

# СОЦИАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ В ЭКОНОМИКЕ И ОБРАЗОВАНИИ: РОССИЙСКАЯ СПЕЦИФИКА

DOI: 10.19181/vis.2021.12.3.739

## Самооценка образовательной успешности как институциональный феномен: социологический анализ эффективности и внутрисистемных противоречий

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ  
в рамках научного проекта № 19-29-07016

**Ссылка для цитирования:** Шуклина Е. А. Самооценка образовательной успешности как институциональный феномен: социологический анализ эффективности и внутрисистемных противоречий // Вестник Института социологии. 2021. Том 12. № 3. С. 99–119. DOI: 10.19181/vis.2021.12.3.739

**For citation:** Shuklina E. A. Self-evaluation of educational success as an institutional phenomenon: sociological analysis of efficiency and intrasystem contradictions. *Vestnik instituta sotziologii*. 2021. Vol. 12. No. 3. P. 99–119. DOI: 10.19181/vis.2021.12.3.739



**Шуклина  
Елена Анатольевна<sup>1</sup>**

<sup>1</sup>Уральский федеральный университет  
имени первого Президента России Б. Н. Ельцина,  
Екатеринбург, Россия

e.a.shuklina@urfu.ru

AuthorID РИНЦ: 137656

**Аннотация.** В условиях институциональной трансформации образования, усложнения процессов его функционирования и развития в информационную эпоху актуальной является проблема анализа самооценки образовательной успешности как субъективного регулятора образовательной деятельности человека. В статье рассматривается субъективная оценка успешности в формальном образовании как отражение представлений обучающихся о степени соответствия системе институциональных требований через их приятие/отторжение. На материале масштабного социологического исследования школьников, студентов среднего профессионального образования (СПО) и вузов Свердловской области (N=2489 чел.) анализируются проблемы образовательной успешности. Осуществлены типологизация субъектов образовательной деятельности по уровню самооценки образовательной успешности; сравнение выявленных типов при переходе от одной подсистемы образования к другой (школа – СПО – вуз); определение противоречий и конфликтов индивидуально-личностного и институционального в оценке образовательной успешности в качестве точек роста, поиска согласования потребностей и интересов личности, с одной стороны, и образования как социального института, с другой.

Сделаны выводы о том, что самооценка образовательной успешности – устойчивый институциональный конструкт, унифицированно регулирующий образовательную деятельность на всех этапах образования, осуществляя процесс дифференциации её субъектов. При этом она может быть дисфункциональной по отношению к институту образования, реализации им адаптивной, социокультурной функции, функции профессионального самоопределения. Результаты социологического исследования показали, что институционально сформированная модель самооценки успешности для образовательных общностей в настоящих условиях не является оптимальной. Постепенно трансформируясь в соответствии с потребностями обучающихся, возможностями института образования, вызовами времени, она вынуждена будет видоизменяться, создавая условия для более широких перспектив и разнообразия образовательного и профессионального будущего учащейся молодёжи.

**Ключевые слова:** институт образования, образовательная успешность/неуспешность, образовательные общности, образовательная мотивация, профессиональное самоопределение

Образовательная успешность/неуспешность – актуальная исследовательская полидисциплинарная проблема. Традиционно она рассматривалась как «успешность в учебной деятельности» в рамках педагогического дискурса, использования педагогических технологий, оценки их эффективности, психолого-педагогического сопровождения процесса обучения и пр. Как социальная проблема она актуализировалась в последнее десятилетие, когда стал очевидным общемировой тренд роста неуспешности обучающихся всех уровней образования, его глубокие экономические и социальные последствия, связанные с неэффективностью функционирования института образования, разрыва его связей с институтами профессии, культуры, науки, негативным влиянием на развитие производства, подчёркнутые количественными данными о сложившейся неблагоприятной динамике.

Изменение социальной роли феномена образовательной успешности в информационную эпоху связано, с одной стороны, с ростом разнообразия видов, моделей, технологий образовательной и профессиональной деятельности, с другой – с фактом социально-экономической и социокультурной многоукладности жизни российского социума, также требующего разных режимов функционирования образовательной успешности. Её стандарты, сформированные в рамках формального образования, не способны соответствовать всему многообразию социальных запросов. Становится очевидной трансформация не только образовательной успешности как регулятора образовательной деятельности и инструмента социальной мобильности, но смысла самого термина. Для учащихся стремление к образовательной успешности в её традиционной интерпретации в рамках формального образования часто обесценивается отсутствием понимания её значимости для прогнозирования собственного образовательного и профессионального будущего. Это непонимание проявляется в оценках дисфункциональности самого института образования, его несоответствия требованиям времени и потребностям личности.

Факт изменения представлений об образовательной успешности становится очевидным при постановке проблемы изучения самооценки образовательной успешности в контексте социологического знания, социологии образования, в частности. Одним из продуктивных способов анализа здесь является институциональный подход. Его применение к образовательной успешности/неуспешности как объективно-субъективному феномену ставит рассмотрение проблемы на грань столкновения макро- и микроанализа. С одной стороны, речь идёт о субъективной интерпретации, особенностях конструирования успешности, с другой – о переходе к её интерсубъективному видению через соотношение оценки и самооценки образовательной успешности и превращению последней в институциональный регулятор деятельности и взаимодействия образовательных общностей.

В статье мы рассматриваем самооценку образовательной успешности обучающихся как социальный феномен, институциональный конструкт, сформированный в контексте формального образования, результат интериоризации субъектом основных институциональных норм и требований, в котором интегрирована институциональная идеология образования. Представления об образовательной успешности являются субъективным регулятором образовательной деятельности личности, который отвечает за все элементы её структуры: образовательные потребности и интересы, образовательные цели и ценностные ориентации, мотивацию и установки образовательной деятельности, прогнозирование её результатов и определение основных механизмов и средств их достижения.

Самооценка образовательной успешности обучающихся реализует ряд институциональных функций: адаптивную (отвечающую за формирование системы представлений обучающегося о нормах образовательной деятельности в институциональной среде), регулятивную (обеспечивающую стабильное воспроизводство образовательных практик, соответствующих институциональным требованиям), прогностическую (ориентирующую на постановку и достижение целей в сфере образования и за его пределами), функцию социальной мобильности (ответственную за горизонтальные и вертикальные перемещения субъекта образовательной деятельности в соответствии с его представлениями о референтной образовательной и профессиональной среде, соответствующей индивидуально-личностным предпочтениям). Эти же функции реализуются и на личностном уровне. Степень соответствия и глубина противоречий институционального и индивидуально-личностного в определении образовательной успешности задаёт перспективы исследовательского поиска в определении путей развития образования и места человека в нём.

Представления об образовательной успешности формируются у учащихся на всех этапах образовательного процесса. Изменяясь от одной ступени и уровня образования к другому, они определяют индиви-

дуальную образовательную стратегию человека. Проблема безбарьерности перехода от ступени к ступени и самооценка образовательной успешности взаимосвязаны тесно, хотя и неоднозначно.

Производство субъективных интерпретаций образовательной успешности, конструирование новых практик образования на индивидуальном, локальном и более масштабном уровнях способствует усложнению образовательной среды в условиях развития информационного общества. Образовательное пространство уже сейчас активно формирует новые неформально организованные лакуны с моделями образовательной успешности, находящимися за пределами традиционного институционального регулирования. При этом актуальной задачей в новых условиях остаётся углубление понимания того, как работают существующие институционально сконструированные регуляторы, среди которых одним из значимых является самооценка образовательной успешности обучающихся.

Целью статьи стал анализ регулятивного потенциала самооценки образовательной успешности как институционального конструкта, а ряд исследовательских задач ориентированы на её эмпирическое обоснование. С помощью анализа социологических данных осуществлены:

1. Типологизация социальных общностей школьников, студентов СПО и вузов по критерию самооценки образовательной успешности.
2. Характеристика выявленных типов в системе институциональных норм и требований, а также практик реализации институциональной деятельности образовательными общностями.
3. Анализ эффективности самооценок образовательной успешности как регулятора образовательной деятельности на индивидуально-личностном и институциональном уровнях, выявление проблем и противоречий между ними.
4. Сравнение особенностей восприятия образовательной успешности школьниками, студентами СПО и вузов, анализ трансфера самооценки образовательной успешности от одной подсистемы образования к другой через рассмотрение внутрисистемных противоречий.

## Особенности методологии и методики исследования

Методология исследования предполагает несколько теоретических отсылок. С одной стороны, она базируется на институциональных подходах к образовательной успешности как регулятору социальных позиций в области образования и за его пределами, когда дифференциация обучающихся по принципу успешности приводит к их статусной иерархизации в других подсистемах и институтах общества, осуществляя процесс воспроизводства его социальной структуры [21]. С другой – в микро-социологическом подходе [8] самооценка образовательной успешности рассматривается в контексте социологии знания А. Шюца (переход от

субъективных интерпретаций успешности отдельной личности к её интерсубъективному видению) [15]; конструктивистских концепциях производства реальности П. Бергера и Т. Лукмана [2], где принцип успешности может быть проинтерпретирован в системе институционального распределения знания и институциональной экспертизы [1]. При этом успешность на институциональном уровне характеризуется в качестве принципа формирования институциональной нормы и критерия её практической реализации посредством поддержания институционального порядка с помощью разнообразных форм социального контроля. На индивидуальном уровне образовательная успешность описывается как процесс идентификации и самоидентификации, как условие биографической ситуации «успеха» [14]. В контексте радикального конструктивизма Е. Глазерсфельда [19] успешные практики (образовательные, в частности) – это те осознанные действия, которые вписываются в целевые или дескриптивные контексты, в которых мы ими пользуемся, а неуспешность – знание о неудачах, «негативном» аспекте реальности, состоящее из правил, указывающих на то, какие именно действия оказываются успешными для устранения препятствий [12].

В ракурсе полидисциплинарных исследований проблема оценки и самооценки образовательной успешности анализируется в контексте человеческого капитала [5], повышения его качества, обогащения и трансфера [9; 16], рассмотрения его противоречий, неоднозначности функционирования в разных социальных контекстах [4], проблем перехода от одной ступени образования к другой [7; 10] в теориях выбытия и удержания [6; 13; 20]. Актуализирована, но мало разработана проблема образовательной политики как инструмента трансфера человеческого капитала от неуспешности к успешности [11; 17; 18].

Педагогический аспект проблематики успешности как эффективности и результативности процесса обучения рассмотрен в контексте работ Ю. К. Бабанского, А. С. Белкина, В. В. Давыдова, Г. Д. Кириллова, В. В. Краевского, М. Н. Скаткина, Г. И. Щукиной и др. [3], где успешность в обучении трактуется как совпадение ожиданий субъекта и оценки его окружением, осуществляется разведение понятий успеха как внешнего признания и успешности как позитивного результативного тренда в индивидуальных усилиях обучающегося. Концепция «ситуации успеха» лежит в основе педагогической технологии, обеспечивающей их совпадение. Однако при этом не актуализируется проблема самооценки образовательной успешности как инструмента регулирования педагогического воздействия в соответствии не с институциональными требованиями, а с экзистенциальными запросами ребёнка.

Эмпирическое исследование проблем образовательной успешности проведено исследовательским коллективом Уральского федерального университета в январе–феврале 2021 г. с использованием метода массового онлайн-опроса образовательных общностей школьников (9–11 классов), студентов среднего профессионального (СПО) и высшего образо-

вания Свердловской области. Общий объём выборочной совокупности составил 2489 чел. Выборка стратифицированная с пропорциональным размещением. Для обследования школьников и студентов СПО применялся гнездовой отбор из каждой страты. Для опроса студентов вузов была использована квотная выборка (ошибка по квотным признакам не превышала 2%). Выборка формировалась на основе открытых статистических данных о численности учащейся молодёжи Свердловской области.

Эмпирическая типология субъектов образовательной деятельности была осуществлена на основе двухэтапного кластерного анализа по следующим характеристикам успешности:

- мотивационным (*отношение к учёбе*);
- содержательным (*объём и качество знаний, полученных в ходе обучения*);
- праксеологическим (*умение применять полученные знания на практике*);
- интеграционным (*общие достижения в учёбе*).

Описание выявленных типов образовательной успешности осуществлено с использованием элементов корреляционного анализа. Система показателей, с которыми выявлялись корреляционные связи, представлена следующими блоками.

1. Отношение к институту образования измерялось системой показателей, отражающих социальные функции образования в их индивидуально-личностном преломлении:

- социокультурная функция («образование делает меня культурным человеком»; «образованному человеку интереснее живётся»);
- функции воспроизводства социально-профессиональной структуры общества, статусной и профессиональной мобильности («с образованием легче найти хорошую работу»; «образование позволяет занять высокое положение в обществе»);
- самореализационная («образование даёт возможность реализовать свой потенциал») и
- адаптационная функция («хорошее образование даёт уверенность в будущем»).

А также показатели дисфункций образования:

- «образование сейчас потеряло своё значение, его наличие не гарантирует успеха в жизни»;
- «полезные знания приобретаются на практике, а образование нужно только для “корочек”».

2. Образовательные практики субъектов характеризовались показателями их отношения к процессу и результатам обучения:

- стратегии получения знаний в системе образования;
- отношение к учёбе и динамика его изменений за последние 1–2 года;
- мотивация учебной деятельности;
- объективные характеристики образовательной успешности (оценки, баллы ЕГЭ, наличие стипендии);
- отношение к дополнительному образованию и самообразованию;
- образовательные планы на будущее.

3. Отношение к институту профессии измерялось рядом показателей, характеризующих процесс профессионального самоопределения субъектов образовательной деятельности:

- удовлетворённость выбором профессии;
- уровень информированности о будущей профессии;
- оценка характера будущей профессиональной деятельности.

4. Измерение отношения к образовательным рискам осуществлялось через оценку:

- формальных и неформальных требований к процессу и результату образовательной деятельности;
- рискам в области выбора специальности, образовательной организации для дальнейшего обучения;
- рискам в сфере профессионального самоопределения и становления.

## Типология самооценок образовательной успешности школьников

При реализации кластерного анализа на выборке школьников выявлено два кластера. Первый (38,6%) характеризуется повышенным, второй (61,4%) – сниженным уровнем самооценки. Выявленные группы школьников различаются по самооценке роли образования в их жизни (см. табл.1).

Обе группы идентичны в оценке роли образования в перспективе профессионального трудоустройства, возможности стать культурным человеком, реализовать свой потенциал, занять высокое положение в обществе.

Кластеры дифференцируются по критерию связи образования с будущим («хорошее образование даёт уверенность в будущем») и представлениями об институциональных дисфункциях образования. Вторая

группа школьников (2 кластер) более пессимистично оценивает связь получаемого образования со своим будущим, они считают, что образование потеряло своё значение и не гарантирует успеха в жизни (45,5%), не даёт уверенности в завтрашнем дне и нужно только для «корочек» как формальная констатация факта окончания образовательного учреждения (35,6%).

Таблица 1 (Table 1)

Школьники о роли образования в жизни, в зависимости от типа кластера, %  
*Schoolchildren on the role of education in life, depending on the type of cluster, %*

С какими из высказываний Вы согласны?	1 кластер	2 кластер
С образованием легче найти хорошую работу	41,5	45,3
Образование важно само по себе, оно делает меня культурным человеком	41,1	36,3
Образование даёт возможность реализовать свой потенциал	40,7	34,9
Хорошее образование позволяет занять высокое положение в обществе	24,8	24,9
Образованному человеку интереснее живётся	28,1	21,2
Хорошее образование даёт уверенность в будущем ( <i>Asymp. Sig. (2-sided) 0,0; Cramer's V=0,15</i> )	45,6	30,7
<b>Показатели, характеризующие дисфункции образования</b>		
Образование сейчас потеряло своё значение, его наличие не гарантирует успеха в жизни ( <i>Asymp. Sig. (2-sided) 0,0; Cramer's V=0,16</i> )	30,7	45,3
Полезные знания приобретаются на практике, а образование нужно только для «корочек» ( <i>Asymp. Sig. (2-sided) 0,0; Cramer's V=0,12</i> )	27,8	35,6

Самооценки успешности коррелируют с конкретными образовательными стратегиями школьников, связанными с получением знания. Представители второго кластера предпочитают довольствоваться ограниченным кругом знаний, которые получают во время уроков в школе (41,6%), в меньшей степени ориентируясь на самообразовательные практики, либо вообще отрицать необходимость знания для дальнейшей жизни и работы (27%).

В целом реальные результаты образовательной деятельности представителей второго кластера ниже: средний уровень оценок; уровень участия в олимпиадах, конкурсах, научно-исследовательских проектах; ниже активность в сфере дополнительного образования и самообразования, хотя их ценность осознаётся. Сниженная мотивация образовательной деятельности также является фактором конструирования образовательной неуспешности второй группы школьников. При этом неприятие институциональных требований ставит их в ситуацию риска, связанную с достижением формальных результатов (см. табл. 2).

Таблица 2 (Table 2)

**Школьники об отношении к результатам образовательной деятельности,  
в зависимости от типа кластера, %**

*Schoolchildren on their attitude to the results of educational activities,  
depending on the type of cluster, %*

Какие мысли и чувства возникают у Вас, когда Вы думаете	1 кластер	2 кластер
<b>- о формальных результатах (баллах, оценках, получении диплома)</b> (Asymp. Sig. (2-sided) 0,0; Cramer's V=0,24)		
Это меня тревожит	47,8	67,2
Мне всё равно	23,0	21,9
Это меня мотивирует	29,2	10,9
<b>Итого</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>
<b>- о содержательных результатах (знаниях, уровне моей образованности)</b> (Asymp. Sig. (2-sided) 0,0; Cramer's V=0,19)		
Это меня тревожит	27,7	40,2
Мне всё равно	19,3	24,7
Это меня мотивирует	53,0	35,1
<b>Итого</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>
<b>- о том, что нужно всё время повышать свой уровень знаний</b> (Asymp. Sig. (2-sided) 0,0; Cramer's V=0,15)		
Это меня тревожит	18,5	29,5
Мне всё равно	24,1	27,2
Это меня мотивирует	57,4	43,3
<b>Итого</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Достижение формальных результатов – это проблема почти для половины успешных и 67,2% менее успешных школьников. Содержательные результаты образовательной деятельности школьников значительно менее пугают, а самореализационные перспективы постоянного повышения уровня знаний даже скорее мотивируют, чем вызывают опасения у обеих групп респондентов. При этом показатели второго кластера по сравнению с первым имеют статистически значимые различия. Другими словами, вторая группа находится в зоне риска в большей степени, чем первая, и осознаёт это.

В рамках существующих институциональных правил игры школьники конструируют собственную неуспешность, ограничивая горизонты будущего. Так, выбор своего будущего относительно учебного заведения и специальности по-разному осуществляется этими группами школьников (см. табл. 4). Представители «менее успешных» проявляют пассивность, уровень их информированности о направлении дальнейшего обучения, профессии и работе тоже ниже. Удовлетворены выбором своей будущей профессии 81,1% «успешных» и 57,4% «неуспешных» учащихся. При этом различий в формулировке требований к будущей профессиональной деятельности у школьников этих групп нет.

## Типология самооценок образовательной успешности студентов СПО

На выборке студентов СПО также выделено два кластера. Первый кластер (42,6%) характеризуется повышенным, второй (57,4%) – сниженным уровнем самооценок. Рассмотрим, каким образом выявленные кластеры различаются по оценке роли образования в жизни студентов СПО (см. табл. 3).

Таблица 3 (Table 3)

Студенты СПО о роли образования в жизни, в зависимости от типа кластера, %  
*SVE students on the role of education in life, depending on the type of cluster, %*

С какими из высказываний Вы согласны?	1 кластер	2 кластер
С образованием легче найти хорошую работу	43,7	38,5
Хорошее образование даёт уверенность в будущем ( <i>Asymp. Sig. (2-sided) 0,0; Cramer's V=0,13</i> )	43,0	30,3
Образование даёт возможность реализовать свой потенциал ( <i>Asymp. Sig. (2-sided) 0,0; Cramer's V=0,13</i> )	43,0	30,7
Образование важно само по себе, оно делает меня культурным человеком ( <i>Asymp. Sig. (2-sided) 0,0; Cramer's V=0,13</i> )	38,3	27,6
Хорошее образование позволяет занять высокое положение в обществе ( <i>Asymp. Sig. (2-sided) 0,0; Cramer's V=0,14</i> )	32,1	19,6
Образованному человеку интереснее живётся	21,6	17,9
<b>Показатели, характеризующие дисфункции образования</b>		
Полезные знания приобретаются на практике, а образование нужно только для «корочек» ( <i>Asymp. Sig. (2-sided) 0,0; Cramer's V=0,20</i> )	23,0	42,3
Образование сейчас потеряло своё значение, его наличие не гарантирует успеха в жизни ( <i>Asymp. Sig. (2-sided) 0,0; Cramer's V=0,25</i> )	23,5	48,3

По сравнению со школьниками, студенты СПО имеют более дифференцированную структуру самооценок успешности, формируемую системой институциональных условий. Это касается их отношения ко всем функциям образования, но прежде всего его дисфункциональных факторов. «Успешные» студенты статистически значимо доминируют при оценке позиций: хорошее образование даёт уверенность в будущем (43,0%); даёт возможность реализовать свой потенциал (43,0%); делает меня культурным человеком (38,3%); позволяет занять высокое положение в обществе (32,1%).

Считают, что образование сейчас потеряло своё значение и его наличие не гарантирует успеха в жизни, в два раза больше представителей второго кластера (48,3%), чем первого (23,5%). Кроме того, различия между группами проходят по критерию роли практики в получении

знаний. Уверены, что полезные знания приобретаются, как правило, на практике, а образование нужно только для «корочек», также почти вдвое больше представителей второго кластера (42,3%), чем первого (23,0%).

Обе группы сходятся только в утверждениях, что с образованием можно легче найти хорошую работу и интереснее организовать жизнь.

Самооценки успешности коррелируют с конкретными образовательными стратегиями студентов СПО, связанными с получением знания. Так, активные практики в получении знаний характерны для кластера «успешных» студентов (46,7%), которых вдвое больше, чем «неуспешных» (22,2%). Получаемые знания не имеют значения для дальнейшей жизни и работы каждого четвёртого «неуспешного» студента. Их втрое больше, чем представителей первого кластера.

Кластер «неуспешных» имеет более низкие оценки, в целом учёба им даётся тяжелее, желание учиться за последние 1–2 года снизилось. Эти студенты менее активны в научно-исследовательской деятельности, реже принимают участие в олимпиадах, конкурсах, научных проектах. Они меньше занимаются дополнительным образованием и самообразованием, ниже оценивают свои навыки самообразовательной деятельности, чем кластер «успешных».

Образовательные риски студентов СПО (см. табл. 4) связаны с достижением формальных результатов (баллов, оценок и пр.). Это проблема почти для половины успешных и 52,5% менее успешных студентов.

Таблица 4 (Table 4)

Студенты СПО об отношении к результатам образовательной деятельности, в зависимости от типа кластера, %  
*SVE students about their attitude to the results of educational activities, depending on the type of cluster, %*

Какие мысли и чувства возникают у Вас, когда Вы думаете	1 кластер	2 кластер
<b>- о формальных результатах (баллах, оценках, получении диплома)</b> ( <i>Asymp. Sig. (2-sided) 0,0; Cramer's V=0,23</i> )		
Это меня тревожит	47,0	52,5
Мне всё равно	20,4	33,4
Это меня мотивирует	32,6	14,1
<b>Итого</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>
<b>- о содержательных результатах (знаниях, уровне моей образованности)</b> ( <i>Asymp. Sig. (2-sided) 0,0; Cramer's V=0,21</i> )		
Это меня тревожит	34,9	34,4
Мне всё равно	20,2	37,7
Это меня мотивирует	44,9	27,9
<b>Итого</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>
<b>- о том, что нужно всё время повышать свой уровень знаний</b> ( <i>Asymp. Sig. (2-sided) 0,0; Cramer's V=0,15</i> )		
Это меня тревожит	27,7	28,4
Мне всё равно	24,6	37,3
Это меня мотивирует	47,7	34,3
<b>Итого</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

В обеих группах студентов СПО и школьников практически совпадает отношение к формальным и содержательным результатам обучения. Отношение к необходимости непрерывного образования также является более «мотивирующим», чем тревожащим. По-видимому, несмотря на высокую оценку уровня дисфункциональности института профессионального образования, институциональные условия в этой подсистеме образования для них достаточно комфортны.

При этом образовательным рискам чаще подвергаются студенты второго кластера, в среднем каждый пятый, тогда как из «успешных» студентов – только каждый десятый. К наиболее значимым рискам можно отнести риски выбора учебного заведения; организации и реализации образовательного процесса; освоения профессиональных знаний и навыков, их соответствия выбранной специальности (профессии).

Не сталкивались с серьёзными проблемами в образовательной деятельности 64,8% студентов первой и 41,8% второй группы. Расценивают все перечисленные выше проблемы как норму и готовы самостоятельно справиться с ними 61,5% «успешных» и 40,9% «неуспешных» студентов. Эта ситуация свидетельствует о достаточной приемлемости институциональных условий для студентов СПО, поэтому моделируемая ими самооценка успешности в целом достаточно высока.

«Успешные» студенты (91,6%) значительно более удовлетворены профессиональным выбором, чем «неуспешные» (58,1%). Будущую профессию лучше представляют себе студенты 1 кластера (7,3 балла по 10-ти балльной шкале), чем второго (5,5 баллов).

## Типология самооценок образовательной успешности студентов вузов

Эмпирическая типологизация на выборке студентов вузов позволила выявить три кластера: первый кластер (37,3%) характеризуется высоким уровнем самооценок успешности образовательной деятельности; второй (29,9%) – средним; третий (32,8%) – сниженным уровнем. Рассмотрим, насколько выявленные кластеры различаются по оценкам роли образования в жизни студентов вузов (см. табл. 5).

Студентов вузов дифференцируют по кластерным различиям прежде всего институциональные дисфункции. Для студентов со средней (41,8%) и низкой (49,8) самооценкой успешности образование потеряло своё значение и не гарантирует успеха в жизни, оно нужно только для «корочек», поскольку полезные знания приобретаются, по их мнению, в основном на практике (38,6 и 39,3% соответственно).

Вместе с тем дифференцирующими факторами выступают и социокультурная функция, функции самореализации и статусного продвижения. Представители «успешного» кластера более других уверены, что образование делает их культурными людьми (46,5%), даёт возможность реализовать свой потенциал (45,9%), позволяет занять высокое положение в обществе (25,1%).

Таблица 5 (Table 5)

Студенты вузов о роли образования в жизни, в зависимости от типа кластера, %  
*University students on the role of education in life, depending on the type of cluster, %*

С какими из высказываний Вы согласны?	1 кластер	2 кластер	3 кластер
Образование важно само по себе, оно делает меня культурным человеком ( <i>Asymp. Sig. (2-sided) 0,0; Cramer's V=0,10</i> )	46,5	40,0	36,4
Образование даёт возможность реализовать свой потенциал ( <i>Asymp. Sig. (2-sided) 0,0; Cramer's V=0,10</i> )	45,9	41,1	34,8
Хорошее образование даёт уверенность в будущем	38,3	34,0	29,4
С образованием легче найти хорошую работу	32,1	33,7	34,5
Образованному человеку интереснее живётся	31,5	30,9	23,6
Хорошее образование позволяет занять высокое положение в обществе ( <i>Asymp. Sig. (2-sided) 0,0; Cramer's V=0,10</i> )	25,1	16,8	16,9
<b>Показатели, характеризующие дисфункции образования</b>			
Полезные знания приобретаются на практике, а образование нужно только для «корочек» ( <i>Asymp. Sig. (2-sided) 0,0; Cramer's V=0,16</i> )	23,4	38,6	39,3
Образование сейчас потеряло своё значение, его наличие не гарантирует успеха в жизни ( <i>Asymp. Sig. (2-sided) 0,0; Cramer's V=0,21</i> )	25,4	41,8	49,8

Ещё одной важной характеристикой является то, что третья часть представителей всех трёх кластеров единодушна в том, что с образованием легче найти хорошую работу, оно даёт уверенность в будущем, с ним человек может интереснее организовать свою жизнь.

Самооценки успешности коррелируют с конкретными образовательными практиками студентов вузов, связанными с получением знания. Чем выше самооценка уровня образовательной успешности, тем выше студент ценит знания и активнее занимается инициативными видами познавательной деятельности – научными исследованиями, самообразованием. При этом почти каждый пятый студент со средними и низкими самооценками успешности считает, что получаемые в вузе знания не имеют значения для его дальнейшей жизни и работы, поэтому ориентирован только на получение официального документа об окончании образовательной организации.

Рассмотрим комплекс характеристик образовательной деятельности, по которым выявленные типы студентов имеют статистически значимые отличия (по выраженности данных характеристик кластеры расположены иерархично от первого к третьему):

- уровень успеваемости выше у студентов, входящих в первый кластер и снижается к третьему;
- наличие сложностей в учёбе (если представителям первого кластера учёба даётся легко, сложностей не возникает, то к третьему нарастают проблемы и трудности, с которыми студенты не справляются);

- снижение желания учиться за последние 1–2 года обучения в вузе наиболее выражено у представителей третьего кластера;
- активность участия в научно-исследовательской деятельности, олимпиадах, конкурсах, научных проектах явно выражена у студентов, входящих в первый кластер, и снижается к третьему;
- активность самообразовательной деятельности и оценка навыков самообразования выше у «успешных» студентов и имеет тенденцию к снижению к кластеру «неуспешных».

К наиболее значимым рискам, с которыми сталкиваются студенты на этапах входа в систему профессионального образования, можно отнести риски организации и реализации образовательного процесса. Для студентов с низким уровнем образовательной успешности риски значительно возрастают также в связи с собственной неготовностью к обучению в вузе (21,4%) и высокими требованиями вуза (16,9%), разочарованием в специальности (19,5%), образовательном учреждении (17,9%), получаемых знаниях по профессии (16,0%). Сущностными институциональными рисками являются риски результата образовательной деятельности (см. табл. 6).

Таблица 6 (Table 6)

Студенты вузов об отношении к результатам образовательной деятельности, в зависимости от типа кластера, %  
*University students about their attitude to the results of educational activities, depending on the type of cluster, %*

Какие мысли и чувства возникают у Вас, когда Вы думаете	1 кластер	2 кластер	3 кластер
<b>- о формальных результатах (баллах, оценках, получении диплома)</b> (Asymp. Sig. (2-sided) 0,0; Cramer's V=0,14)			
Это меня тревожит	32,1	44,5	50,8
Мне всё равно	32,1	25,3	30,7
Это меня мотивирует	35,8	30,2	18,5
<b>Итого</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>
<b>- о содержательных результатах (знаниях, уровне моей образованности)</b> (Asymp. Sig. (2-sided) 0,0; Cramer's V=0,17)			
Это меня тревожит	23,1	26,3	32,6
Мне всё равно	16,9	11,6	22,0
Это меня мотивирует	60,0	62,1	45,4
<b>Итого</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>
<b>- о том, что нужно всё время повышать свой уровень знаний</b> (Asymp. Sig. (2-sided) 0,0; Cramer's V=0,11)			
Это меня тревожит	20,6	18,9	26,2
Мне всё равно	18,6	21,4	29,4
Это меня мотивирует	60,8	59,7	44,4
<b>Итого</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Риски, связанные с формальными результатами, в большей степени тревожат «неуспешных» студентов, содержательные результаты и перспективы непрерывного образования с целью повышения своего уровня знаний мотивируют все три группы студентов, хотя и с некоторыми различиями. При этом отношение к образовательным рискам принципиально различно у представителей разных кластеров. Так, если 70,6% «успешных» студентов считают их нормой, то среди студентов из кластера «неуспешных» дающих такие оценки вдвое меньше (36,4%).

Влияние института профессии на дифференциацию студентов по критерию самооценки успешности проявляется на этапе выбора профессии: удовлетворены профессиональным выбором 93,8% представителей первого, 78,6% – второго и 59,4% третьего кластеров<sup>1</sup>. Уровень информированности студентов о будущей профессиональной деятельности тоже различен: 8,1 баллов у представителей первого, 6,7 – второго, 6,2 – третьего кластеров (по 10-ти балльной шкале, где 0 – плохо представляю, 10 – хорошо представляю)<sup>2</sup>.

Различия в предпочтениях относительно будущей профессиональной деятельности существуют практически по всем показателям. Единственно, в чём единодушны респонденты – что профессия должна давать возможность проявить творческую инициативу и самостоятельность. Студенты 1 и 2 кластеров схожи в желании с помощью профессии максимально раскрыть способности и таланты, достичь высокого общественного положения, признания окружающих. Хотят, чтобы профессия была неустойчивой, не вызывала отрицательных эмоций по преимуществу представители из группы «неуспешных». При этом представители 2 кластера отличаются от всех особым прагматическим интересом к профессии: они больше остальных ориентированы на получение достойной заработной платы, достижение высокого уровня благосостояния (82,1%) при условии, чтобы профессия не мешала полноценному и разнообразному досугу, увлечениям, общению с друзьями (43,2%).

## Некоторые выводы для обозначения проблемного поля научной и практической дискуссии

В ходе анализа исследовательской проблемы была поставлена задача рассмотрения самооценки образовательной успешности как социального феномена, институционального регулятора индивидуального развития представителей образовательных общностей при переходе от одной подсистемы образования к другой, позволяющего выявить внутрисистемные противоречия. Поскольку проблему такой сложности в принципе нельзя полностью перевести на уровень эмпирического обоснования, то в рамках социологического исследования был реализован ряд задач: выявлена эмпирическая типология образовательных общно-

<sup>1</sup> *Asymp. Sig. (2-sided) 0,0; Cramer's V=0,33.*

<sup>2</sup> *Asymp. Sig. (2-sided) 0,0; Cramer's V=0,29.*

стей школьников, студентов СПО и студентов вузов по критерию самооценки образовательной успешности; осуществлен её анализ в системе институциональных норм и требований, а также практик реализации институциональной деятельности образовательными общностями.

Можно утверждать, что самооценка образовательной успешности является устойчивым институциональным конструктом, который достаточно унифицировано регулирует образовательную деятельность на всех этапах образования, осуществляя процесс дифференциации и даже сегрегации её субъектов. Самооценка образовательной успешности определяет выбор субъектом определённой стратегии образовательной деятельности, прогнозирует его ориентации на образовательное и профессиональное будущее.

Другими словами, по поводу образовательной успешности сложился консенсус, который воспроизводится в сознании обучающихся (и можно предположить, что и в установках их родителей, педагогов, представителей образовательного менеджмента) достаточно стабильно. Он порождается образовательной средой, транслируется в процессе коммуникации образовательных общностей, проникает в массовое сознание, воспроизводится в общественном мнении. Насколько же этот регулятивный феномен эффективен по отношению к институту образования в целом и регуляции индивидуально-личностных жизненных стратегий субъектов образовательной деятельности?

Анализ полученных данных позволил сформулировать ряд выводов, которые могут стать самостоятельными направлениями дальнейших исследований.

*1. Самооценка образовательной успешности как социальный феномен и институциональный регулятор дисфункциональна по отношению к институту образования.*

• Прежде всего это касается подсистемы школьного и среднего профессионального образования. Так, количественно бóльшая часть школьников (61,4%) и студентов СПО (57,4%) склонны относить себя скорее к неуспешным, а группа «неуспешных» дифференцируется в основном по критерию институциональных дисфункций образования. Существующий стандарт образовательной успешности у этих групп нивелирует представления о роли формального образования в обеспечении успешности собственного будущего.

• Особенно это характерно для «неуспешных» студентов СПО, половина которых (48,3%) считают формальное образование дисфункциональным, не гарантирующим успеха в жизни; 80,4% уверены, что оно не обеспечит им статусного продвижения, не сделает их жизнь интереснее (82,1%), а их самих культурными людьми (72,4%). Активное отрицание роли образования в своей жизни как результат несоответствия стандартам успешности – негативный феномен, поскольку способствует уходу от практик непрерывного образования (формального и неформального), формированию особой группы стигматизированных «неуспешных» учащихся, активно отторгающих образование как вид деятельности.

• Для «неуспешных» школьников и студентов СПО характерны высокие субъективные риски формальных результатов (получение баллов, оценок, диплома) образовательной деятельности, имеющие травмирующий характер, что свидетельствует о дисфункциях субъективной модели успешности для этих групп учащихся. Для этой группы студентов вузов мотивирующий эффект содержательных рисков образования уравнивает и даже в какой-то мере нивелирует травматогенные факторы формальных институциональных требований.

*2. Самооценка образовательной успешности дисфункциональна по отношению к институту профессии, влияет на снижение адаптационного и прогностического потенциалов будущего обучающихся.*

• «Неуспешные» школьники и студенты СПО, как правило, пассивны в выборе стратегии будущего, связанного с образовательной и профессиональной сферой. Адаптационные возможности «неуспешных» студентов СПО и вузов практически вдвое ниже, чем у «успешных». Они чаще сталкиваются с проблемами организации и реализации образовательного процесса, не готовы рассматривать их как норму и справляться с ними самостоятельно. Комплекс факторов, включая и стигму неуспешности, снижает их адаптационный потенциал и социально-ориентированные навыки включения в образовательную среду.

• Студенты вузов демонстрируют большее разнообразие и адаптивность к институциональным требованиям образовательной успешности. Практически третья часть (29,9%) студентов, балансируя между «успешными» и «неуспешными», демонстрируют адаптационный потенциал, базирующийся на прагматических ценностях образования и профессии.

*3. Институциональный стандарт образовательной успешности, интериоризированный образовательными общностями, универсален для всех трёх подсистем образования. Однако его трансфер при переходе от одной ступени образования к другой осуществляется противоречиво, без учёта их особенностей, не адаптируется к новым требованиям каждой ступени.*

Проведённое социологическое исследование показало, что институционально заданная модель самооценки успешности для образовательных общностей не является в настоящих условиях оптимальной ни с точки зрения развития экзистенциального потенциала личности, ни с позиции института образования. Она явно будет постепенно трансформироваться с ориентацией на потребности обучающихся и возможности открытия для них более широких перспектив и разнообразия образовательного и профессионального будущего.

## Библиографический список

1. Абельс Х. Интеракция, идентичность, презентация. Введение в интерпретативную социологию/ Пер. с нем. под общ. ред. Н. А. Головина, В. В. Козловского. СПб.: Алетейя, 2000. 272 с.

2. Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания/ Пер. Е. Руткевич. М.: Медиум, 1995. 323 с.
3. Бирина О. В. Понятие успешности обучения в современных педагогических и психологических теориях // *Фундаментальные исследования*. 2014. № 8 (часть 2). С. 438–443.
4. Бурдые П. Воспроизводство: элементы теории системы образования/ Пер. с фр. Н. А. Шматко. М.: Просвещение, 2007. 267 с.
5. Бурдые П. Формы капитала // *Экономическая социология*. 2002. Т. 3. № 5. С. 60–65.
6. Горбунова Е. В. Выбытия студентов из вузов: исследование в России и США // *Вопросы образования*. 2018. № 1. С. 110–131. DOI: 10.17323/1814-9545-2018-1-110-131
7. Горшков М. К., Ключарев Г. А. Непрерывное образование в современном контексте. М.: Юрайт, 2017. 224 с.
8. Завадская М. А. Академическая неуспеваемость как социологический феномен: перспективы микросоциологического анализа // *Журнал социологии и социальной антропологии*. 2011. Т. 14. № 2. С. 102–118.
9. Зборовский Г. Е., Амбарова П. А. Переход образовательных общностей от неуспешности к успешности в процессе трансфера их человеческого капитала // *Мир России*. 2021. Т. 30. № 1. С. 88–110. DOI: 10.17323/1811-038X-2021-30-1-88-110
10. Константиновский Д. Л. Измерение неравенства в образовании // *Россия реформирующаяся: ежегодник*. М.: Новый хронограф, 2018. Вып. 16. С. 171–191. DOI 10.19181/ezheg.2018.8
11. Хекман Д. Политика стимулирования человеческого капитала // *Вопросы образования*. 2011. № 3. С. 73–137.
12. Цоколов С. Дискурс радикального конструктивизма. Традиции скептицизма в современной философии и теории познания. Мюнхен: Phren, 2000. 333 с.
13. Шмелева Е. Д., Фрумлин И. Д. Факторы отсева студентов инженерно-технического профиля в российских вузах // *Вопросы образования*. 2000. № 3. С. 110–136.
14. Шуклина Е. А. Образовательная успешность в контексте феноменологической социологии знания // *Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Социально-экономические науки*. 2020. № 3. С. 62–75. DOI: 10.15593/2224-9354/2020.3.4
15. Шюц А. Избранное: Мир, светящийся смыслом/ Пер. с нем. и англ. В. Г. Николаев и др. М: РОССПЭН, 2004. 1056 с.
16. Berger J. B. Optimizing Capital, Social Reproduction, and Undergraduate Persistence: A Sociological Perspective // J. M. Braxton (ed.). *Reworking the Student Departure Puzzle*. Nashville, TN: Vanderbilt University, 2000. P. 95–124.

17. Casarico A., Micheletto L., Sommacal A. Intergenerational transmission of skills during childhood and optimal public policy // *Journal of Population Economics*. 2015. Vol. 28. №. 2. P. 353–372.
18. Cremer H., Pestieau P. Intergenerational Transfer of Human Capital and Optimal Education Policy // *Journal of Public Economic Theory*. 2006. Vol. 8. №. 4. P. 529–545.
19. Glasersfeld E. von. *Radical Constructivism*. London: Falmer Press, 1996. 323 p.
20. Kuh G. D., Love P. G. *Cultural Perspective on Student Departure // Reworking the Student Departure Puzzle*. Nashville, TN: Vanderbilt University. 2000. P. 196–212.
21. Parsons T. *School Class as a Social System // Parsons T. Social Structure and Personality*. London. 1964. P. 130–154.

Статья поступила: 20.05.2021

#### СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ

**Шуклина Елена Анатольевна**, доктор социологических наук, профессор кафедры социологии и технологий государственного и муниципального управления, Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина, Екатеринбург, Россия

DOI: 10.19181/vis.2021.12.3.739

## Self-Evaluation of Educational Success as an Institutional Phenomenon: Sociological Analysis of Efficiency and Intrasystem Contradictions

The reported study was funded by RFBR, project no. 19-29-07016

*Elena A. Shuklina*

Yeltsin Ural Federal University, Ekaterinburg, Russia

E-mail: e.a.shuklina@urfu.ru

ORCID ID: 0000-0001-6478-4332

**For citation:** Shuklina E. A. Self-evaluation of educational success as an institutional phenomenon: sociological analysis of efficiency and intrasystem contradictions. *Vestnik instituta sotziologii*. 2021. Vol. 12. No. 3. P. 99–119. DOI: 10.19181/vis.2021.12.3.739

**Abstract.** In the context of the institutional transformation of education and the complication of the processes of its functioning and development in the information age, the problem of analyzing the self-assessment of educational success as a subjective regulator of human educational activity becomes of particular importance. The article examines the subjective assessment of success in formal education as a reflection of students' ideas about the degree of compliance with the system of institutional requirements through their acceptance / rejection. The analysis of the problems of educational success is based on the material of a large-scale sociological study of schoolchildren, students of secondary vocational education (SVE) and universities of the Sverdlovsk region (N = 2489 people). There were carried out the typologization of subjects of educational activity in accordance with the level of self-assessment of educational success; comparison of the types identified during the transition from one subsystem of education to another (school – secondary vocational education – university); determination of individual-personal and institutional contradictions and conflicts in the assessment of educational success as points of growth, the search for coordination of the needs and interests of the individual, on the one hand, and education as a social institution, on the other.

The author comes to the conclusion that the self-assessment of educational success is a stable institutional construct that uniformly regulates educational activity at all stages of education, carrying out the process of differentiation of its subjects. At the same time, it can be dysfunctional in relation to the institution of education, its implementation of an adaptive, socio-cultural function, the function of professional self-determination.

The results of the sociological study demonstrated that the institutionally formed model of self-assessment of success for educational communities in the current conditions is not optimal. Gradually transforming in accordance with the needs of students, the possibilities of the educational institution, the challenges of the time, it will have to change, creating conditions for broader prospects and diversity of the educational and professional future of students.

**Keywords:** institute of education, educational success / failure, educational communities, educational motivation, professional self-determination

## References

1. Abels H. Interaction, identity, presentation. An Introduction to Interpretive Sociology. Saint-Petersburg, Aleteya, 2000. 272 p. (In Russ.).
2. Berger, P. L., Luckmann, T. The Social Construction of Reality. A Treatise on sociology of Knowledge. Transl. from Eng. by E. Rutkevich. Moscow, Medium, 1995: 323 (in Russ.).
3. Birina O. V. Ponjatie uspešnosti obučeniya v sovremennyh pedagogičeskikh i psihologičeskikh teorijah [The concept of the successful training in modern pedagogical and psycho-logical theories]. *Fundamentalnye issledovaniya*, 2014: 8-2: 438–443 (in Russ.).
4. Bourdieu P. Reproduction elements for a theory of the teaching system. Transl. from Fr. by N. A. Shmatkom. Moscow, Prosveshchenie. 2007: 267 (in Russ.).
5. Bourdieu P. Formy kapitala [Forms of capital]. *Ekonomičeskaya sociologiya*, 2002: 3: 5: 60–65 (in Russ.).
6. Gorbunova E. V. Elaboration of Research on Student Withdrawal from Universities in Russia and the United States. *Voprosy obrazovaniya*, 2018: 1: 110–131. (in Russ.). DOI: 10.17323/1814-9545-2018-1-110-131
7. Gorshkov M. K., Klyucharev G. A. Nopreryvnoe obrazovanie v sovremennom kontekste [Continuing education in a modern context]. Moscow, Yurajt, 2017: 224 (in Russ.).
8. Zavadsкая M. A. Akademicheskaya neuspevaemost' kak sociologičeskij fenomen: perspektivy mikrosociologičeskogo analiza [Academic failure as a sociological phenomenon: perspectives of microsocial analysis]. *Zhurnal sociologii i socialnoj antropologii*. 2011: 14: 2: 102–118 (in Russ.).
9. Zborovskij G. E., Ambarova P. A. The Transition of Educational Communities from Failure to Success in Human Capital Transfer. *Mir Rossii*, 2021: 30: 1: 88–110. DOI: 10.17323/1811-038X-2021-30-1-88-110 (in Russ.).
10. Konstantinovskiy D. L. Izmerenie neravenstva v obrazovanii [Measuring educational inequality]. *Rossiya reformiruyushchayasya: ezhegodnik*. Moscow, Novyj hronograf, 2018: 16: 171–191. DOI 10.19181/ezheg.2018.8 (in Russ.).
11. Heckman J. Policies to foster human capital. *Voprosy obrazovaniya*. 2011: 3: 73–137 (in Russ.).
12. Cokolov S. Diskurs radikal'nogo konstruktivizma. Tradicii skepticizma v sovremennoj filosofii i teorii poznaniya [Discourse of Radical Constructivism. Traditions of skepticism in modern philosophy and the theory of knowledge]. Myunhen, Phren, 2000: 333 (in Russ.).
13. Shmeleva E. D., Frumin I. D. Faktory otseva studentov inženerno-tekhničeskogo profilya v rossijskikh vuzah [Dropout Factors for Engineering Students in Russian Universities]. *Voprosy obrazovaniya*, 2000: 3: 110–136 (in Russ.).
14. Shuklina E. A. Educational success in the phenomenological sociology of knowledge. *Vestnik Permskogo nacional'nogo issledovatel'skogo politekhničeskogo universiteta. Social'no-ekonomičeskie nauki*, 2020: 3: 62–75 (in Russ.).
15. Shutc A. Izbrannoe: Mir, svetyashchijsya smyslom [Favorites: A world glowing with meaning]. Transl. from Eng. and Germ. by V. G. Nikolaev et al. Moscow, ROSSPEN, 2004: 1056 (in Russ.).
16. Berger J. B. Optimizing Capital, Social Reproduction, and Undergraduate Persistence: A Sociological Perspective. In: J. M. Braxton (ed.) *Reworking the Student Departure Puzzle*. Nashville, TN, Vanderbilt University, 2000: 95–124.

17. Casarico A., Micheletto L., Sommacal A. Intergenerational transmission of skills during childhood and optimal public policy. *Journal of Population Economics*, 2015: Vol. 28: 2: 353–372.
18. Cremer H., Pestieau P. Intergenerational Transfer of Human Capital and Optimal Education Policy. *Journal of Public Economic Theory*, 2006: Vol. 8: 4: 529–545.
19. Glaserfeld E.von. *Radical Constructivism*. London, Falmer Press, 1996: 323.
20. Kuh G. D., Love P. G. Cultural Perspective on Student Departure. Reworking the Student Departure Puzzle. Nashville, TN, Vanderbilt University, 2000: 196–212.
21. Parsons T. School Class as a Social System. In: Parsons T. *Social Structure and Personality*. London, 1964: 130–154.

The article was submitted on: 20.05.2021

---

#### INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

**Elena A. Shuklina**, Doctor of Sociological Science, Professor of chair sociology and public administration technologies, Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia