have read and approved the final manuscript