

DOI 10.15826/umpa.2020.02.017

МОДЕЛИ ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ В УНИВЕРСИТЕТЕ: ОСНОВНЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ, ПРЕИМУЩЕСТВА И ОГРАНИЧЕНИЯ

Н. Г. Малошонок, И. А. Щеглова

*Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»
Россия, 101000, Москва, Потановский переулок, 16, стр. 10; nmaloshonok@hse.ru*

Аннотация. Оценка качества высшего образования и управления им невозможна без четких ответов на три вопроса: чему университет должен учить студентов; как должен быть устроен учебный процесс для достижения образовательных результатов; какую роль в образовательном процессе играет студент. Некоторые исследователи предпринимали попытки ответить на указанные вопросы путем разработки концептуальных положений о том, как следует выстраивать процесс обучения в университете. Однако на сегодня так и не представлено комплексного анализа предлагаемых концептуальных моделей организации учебного процесса, что затрудняет их сравнение и выбор оптимальной для вуза модели исходя из его внешних условий и ресурсов. Данная обзорная статья посвящена анализу моделей организации обучения в университете и выстраивания отношений между преподавателями и студентами. В ней представлены модели, в которых студенты рассматриваются в качестве потребителей; активных учащихся; партнеров в образовательном процессе. Помимо этого предложена классификация моделей по двум основаниям: 1) активность студентов в учебном процессе и 2) участие студентов в принятии решений и создании образовательных продуктов. Излагаемая в статье информация помогает понять, какими принципами руководствуются зарубежные вузы при разработке как методов работы со студентами и преподавателями, так и образовательной политики. В практическом плане статья будет полезна руководителям российских вузов для определения образовательной стратегии, а преподавателям – для более глубокого понимания отношений, выстраиваемых в вузе со студентами.

Ключевые слова: высшее образование, образовательный процесс, студенческая вовлеченность, преподавание, студент как партнер, студентоцентрированная модель, студент как потребитель.

Благодарность. Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-113-50049.

Для цитирования: Малошонок Н. Г., Щеглова И. А. Модели организации обучения студентов в университете: основные представления, преимущества и ограничения // Университетское управление: практика и анализ. 2020. Т. 24, № 2. С. 107–120. DOI: 10.15826/umpa.2020.02.017.

DOI 10.15826/umpa.2020.02.017

MODELS OF ORGANIZATION OF TEACHING STUDENTS AT THE UNIVERSITY: BASIC ASSUMPTIONS, ADVANTAGES AND LIMITATIONS

N. G. Maloshonok, I. A. Shcheglova

*National Research University «Higher School of Economics»
Potapovky 16, Bld.10, Moscow 101000, Russian Federation; nmaloshonok@hse.ru*

Abstract. Assessment of the quality of higher education and its management is not possible without answers to the following questions: what students should learn at the university; how the studying process at the university should be organized to achieve certain educational outcomes; what the role of students in the educational process is. Some researchers

attempted to answer these questions through developing conceptual assumptions related to building student-university relationships. However, today there is no systematic analysis of such conceptual models, which makes it difficult to compare them and choose the optimal one for the university according to its external conditions and resources. The article aims to analyze the models of organization of learning at the university and building relations between teachers and students. There are presented models, conceptualizing students as consumers, active learners, and partners. We also suggest the classification of the models by two criteria: 1) students' activity in the learning process and 2) students' participation in decision-making and creating educational products. The paper provides understanding which principles foreign universities use to interact with students and teachers as well as to develop educational policy. The article might be practically useful for the executives of Russian universities to help them decide on the educational strategies; of no less use would it be for the teachers to make them deeper understand their relations with students.

Keywords: higher education, learning process, student engagement, teaching, student as a partner, student-centered model, student as a consumer.

Acknowledgements. The reported study was funded by RFBR, project number № 19-113-50049.

For citation: Maloshonok N. G., Shcheglova I. A. Models of Organization of Teaching Students at the University: Basic Assumptions, Advantages and Limitations. *University Management: Practice and Analysis*. 2020; 24 (2): 107–120. (In Russ.). DOI: 10.15826/umpa.2020.02.017.

Введение

Вопросы оценки качества высшего образования и управления им являются одними из самых важных для современных университетов. Особую актуальность эти вопросы приобрели и за рубежом, и в России во второй половине XX века в связи с процессами массовизации, интернационализации и изменения ландшафта высшего образования и студенческого контингента. Ответы на данные вопросы невозможны без понимания концептуальных моделей организации обучения студентов в университете, представляющих собой нормативное описание того, чему и как должен обучаться студент и каким образом должны выстраиваться его отношения с преподавателями.

Модель «ученичества» (apprenticeship model), распространенная в университетах прежде, до начала экспансии высшего образования, не может быть применима в условиях массовизации последнего к вузам, обучающим десятки тысяч студентов одновременно [1]. В эпоху массового высшего образования университеты стали использовать инструкционистский подход (Instruction-Based Approach) [2], а именно организацию обучения путем создания условий для преподавания и определения ограниченного количества материала, которым должен владеть студент для того, чтобы освоить профессию. Данный подход приобрел популярность во многих странах, в том числе и в России, однако он подвергся серьезной критике, поскольку перестал отвечать требованиям к выпускникам; требованиям, детерминированным социально-экономическими условиями и необходимостью формировать у будущих специалистов универсальные навыки. После того как университет стал объектом экономических отношений и потерял существенную долю автономии [3, 4], важную роль стали

играть показатели его эффективности и финансовой устойчивости. В это время появляются рассуждения о необходимости учета потребностей и ожиданий студента как потребителя образовательных услуг, что нашло отражение в консьюмеристской модели (consumer model), впоследствии оказавшей существенное влияние на подходы к обучению во многих университетах США, Великобритании, Канады, Австралии и стран Западной Европы [1, 5].

В начале 2000-х годов консьюмеристская модель вызвала множество критических замечаний, что заставило исследователей и практиков пересмотреть существующие модели отношений между преподавателями и студентами и разработать модели альтернативные. К ним относятся следующие: 1) модель со-производства (co-production) [1]; 2) модель совместного создания ценности (co-creation value) [6]; 3) модель трансформирующего обучения (transformation model) [7]; 4) модель студенческой вовлеченности (student engagement model) [8]; 5) студентоцентрированная модель (student-centered model) [9].

Несмотря на широкое распространение дискуссии о том, как должно быть построено обучение студентов и какие образовательные результаты они должны получать на выходе из университета, в настоящее время не существует работ, где были бы систематизированы и комплексно описаны все вышеупомянутые образовательные модели. Отсюда цель нашего исследования – проанализировать наиболее популярные концептуальные модели и классифицировать их. Классификация позволит сравнить модели по разным основаниям и определить достоинства и недостатки каждой.

Данная статья будет полезна руководителям университетов и образовательных программ – для разработки образовательной политики

и проектирования благоприятной образовательной среды в вузе, преподавателям вузов – для понимания того, как выстраивать отношения со студентами. Также она может быть полезна для разработки наиболее подходящей для российского контекста политики в сфере управления качеством высшего образования.

Материалы и методы исследования

Для проведения анализа моделей концептуализации отношений между студентом и университетом использовались, прежде всего, академические источники: публикации в российских и зарубежных научных журналах и научные монографии. Отбор источников осуществлялся с помощью поисковой системы Google Scholar.

Русскоязычные источники подбирались по запросам «консьюмеризм», «студент как потребитель», «роль студента в университете», «инструктивизм в университете», «конструктивизм в университете», «обучение, ориентированное на студента», «студенческая вовлеченность», «студент как партнер».

Зарубежные источники мы находили по поисковым запросам *conceptualization of the student-university relationships; student-university relationships; approaches to teaching and learning at university; student as consumer; student as a partner; student-centred approach; instruction-based approach; student as co-producer; student as co-designer; student as co-creator; transformative learning at university; student engagement; constructivist approach to learning*.

Также просматривались списки литературы с релевантными источниками.

Анализировались только те источники, которые отвечали следующим требованиям: 1) в работе предлагается теоретическая рамка отношений «студент – университет» в контексте высшего образования; 2) на работу ссылаются другие авторы (не менее 20 цитирований); 3) в работе представлен оригинальный авторский подход к определению того, как должно выстраиваться обучение в университете.

Материалом для исследования послужили источники четырех типов: 1) теоретические работы, предлагающие базовые принципы моделей концептуализации отношений между студентом и университетом; 2) эмпирические работы, проверяющие гипотезы теоретических работ и раскрывающие определенные аспекты данных моделей; 3) работы, описывающие конкретные практики реализации идей и принципов определенных

моделей; 4) работы, в которых обсуждаются и критикуются конкретные модели (такие работы важны для понимания сути дискуссий о моделях обучения в университете).

Нужно отметить, что авторами и зарубежными, и российских работ – источниками нашего исследования часто являются университетские руководители или администраторы, а также ученые, преподаватели и профессора, которые в той или иной мере являются участниками и реципиентами трансформаций системы высшего образования. Это делает их идеи и аргументы «за» и «против» в отношении конкретных моделей не свободными от собственного опыта и убеждений, что является неотъемлемым элементом любой дискуссии. Рассмотрение большого количества источников всех четырех указанных выше типов позволило нам систематизировать дискуссии о различных моделях организации обучения студентов в университете, а также предложить классификацию этих моделей.

Описание моделей организации обучения студентов в университете

Консьюмеристская модель

Модель «студент как потребитель» или «студент как клиент» впервые возникла и получила распространение в 1980-х годах [5]. С 1990-х годов ее начали активно обсуждать в дискуссиях, касающихся оценки образовательных результатов и образовательных программ [5]. Модель «студент – потребитель образовательных услуг» стала идеологическим ответом некоторых стран с платным высшим образованием (США, Канады, Великобритании, Австралии) на изменения в системе этого образования вследствие процессов его массовизации [1] и коммерциализации [10, 11]. Появление данной модели связано с расширением доступа к высшему образованию и росту его стоимости, вследствие чего плата за образование легла финансовым бременем на студентов и их семьи. В России клиентоориентированный подход к обучению в высшем учебном заведении начал формироваться после распада СССР, когда появились коммерческие вузы и платные образовательные программы [12]. Но в нашей стране этот подход выражен в гораздо меньшей степени в силу особенностей финансирования системы высшего образования и меньшей доли платного высшего образования по сравнению с англосаксонскими странами. В российских вузах концептуальная модель «студент – потребитель образовательных услуг» имеет как сторонников [13, 14], так и противников [15].

Сторонники модели «студент как потребитель» считают, что если обучающийся за образование платит, то оно превращается в услугу, которая должна соответствовать заявленным стандартам качества [16]. Если в рамках инструкционистского подхода, сфокусированного на организации преподавания (данный подход будет освещен ниже), вопросы качества и структуры образования решает «производитель» (администрация вуза и преподавательский состав), то в консьюмеристской модели большую роль в данном процессе играет «получатель» нематериального продукта в лице студента [10]. Л. Игл и Р. Бреннан [17] говорят о том, что позиционирование студентов как покупателей может быть полезным в первую очередь менеджерам и полисимейкерам. Следование лозунгу сферы услуг «Покупатель всегда прав» может оказаться продуктивным с целью набора и удержания студентов [17], так как выгоднее сохранить имеющихся обучающихся, чем привлекать новых. В модели «студент как потребитель» основным показателем успешности университета и основополагающим условием его выживания является удовлетворенность обучающегося образовательной программой и получаемыми сервисами [7]. Качество «услуг» контролируется путем опросов студентов, использования форм обратной связи (фидбеков), студенческой оценки преподавателей и т. д. Тем не менее нужно учитывать, что вузы не только предлагают спектр сервисов, но и регулируют их, устанавливают определенные стандарты, поэтому плата за обучение не гарантирует обязательного получения степени студентами, образовательные результаты которых не соответствуют установленным требованиям [18].

Противники консьюмеристской модели считают, что университеты, которые воспринимают студентов как клиентов, а обучение – как услугу, подрывают качество образования и репутацию университета в целом [7, 19]. Это связано в первую очередь с тем, что с образовательных результатов фокус смещается на удовлетворенность студента сервисами университета [1]. Например, ряд исследователей считает, что ориентация на консьюмеристскую модель чревата инфляцией оценок: преподаватели могут завышать студентам оценки, чтобы получить от них положительный отзыв о своем курсе [20, 21].

Консьюмеристская модель предполагает определенную отстраненность студента от образовательного процесса и в некоторой степени поощряет их пассивность. Так, результаты исследования Х. Рольфе [22] показали, что большинство студентов в обучении инертны и ожидают

от преподавателей интерактивного представления материала в удобном для них формате, исключающем самостоятельный поиск информации. Кроме того, сосредотачивая внимание на правах студентов на качественное образование, полную и прозрачную информацию, справедливое оценивание, сторонники консьюмеристской модели совершенно не затрагивают обязанности студентов и те требования, которые университеты и могут, и должны предъявлять к обучающимся.

Несмотря на то, что существуют аргументы и в поддержку консьюмеристского подхода, и против него, сегодня нет эмпирических данных о степени выраженности консьюмеристского поведения у студентов и о том, как это может сказаться на их образовательных результатах. Также нет неоспоримых доказательств пассивности студентов и отсутствия у них вовлеченности в образовательный процесс, которую противники консьюмеристского подхода им приписывают [1]. Наоборот, исследования Д. Саундерса [23] и М. Томлинсона [24, 25] указывают на отсутствие у студентов потребительского отношения к получению образования. Об этом же свидетельствуют и результаты, полученные на выборке британских и немецких студентов. В британских университетах, стоимость обучения в которых довольно высокая, студенты сильнее вовлечены в образовательный процесс: они проводят больше времени в кампусе, чаще взаимодействуют с преподавателями и активнее участвуют в дискуссиях в аудитории по сравнению со студентами немецких вузов. В Германии и большинство студентов за обучение не платит, и консьюмеристские настроения в политике университетов слабее [26]. Данные различия могут быть объяснены спецификой организации образовательного процесса в страновых контекстах [26].

Неутихающие дискуссии вокруг противоречий консьюмеристской модели послужили толчком к поиску альтернативных моделей взаимоотношений между студентами и университетом, где бы от студента требовались и активное участие в образовательном процессе, и большая ответственность за образовательные результаты. Рассмотрим эти модели.

Модели, подчеркивающие важность активного участия студента в образовательном процессе

Конструктивизм vs инструктивизм

Отдельное направление дискуссий о том, как должен быть организован образовательный процесс, определяется спорами между сторонниками конструктивизма, в рамках которого был

разработан студентоцентрированный подход к образованию, и сторонниками инструкторизма, помещающего в центр образовательного процесса преподавателя и учебный материал, который должен быть освоен студентом.

Конструктивисты исходят из того, что источником развития студентов является взаимодействие со средой, которая дает им возможность саморазвиваться. Соответственно студентоцентрированный подход (*student-centered approach*) к выстраиванию взаимоотношений между студентами и университетом предполагает активное участие обучающихся в образовательном процессе. Данный подход был основан на идеях Дж. Дьюи [27], К. Роджерса [28] и Ж. Пиаже [29].

Конструктивизм пришел на смену инструкторизму, центральным объектом которого является содержание образования. Инструкторизм подразумевает, что образовательная деятельность должна сопровождаться инструкциями преподавателя. В рамках данной концепции стал популярным подход, ориентированный на преподавателя (*instruction-based*) [2, 30]. Данный подход постулирует, что основная задача университета заключается в транслировании лекционного материала преподавателем – студенту. В связи с этим индикаторами качества образования являются квалификация преподавателя и ресурсы университета, а знания студента оцениваются в соответствии с точностью воспроизводимого им материала [2]. Поэтому основное внимание уделяется разработке оптимальных учебных материалов и способов их наиболее эффективной подачи [30]. Сторонники ориентированного на преподавателя подхода считают, что он позволяет всем студентам вне зависимости от их предыдущего образовательного опыта и способностей освоить учебный материал [31].

Согласно конструктивистам прямая передача знаний от преподавателя к студенту не может быть эффективной [9]. Основная задача преподавателя заключается в вовлечении студентов в критический анализ, диалог и дискуссию [32], а также в организации необходимой для этого образовательной среды [30]. Таким образом, главным является не то, чему студентов учили, а то, чему в итоге они смогли научиться [33]. В то же время существует ряд сложностей с внедрением студентоцентрированной модели. Ее эффективность напрямую зависит от мотивации студентов, их подхода к обучению, а также способности осваивать материал самостоятельно. Как отмечают исследователи [34, 35], такая модель может принести отстающим студентам скорее вред, чем пользу,

поскольку она ориентирована в первую очередь на студентов из благополучных семей с высокими академическими достижениями, у которых уже сформированы метакогнитивные навыки и навыки саморегулирования образовательного процесса.

Одним из примеров конструктивистских моделей образовательного процесса является модель трансформирующего обучения, предложенная П. Брамминг [7]. Согласно данной модели целью образовательного процесса является трансформация студента как личности, изменение его персональных характеристик, уровня мастерства, а также укоренившихся представлений, обобщений и образов, которые влияют на то, как люди понимают мир и действуют в нем [7].

В рамках модели трансформирующего обучения важное место отдается переговорам между студентами, преподавателями, административными сотрудниками и налаживанию диалога, благодаря чему молодые люди активно вовлекаются в процесс овладения знаниями [7]. При этом трансформирующее обучение может быть сопряжено с появлением у студентов негативных эмоций (злости, неудовлетворенности, раздражения и т. д.), но это не говорит о его низком качестве и безрезультатности, как, например, в консьюмеристской модели; негативные эмоции являются следствием интенсивности обучения и ведут к положительным результатам. В качестве недостатка рассматриваемой модели можно отметить, что процесс и результат трансформации плохо поддаются операционализации (переводу в конкретные показатели) и измерению. Кроме того, несмотря на постулирование активности студента в образовательном процессе, П. Брамминг большую власть и автономию предоставляет преподавателю, который наделяется «знанием того, что будет лучше для студента». При этом процесс обучения не отменяет диалога между преподавателями и студентами в образовательном процессе, а, наоборот, поощряет его.

В настоящее время конструктивистский подход реализован на практике в меньшей степени, чем подход инструктористский. Но в мире есть единичные вузы и факультеты, которые пытаются выстроить обучение своих студентов на основе принципов конструктивистского подхода. В основном такие попытки предпринимаются в странах, входящих в европейское пространство высшего образования (*European Higher Education Area*)¹.

¹ См.: *Student-centred learning // European Higher Education Area and Bologna Process*. URL: <http://www.ehea.info/page-student-centred-learning> (дата обращения: 05.06.2020).

Модель студенческой вовлеченности

Изначально модель студенческой вовлеченности была разработана для вузов США. Основной акцент в ней ставится на преподавательские практики, которые, по данным эмпирических исследований, положительно взаимосвязаны с высокими образовательными результатами [8]. Согласно данной модели университет конкурирует с другими организациями и другими способами времяпрепровождения за время и усилия, которые студенты должны направлять на получение образовательного опыта, развитие и приобретение знаний и навыков [36]. В силу национальной специфики высшего образования в США в американских университетах значительное внимание уделяется не только учебе, но и внеучебным видам деятельности студентов и их деятельности в кампусе. Для того чтобы добиться высоких образовательных результатов, университет должен вовлечь студента в практики, относительно которых было показано, что они формируют необходимые компетенции и положительно влияют на результаты обучения. Общепризнанными критериями хороших практик организации в университете учебного процесса являются семь принципов, сформулированных А. Чикерингом и З. Гамсон [37].

1. Поощрение взаимодействия студентов и преподавателей как в аудиторное, так и во внеаудиторное время.

2. Развитие коллективного обучения, взаимопомощи и кооперации между студентами.

3. Практики и техники, поощряющие активность студентов.

4. Предоставление быстрой обратной связи.

5. Внимание ко времени студентов: помощь им в управлении временем. Предоставление достаточного времени на выполнение заданий.

6. Трансляция высоких ожиданий от студентов.

7. Уважительное отношение к разнообразию способностей студентов и их способам обучения.

Задача университета – содействовать тому, чтобы студент проводил больше времени в его стенах и инвестировал усилия в обучение и саморазвитие. Стоит отметить, что хотя данная модель и предполагает высокую активность студента, она в меньшей степени, чем модель трансформирующего обучения, возлагает на него ответственность за образовательный процесс и образовательные результаты. Распространение модели студенческой вовлеченности в университетах привело к тому, что в начале 2000-х годов не только в США, но и в Канаде, Австралии, Новой Зеландии, в европейских странах и в Китае стали популярны

опросы студентов о том, что и с какой частотой они делают в университете. Результаты таких опросов используются как один из способов оценить качество образования на институциональном и национальном уровнях.

Студент как партнер

В качестве альтернативы консьюмеристской модели в 2000-х годах в Великобритании, США, Австралии начинают появляться работы с предложением моделей образовательного процесса, основанных на партнерстве преподавателей и студентов. Они отражают растущий в течение последних лет интерес к образовательным стратегиям, которые дают студентам возможность взять на себя ответственность за свое образование [38]. Некоторые исследования показывают, что сегодняшние студенты проявляют интерес к более активной роли в высшем образовании – к роли партнеров преподавателей [39, 40]. Рассмотрим две модели, основанные на принципе партнерства между студентами и сотрудниками университета: модель совместного создания ценности (co-creation value) [41] и модель со-производства (co-production) [1].

Модель совместного создания ценности

Модель совместного создания ценности пришла в высшее образование из маркетинга. В ее основе лежит сервис-доминирующая логика (Service-Dominant Logic – SDL), которая была предложена как альтернатива традиционным маркетинговым теориям [42]. Основная идея новой маркетинговой логики состоит в том, что в современных условиях компании сталкиваются с потребителем нового типа: потребителем, который хочет оказывать большее влияние на процесс производства продуктов и услуг и быть полноценным участником данного процесса [43]. Это подразумевает активацию потребительских ресурсов для совместного создания новых инновационных форм продукта [44], а также вовлечение потребителя в процесс производства [45]. Некоторые исследователи пытаются перенести данную логику на отношения между студентом и университетом. Они указывают на то, что в условиях университета создание ценности (например, новых форм образовательного продукта с наилучшими характеристиками) возможно только в результате тесного взаимодействия студентов и преподавателей [46]. М. Доллингер и ее коллеги [41] отмечают, что такое сотрудничество позволяет повысить способность студента действовать в качестве партнера.

Модель со-производства

Модель со-производства предполагает, что студенты, преподаватели и другие сотрудники университета рассматриваются в качестве субъектов, вовлеченных в общее дело по поддержанию учебного процесса, производству и распространению знаний, а также по их применению [1]. При этом учебный процесс должен быть направлен на развитие студентов, а не только на приобретение ими квалификации.

Модель со-производства пришла в образование из сферы государственного и муниципального управления. В соответствии с данной моделью организационную и процессуальную ответственность за предоставление общественно-полезных услуг несет не только государство, ее несут и граждане. Поэтому в процессе производства продукта или оказания услуг должны участвовать не только представители государственного сектора, в чьи обязанности входит выполнение такой работы, но и люди, являющиеся выгодополучателями данных услуг. Английский экономист Дж. Р. МакКуллох перенес данный подход на процесс получения высшего образования в вузе, где выгодополучателями являются студенты. Соответственно данная модель предполагает, что не только преподаватель, но и студенты должны вкладывать ресурсы (время, усилия и т. д.) в образование. Кроме того, и университет, и студент предъявляют требования и формируют ожидания относительно друг друга [1]. Ф. Карей [11] отмечает, что вовлеченность студентов в образовательный процесс в рамках данной модели не ограничивается только системными и процедурными решениями. Она предполагает формирование культуры активного участия студентов в обучении не только в стенах аудитории, но и вне ее.

Согласно модели со-производства хорошие практиками считаются, во-первых, практики, предполагающие взаимодействие между студентом и преподавателем во внеаудиторное время. Такое взаимодействие может быть, например, осуществлено посредством вовлечения студента во внеучебные проекты с реальными заказчиками в качестве полноценного партнера [47]. Во-вторых, считается важным вовлекать студентов не только в сам образовательный процесс и в процесс создания новых знаний, но и в процессы принятия решений относительно их обучения. Например, в нескольких зарубежных университетах это реализовано в виде участия студентов совместно с преподавателями в разработке программы курса, в определении его тематического наполнения и образовательных форматов.

В целом модель со-производства требует большего количества навыков и усилий со стороны как студентов, так и преподавателей по сравнению с консьюмеристской моделью или преподаватель-центрированной моделью. В рамках модели партнерства от студента ожидается активное участие в образовательном процессе, для чего, в свою очередь, молодому человеку необходимы навыки саморегулируемого обучения, хорошие социальные и коммуникативные навыки. Для участия в принятии решений в рамках образовательного процесса от студентов также требуется сформированный навык критического мышления. При этом, в эпоху массового высшего образования, вряд ли многие первокурсники, придя в университет, будут обладать такими навыками.

Сегодня существуют «хорошие практики» и успешные институциональные кейсы по организации обучения в вузе согласно принципу «студент как партнер». Например, Ч. Вульмер с коллегами [48] описали опыт кооперации студентов и преподавателей при разработке плана уроков междисциплинарного курса по естественным наукам в одном из шотландских университетов. Команда исследователей представила пример внедрения в английском вузе схемы «Партнерство студентов и академиков» (Student Academic Partners), поощряющей студентов работать совместно с преподавателями над созданием образовательных продуктов [49]. Однако, как правило, такие практики – это единичные кейсы, на отдельных образовательных программах или факультетах. Для успешной реализации данной модели необходимо, чтобы университет не только учил студентов быть эффективными в приобретении знаний и в формировании собственного образовательного опыта [50], но и предоставлял для этого своевременную помощь и возможности (effective learners) [51].

Типология моделей взаимоотношений студента и университета/преподавателя

Описанные нами модели взаимоотношений между преподавателями и студентами предполагают разные степени вовлеченности студента в процесс приобретения знаний и его участия в определении содержания и методов образования, а также в принятии решений относительно образовательного процесса. Поэтому эти два критерия и были взяты нами для классификации моделей (см. приведенную ниже схему).

Охарактеризуем каждую вошедшую в нашу классификацию модель взаимоотношений студента и университета/преподавателя.

Преподаватель-центрированная модель (instruction-based)

Ориентирована на создание условий для трансляции учебного материала и заучивания его студентами и не предполагает активного участия последних ни в определении того, как должен выглядеть учебный процесс, ни в самом этом процессе. Студент рассматривается, скорее, как пассивный получатель учебного материала, а преподаватель – как единственный, кто определяет, что и как студент должен учить. Образовательные результаты оцениваются по объему усвоенного студентом учебного материала, полученного от преподавателя.

Данная модель распространена во многих странах. Так, например, по такой модели построена образовательная деятельность в большинстве российских вузов. Вузу нужно организовать процесс передачи знаний (чтение лекций), объем которых оценивается по преподавательским часам. В качестве индикаторов качества образования используются индикаторы, свидетельствующие о готовности вуза организовать преподавание на высоком уровне (развитая инфраструктура, наличие компьютерных классов, библиотеки, ученые степени и звания преподавателей). Именно по таким показателям Министерство образования и Рособрнадзор проверяют качество и эффективность российских вузов.

Консьюмеристская модель

Нацеленная на поддержание финансовой стабильности университета и удовлетворенности студентов, данная модель хотя и предусматривает практики получения фидбэка от обучающихся, ориентирована все же на их пассивность в образовательном процессе. В рамках данной модели студенты могут повлиять на то, как выглядит образовательный процесс, и на то чему их учат, посредством оценки удовлетворенности курсом, жалоб, обратной связи. Однако консьюмеризм не предполагает вовлечения студентов в разработку образовательных продуктов, поэтому участие обучающихся в образовательной деятельности не может быть названо активным.

Данная модель популярна во многих вузах тех стран, где высшее образование платное (США, Великобритания, Канада, Австралия, страны Европы и т. д.), а также на платных программах и в коммерческих вузах тех стран, где затраты на получение высшего образования покрываются за государственный счет. В целом данный подход отразился на восприятии того, как должно быть устроено обучение в университете во многих странах.

Модель студенческой вовлеченности

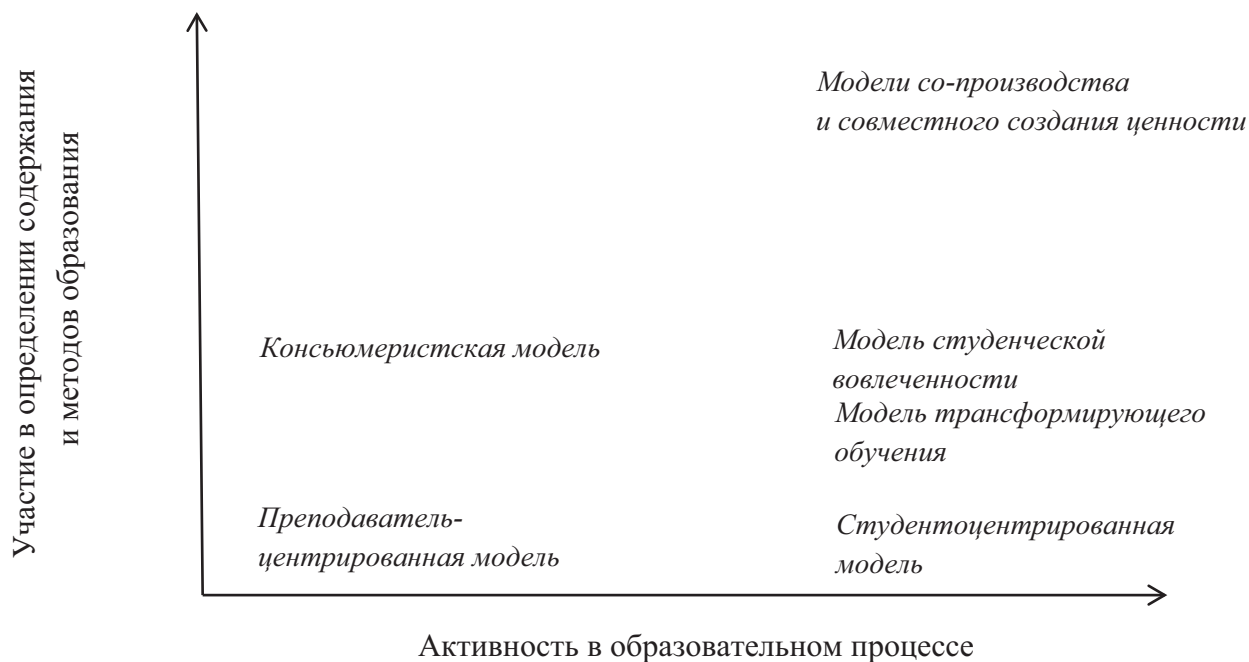
Подразумевает большую активность обучающихся и в то же время возлагает ответственность за эту активность на университет, который должен способствовать участию подопечных в практиках, повышающих их образовательные результаты. Данная модель очень популярна в США, Канаде, Австралии и начинает все шире внедряться в европейских странах, Китае и других азиатских странах. В основном она используется для оценки качества высшего образования, а не как базовый принцип организации учебного процесса в университете.

Модель трансформирующего обучения

Эта модель тоже предполагает высокую активность студента с высокой автономией преподавателя в определении того, что будет лучше для обучающегося, и в формировании ожиданий в отношении его образовательных результатов. Однако принципы модели трансформирующего обучения трудно воплотить в конкретные университетские практики, поэтому данная модель, как и другие модели, основанные на конструктивизме, широко не распространена. Отдельные принципы конструктивизма находят отражение в конкретных практиках некоторых университетов и факультетов, но в основном эти принципы скорее провозглашаются, нежели воплощаются в реальной образовательной политике. Так, например, принципы студенто-центрированной модели декларируются в рамках Болонского процесса и рекомендованы университетам европейского пространства высшего образования.

Модель со-производства и модель совместного создания ценности

Данные модели сходны в своих базовых предпосылках и более демократичны, поскольку предлагают предоставлять студенту свободу быть активным участником не только образовательного процесса, но и процессов принятия решений относительно того, чему и как учиться в университете. Так, например, студенты привлекаются к разработке учебных планов, образовательных продуктов, к улучшению преподавательских навыков и т. д. Эти подходы широко обсуждаются сегодня в научной и образовательной литературе, но конкретные практики их применения ограничиваются пока лишь единичными случаями на отдельных образовательных программах в вузах Великобритании, Шотландии, Австралии и США.



Классификация моделей взаимоотношений студента и университета/преподавателя
 Classification of models of relationships between student and university/instructor

Заклучение

В рамках данной работы мы представили основные модели образовательного процесса, обсуждаемые международным сообществом. Эти модели описывают, как должно выглядеть обучение в университете, чему должны учиться студенты, как должны выстраиваться их отношения с преподавателями. Также мы предложили классификацию основных моделей образовательного процесса по двум основаниям: 1) по активности студентов в образовательном процессе и 2) по их участию в принятии решений и создании образовательных продуктов.

Модели, о которых мы вели речь, возникали, как правило, в качестве ответа на социально-экономические условия и внешние вызовы, стоящие перед университетом (такие как массовизация [52] и коммерциализация [53, 54] высшего образования, изменения профессий и рынка труда [55], государственное регулирование высшего образования [3] и т. д.).

Так, например, преподаватель-центрированная модель выглядит перспективной в плане подготовки узкоспециализированных профессионалов, однако ее потенциал в формировании универсальных навыков (критическое мышление, лидерство, работа в команде и т. д.) вызывает сомнения.

В условиях платного высшего образования популярность приобрела консьюмеристская модель.

Она ориентирована на удовлетворение спроса платежеспособного населения на высшее образование, которое рассматривается как средство повысить успешность трудоустройства на рынке труда путем получения профессии/квалификации. Консьюмеристская модель была успешна и востребована, когда профессия приобреталась человеком на всю жизнь, но в настоящее время она свои позиции сдает в силу изменений на рынке труда, появления новых профессий и актуализации спроса работодателей на универсальные навыки.

Развитию универсальных навыков способствует модель студенческой вовлеченности. Она в меньшей степени полагается на уровень подготовки и мотивацию обучающихся. Однако данная модель требует от университета значительных вложений в преподавательские практики и в работу с преподавателями. Это в российских условиях затруднительно, поскольку в нашей стране преподавательская деятельность ценится гораздо меньше, чем исследовательская, что выражается в оплате труда [56]. Кроме того, российская система учета нагрузки преподавателя принимает во внимание по большей мере только время, проведенное им в аудитории, а время, затрачиваемое на подготовку к занятиям, обновление учебного курса и т. д., остается практически за рамками этой системы. Нет также внятных критериев оценки результативности работы преподавателя, кроме оценки студенческой, популярной в рамках консьюмеристской модели. При этом исследования

показывают положительную взаимосвязь между вовлеченностью студентов в обучение и развитием у них универсальных навыков [57–60]. Из вышеизложенного следует, что использование данной модели в российских университетах может привести к положительным результатам при условии изменений стимулов для преподавателей, повышения ценности педагогической деятельности и ее оплаты.

Студентоцентрированная модель и модели, отводящие студенту роль партнера, тоже нацелены на получение обучающимися не только узкоспециальных, но и универсальных навыков, что будет способствовать успешности выпускников высших учебных заведений и в жизни, и на рынке труда. Однако эти модели предполагают, что в университет поступают молодые люди с высоким уровнем подготовки и высокой мотивацией, что практически невозможно в условиях массового высшего образования. Данное обстоятельство является значительным ограничением применения данных моделей и масштабирования практик, направленных на поддержание партнерства между преподавателями и студентами.

Таким образом, можно сделать вывод, что ни одна из существующих моделей образовательного процесса не может стать универсальным решением для российских вузов в силу того, что эти модели были разработаны в определенных социально-экономических условиях и не учитывают специфику финансовых и человеческих ресурсов в российских вузах. При выборе оптимальной модели каждый отечественный вуз должен исходить из доступных ему ресурсов, а также принимать во внимание уровень подготовки и мотивацию своих студентов. Вузы могут внедрять отдельные элементы и практики рассмотренных нами моделей организации обучения студентов, однако для того чтобы получить от нововведений нужный эффект, необходимо понимать, на какие концептуальные положения они опираются.

Список литературы

1. *McCulloch A.* The student as co-producer: Learning from public administration about the student–university relationship // *Studies in Higher Education*. 2009. Vol. 34, no. 2. P. 171–183. DOI: 10.1080/03075070802562857.
2. *Barr R. B., Tagg J.* From teaching to learning – A new paradigm for undergraduate education // *Change: The Magazine of Higher Learning*. 1995. Vol. 27, no. 6. P. 12–26.
3. *Покровский Н. Е.* Трансформация университетов в условиях глобального рынка // *Вестник Института Кеннана в России*. 2004. № 6. С. 77–85.
4. *Абрамов Р. Н.* Трансформации академической автономии // *Вопросы образования*. 2010. № 3. С. 75–92.
5. *McMillan J. J., Cheney G.* The student as consumer: The implications and limitations of a metaphor // *Communication Education*. 1996. Vol. 45, no. 1. P. 1–15.
6. *Bovill C., Bulley C. J.* A model of active student participation in curriculum design: Exploring desirability and possibility / C. Rust (ed.) // *Improving Student Learning (ISL) 18: Global Theories and Local Practices: Institutional, Disciplinary and Cultural Variations*. Series: *Improving Student Learning*. Oxford Brookes University: Oxford Centre for Staff and Learning Development, 2011. P. 176–188.
7. *Bramming P.* An argument for strong learning in higher education // *Quality in Higher Education*. 2007. Vol. 13, no. 1. P. 45–56. DOI: 10.1080/13538320701272722.
8. *Pascarella E. T.* Identifying Excellence in Undergraduate Education Are We Even Close? // *Change: The Magazine of Higher Learning*. 2001. Vol. 33, no. 3. P. 18–23. DOI: 10.1080/00091380109601796.
9. *Wulf C.* «From Teaching to Learning»: Characteristics and Challenges of a Student-Centered Learning Culture // *Inquiry-Based Learning – Undergraduate Research*. Springer, Cham, 2019. P. 47–55.
10. *Molesworth M., Nixon E., Scullion R.* Having, being and higher education: the marketisation of the university and the transformation of the student into consumer // *Teaching in Higher Education*. 2009. Vol. 14, no. 3. P. 277–287. DOI: 10.1080/13562510902898841.
11. *Carey P.* Student as co-producer in a marketised higher education system: a case study of students' experience of participation in curriculum design // *Innovations in Education and Teaching International*. 2013. Vol. 50, no. 3, P. 250–260. DOI: 10.1080/14703297.2013.796714.
12. *Гуськова Е. А., Шавырина И. В.* Проблема профессионального самоопределения современной молодежи в условиях конкуренции вузов на рынке образовательных услуг // *Вестник БГТУ им В. Г. Шухова*. 2014. № 3. С. 215–219.
13. *Колесников А. К., Лебедева И. П.* Моделирование удовлетворенности потребителей образовательными услугами высшей школы // *Экономика образования*. 2013. № 2. С. 108–115.
14. *Крокинская О. К., Трапицын С. Ю.* Студент как «потребитель образования»: содержание категории // *Высшее образование в России*. 2015. № 6. С. 65–75.
15. *Занесоцкий А. С.* Платное образование – не услуга, студент – не клиент // *Высшее образование в России*. 2002. № 2. С. 48–50.
16. *Kanji G. K., Tambi M. A.* Total quality management in UK higher education institutions // *Total Quality Management*. 1999. Vol. 10, no. 1. P. 129–153.
17. *Eagle L., Brennan R.* Are Students Customers? // *Quality Assurance in Education*. 2007. Vol. 15, no. 1. P. 44–60.
18. *Sharrock G.* Why students are not (just) customers (and other reflections on life after George) // *Journal of Higher Education Policy and Management*. 2000. Vol. 22, no. 2. P. 149–64. DOI: 10.1080/713678141.
19. *Driscoll C., Wicks D.* The Customer-Driven Approach in Business Education: A Possible Danger? // *Journal of Education for Business*. 1998. Vol. 74, no. 1. P. 58–61.
20. *Johnson V. E.* Grade inflation: A crisis in college education. New York : Springer Science & Business Media, 2006. 262 p.

21. *Joyce A.* Course Difficulty and Its Association with Student Perceptions of Teaching and Learning – RESEARCH // Kentucky Journal of Excellence in College Teaching and Learning. 2016. Vol. 14. P. 54–62.
22. *Rolfe H.* Students' demands and expectations in an age of reduced financial support: The perspectives of lecturers in four English universities // Journal of Higher Education Policy and Management. 2002. Vol. 24, no. 2. P. 171–182. DOI: 10.1080/1360080022000013491.
23. *Saunders D. B.* They do not Buy it: Exploring the Extent to Which Entering First-Year Students View Themselves as Customers // Journal of Marketing for Higher Education. 2014. Vol. 25. P. 5–28. DOI: 10.1080/08841241.2014.969798.
24. *Tomlinson M.* Exploring the Impacts of Policy Changes on Student Attitudes to Learning. York, GB : Higher Education Academy, 2014. 50 p.
25. *Tomlinson M.* Student perceptions of themselves as 'consumers' of higher education // British Journal of Sociology of Education. 2017. Vol. 38, no. 4. P. 450–467. DOI: 10.1080/01425692.2015.1113856.
26. *Budd R.* Undergraduate orientations towards higher education in Germany and England: problematizing the notion of «student as customer» // Higher Education. 2017. Vol. 73, no. 1. P. 23–37. DOI: 10.1007/s10734-015-9977-4.
27. *Dewey J.* Democracy and education: an introduction to the philosophy of education. New York : The Free Press, 1966. 384 p.
28. *Rogers C. R.* Freedom to learn: a view of what education might become. Columbus, Ohio : C. E. Merrill Pub. Co, 1969. 358 p.
29. *Piaget J.* Origins of intelligence in the child. London : Routledge & Kegan Paul, 1936. 419 p.
30. *Жилин Д. М.* Инструктивизм и конструктивизм – диалектически противоположные стратегии обучения // Педагогика. 2011. № 5. С. 26–36.
31. *Grossen B., Kelly B. F.* The effectiveness of direct instruction in a third-world context // International Review of Education / Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft / Revue Internationale de l'Education. 1992. Vol. 38, no. 1. P. 81–85.
32. *Vita G. De, Case P.* Rethinking the internationalisation agenda in UK higher education // Journal of Further and Higher Education. 2003. Vol. 27, no. 4. P. 383–398. DOI: 10.1080/0309877032000128082.
33. Student Centered Learning. An Insight into Theory and Practice / A. Attard, I. E. Di, K. Geven, R. Santa. Bukarest : Education International, European Students Union, 2010. 82 p.
34. *Kirschner P. A., Sweller J., Clark R. E.* Why minimal guidance during instruction does not work: An analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching // Educational Psychologist. 2006. Vol. 41, no. 2. P. 75–86. DOI: 10.1207/s15326985ep4102_1.
35. *Sweller J., Kirschner P. A., Clark R. E.* Why minimally guided teaching techniques do not work: A reply to commentaries // Educational Psychologist. 2007. Vol. 42, no. 2. P. 115–121. DOI: 10.1080/00461520701263426.
36. *Astin A. W.* Student involvement: A developmental theory for higher education // Journal of College Student Personnel. 1984. Vol. 25, no. 4. P. 297–308.
37. *Chickering A. W., Gamson Z. F.* Seven principles for good practice in undergraduate education // AAHE Bulletin. 1987. P. 3–7.
38. *Bovill C.* Students and Staff Co-creating Curricula: An Example of Good Practice in Higher Education? // The Student Engagement Handbook: Practice in Higher Education / E. Dunne and D. Owen (eds.). Emerald, 2013. P. 461–476.
39. *Bovill C., Felten P.* Cultivating student-staff partnerships through research and practice // International Journal for Academic Development. 2016. Vol. 21, no. 1. P. 1–3. DOI: 10.1080/1360144X.2016.1124965.
40. *Healey M., Flint A., Harrington K.* Engagement through partnership: Students as partners in learning and teaching in higher education. York, GB : HEA, 2014. 77 p.
41. *Dollinger M., Lodge J., Coates H.* Co-creation in higher education: towards a conceptual model // Journal of Marketing for Higher Education. 2018. Vol. 28, no. 2. P. 210–231. DOI: 10.1080/08841241.2018.1466756.
42. *Vargo S. L., Lusch R. F.* Evolving to a New Dominant Logic for Marketing // Journal of Marketing. 2004. Vol. 68. P. 1–17. DOI: 10.1016/S1441-3582(07)70037-X.
43. *Prahalad C. K., Ramaswamy V.* Co-creation experiences: The next practice in value creation // Journal of Interactive Marketing. 2004. Vol. 18, no. 3. P. 5–14.
44. *Perks H., Gruber T., Edvardsson B.* Co-creation in radical service innovation: A systematic analysis of microlevel processes // Journal of Product Innovation Management. 2012. Vol. 29, no. 6. P. 935–951. DOI: 10.1111/j.1540-5885.2012.00971.x.
45. *Cova B., Dalli D., Zwick D.* Critical perspectives on consumers' role as 'producers': Broadening the debate on value co-creation in marketing processes // Marketing Theory. 2011. Vol. 11, no. 3. P. 231–241. DOI: 10.1177/1470593111408171.
46. *Dziewanowska K.* Value co-creation styles in higher education and their consequences. The Case of Poland. ROPS, 2018. URL: <https://cshe.berkeley.edu/publications/value-co-creation-styles-higher-education-and-their-consequences-case-poland-katarzyna> (дата обращения: 27.05.2020).
47. Students as co-producers in a multidisciplinary software engineering project: addressing cultural distance and cross-cohort handover / D. Foster, F. Gilardi, P. Martin [et al.] // Teachers and Teaching. 2018. Vol. 24, no. 7. P. 1–14. DOI: 10.1080/13540602.2018.1486295.
48. Student staff partnership to create an interdisciplinary science skills course in a research intensive university / C. Woolmer, P. Sneddon, G. Curry [et al.] // International Journal for Academic Development. 2016. Vol. 21, no. 1. P. 16–27. DOI: 10.1080/1360144X.2015.1113969.
49. Student academic partners: student employment for collaborative learning and teaching development / R. Freeman, L. Millard, S. Brand, P. Chapman // Innovations in Education and Teaching International. 2014. Vol. 51, no. 3. P. 233–243. DOI: 10.1080/14703297.2013.778064.
50. *Dickerson C., Jarvis J., Stockwell L.* Staff-student collaboration: student learning from working together to enhance educational practice in higher education // Teaching in Higher Education. 2016. Vol. 21, no. 3. P. 249–265. DOI: 10.1080/13562517.2015.1136279.

51. Fullan M., Langworthy M. A Rich Seam: How New Pedagogies Find Deep Learning. Pearson, 2014. 99 p.
52. Hornsby D. J., Osman R. Massification in higher education: Large classes and student learning // Higher Education. 2014. Vol. 67, no. 6. P. 711–719. DOI: 10.1007/s10734-014-9733-1.
53. Ramachandran N. T. Marketing framework in higher education: Addressing aspirations of students beyond conventional tenets of selling products // International Journal of Educational Management. 2010. Vol. 24, no. 6. P. 544–556.
54. Tight M. Students: customers, clients or pawns? // Higher Education Policy. 2013. Vol. 26, no. 3. P. 291–307.
55. Baruch Y. Transforming careers: from linear to multidirectional career paths: Organizational and individual perspectives // Career Development International. 2004. Vol. 9, no. 1. P. 58–73. DOI: 10.1108/13620430410518147.
56. Ахметшина Е. П. Профессиональная идентичность преподавателя вуза в условиях реформирования системы высшего образования в России // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Общественные науки. 2009. № 4 (12). С. 80–87.
57. Carini R. M., Kuh G. D., Klein S. P. Student Engagement and Student Learning: Testing the Linkages // Research in Higher Education. 2006. Vol. 47, no. 1. P. 1–32. DOI: 10.1007/s11162-005-8150-9.
58. Krause K. L., Coates H. Students' Engagement in First-Year University // Assessment & Evaluation in Higher Education. 2008. Vol. 33, no. 5. P. 493–505. DOI: 10.1080/02602930701698892.
59. Unmasking the Effects of Student Engagement on First-Year College Grades and Persistence / G. D. Kuh, T. M. Cruce, R. Shoup [et al.] // The Journal of Higher Education. 2008. Vol. 79, no. 5. P. 540–563. DOI: 10.1353/jhe.0.0019.
60. Chi X., Liu J., Bai Y. College environment, student involvement, and intellectual development: evidence in China // Higher Education. 2017. Vol. 74, no. 1. P. 81–99. DOI: 10.1007/s10734-016-0030-z.
- possibility. In: C. Rust (ed.), *Improving Student Learning (ISL) 18: Global Theories and Local Practices: Institutional, Disciplinary and Cultural Variations. Series: Improving Student Learning*, Oxford Brookes University, Oxford Centre for Staff and Learning Development, 2011, pp. 176–188. (In Eng.).
7. Bramming P. An argument for strong learning in higher education. *Quality in Higher Education*, 2007, vol. 13, no. 1, pp. 45–56. DOI: org/10.1080/13538320701272722. (In Eng.).
8. Pascarella E. T. Identifying Excellence in Undergraduate Education Are We Even Close? *Change: The Magazine of Higher Learning*, 2001, vol. 33, no. 3, pp. 18–23. DOI: 10.1080/00091380109601796. (In Eng.).
9. Wulf C. «From Teaching to Learning»: Characteristics and Challenges of a Student-Centered Learning Culture. In *Inquiry-Based Learning – Undergraduate Research*. Springer, Cham, 2019, pp. 47–55.
10. Molesworth M., Nixon E., Scullion R. Having, being and higher education: the marketisation of the university and the transformation of the student into consumer. *Teaching in Higher Education*, 2009, vol. 14, no. 3, pp. 277–287. DOI: 10.1080/13562510902898841. (In Eng.).
11. Carey P. Student as co-producer in a marketised higher education system: a case study of students' experience of participation in curriculum design. *Innovations in Education and Teaching International*, 2013, vol. 50, no. 3, pp. 250–260. DOI: 10.1080/14703297.2013.796714. (In Eng.).
12. Guskova E. A., Shavyrina I. V. Problema professional'nogo samoopredeleniya sovremennoi molodezhi v usloviyakh konkurentsii vuzov na rynke obrazovatel'nykh uslug [The Problem of Professional Self-Determination of Today's Youth in the Conditions of Higher Schools' Competition on the Education Market]. *Vestnik Belgorodskogo gosudarstvennogo tehnologicheskogo universiteta im V. G. Shukhova*, 2014, no. 3, pp. 215–219. (In Russ.).
13. Kolesnikov A., Lebedeva I. Modelirovanie udovletvorennosti potrebitel'nykh uslugami vysshei shkoly [Modelling Customers' Satisfaction with Educational Services Provided by Higher Education Institutions]. *Ekonomika obrazovaniya*, 2013, no. 2, pp. 108–115. (In Russ.).
14. Krokinskaya O. K., Trapitsin S. Yu. Student kak «potrebitel' obrazovaniya»: soderzhanie kategorii [Student as «an Education Consumer»: Content of the Concept]. *Vyshee obrazovanie v Rossii*, 2015, no. 6, pp. 65–75. (In Russ.).
15. Zapesotsky A. S. Platnoe obrazovanie – ne ushuga, student – ne klient [Paid Education is not a Service, a Student is not a Client]. *Vyshee obrazovanie v Rossii*, 2002, no. 2, pp. 48–50. (In Russ.).
16. Kanji G. K., Tambi M. A. Total quality management in UK higher education institutions. *Total Quality Management*, 1999, vol. 10, no. 1, pp. 129–153. (In Eng.).
17. Eagle L., Brennan R. Are Students Customers? *Quality Assurance in Education*, 2007, vol. 15, no. 1, pp. 44–60. (In Eng.).
18. Sharrock G. Why students are not (just) customers (and other reflections on life after George). *Journal of Higher Education Policy and Management*, 2000, vol. 22, no. 2, pp. 149–164. DOI: 10.1080/713678141. (In Eng.).
19. Driscoll C., Wicks D. The Customer-Driven Approach in Business Education: A Possible Danger?

Journal of Education for Business, 1998, vol. 74, no. 1, pp. 58–61. (In Eng.).

20. Johnson V.E. Grade inflation: A crisis in college education. New York : Springer Science & Business Media, 2006. 262 p. (In Eng.).

21. Joyce A. Course Difficulty and Its Association with Student Perceptions of Teaching and Learning—RESEARCH. *Kentucky Journal of Excellence in College Teaching and Learning*, 2017, vol. 14, pp. 54–62. (In Eng.).

22. Rolfe H. Students' demands and expectations in an age of reduced financial support: The perspectives of lecturers in four English universities. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 2002, vol. 24, no. 2, pp. 171–182. DOI: 10.1080/1360080022000013491. (In Eng.).

23. Saunders D.B. They do not Buy it: Exploring the Extent to Which Entering First-Year Students View Themselves as Customers. *Journal of Marketing for Higher Education*, 2014, vol. 25, pp. 5–28. DOI: 10.1080/08841241.2014.969798. (In Eng.).

24. Tomlinson M. Exploring the Impacts of Policy Changes on Student Attitudes to Learning. York, GB : Higher Education Academy, 2014. 50 p. (In Eng.).

25. Tomlinson M. Student perceptions of themselves as 'consumers' of higher education. *British Journal of Sociology of Education*, 2017, vol. 38, no. 4, pp. 450–467. DOI: 10.1080/01425692.2015.1113856. (In Eng.).

26. Budd R. Undergraduate orientations towards higher education in Germany and England: problematizing the notion of 'student as customer'. *Higher Education*, 2017, vol. 73, no. 1, pp. 23–37. DOI: 10.1007/s10734-015-9977-4. (In Eng.).

27. Dewey J. Democracy and education: an introduction to the philosophy of education. New York : The Free Press, 1966. 384 p. (In Eng.).

28. Rogers C.R. Freedom to learn: a view of what education might become. Columbus, Ohio : C.E. Merrill Pub. Co, 1969. 358 p. (In Eng.).

29. Piaget J. Origins of intelligence in the child. London : Routledge & Kegan Paul, 1936. 419 p. (In Eng.).

30. Zhilin D.M. Instruktivizm i konstruktivizm – dialekticheski protivopolozhnye strategii obucheniya [Instruktivism and Constructivism – Dialectically Opposing Learning Strategies]. *Pedagogika*, 2011, no. 5, pp. 26–36. (In Russ.).

31. Grossen B., Kelly B.F. The effectiveness of direct instruction in a third-world context. *International Review of Education / Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft / Revue Internationale de l'Education*, 1992, vol. 38, no. 1, pp. 81–85. (In Eng.).

32. De Vita G., Case P. Rethinking the internationalisation agenda in UK higher education. *Journal of Further and Higher Education*, 2003, vol. 27, no. 4, pp. 383–398. DOI: 10.1080/0309877032000128082. (In Eng.).

33. Attard A., Di I.E., Geven K., Santa R. Student Centered Learning. An Insight into Theory and Practice. Bukarest : Education International, European Students Union, 2010. 82 p. (In Eng.).

34. Kirschner P. A., Sweller J., Clark R. E. Why minimal guidance during instruction does not work: An analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching. *Educational Psychologist*, 2006, vol. 41, no. 2, pp. 75–86. DOI: 10.1207/s15326985ep4102_1. (In Eng.).

35. Sweller J., Kirschner P. A., Clark R. E. Why minimally guided teaching techniques do not work: A reply to commentaries. *Educational Psychologist*, 2007, vol. 42, no. 2, pp. 115–121. DOI: 10.1080/00461520701263426. (In Eng.).

36. Astin A. W. Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Personnel*, 1984, vol. 25, no. 4, pp. 297–308. (In Eng.).

37. Chickering A. W., Gamson Z. F. Seven principles for good practice in undergraduate education. *AAHE Bulletin*, 1987, pp. 3–7. (In Eng.).

38. Bovill C. Students and Staff Co-creating Curricula: An Example of Good Practice in Higher Education? In: E. Dunne and D. Owen (eds.), *The Student Engagement Handbook: Practice in Higher Education*, Emerald, 2013, pp. 461–476. (In Eng.).

39. Bovill C., Felten P. Cultivating student-staff partnerships through research and practice. *International Journal for Academic Development*, 2016, vol. 21, no. 1, pp. 1–3. DOI: 10.1080/1360144X.2016.1124965. (In Eng.).

40. Healey M., Flint A., Harrington K. Engagement through partnership: Students as partners in learning and teaching in higher education. York, GB : HEA, 2014. 77 p. (In Eng.).

41. Dollinger M., Lodge J., Coates H. Co-creation in higher education: towards a conceptual model. *Journal of Marketing for Higher Education*, 2018, vol. 28, no. 2, pp. 210–231. DOI: 10.1080/08841241.2018.1466756. (In Eng.).

42. Vargo S. L., Lusch R. F. Evolving to a New Dominant Logic for Marketing. *Journal of Marketing*, 2004, vol. 68, pp. 1–17. DOI: 10.1016/S1441-3582(07)70037-X. (In Eng.).

43. Prahalad C. K., Ramaswamy V. Co-creation experiences: The next practice in value creation. *Journal of Interactive Marketing*, 2004, vol. 18, no. 3, pp. 5–14. (In Eng.).

44. Perks H., Gruber T., Edvardsson B. Co-creation in radical service innovation: A systematic analysis of microlevel processes. *Journal of Product Innovation Management*, 2012, vol. 29, no. 6, pp. 935–951. DOI: 10.1111/j.1540-5885.2012.00971.x. (In Eng.).

45. Cova B., Dalli D., Zwick D. Critical perspectives on consumers' role as 'producers': Broadening the debate on value co-creation in marketing processes. *Marketing Theory*, 2011, vol. 11, no. 3, pp. 231–241. DOI: 10.1177/1470593111408171. (In Eng.).

46. Dziewanowska K. Value co-creation styles in higher education and their consequences. The Case of Poland. ROPS, 2018. URL: <https://cshe.berkeley.edu/publications/value-co-creation-styles-higher-education-and-their-consequences-case-poland-katarzyna> (дата обращения: 27.05.2020). (In Eng.).

47. Foster D., Gilardi F., Martin P., Song W., Towey D., White A. Students as co-producers in a multidisciplinary software engineering project: addressing cultural distance and cross-cohort handover. *Teachers and Teaching*, 2018, vol. 24, no. 7, pp. 1–14. DOI: 10.1080/13540602.2018.1486295. (In Eng.).

48. Woolmer C., Sneddon P., Curry G., Hill B., Fehertavi S., Longbone C., Wallace K. Student staff partnership to create an interdisciplinary science skills course in a research intensive university. *International Journal for Academic Development*, 2016, vol. 21, no. 1, pp. 16–27. DOI: 10.1080/1360144X.2015.1113969. (In Eng.).

49. Freeman R., Millard L., Brand S., Chapman P. Student academic partners: student employment for collaborative learning and teaching development. *Innovations in Education and Teaching International*, 2014, vol. 51, no. 3, pp. 233–243. DOI: 10.1080/14703297.2013.778064. (In Eng.).
50. Dickerson C., Jarvis J., Stockwell L. Staff-student collaboration: student learning from working together to enhance educational practice in higher education. *Teaching in Higher Education*, 2016, vol. 21, no. 3, pp. 249–265. DOI: 10.1080/13562517.2015.1136279. (In Eng.).
51. Fullan M., Langworthy M. *A Rich Seam: How New Pedagogies Find Deep Learning*. Pearson, 2014. 99 p. (In Eng.).
52. Hornsby D. J., Osman R. Massification in higher education: Large classes and student learning. *Higher Education*, 2014, vol. 67, no. 6, pp. 711–719. DOI: 10.1007/s10734-014-9733-1. (In Eng.).
53. Ramachandran N. T. Marketing framework in higher education: Addressing aspirations of students beyond conventional tenets of selling products. *International Journal of Educational Management*, 2010, vol. 24, no. 6, pp. 544–556. (In Eng.).
54. Tight M. Students: customers, clients or pawns? *Higher Education Policy*, 2013, vol. 26, no. 3, pp. 291–307. (In Eng.).
55. Baruch Y. Transforming careers: from linear to multidirectional career paths: Organizational and individual perspectives. *Career Development International*, 2004, vol. 9, no. 1, pp. 58–73. DOI: 10.1108/13620430410518147. (In Eng.).
56. Akhmetshina E. R. Professional'naya identichnost' prepodavatelya vuza v usloviyakh reformirovaniya sistemy vysshego obrazovaniya v Rossii [Professional Identity of a University Teacher in the Context of Reforming the System of Higher Education in Russia]. *Izvestiya vysshikh uchebnykh zavedenii. Povolzhskii region. Obshchestvennye nauki*, 2009, vol. 4, no. 12, pp. 80–87. (In Russ.).
57. Carini R. M., Kuh G. D., Klein S. P. Student Engagement and Student Learning: Testing the Linkages. *Research in Higher Education*, 2006, vol. 47, no. 1, pp. 1–32. DOI: 10.1007/s11162-005-8150-9. (In Eng.).
58. Krause K. L., Coates H. Students' Engagement in First-Year University. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 2008, vol. 33, no. 5, pp. 493–505. DOI: 10.1080/02602930701698892. (In Eng.).
59. Kuh G. D., Cruce T. M., Shoup R., Kinzie J., Gonyea R. M. Unmasking the Effects of Student Engagement on First-Year College Grades and Persistence. *The Journal of Higher Education*, 2008, vol. 79, no. 5, pp. 540–563. DOI: 10.1353/jhe.0.0019. (In Eng.).
60. Chi X., Liu J., Bai Y. College environment, student involvement, and intellectual development: evidence in China. *Higher Education*, 2017, vol. 74, no. 1, pp. 81–99. DOI: 10.1007/s10734-016-0030-z. (In Eng.).

Рукопись поступила в редакцию 11.04.2020
Submitted on 11.04.2020

Принята к публикации 16.05.2020
Accepted on 16.05.2020

Информация об авторах / Information about the authors

Малошонок Наталья Геннадьевна – кандидат социологических наук, старший научный сотрудник и директор Центра социологии высшего образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики»; nmaloshonok@hse.ru.

Щеглова Ирина Александровна – младший научный сотрудник Центра социологии высшего образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики»; ishcheglova@hse.ru.

Natalia G. Maloshonok – PhD (Sociology), Senior Research Fellow and Director of the Centre for Sociology of Higher Education, Higher School of Economics; nmaloshonok@hse.ru.

Irina A. Shcheglova – Junior Research Fellow of the Centre for Sociology of Higher Education, Higher School of Economics; ishcheglova@hse.ru.