

Теоретическая модель преемственности аудиторной и внеаудиторной работы студентов

A Theoretical Model of Continuity of Students' Classroom and Extracurricular Work

Авторы статьи

Унатлоков Вячеслав Хаутиевич,

кандидат филологических наук, доцент кафедры кабардино-черкесского языка и литературы социально-гуманитарного института ФГБОУ ВО «Кабардино-Балкарский государственный университет им. Х. М. Бербекова», г. Нальчик, Российская Федерация
magomed.abduyev@inbox.ru
ORCID: 0000-0003-0756-9323

Золотова Яна Владимировна,

кандидат экономических наук, доцент Высшей школы менеджмента ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет», г. Хабаровск, Российская Федерация
rozohka@mail.ru
ORCID: 0000-0003-1965-8358

Волков Владимир Русланович,

кандидат философских наук, доцент кафедры социологии, политологии и менеджмента ФГБОУ ВО «Казанский национальный исследовательский технический университет им. А. Н. Туполева – КАИ», г. Казань, Российская Федерация
vozt@bk.ru
ORCID: 0000-0003-0857-0289

Конфликт интересов

Конфликт интересов не указан

Для цитирования

Унатлоков В. У., Золотова Я. В., Волков В. Р. Теоретическая модель преемственности аудиторной и внеаудиторной работы студентов // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2026. – № 07. – С. 244–270. – URL: <https://e-koncept.ru/2026/261190.htm> – DOI: 10.24412/2304-120X-2026-11190

Authors of the article

Vyacheslav K. Unatlov,

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Department of Kabardino-Circassian Language and Literature, Institute of Social Sciences and Humanities, Kabardino-Balkarian State University named after Kh.M. Berbekov, Nalchik, Russian Federation
magomed.abduyev@inbox.ru
ORCID: 0000-0003-0756-9323

Yana V. Zolotova,

Candidate of Economic Sciences, Associate Professor, Graduate School of Management, Pacific National University, Khabarovsk, Russian Federation
rozohka@mail.ru
ORCID: 0000-0003-1965-8358

Vladimir R. Volkov,

Candidate of Philosophical Sciences, Associate Professor, Department of Sociology, Political Science, and Management, Kazan National Research Technical University named after A.N. Tupolev – KAI, Kazan, Russian Federation
vozt@bk.ru
ORCID: 0000-0003-0857-0289

Conflict of interest statement

Conflict of interest is not declared

For citation

V. K. Unatlov, Y. V. Zolotova, V. R. Volkov, A Theoretical Model of Continuity of Students' Classroom and Extracurricular Work // Scientific-methodological electronic journal "Koncept". – 2026. – No. 07. – P. 244–270. – URL: <https://e-koncept.ru/2026/261190.htm> – DOI: 10.24412/2304-120X-2026-11190

Поступила в редакцию <i>Received</i>	19.04.26	Получена положительная рецензия <i>Received a positive review</i>	03.06.26
Принята к публикации <i>Accepted for publication</i>	03.06.26	Опубликована <i>Published</i>	31.07.26



Аннотация

В условиях цифровой трансформации высшей школы, усиления компетентностной направленности образования и возрастания требований к субъектности студента проблема преемственности аудиторной и внеаудиторной работы приобретает статус психодидактической и организационно-педагогической проблемы университетского обучения. Фрагментарность связи между занятиями и самостоятельной деятельностью ведет к дидактической дискретности, ослаблению логики усложнения действий, снижению мотивационно-регулятивной устойчивости и редукции внеаудиторной активности к формальному выполнению заданий. Цель статьи – теоретически обосновать модель преемственности аудиторной и внеаудиторной работы студентов в вузе как многоуровневую педагогическую конструкцию, обеспечивающую континуальность образовательного процесса, развитие учебной автономии и перевод внешне организуемой деятельности в режим саморегулируемого профессионально ориентированного учения. Методология исследования опирается на системный, системно-деятельностный, компетентностный, личностно ориентированный и средовой подходы; использованы анализ и синтез литературы, сравнительно-сопоставительный, структурно-функциональный и понятийно-категориальный анализ, а также педагогическое моделирование. В результате исследования уточнено понятие преемственности как интегративного свойства образовательного процесса; определены ее уровни и принципы построения; разработана структурно-функциональная модель, включающая целевой, содержательно-смысловой, организационно-деятельностный, мотивационно-регулятивный, рефлексивно-оценочный и результативный блоки; выявлены механизмы ее реализации – сквозное задание, поэтапное снятие педагогической опоры, рефлексивно-оценочная рекурсия, средовая медиация и профессионально-контекстуальная проблематизация; систематизированы педагогические условия работоспособности модели: критериальная прозрачность, архитектура курса, нарастание самостоятельности, содержательная обратная связь, вариативность внеаудиторных форм и возвращение результатов самостоятельной деятельности в пространство аудиторного обсуждения. Теоретическая значимость статьи состоит в интеграции представлений о саморегуляции, вовлеченности, формирующем оценивании и средовой организации обучения в целостную модель преемственности. Практическая значимость исследования определяется возможностью использования предложенной модели при проектировании учебных дисциплин, модульных курсов, электронных ресурсов, проектных и исследовательских форм работы.

Ключевые слова

высшее образование, саморегулируемое учение, учебная автономия, формирующее оценивание

Благодарности

Авторы выражают признательность коллективу социально-гуманитарного института ФГБОУ ВО «Кабардино-Балкарский государственный университет им. Х. М. Бербекова», коллективу Высшей школы менеджмента ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет» и коллективу кафедры социологии, политологии и менеджмента ФГБОУ ВО «Казанский национальный исследовательский технический университет им. А. Н. Туполева – КАИ» за академическую поддержку, возможность профессионального обсуждения концептуальных положений исследования и конструктивные замечания, учтенные при подготовке рукописи. Авторы также благодарят коллег, принявших участие в обсуждении теоретико-методологических оснований статьи, за содержательные рекомендации, способствовавшие уточнению понятийного аппарата, логики моделирования и итоговой композиции текста.

Abstract

In the context of the digital transformation of higher education, the strengthening of competency-based education and increasing demands on student agency, the problem of continuity of classroom and extracurricular work has become a psychodidactic and organizational-pedagogical challenge for university education. The fragmented connection between classes and independent activities leads to didactic discontinuity, weakening of the logic of increasing complexity of actions, a decrease in motivational and regulatory stability, and a reduction of extracurricular activity to the formal completion of assignments. The purpose of this article is to theoretically substantiate a model of continuity of students' classroom and extracurricular work at a university as a multi-level pedagogical construct that ensures the continuity of the educational process, the development of academic autonomy, and the transformation of externally organized activities into self-regulated, professionally oriented learning. The research methodology is based on the systemic, systemic activity-oriented, competence, personal-ly-oriented and environmental approaches; the analysis and synthesis of literature, comparative-contrastive, structural-functional and conceptual-categorical analysis, as well as pedagogical modeling were used. As a result of the study, the concept of continuity as an integrative property of the educational process was clarified; its levels and principles of construction were determined; a structural and functional model was developed, including target, content-semantic, organizational-activity, motivational-regulatory, reflective-evaluative and result blocks; the mechanisms of its implementation were identified – a through task, a step-by-step removal of pedagogical support, reflective-evaluative recursion, environmental mediation and professional-contextual problematization; The pedagogical conditions for the model's effectiveness are systematized: criterion transparency, course architecture, increased independence, meaningful feedback, variability of extracurricular activities, and the return of the results of independent activity to the classroom discussion space. The theoretical significance of the article lies in the integration of concepts of self-regulation, engagement, formative assessment, and environmental organization of learning into a holistic model of continuity. The practical significance of the study is determined by the possibility of using the proposed model in the design of academic disciplines, modular courses, electronic resources, project-based and research-based work.

Key words

higher education, self-regulated learning, educational autonomy, formative assessment

Acknowledgements

The authors express their gratitude to the faculties of the Social and Humanitarian Institute of the Kabardino-Balkarian State University named after Kh. M. Berbekov, Graduate School of Management of the Pacific National University, and the Department of Sociology, Political Science, and Management of the Kazan National Research Technical University named after A.N. Tupolev for their academic support, professional discussions of the research concepts, and constructive comments that were taken into account in the preparation of the manuscript. The authors also thank their colleagues who participated in the discussion of the theoretical and methodological foundations of the article for their insightful recommendations that helped to clarify the conceptual framework, modeling logic, and final composition of the text.

Введение / Introduction

В современной дидактике высшей школы образовательный процесс все в меньшей степени интерпретируется как сумма изолированных контактных занятий и отдельно регламентируемых форм самостоятельной активности. Усиление компетентностной направленности обучения, цифровая трансформация университетской среды, вариативность образовательных траекторий и возрастание требований к субъектности студента актуализируют проблему преемственности аудиторной и внеаудиторной работы как одного из базовых механизмов обеспечения целостности профессиональной подготовки. Внеаудиторная деятельность в этих условиях перестает быть периферийным приложением к лекциям и семинарам: именно в ней осуществляется интериоризация и операционализация содержания, заданного в аудитории, перенос способов действия в более свободные контексты, развитие рефлексивно-оценочных умений и постепенное наращивание учебной автономии. При отсутствии такой преемственности возникает эффект дидактической дискретности: учебная активность приобретает эпизодический характер, нарушается логика усложнения деятельности, а связь между знаниевым усвоением и практическим действием оказывается ослабленной.

Поэтому заявленная проблема имеет не частнометодический, а общепедагогический и психодидактический статус. По существу, речь идет о том, каким образом архитектура университетского курса обеспечивает переход от педагогически организуемой учебной деятельности к саморегулируемой образовательной активности, как согласуются цели, содержание, формы, средства, механизмы обратной связи и процедуры рефлексии в разных режимах учебного взаимодействия. В данном контексте преемственность следует понимать не как механическое продолжение аудиторного задания вне аудитории, а как специально спроектированную сопряженность контактной, самостоятельной, проектной, исследовательской и коммуникативной деятельности, при которой каждый последующий этап одновременно продолжает, углубляет и преобразует предыдущий. Между тем практика высшей школы нередко демонстрирует иную ситуацию: аудиторная работа концентрируется вокруг предъявления содержания, тогда как внеаудиторная редуцируется до репродуктивных заданий или формально учитываемой активности, не встроенной в логику профессионально-личностного становления студента.

Существенное теоретическое основание для осмысления этой проблемы задает работа Э. Панадеро [1]. Анализируя модели саморегулируемого учения, автор показывает, что саморегуляция включает когнитивные, метакогнитивные, поведенческие, мотивационные и эмоциональные компоненты, а при корректном педагогическом проектировании способна улучшать качество обучения и учебные результаты. Для темы настоящей статьи это означает, что преемственность аудиторной и внеаудиторной работы должна рассматриваться не только как организационная связность, но и как механизм переноса целеполагания, планирования, мониторинга и самокоррекции из пространства внешне управляемой деятельности в пространство деятельности, все в большей степени регулируемой самим студентом. Иную, но концептуально близкую оптику предлагают Д. Никол и Д. Макфарлейн [2]. Рассматривая формирующее оценивание и обратную связь в контексте саморегулируемого учения, авторы доказывают, что оценочные процедуры в высшей школе должны не столько фиксировать результат, сколько наделять студентов способностью к саморегуляции собственной учебной деятельности. Их положение о том, что исключительно преподавательский контроль затрудняет развитие регулятивных умений, необходимых для продуктивной работы за пределами

аудитории, принципиально важно для нашего исследования. Если первый подход акцентирует внутреннюю архитектуру саморегуляции, то второй подчеркивает ее внешнее педагогическое опосредование через критериальную ясность, диалогическую обратную связь и специально организованные возможности сокращения разрыва между текущим и желаемым уровнем результата.

Средовой аспект проблемы отчетливо проявляется в исследовании [3], посвященном обучению за пределами аудитории в электронной сетевой среде. Авторы показали, что большинство студентов включались в необязательные формы взаимодействия в неформальных цифровых пространствах, причем их сообщения отличались высокой когнитивной и учебной насыщенностью. Тем самым было доказано, что внеаудиторная активность способна сохранять познавательную направленность и выступать продолжением формального обучения, если университет создает соответствующую образовательную экологию. В отличие от работ, сосредоточенных на внутренней структуре саморегуляции и на роли обратной связи, данное исследование выводит проблему в плоскость средовой и коммуникативной организации учебного опыта. Это особенно значимо для современной высшей школы, где проектные сообщества, исследовательские группы, студенческие объединения и цифровые платформы могут выполнять функцию смыслового продолжения аудиторной работы, а не ее внешнего фона.

В отечественном исследовательском поле близкую позицию занимают Т. Баранова и др. [4] Анализируя интегрированную модель обучения в смешанной образовательной среде, авторы показали, что вовлеченность студентов статистически связана с образовательными результатами и не сводится к ситуативной активности на отдельных этапах курса. Этот вывод принципиален, поскольку позволяет избежать как традиционалистской установки на доминирование аудитории, так и технократической идеи вытеснения живого педагогического взаимодействия цифровой активностью. Аудиторный сегмент обеспечивает концептуальное рамкирование и первичную смысловую организацию содержания, тогда как внеаудиторный – углубляет, индивидуализирует, проблематизирует и операционализирует его. Не менее значимы выводы М. Одинокой и соавт. [5], рассматривающих саморегуляцию как базовый элемент профессиональной культуры студентов технического университета. Ученые показывают, что формирование саморегуляции должно осуществляться целенаправленно, поэтапно и в интеграции аудиторной, дистанционной и проектной деятельности. Тем самым российские исследователи связывают преемственность аудиторной и внеаудиторной работы не только с дидактической эффективностью, но и с логикой профессионального становления, развития академической автономии и готовности к непрерывному самообразованию.

Сопоставление обозначенных позиций позволяет сделать принципиальный вывод: несмотря на различие исследовательских оптик, продуктивная внеаудиторная работа не может мыслиться как автономный и смыслово-изолированный сегмент университетского обучения. В зарубежной литературе проблема преемственности чаще раскрывается через категории саморегуляции, формирующего оценивания и образовательной среды, тогда как в отечественных исследованиях заметнее акцент на методической интеграции, педагогических условиях и профессионально ориентированной организации самостоятельной деятельности. Вместе с тем именно это сопоставление обнаруживает и исследовательский дефицит: при наличии значительного числа работ о саморегуляции, вовлеченности, обратной связи и цифровой учебной среде сравнительно редко осмыс-

ливается сама преемственность аудиторной и внеаудиторной работы как целостная педагогическая модель, объединяющая целевой, содержательный, организационно-деятельностный, субъектный и рефлексивно-оценочный компоненты. В связи с этим актуальность настоящего исследования определяется противоречием между объективной потребностью высшей школы в непрерывном, субъектно ориентированном образовательном процессе и сохраняющейся фрагментарностью организации аудиторной и внеаудиторной работы студентов. Цель статьи состоит в теоретическом обосновании модели преемственности аудиторной и внеаудиторной работы студентов в вузе через интеграцию положений психодидактики, системно-деятельностного и компетентностного подходов, а также современных представлений о саморегуляции учебной деятельности и средовой организации университетского обучения.

Обзор литературы / Literature review

Современный корпус исследований, соотносимый с проблемой преемственности аудиторной и внеаудиторной работы студентов, имеет выражено междисциплинарный и межакадемический характер. В международно индексируемом научном поле данная проблематика сравнительно редко обозначается через прямое словосочетание «преемственность аудиторной и внеаудиторной работы», поскольку зарубежные авторы, как правило, концептуализируют ее через более широкие исследовательские категории: саморегулируемое учение, формирующее оценивание, студенческую вовлеченность, педагогическую поддержку автономии, обучение вне учебной аудитории, а также сопряжение формальной и неформальной образовательной среды. Уже в этом терминологическом расхождении обнаруживается существенное различие исследовательских оптик. Если в отечественной педагогике преобладает организационно-дидактическое понимание внеаудиторной работы как специально проектируемого продолжения аудиторного занятия, то в зарубежных исследованиях акцент смещается на субъектную регуляцию учебной активности, на перенос способов действия из одной образовательной ситуации в другую и на способность студента самостоятельно поддерживать учебный ритм за пределами непосредственного педагогического контроля. Поэтому реконструкция научного поля требует анализа не только работ, прямо описывающих самостоятельную или внеаудиторную деятельность, но и публикаций, раскрывающих механизмы континуальности образовательного процесса через мотивационно-регулятивные, контрольно-рефлексивные, средовые и коммуникативные параметры университетского обучения.

Наиболее разработанным теоретическим основанием для осмысления преемственности аудиторной и внеаудиторной работы в международной литературе выступает проблематика саморегулируемого учения. В обзорной статье Э. Панадеро [6] оно трактуется как многокомпонентная система, включающая когнитивный, метакогнитивный, поведенческий, мотивационный и аффективный уровни; тем самым учебная деятельность перестает пониматься как линейное выполнение задания и рассматривается как сложная система самоинициируемого, самоотслеживаемого и самооцениваемого образовательного действия. Для темы настоящего исследования это принципиально важно, поскольку преемственность аудиторной и внеаудиторной работы в такой логике означает не простое распределение заданий между учебным занятием и домашней подготовкой, а сохранение единого регулятивного контура деятельности. Х. Л. Андраде [7], анализируя самооценивание студентов, подчеркивает, что оно представляет собой не субъективное самоописа-

ние успеха, а критериально организованное соотнесение собственного продукта с эталонным качеством. Следовательно, переход от аудиторного объяснения к внеаудиторному выполнению задания может быть продуктивным лишь в том случае, если студент владеет инструментами внутренней проверки и рефлексивной коррекции. В более позднем исследовании [8] показано, что университет остается последней институционально организованной средой, где возможно целенаправленно формировать культуру самооценивания; авторы описывают набор конструктивных элементов, процессов-посредников и ожидаемых результатов, образующих архитектуру поддержки студенческого самоконтроля. Сходную линию развивают Чжи-Юэ Чжоу и Нянь-Бао Цзоу [9], доказывающие, что у студентов нередко недостаточно развиты внутренние механизмы мониторинга и внутренней обратной связи, а потому внешние инструменты сопровождения саморегуляции способны выступать не заменой субъектности, а ее инициализатором.

Эта позиция получает дальнейшее развитие в работах, посвященных целенаправленному формированию саморегуляции в учебном процессе высшей школы. К. Гранберг, Т. Пальм и Б. Палмберг [10], анализируя практику формирующего оценивания, показали, что последовательная поддержка саморегулируемого учения усиливает мотивационные убеждения студентов и активизирует их регулятивное поведение. Ж. Бродбент и другие [11] установили, что характеристики саморегуляции связаны с включенностью студентов в процедуры формирующего оценивания и далее опосредуют результаты итогового контроля. Тем самым в зарубежной литературе формируется важный вывод: внеаудиторная работа оказывается эффективной не сама по себе, а как пространство разворачивания уже запущенных на занятии регулятивных механизмов. В отечественных и связанных с российским контекстом работах сходная идея раскрывается через несколько иную терминологию. М. Одинокая и другие [12] рассматривают саморегуляцию как базовый элемент профессиональной культуры будущих инженеров. Д. Былиева и соавт. [13] в контексте электронного обучения показывают, что снижение плотности непосредственного педагогического сопровождения объективно повышает требования к саморегуляции. И. Карпович и другие [14], анализируя обучение первокурсников иностранному языку в условиях дистанционного обучения, фактически фиксируют ту же закономерность: успешность включения в курс зависит от готовности студентов к самоорганизации и регулярной работе вне аудитории. А. Акопян и К. Сакс [15] демонстрируют, что специально организованная цифровая платформа способна развивать саморегулируемые читательские стратегии студентов при обучении второму языку, а Д. И. Ильишкина и соавт. [16] подчеркивают, что выбор стратегий мотивационной регуляции меняется в зависимости от структуры учебных мотивов студентов.

Вторая крупная линия исследований связана с формирующим оцениванием и с контрольно-рефлексивной организацией учебного процесса. Дж. У. Гиканди, Д. Морроу, Н. Э. Дэвис [17] в систематическом обзоре публикаций по высшей школе показали, что оценивание в цифровой образовательной среде приобретает продуктивный характер только тогда, когда оно становится непрерывным регулятором учебного продвижения, а не сводится к эпизодической фиксации результата. Яньюй Сяо и Минь Ян [18], обобщая литературу о формирующем оценивании, специально подчеркивают его потенциал в развитии саморегулируемого учения: обратная связь должна работать не только на уточнение ошибок, но и на формирование способности студента самостоятельно планировать последующие действия, соотносить усилия с

критериями и корректировать стратегию освоения материала. В таком ракурсе преемственность аудиторной и внеаудиторной работы обеспечивается через континуальный контрольно-рефлексивный цикл: задание, начатое в аудитории, получает продолжение вне ее не по формальному принципу «доделывания», а как следующий шаг в заранее заданной логике оценочно-регулятивного сопровождения. В российском исследовательском поле аналогичные идеи проявляются в работах, посвященных экспертной и взаимооценочной поддержке учебной деятельности. Г. Шульгина и другие [19], анализируя практики взаимного редактирования в электронной среде, установили положительную связь между качеством содержательных комментариев, восприятием участия и итоговой результативностью письменной работы. Ю. А. Дмитриева и соавт. [20] показали, что эффективность проектной деятельности зависит от индивидуальной реакции студентов на стрессоры; следовательно, преемственность нельзя мыслить как жестко унифицированную последовательность действий, она требует вариативной педагогической настройки. И. В. Осипов и соавт. [21] рассматривают цифровые коммуникационные средства как инструмент пролонгации учебного взаимодействия: возможность продолжать практику с носителями языка за пределами учебной аудитории позволяет переводить аудиторное освоение материала в режим распределенной речевой деятельности, не разрывая при этом педагогической логики курса.

Существенный пласт зарубежной литературы посвящен студенческой вовлеченности как интегративному индикатору качества образовательной среды и как опосредующему звену между организацией обучения и его результатами. Дж. Марко и другие [22] трактуют вовлеченность как многомерный конструкт, включающий поведенческое, эмоциональное и когнитивное измерения; при этом именно сочетание этих измерений, а не их изолированное проявление оказывается связанным с академическими достижениями и удержанием студентов в университете. Л. М. Нкомо, Б. К. Дэниэль и Р. Дж. Батсон [23], анализируя исследования цифровых технологий, показывают, что технологизация обучения не тождественна росту вовлеченности: цифровые средства способны усиливать участие студентов только при условии их встраивания в педагогически продуманную модель взаимодействия. Сходную позицию занимают Н. Бергдал с коллегами [24], которые, обращаясь к аналитике учебных данных, подчеркивают необходимость многомерного понимания вовлеченности и предостерегают от ее редукции к простым количественным индикаторам присутствия или активности в системе. Для темы преемственности аудиторной и внеаудиторной работы этот тезис особенно значим: если внеаудиторная деятельность оценивается исключительно по числу выполненных операций, теряется ее образовательный смысл как пространства когнитивной переработки, личностного присвоения и рефлексивного углубления учебного содержания.

В отечественных исследованиях проблематика вовлеченности также приобретает все более заметное значение, однако, в отличие от зарубежной литературы, она чаще связывается со смешанной организацией учебного процесса и с вопросами методического конструирования курса. Т. Баранова и соавт. [25], анализируя интегрированную модель обучения, показали, что вовлеченность студентов статистически связана с образовательными результатами и не сводится к ситуативной активности на отдельных этапах курса. А. Кобичева, Е. Токарева и Т. Баранова [26] в сравнительном исследовании выявили связь аффективных образовательных результатов и академи-

ческой успеваемости в смешанной университетской среде, что позволяет рассматривать эмоциональное принятие формата обучения как важный компонент преемственности. И. А. Новикова и другие [27], сопоставляя отношение студентов к цифровым образовательным технологиям до и во время пандемийного перехода в дистанционный формат, пришли к выводу, что расширение цифрового присутствия само по себе не ведет к пропорциональному росту цифровой компетентности и не снимает проблем самоорганизации. Н. Алмазова и соавт. [28] показали, что масштабная цифровая трансформация высшей школы обнаружила серьезные дефициты готовности преподавателей к организации электронного обучения, а это непосредственно отражается на качестве учебной коммуникации и на способности студентов продуктивно выстраивать внеаудиторную деятельность. В. В. Гридина и Е. Н. Чеканушкина [29] дополняют эту картину выводом о том, что студенты технического университета в целом признают функциональные преимущества дистанционного формата, но одновременно фиксируют трудности самодисциплины, распределения времени и поддержания устойчивого учебного усилия. Таким образом, отечественная литература убедительно демонстрирует: преемственность аудиторной и внеаудиторной работы не может быть обеспечена только за счет технологического переноса материала в электронную среду; она требует специальной педагогической сценаризации, учитывающей уровень субъектной зрелости обучающихся.

Для актуализации отечественного сегмента обзора особое значение имеют публикации последних лет, в которых самостоятельная и внеаудиторная работа рассматривается не только как форма распределения учебной нагрузки, но и как условие субъектности, цифрово опосредованной самоорганизации и профессионального становления студента. У. В. Доржу [30] показывает потенциал электронно-образовательной среды в организации самостоятельной подготовки студентов и фиксирует востребованность цифровых ресурсов для самостоятельного освоения материала. С. А. Павленко, В. М. Павленко и А. Н. Мирная [31] связывают реализацию самостоятельной работы во внеаудиторной деятельности с возможностями цифровой образовательной среды современного вуза, что непосредственно соотносится с проблемой непрерывности аудиторного и внеаудиторного контуров. Т. Н. Носкова и Т. Б. Павлова [32] рассматривают цифровую образовательную среду как совокупность информационных, коммуникационных и управленческих ресурсов, обеспечивающих самостоятельную образовательную деятельность обучающегося. Д. М. Абдуразакова и Р. Э. Эрзиев [33] акцентируют связь самостоятельной работы со становлением практических навыков профессиональной деятельности, а О. В. Бессчетнова, С. Н. Фомина и соавт. [34] трактуют самостоятельную работу как фактор формирования агентности студента в условиях современного высшего образования. Совокупно эти работы уточняют отечественный контекст заявленной проблемы: преемственность аудиторной и внеаудиторной работы должна проектироваться как переход от внешней организационной поддержки к самостоятельному, цифрово-опосредованному и профессионально значимому действию студента.

Отдельное направление исследований связано с мотивационной архитектурой учебной деятельности и с тем, каким образом поддержка автономии либо, напротив, избыточный контроль воздействуют на качество учебного участия. Д. Янг [35], анализируя роль преподавательской поддержки автономии, приходит к выводу, что именно она способствует развитию внутренних мотивационных ресурсов студента и

усиливает вовлеченность. М. О. Йохансен, С. Элиассен и Л. М. Джено [36] эмпирически показали, что воспринимаемая поддержка автономии положительно связана с автономной мотивацией и отрицательно – с контролируемой мотивацией; напротив, фрустрация автономии ослабляет учебную энергию и снижает готовность к продуктивному участию. Р. А. Кусуркар и соавт. [37] в реалистическом синтезе подчеркивают, что оценочные процедуры, ориентированные на контролируемую мотивацию, чаще ведут к поверхностному учению, тогда как формы оценивания, поддерживающие автономную мотивацию, связаны с более глубокими стратегиями освоения материала. В более ранней работе [38] с использованием структурного моделирования показано, что относительная автономная мотивация влияет на академическую результативность опосредованно – через более глубокую стратегию учения и более высокое учебное усилие. Эти выводы принципиальны для темы преемственности: внеаудиторная работа становится продолжением аудиторной не тогда, когда студент просто обязан ее выполнить, а тогда, когда он воспринимает ее как внутренне значимую стадию собственного продвижения. Ф. Х. Мюллер, А. Томас и М. Карминьола [39] показывают, что в условиях вынужденного дистанционного обучения снижается внутренняя и идентифицированная регуляция, а контролируемые формы мотивации, напротив, возрастают; при этом сами виртуальные среды не обладают мотивирующей силой вне дидактического контекста их применения. Отсюда следует, что цифровое расширение внеаудиторной работы без адекватной педагогической поддержки может не укреплять, а размывать преемственность.

Значимым медиатором между учебной организацией, мотивацией и результативностью в зарубежной литературе выступают академические эмоции. Л. Р. Респондек и соавт. [40] показали, что воспринимаемый академический контроль положительно связан с удовольствием от учения и академическими достижениями и отрицательно – со скукой, тревогой и намерением ухода из университета. Р. Ву и З. Ю [41], суммируя данные систематического обзора, приходят к выводу, что положительные академические эмоции в целом благоприятствуют мотивации, вовлеченности, удовлетворенности обучением и результатам, тогда как отрицательные переживания действуют неоднозначно и во многом зависят от контекста их возникновения. Следовательно, преемственность аудиторной и внеаудиторной работы имеет не только структурно-организационное, но и эмоционально-регулятивное измерение: если студент переживает внеаудиторную деятельность как предсказуемую, посильную и осмысленную, она продолжает аудиторное обучение; если же она воспринимается как размытая, санкционная или избыточная, между двумя зонами образовательного процесса возникает психологический разрыв. В отечественной литературе данная проблематика пока разработана менее дифференцированно, однако О. Малышева и соавт. [42] показали, что эффект онлайн-обучения в историческом образовании зависит от того, насколько цифровые средства встроены в целостную программу формирования профессионально значимых результатов. Н. Матвеева и соавт. [43] подчеркивают влияние визуальной и информационно-технологической организации материала на учебную включенность и восприятие образовательного процесса, тем самым косвенно подтверждая, что эмоциональное принятие внеаудиторной деятельности во многом зависит от того, как она дидактически «сшита» с аудиторным содержанием.

Особое место в международном корпусе работ занимают исследования, рассматривающие обучение вне аудитории и вне непосредственного расписания как ресурс

углубления знаний и развития переносимых компетенций. Д. О'Нил и соавт. [44], анализируя публикации об обучении вне классной комнаты, показывают, что данная форма работы ценна не столько сама по себе, сколько как способ организации опыта, в котором знание связывается с действием, наблюдением, обсуждением и последующей рефлексивной реконструкцией. И. Делен и соавт. [45] в метааналитическом исследовании установили общий эффект обучения вне аудитории средней и выше средней величины, но при этом подчеркнули сильную зависимость результата от дисциплины, уровня образования, географического контекста и особенностей педагогического дизайна. Иными словами, внеаудиторная активность не обладает автоматическим развивающим потенциалом; ее продуктивность определяется тем, насколько она встроена в целостную дидактическую композицию. Дж. Нури [46], обращаясь к перевернутому формату обучения, показывает, что перенос части содержания за пределы очного занятия способствует индивидуализации темпа, расширяет время активного взаимодействия на занятии и усиливает ответственность студента за подготовительную работу. Здесь особенно отчетливо проявляется принцип двусторонней преемственности: внеаудиторная работа подготавливает более содержательное аудиторное взаимодействие, а аудиторная работа, в свою очередь, придает смысл вынесенной за ее пределы самостоятельной деятельности.

К данной линии примыкают исследования внеучебной и околокурсовой активности студентов. Х. Баи и соавт. [47] на крупной выборке китайских студентов показали, что как академическое, так и социальное участие в университетской жизни является значимым фактором образовательных результатов, а влияние среды вуза отображается через создаваемые ею возможности для содержательного участия. М. Дж. Са [48] рассматривает академическую и социальную включенность в жизнь университета как важный механизм удержания студентов и укрепления их образовательной устойчивости. А. Диаз-Исо и соавт. [49] показывают, что добровольческая деятельность студентов обладает выраженным рефлексивным потенциалом: именно социально насыщенные формы активности стимулируют осмысление собственного опыта, переоценку ценностей и развитие гражданской ответственности. Н. Богианнис и другие [50] интерпретируют цифровые технологии как средство проницаемости границ между формальной и неформальной средой обучения: студент получает возможность создавать, сохранять, обсуждать и переиспользовать учебный контент в разных пространствах образовательной активности. Для заявленной темы эти выводы чрезвычайно важны, поскольку позволяют рассматривать преемственность не только в узком дидактическом, но и в экосистемном смысле – как согласование разных режимов участия студента в образовательной и квазипрофессиональной практике.

Отечественные исследования, посвященные проектным, сетевым и межкультурным формам активности, вносят в данный вопрос собственный методологический акцент. И. Захарова, А. Кобичева и Н. Розова [51], анализируя участие российских студентов в международном сетевом проекте, показали, что выраженность образовательного эффекта определяется не формальным фактом участия, а тем, как сами студенты осмысливают цели проекта, соотносят их со своими профессиональными интересами и оценивают достигнутые результаты. Иначе говоря, сама по себе вынесенность деятельности за пределы учебной аудитории не гарантирует преемственности; необходима интериоризация целей и рефлексивное присвоение результата. И. В. Осипов и соавт. [52], исследуя телекоммуникационные практики обучения ино-

странным языкам, показали, что распределенное речевое взаимодействие может усиливать аудиторную работу именно тогда, когда оно не превращается в параллельный, методически изолированный процесс. Н. Матвеева и другие [53] связывают эффективность инновационных информационных технологий с ростом учебной включенности, но их выводы одновременно указывают на зависимость результата от визуальной, содержательной и организационной цельности курса. В этой же логике Ю. А. Дмитриева и другие [54] подчеркивают ценность проектной деятельности как формы интеграции аудиторных и внеаудиторных усилий, однако настаивают на необходимости психологически соразмерного распределения нагрузки. Следовательно, российский корпус публикаций в большей степени, чем зарубежный, акцентирует необходимость педагогического конструирования переходов между различными режимами учебной активности.

Еще один важный вектор отечественной литературы связан с цифровой инфраструктурой и аналитическим сопровождением образовательного процесса. Т. А. Кустицкая и соавт. [55], используя данные цифровой образовательной истории и текущей активности студентов, разработали модель раннего прогнозирования академической успешности; в педагогическом отношении это означает переход от ретроспективной фиксации результата к опережающему обнаружению риска. Для темы преемственности данный вывод принципиален: если университет располагает механизмами раннего выявления сбоев во внеаудиторной работе, он может перестраивать аудиторную поддержку до того, как несформированность самостоятельной деятельности приведет к устойчивой неуспешности. А. Горбунова и соавт. [56], рассматривая связь саморегулируемого учения, когнитивной нагрузки и результативности в среде, контролируемой самим обучающимся, демонстрируют, что автономизация обучения неразрывно связана с риском перегрузки и требует тонкой педагогической калибровки. Иными словами, простое расширение пространства самостоятельной работы без учета пределов когнитивной переработки может разрушать преемственность, а не укреплять ее.

Сравнительный анализ отечественных и зарубежных публикаций позволяет выделить несколько устойчивых различий исследовательских позиций. Во-первых, зарубежные авторы преимущественно рассматривают проблему через внутренние механизмы субъектной регуляции: саморегулируемое учение, автономную мотивацию, академические эмоции, переживание контроля и вовлеченность. В этой оптике преемственность между различными формами учебной работы трактуется как способность студента переносить способы планирования, мониторинга, самооценки и смыслообразования из ситуации непосредственного педагогического сопровождения в ситуацию относительной самостоятельности. Во-вторых, в отечественной литературе более отчетливо выражен организационно-дидактический ракурс: внимание сосредоточено на смешанной модели курса, на цифровом проектировании, на сопровождении самостоятельной работы, на методическом обеспечении проектов и на управлении образовательной средой. Здесь преемственность чаще понимается как специально конструируемое согласование целей, содержания, средств, форм контроля и каналов коммуникации. В-третьих, зарубежные исследования заметно активнее разрабатывают вопрос о связи аудиторной подготовки с внеучебной, добровольческой, социальной и гражданской активностью студентов, тогда как отечественные авторы преимущественно остаются в пределах собственно учебной и учебно-профессио-

нальной деятельности. Это различие важно, потому что в первом случае внеаудиторное пространство мыслится шире – как поле социализации, самоопределения и экстернализации компетенций, а во втором – как методически организованная зона доработки, закрепления или расширения учебного содержания.

При этом, несмотря на различие понятийных языков, в обоих корпусах литературы обнаруживается ряд общих закономерностей. Прежде всего, и отечественные, и зарубежные исследования сходятся в том, что продуктивная преемственность невозможна без критериальной прозрачности, распределенной во времени обратной связи и постепенного наращивания степени самостоятельности студента. Далее, практически все значимые работы показывают, что эффективность внеаудиторной деятельности опосредуется качеством мотивации, развитостью саморегуляции, переживанием академического контроля и уровнем вовлеченности. Наконец, и в зарубежных, и в отечественных публикациях подчеркивается, что цифровая среда является не самодостаточным фактором улучшения образовательного процесса, а лишь медиатором, усиливающим как позитивные, так и негативные последствия принятой дидактической модели. Следовательно, преемственность аудиторной и внеаудиторной работы студентов должна интерпретироваться не как техническое распределение учебных действий между двумя пространствами, а как педагогически проектируемая непрерывность смыслов, регулятивных процедур, форм обратной связи, способов взаимодействия и образовательных ожиданий.

Таким образом, обзор отечественной и зарубежной литературы позволяет сделать несколько принципиальных выводов. Во-первых, в международной науке отсутствует единый термин, полностью совпадающий с отечественным понятием преемственности аудиторной и внеаудиторной работы, однако имеется мощный теоретический массив, раскрывающий ее через категории саморегуляции, вовлеченности, формирующего оценивания, автономной мотивации, академических эмоций и обучения вне аудитории. Во-вторых, отечественная литература дает более выраженное представление об организационно-методическом проектировании связи между аудиторными занятиями и самостоятельной деятельностью, но сравнительно реже интегрирует мотивационно-эмоциональные и экосистемные аспекты проблемы в единую модель. В-третьих, в обоих исследовательских массивах доминируют работы, анализирующие отдельные компоненты заявленного феномена – саморегуляцию, цифровую среду, проектную деятельность, вовлеченность, оценивание, тогда как публикаций, в которых преемственность аудиторной и внеаудиторной работы студентов осмысливается как целостная теоретическая конструкция, сравнительно немного. Именно данный дефицит задает исследовательскую нишу настоящей статьи и обосновывает необходимость разработки специальной теоретической модели, способной связать целевой, содержательный, организационно-деятельностный, мотивационно-регулятивный и рефлексивно-оценочный аспекты единого образовательного процесса в вузе.

Методологическая база исследования / Methodological base of the research

Поскольку статья посвящена не эмпирической апробации, а теоретическому обоснованию модели преемственности аудиторной и внеаудиторной работы студентов, в качестве исходной исследовательской стратегии был избран комплекс общенаучных и психолого-педагогических подходов, позволяющих рассматривать данный феномен как многослойную и иерархически организованную педагогическую конструкцию. Веду-

щими методологическими ориентирами выступили системный, системно-деятельностный, компетентностный, личностно ориентированный и средовой подходы. В качестве основных методов использовались теоретический анализ и синтез научной литературы, сравнительно-сопоставительный анализ отечественных и зарубежных концепций, понятийно-категориальная конкретизация, структурно-функциональный анализ, обобщение, абстрагирование и педагогическое моделирование.

Системный подход позволил рассматривать преемственность аудиторной и внеаудиторной работы не как механическое «сцепление» отдельных учебных действий, а как интегративное свойство целостного образовательного процесса, в котором значимы не только отдельные элементы, но прежде всего характер их взаимосвязей. В этой логике аудиторное занятие, самостоятельная работа, проектная активность, обратная связь, критерии оценивания и ожидаемые результаты трактуются как компоненты единого дидактического контура. Существенное значение для такого понимания имеет позиция Д. Битса [57], согласно которой университетское обучение должно строиться на согласовании планируемых результатов, учебной деятельности и способов оценивания: сначала определяются результаты, которых должен достичь студент, а затем проектируются формы преподавания и оценочные процедуры, обеспечивающие достижение именно этих результатов. Следовательно, преемственность в рамках системной оптики интерпретируется как согласованность целей, содержания, видов деятельности и контрольно-рефлексивных механизмов в разных фазах образовательного цикла.

Системно-деятельностный подход конкретизировал внутреннюю динамику данной целостности. Опираясь на положение о том, что системный подход относится к общенаучному уровню методологии, а деятельностный представляет собой его реализацию на конкретно-научном уровне, исследование исходило из понимания учебного процесса как поэтапно организуемой деятельности, в которой способы действия осваиваются сначала в условиях внешней педагогической опоры, а затем переносятся в пространство возрастающей самостоятельности студента. Одновременно компетентностный подход задал результирующую рамку исследования. В соответствии с трактовкой О. Е. Лебедева [58], компетентностный подход связан с определением целей образования, отбором содержания, организацией процесса и оценкой образовательных результатов таким образом, чтобы студент приобретал опыт самостоятельного решения познавательных, коммуникативных и организационных задач. Это позволило рассматривать преемственность аудиторной и внеаудиторной работы как механизм формирования не фрагментарных знаний, а целостного опыта действия, переносимого в учебно-профессиональные и квазипрофессиональные ситуации.

Личностно ориентированный аспект методологии обусловлен обращением к концепциям саморегулируемого учения и формирующего оценивания. Э. Панадеро [59] в обзорной работе показывает, что саморегуляция включает когнитивные, метакогнитивные, поведенческие, мотивационные и эмоционально-аффективные компоненты; следовательно, при анализе преемственности необходимо учитывать не только содержательную связь между аудиторной и внеаудиторной работой, но и перенос механизмов целеполагания, планирования, мониторинга, самокоррекции и рефлексии. В свою очередь Д. Никол и Д. Макфарлейн [60] интерпретируют формирующее оценивание и обратную связь как средство развития способности студента брать под контроль собственное обучение; ими предложена модель саморегулируемого учения и семь принципов эффективной обратной связи, поддерживающей са-

мооценивание, интерпретацию критериев и активную переработку внешних комментариев. В результате личностно ориентированный подход в настоящем исследовании был использован для обоснования того, что преемственность не исчерпывается организацией последовательных заданий, а предполагает постепенный переход от внешне управляемой учебной активности к внутренне регулируемой и личностно присвоенной образовательной деятельности.

Средовой подход позволил расширить трактовку внеаудиторной работы и рассматривать ее не как «постаудиторный остаток» учебного процесса, а как компонент единой образовательной экологии вуза. Методологически значимой здесь является позиция К. Скотт, К. Х. Сорокоти и Дж. Д. Меррелла [61], которые показали, что в неформальных, необязательных цифровых пространствах студенты активно включаются в учебное взаимодействие, а их сообщения демонстрируют выраженное когнитивное и учебное присутствие. Это дало основание включить в модель преемственности не только традиционные формы самостоятельной работы, но и цифровые коммуникационные площадки, консультационные форматы, проектные и исследовательские сообщества, в которых обеспечивается смысловое продолжение аудиторного обучения. Тем самым средовой подход задал понимание преемственности как свойства не отдельного задания, а всей образовательной среды, организующей переходы между разными режимами учебного участия.

На уровне исследовательских процедур указанная совокупность подходов была реализована через комплекс взаимодополняющих теоретических методов. Теоретический анализ и синтез научных источников использовались для выявления устойчивых признаков преемственности аудиторной и внеаудиторной работы; сравнительно-сопоставительный анализ – для установления различий между отечественными и зарубежными интерпретациями проблемы; понятийно-категориальная конкретизация – для уточнения содержания ключевых дефиниций; структурно-функциональный анализ – для выделения целевого, содержательного, организационно-деятельностного, мотивационно-регулятивного и рефлексивно-оценочного блоков модели; педагогическое моделирование – для построения теоретической модели преемственности как внутренне согласованной системы. Таким образом, избранная методологическая база позволила описать преемственность аудиторной и внеаудиторной работы студентов как многоуровневую педагогическую конструкцию, обеспечивающую непрерывность образовательного процесса, поэтапное наращивание учебной автономии и перевод внешне организуемой деятельности в режим саморегулируемого профессионально ориентированного учения.

Результаты исследования / Research results

В результате проведенного теоретического анализа, концептуализации и педагогического моделирования было установлено, что преемственность аудиторной и внеаудиторной работы студентов должна рассматриваться не как внешняя согласованность отдельных форм учебной активности, а как структурно организованный механизм поддержания единого образовательного цикла в условиях смены режимов педагогического взаимодействия. Иначе говоря, предметом преемственности выступает не только содержание задания, но и способ его постановки, характер учебного действия, логика усложнения, контрольно-рефлексивное сопровождение, а также степень самостоятельности, предоставляемой студенту на каждом этапе. Такой подход позволяет преодолеть распространенную редукцию внеаудиторной работы к сумме

домашних поручений и трактовать ее как функционально необходимый сегмент профессионально-образовательной среды вуза, обеспечивающий интериоризацию способов действия, перенос учебных операций в новые контексты и постепенное развертывание субъектной учебной позиции.

Принципиально значимым результатом исследования стало уточнение сущности самой преемственности. Установлено, что она обладает двойственной природой. С одной стороны, преемственность выступает системным свойством образовательного процесса, обеспечивающим его континуальность, целевую согласованность и недопущение дидактической дискретности. С другой стороны, она является специальным педагогическим механизмом, посредством которого внешне организуемая деятельность постепенно преобразуется в деятельность, все в большей степени саморегулируемую, рефлексивно контролируруемую и внутренне мотивированную. Следовательно, преемственность не сводится к принципу «занятие – домашнее задание», а предполагает переход от репродуктивного воспроизведения к продуктивному применению, от учебной операции к способу действия, от внешнего контроля к самоконтролю, от выполнения инструкции к осмысленному образовательному выбору.

В ходе исследования были выделены основные уровни, на которых проявляется преемственность аудиторной и внеаудиторной работы студентов. Первый уровень – целевой. На нем обеспечивается согласование локальных задач конкретного занятия с более широкими результатами дисциплины и с перспективой профессионально-личностного становления обучающегося. Второй уровень – содержательно-смысловой, предполагающий такое проектирование учебного материала, при котором внеаудиторная работа не дублирует аудиторную, а развивает, углубляет, проблематизирует и контекстуализирует ее содержание. Третий уровень – операционально-деятельностный: он связан с преемственностью способов действия, когда приемы анализа, решения, аргументации, моделирования, интерпретации и самооценивания, освоенные при непосредственном педагогическом сопровождении, переносятся в пространство самостоятельной, проектной, исследовательской или коммуникативной активности. Четвертый уровень – мотивационно-регулятивный, на котором происходит последовательное наращивание учебной автономии, устойчивости целеполагания, способности к планированию и коррекции собственных усилий. Пятый уровень – рефлексивно-оценочный, обеспечивающий возврат результатов внеаудиторной работы в аудиторию, их осмысление, обсуждение, экспертную и самооценочную интерпретацию. Тем самым преемственность была определена как многоуровневая педагогическая конструкция, соединяющая разные формы учебной активности не по календарному, а по смысловому и функциональному принципу.

Другим результатом исследования стало выделение принципов, на которых может быть построена модель преемственности. Базовым принципом является принцип целостности, требующий рассматривать аудиторную и внеаудиторную работу как взаимодополняющие сегменты единого образовательного процесса, а не как автономные подсистемы с разной педагогической ценностью. Не менее важен принцип содержательной конгруэнтности, в соответствии с которым любое внеаудиторное задание должно быть концептуально связано с логикой аудиторного занятия, но при этом не повторять его буквально. Принцип спиралевидного усложнения предполагает, что каждая последующая форма деятельности опирается на предыдущую, однако переводит студента на более высокий уровень самостоятельности, вариативности и аналитической глубины. Принцип

субъектной активизации означает включение обучающегося в процедуры выбора, планирования, самоконтроля и рефлексивного осмысления собственной образовательной траектории. Существенное значение имеет принцип обратной связи, обеспечивающий непрерывность педагогической поддержки и минимизацию разрыва между действием студента и его последующим осмыслением. Наконец, принцип профессиональной направленности требует, чтобы связь аудиторной и внеаудиторной работы реализовывалась через задачи, приближенные к будущей профессиональной деятельности, квазипрофессиональные ситуации, исследовательские мини-проекты и коммуникативные практики, обладающие личностной и ценностной значимостью для студента.

Принципы построения модели преемственности аудиторной и внеаудиторной работы студентов

Принцип	Педагогическая функция	Проявление в логике преемственности
Целостность	Обеспечивает единство целей, содержания, способов действия и критериев оценки	Аудиторная и внеаудиторная работа проектируются как фазы одного образовательного цикла
Содержательная конгруэнтность	Сохраняет смысловую связь содержания и способов действия	Внеаудиторное задание углубляет материал занятия и не повторяет его буквально
Спиралевидное усложнение	Организует переход от образца к продуктивной самостоятельности	Каждая новая форма работы увеличивает аналитическую и регулятивную самостоятельность
Субъектная активизация	Развивает автономию, ответственность и рефлексивное целеполагание	Студент участвует в выборе темпа, источников, способов работы и средств самоконтроля
Обратная связь	Поддерживает коррекцию действий и сокращает разрыв между текущим и требуемым результатом	Результаты внеаудиторной работы возвращаются в аудиторию для обсуждения и доработки
Профессиональная направленность	Соотносит обучение с будущей профессиональной деятельностью	Связь двух контуров обеспечивается кейсами, мини-проектами и исследовательскими заданиями

Представленные в таблице принципы образуют единый регулятивный контур и не могут рассматриваться изолированно. Так, целостность без обратной связи превращается в декларацию; содержательная конгруэнтность без субъектной активизации ведет к формальному выполнению заданий; профессиональная направленность без спиралевидного усложнения редуцируется до единичных практико-ориентированных эпизодов. Следовательно, действенность модели обеспечивается именно сопряжением принципов, а не механическим включением в учебный курс отдельных организационных приемов.

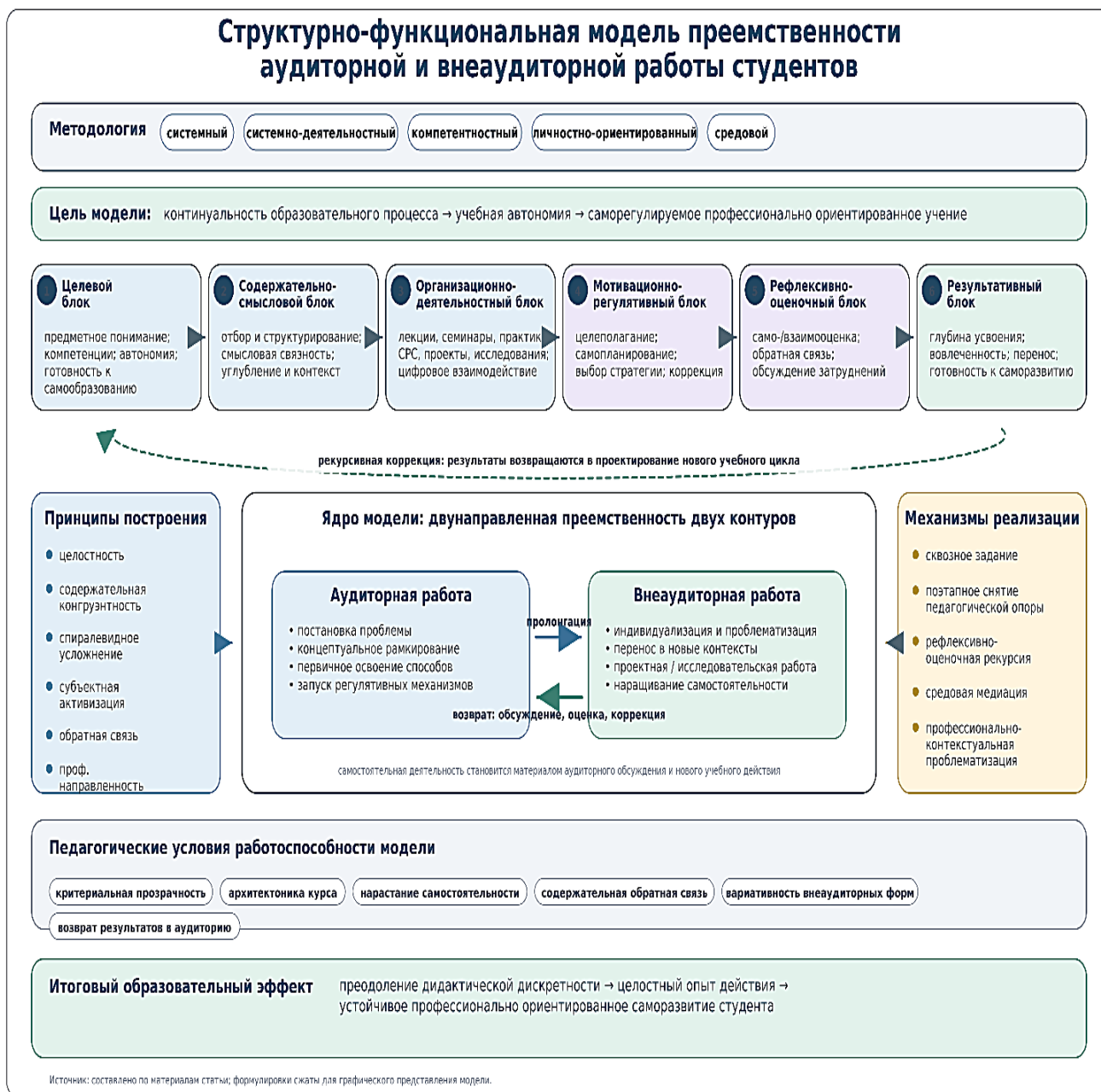
Ключевым результатом исследования стала разработка структурно-функциональной модели преемственности аудиторной и внеаудиторной работы студентов. В ее основе лежит представление о том, что образовательный процесс высшей школы должен строиться как континуально-распределенный цикл, в котором каждая новая фаза одновременно наследует и преобразует предыдущую. Модель включает шесть взаимосвязанных

блоков. Первый блок – целевой; он задает стратегические ориентиры процесса: углубление предметного понимания, формирование компетенций, развитие академической автономии, становление рефлексивной культуры и готовности к самообразованию. Второй блок – содержательно-смысловой; в нем происходит отбор и структурирование материала таким образом, чтобы аудиторное взаимодействие обеспечивало постановку проблемы, концептуальное рамкирование и освоение базовых способов действия, а внеаудиторная работа – их индивидуализацию, проблемное развертывание и применение в усложненных контекстах. Третий блок – организационно-деятельностный; он объединяет лекции, семинары, практические занятия, консультации, самостоятельную аналитическую работу, проектные и исследовательские задания, цифровые формы взаимодействия, а также коммуникативные практики, выводящие студента за пределы ситуативного выполнения учебного поручения. Четвертый блок – мотивационно-регулятивный; его функция состоит в последовательном переводе студента от деятельности, поддерживаемой главным образом внешней структурой курса, к деятельности, в которой возрастает роль внутреннего целеполагания, самопланирования, выбора стратегии и коррекции собственных затруднений. Пятый блок – рефлексивно-оценочный; он обеспечивает циклическое возвращение результатов внеаудиторной работы в пространство аудиторного обсуждения посредством самооценивания, взаимооценивания, преподавательской обратной связи, обсуждения типичных затруднений и коллективной реконструкции способов решения. Шестой блок – результативный; он фиксирует ожидаемые образовательные эффекты: усиление глубины усвоения содержания, устойчивую учебную вовлеченность, повышение самостоятельности, развитие способности к переносу способов действия и возрастание готовности к непрерывному профессиональному саморазвитию.

Содержательный анализ модели позволил определить ядро преемственности как двунаправленный переход между аудиторной и внеаудиторной деятельностью. В одном направлении осуществляется пролонгация аудиторной работы: то, что было задано, объяснено, смоделировано или первично апробировано на занятии, получает дальнейшее развитие во внеаудиторном пространстве. В противоположном направлении реализуется возвратный эффект: результаты самостоятельной, проектной, исследовательской и коммуникативной активности возвращаются в аудиторию и становятся материалом для обсуждения, оценки, уточнения понятий, коррекции действий и постановки новых задач. Благодаря этому учебный процесс утрачивает линейность и приобретает рекурсивный характер. Аудитория перестает быть исключительно местом предъявления знаний, а внеаудиторная работа – исключительно местом их закрепления; обе формы начинают функционировать как взаимно обусловленные фазы единого образовательного цикла.

Разработанная модель позволила выявить и описать механизмы обеспечения преемственности. Первым механизмом выступает механизм сквозного задания. Он предполагает, что одна и та же учебная проблема проходит через несколько фаз: первичную постановку и ориентировку в аудитории, самостоятельную разработку за ее пределами, промежуточную фиксацию результатов, последующее обсуждение и итоговую доработку. Второй механизм – поэтапное снятие педагогической опоры. Сначала преподаватель задает образец, алгоритм, критерии и инструменты анализа; затем часть регулятивных функций передается студенту, который начинает самостоятельно распределять усилия, выбирать источники, сопоставлять варианты решения и оценивать промежуточные результаты. Третий механизм – рефлексивно-оценочная рекурсия, заключающаяся в систематическом возвращении к способу действия и к качеству его выполнения.

Четвертый механизм – средовая медиация, при которой электронная информационно-образовательная среда, консультационные форматы, цифровые следы учебной активности и коммуникативные площадки поддерживают непрерывность взаимодействия между занятиями. Пятый механизм – профессионально-контекстуальная проблематизация: внеаудиторная активность строится не вокруг искусственно изолированных упражнений, а вокруг задач, допускающих аналитическое, проектное, исследовательское или квазипрофессиональное развертывание.



Структурно-функциональная модель преемственности аудиторной и внеаудиторной работы студентов

Существенным результатом исследования стало определение педагогических условий, обеспечивающих работоспособность модели. Во-первых, необходима предварительная архитектура курса, при которой преподаватель проектирует не отдельные занятия, а целостную последовательность учебных событий, связанных общей логикой усложнения, едиными критериями оценки и заранее продуманными

переходами между контактной и самостоятельной деятельностью. Во-вторых, требуется критериальная прозрачность: студент должен ясно понимать не только то, что именно необходимо сделать, но и каким образовательным смыслом обладает конкретное задание, как оно соотносится с предыдущими и последующими этапами работы, по каким основаниям будет оцениваться и какие способы действия подлежат переносу. В-третьих, значимо дозированное нарастание самостоятельности. Резкий перенос всей ответственности на студента при отсутствии сформированных регулятивных умений приводит не к автономии, а к дезорганизации и формальному выполнению. Следовательно, педагогически продуктивной является такая динамика, при которой самостоятельность возрастает по мере освоения средств самопланирования, самооценки и самокоррекции. В-четвертых, обязательным условием выступает наличие регулярной и содержательной обратной связи, несводимой к фиксации ошибок или балльному результату. В-пятых, модель требует вариативности форм внеаудиторной работы: аналитических, проектных, исследовательских, дискуссионных, практико-ориентированных и рефлексивных заданий, поскольку именно вариативность создает условия для дифференциации учебных маршрутов и для развития индивидуального стиля учебной деятельности. Наконец, необходимым является включение результатов внеаудиторной работы в аудиторию как в пространство коллективной интеллектуальной переработки; без такого возврата преемственность теряет системный характер и распадается на совокупность разрозненных учебных эпизодов.

Отдельно было установлено, что предлагаемая модель выполняет не только дидактическую, но и воспитательно-развивающую функцию. При ее реализации студент включается в практики ответственного целеполагания, самодисциплины, распределения времени, принятия решений, аргументированного выбора и соотнесения индивидуального результата с коллективными и профессиональными требованиями. Иными словами, преемственность аудиторной и внеаудиторной работы становится механизмом формирования не только учебной успешности, но и субъектных качеств будущего специалиста. В этом смысле ее значение выходит за пределы конкретной дисциплины и приобретает метапредметный и общепрофессиональный характер. Через повторяющиеся циклы постановки задачи, самостоятельного поиска, обсуждения, переоценки и доработки формируются универсальные способы деятельности, которые обеспечивают устойчивость студента в условиях неопределенности, насыщенной информационной среды и необходимости непрерывного самообразования.

Полученные результаты позволяют сформулировать и теоретическую значимость разработанной модели. Во-первых, уточнено содержание понятия «преемственность аудиторной и внеаудиторной работы студентов» как многоуровневой педагогической конструкции, соединяющей целевой, содержательно-смысловой, операционально-деятельностный, мотивационно-регулятивный и рефлексивно-оценочный контуры образовательного процесса. Во-вторых, показано, что преемственность является не фоновым организационным требованием, а самостоятельным механизмом трансформации внешне задаваемой учебной активности в деятельность, опосредованную внутренним контролем и личностно значимым целеполаганием. В-третьих, разработана структурно-функциональная модель, позволяющая описывать связь аудиторной и внеаудиторной работы не в терминах простого распределения нагрузки, а в терминах педагогически управляемого перехода, возврата, усложнения и рефлексивной переработки. В-четвертых, определены педагогические условия, при

которых эта модель может быть реализована в вузовской практике без редукции внеаудиторной работы к репродуктивному продолжению занятия. Тем самым результаты исследования создают теоретическую основу для последующей эмпирической проверки модели в разных образовательных контекстах, на разных курсах и в разных направлениях подготовки, а также позволяют использовать ее как рамку для проектирования учебных дисциплин, электронных курсов, модульных программ и практико-ориентированных форм университетского обучения.

Заключение / Conclusion

Таким образом, проведенное теоретическое исследование позволяет утверждать, что преемственность аудиторной и внеаудиторной работы студентов представляет собой не частный организационный прием, а самостоятельный педагогический механизм обеспечения континуальности образовательного процесса в вузе. Ее сущность заключается в целенаправленном согласовании целей, содержания, способов действия, форм взаимодействия, процедур контроля и рефлексии в условиях перехода от непосредственно управляемой учебной деятельности к деятельности, в возрастающей степени опосредованной саморегуляцией, личностным смыслообразованием и академической автономией студента. В этом контексте внеаудиторная работа утрачивает статус вторичного приложения к аудиторным занятиям и приобретает значение функционально необходимого пространства интериоризации, операционализации и контекстного развертывания освоенных способов действия.

В ходе исследования было уточнено содержание понятия преемственности аудиторной и внеаудиторной работы студентов как многоуровневой педагогической конструкции, объединяющей целевой, содержательно-смысловой, операционально-деятельностный, мотивационно-регулятивный и рефлексивно-оценочный контуры университетского обучения. Показано, что продуктивная преемственность обеспечивается не календарной последовательностью учебных событий, а их внутренней смысловой и функциональной сопряженностью. Именно поэтому были выделены ключевые принципы построения соответствующей модели: целостность, содержательная конгруэнтность, спиралевидное усложнение, субъектная активизация, обратная связь и профессиональная направленность. Их совокупное действие создает условия для преобразования внешне задаваемой учебной активности в осмысленную, устойчивую и внутренне регулируемую деятельность студента.

Существенным результатом стала разработка структурно-функциональной модели преемственности аудиторной и внеаудиторной работы, в которой образовательный процесс представлен как рекурсивный цикл перехода, углубления, возврата и рефлексивной переработки учебного опыта. Теоретически обосновано, что аудиторная работа выполняет функции концептуального рамкирования, первичного освоения способов действия и запуска регулятивных механизмов, тогда как внеаудиторная деятельность обеспечивает их индивидуализацию, проблематизацию, перенос в новые контексты и наращивание степени самостоятельности. При этом результаты внеаудиторной работы должны возвращаться в аудиторию в качестве предмета обсуждения, экспертной интерпретации, самооценивания и коррекции. Тем самым преодолевается дидактическая дискретность, а сама логика курса приобретает непрерывный и развивающий характер.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что преемственность осмыслена как интегративный механизм, связывающий дидактические, мотиваци-

онно-регулятивные и средовые характеристики университетского обучения в единую аналитическую систему. Практическая значимость разработанной модели заключается в возможности ее использования при проектировании дисциплин, модульных курсов, электронных образовательных ресурсов, проектных и исследовательских форм работы, ориентированных на последовательное расширение субъектной позиции студентов. Вместе с тем проведенное исследование носит теоретический характер, что определяет перспективы дальнейшей научной разработки темы. Прежде всего, необходима эмпирическая верификация предложенной модели в различных направлениях подготовки, на разных этапах профессионального образования и в разных форматах университетского обучения. Перспективным представляется также изучение влияния отдельных механизмов преемственности на учебную вовлеченность, академическую саморегуляцию, качество профессионально ориентированных результатов и устойчивость мотивации студентов. Следовательно, разработанная модель может рассматриваться как концептуальная основа для последующих прикладных исследований и как методологический ориентир для проектирования целостной образовательной среды современного вуза.

Ссылки на источники / References

1. Panadero E. A Review of Self-Regulated Learning: Six Models and Four Directions for Research // *Frontiers in Psychology*. – 2017. – Vol. 8. – Art. 422. DOI: 10.3389/fpsyg.2017.00422.
2. Nicol D. J., Macfarlane-Dick D. Formative Assessment and Self-Regulated Learning: A Model and Seven Principles of Good Feedback Practice // *Studies in Higher Education*. – 2006. – Vol. 31, № 2. – P. 199–218. DOI: 10.1080/03075070600572090.
3. Scott K. S., Sorokti K. H., Merrell J. D. Learning “beyond the classroom” within an enterprise social network system // *The Internet and Higher Education*. – 2016. – Vol. 29. – P. 75–90. DOI: 10.1016/j.iheduc.2015.12.005.
4. Баранова Т., Халяпина Л., Кобичева А., Токарева Е. Оценка вовлеченности студентов в интегрированную модель обучения в смешанной среде // *Педагогические науки*. – 2019. – Т. 9, № 2. – Ст. 138. DOI: 10.3390/educsci9020138.
5. Одинокая М., Крепкая Т., Карпович И., Иванова Т. Саморегуляция как базовый элемент профессиональной культуры инженеров // *Педагогические науки*. – 2019. – Т. 9, № 3. – Ст. 200. DOI: 10.3390/educsci9030200.
6. Panadero E. A Review of Self-Regulated Learning: Six Models and Four Directions for Research.
7. Andrade H. L. A Critical Review of Research on Student Self-Assessment // *Frontiers in Education*. – 2019. – Vol. 4. – Art. 87. DOI: 10.3389/feduc.2019.00087.
8. Köppe C., Verhoeff R. P., van Joolingen W. R. Elements for Understanding and Fostering Self-Assessment of Learning Artifacts in Higher Education // *Frontiers in Education*. – 2024. – Vol. 9. – Art. 1213108. DOI: 10.3389/feduc.2024.1213108.
9. Chou C.-Y., Zou N.-B. An Analysis of Internal and External Feedback in Self-Regulated Learning Activities Mediated by Self-Regulated Learning Tools and Open Learner Models // *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. – 2020. – Vol. 17. – Art. 55. DOI: 10.1186/s41239-020-00233-y.
10. Granberg C., Palm T., Palmberg B. A Case Study of a Formative Assessment Practice and the Effects on Students’ Self-Regulated Learning // *Studies in Educational Evaluation*. – 2021. – Vol. 68. – Art. 100955. DOI: 10.1016/j.stueduc.2020.100955.
11. Broadbent J., Sharman S., Panadero E., Fuller-Tyszkiewicz M. How Does Self-Regulated Learning Influence Formative Assessment and Summative Grade? Comparing Online and Blended Learners // *The Internet and Higher Education*. – 2021. – Vol. 50. – Art. 100805. DOI: 10.1016/j.iheduc.2021.100805.
12. Одинокая М., Крепкая Т., Карпович И., Иванова Т. Саморегуляция как базовый элемент профессиональной культуры инженеров // *Педагогические науки*. – 2019. – Т. 9, № 3. – Ст. 200. DOI: 10.3390/educsci9030200.
13. Былева Д., Хонг Ж.-С., Лобатюк В., Нам Т. Саморегуляция в среде электронного обучения // *Педагогические науки*. – 2021. – Т. 11, № 12. – Ст. 785. DOI: 10.3390/educsci11120785.
14. Карпович И., Борщенко Г., Королева Ю., Крепкая Т. Преподавание английского языка студентам первого курса в России: решение проблем дистанционного обучения // *Педагогические науки*. – 2022. – Т. 12, № 8. – Ст. 560. DOI: 10.3390/educsci12080560.
15. Акопян А., Сакс К. Влияние платформы для практики чтения (Readvise) на развитие навыков саморегулируемого чтения у студентов вузов при изучении второго языка // *Педагогические науки*. – 2022. – Т. 12, № 4. – Ст. 238. DOI: 10.3390/educsci12040238.

16. Илишкина Д. И., де Брюин А., Подольский А. И. и др. Понимание саморегулируемого обучения через призму мотивации: стратегии регулирования мотивации различаются в зависимости от мотивов учащихся // Международный журнал педагогических исследований. – 2022. – Т. 113. – Ст. 101956. DOI: 10.1016/j.ijer.2022.101956.
17. Gikandi J. W., Morrow D., Davis N. E. Online Formative Assessment in Higher Education: A Review of the Literature // Computers & Education. – 2011. – Vol. 57, № 4. – P. 2333–2351. DOI: 10.1016/j.compedu.2011.06.004.
18. Xiao Y., Yang M. Formative Assessment and Self-Regulated Learning: How Formative Assessment Supports Students' Self-Regulation in English Language Learning // System. – 2019. – Vol. 81. – P. 39–49. DOI: 10.1016/j.system.2019.01.004.
19. Шульгина Г., Костли Дж., Щеглова И. и др. Онлайн-редактирование работ коллегами: влияние комментариев, отслеживаемых изменений и восприятия участия на письменные работы студентов // Интеллектуальные среды обучения. – 2024. – Т. 11. – Ст. 30. DOI: 10.1186/s40561-024-00315-8.
20. Дмитриева Ю. А., Коробова С. Ю., Кочкина Д. В. Индивидуальная реакция на стрессоры и эффективность проектной деятельности // Поведенческие науки. – 2020. – Т. 10, № 1. – Ст. 10. DOI: 10.3390/bs10010010.
21. Осипов И. В., Волинский А. А., Никульчев Е., Прасикова А. Ю. Онлайн-приложение для электронного обучения навыкам владения иностранным языком с носителями языка // Технология, инновации и образование. – 2016. – Т. 2. – Ст. 3. DOI: 10.1186/s40660-016-0009-1.
22. Marôco J., Marôco A. L., Campos J. A. D. B., Fredricks J. A. University Student's Engagement: Development of the University Student Engagement Inventory (USEI) // Psicologia: Reflexão e Crítica. – 2016. – Vol. 29. – Art. 21. DOI: 10.1186/s41155-016-0042-8.
23. Nkomo L. M., Daniel B. K., Butson R. J. Synthesis of Student Engagement with Digital Technologies: A Systematic Review of the Literature // International Journal of Educational Technology in Higher Education. – 2021. – Vol. 18. – Art. 34. DOI: 10.1186/s41239-021-00270-1.
24. Bergdahl N., Bond M., Sjöberg J. et al. Unpacking Student Engagement in Higher Education Learning Analytics: A Systematic Review // International Journal of Educational Technology in Higher Education. – 2024. – Vol. 21. – Art. 63. DOI: 10.1186/s41239-024-00493-y.
25. Баранова Т., Халыпина Л., Кобичева А., Токарева Е. Оценка вовлеченности студентов в интегрированную модель обучения в смешанной среде.
26. Кобичева А., Токарева Е., Баранова Т. Аффективные результаты обучения студентов и академическая успеваемость в смешанной среде в университете: сравнительное исследование // Устойчивое развитие. – 2022. – Т. 14, № 18. – Ст. 11341. DOI: 10.3390/su141811341.
27. Новикова И. А., Бычкова П. А., Новиков А. Л. Отношение российских студентов университетов к цифровым образовательным технологиям до и во время пандемии COVID-19 // Устойчивое развитие. – 2022. – Т. 14, № 10. – Ст. 6203. DOI: 10.3390/su14106203.
28. Алмазова Н., Крылова Е., Рубцова А., Одинокая М. Вызовы и возможности российского высшего образования в условиях COVID-19: взгляд преподавателей // Педагогические науки. – 2020. – Т. 10, № 12. – Ст. 368. DOI: 10.3390/educsci10120368.
29. Гридина В. В., Чеканушкина Е. Н. Выявление и анализ отношения студентов технического университета к дистанционному обучению // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. – 2020. – Т. 22, № 75. – С. 21–27.
30. Доржу У. В. Использование электронно-образовательной среды вуза для организации самостоятельной работы студентов // Современные проблемы науки и образования. – 2023. – № 6. DOI: 10.17513/spno.33071.
31. Павленко С. А., Павленко В. М., Мирная А. Н. Реализация самостоятельной работы студентов во внеаудиторной деятельности на основе цифровой образовательной среды // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – Вып. 84, ч. 1. – С. 240–243.
32. Носкова Т. Н., Павлова Т. Б. Цифровизация образовательной среды и проблемы подготовки учителя // Современное образование и общество. – 2024. – Т. 1, № 3. – С. 220–228. DOI: 10.33910/3034-4255-2024-1-3-220-228.
33. Абдуразакова Д. М., Эрзиев Р. Э. Самостоятельная работа студентов в становлении практических навыков профессиональной деятельности // Мир науки, культуры и образования. – 2024. – № 3 (106). – С. 28–37.
34. Бессчетнова О. В., Фомина С. Н., Бессчетнова О. В. Самостоятельная работа студентов как фактор формирования агентности в условиях современного высшего образования // Высшее образование в России. – 2025. – Т. 34, № 2. – С. 108–124. DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-2-108-124.
35. Yang D. Teachers' Autonomy Support and Student Engagement: A Systematic Literature Review of Longitudinal Studies // Frontiers in Psychology. – 2022. – Vol. 13. – Art. 925955. DOI: 10.3389/fpsyg.2022.925955.
36. Johansen M. O., Eliassen S., Jeno L. M. The Bright and Dark Side of Autonomy: How Autonomy Support and Thwarting Relate to Student Motivation and Academic Functioning // Frontiers in Education. – 2023. – Vol. 8. – Art. 1153647. DOI: 10.3389/educ.2023.1153647.

37. Kusrkar R. A., Orsini C., Somra S. et al. The Effect of Assessments on Student Motivation for Learning and Its Outcomes in Health Professions Education: A Review and Realist Synthesis // *Academic Medicine*. – 2023. – Vol. 98, № 9. – P. 1083–1092. DOI: 10.1097/ACM.0000000000005263.
38. Kusrkar R. A., ten Cate T. J., Vos C. M. P. et al. How Motivation Affects Academic Performance: A Structural Equation Modelling Analysis // *Advances in Health Sciences Education*. – 2013. – Vol. 18, № 1. – P. 57–69. DOI: 10.1007/s10459-012-9354-3.
39. Müller F. H., Thomas A. E., Carmignola M. University Students' Basic Psychological Needs, Motivation, and Vitality before and during COVID-19: A Self-Determination Theory Approach // *Frontiers in Psychology*. – 2021. – Vol. 12. – Art. 775804. DOI: 10.3389/fpsyg.2021.775804.
40. Respondek L. R., Seufert T., Stupnisky R., Nett U. E. Perceived Academic Control and Academic Emotions Predict Undergraduate University Student Success: Examining Effects on Dropout Intention and Achievement // *Frontiers in Psychology*. – 2017. – Vol. 8. – Art. 243. DOI: 10.3389/fpsyg.2017.00243.
41. Wu R., Yu Z. Exploring the Effects of Achievement Emotions on Online Learning Outcomes: A Systematic Review // *Frontiers in Psychology*. – 2022. – Vol. 13. – Art. 977931. DOI: 10.3389/fpsyg.2022.977931.
42. Малышева О., Токарева Е., Орчакова Л., Смирнова Ю. Эффект онлайн-обучения в современном историческом образовании // *Гелион*. – 2022. – Т. 8, № 7. – Ст. e09965. DOI: 10.1016/j.heliyon.2022.e09965.
43. Матвеева Н., Дорел Л., Косарева И., Сабирова Ф. Влияние тенденций визуализации образовательной информации на высшее образование студентов Российской Федерации // *Границы образования*. – 2023. – Т. 8. – Ст. 1190150. DOI: 10.3389/feduc.2023.1190150.
44. O'Neill D., Kelly R., McCormack O., Azevedo N. H. A Systematic Review on Education Outside the Classroom: Lessons for Science EOC Practices // *Sustainability*. – 2024. – Vol. 16, № 13. – Art. 5346. DOI: 10.3390/su16135346.
45. Delen İ., Özudoğru F., Şen S., Biasutti M. The Impact of Out-of-School Learning on Academic Achievement in Elementary and Secondary Education: A Meta-Analysis // *Sustainability*. – 2026. – Vol. 18, № 3. – Art. 1437. DOI: 10.3390/su18031437.
46. Nouri J. The Flipped Classroom: For Active, Effective and Increased Learning – Especially for Low Achievers // *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. – 2016. – Vol. 13. – Art. 33. DOI: 10.1186/s41239-016-0032-z.
47. Bai H., Yu H., Bantsimba N. R., Luo L. How College Experiences Impact Student Learning Outcomes: Insights from Chinese Undergraduate Students // *Frontiers in Psychology*. – 2022. – Vol. 13. – Art. 1021591. DOI: 10.3389/fpsyg.2022.1021591.
48. Sá M. J. Student Academic and Social Engagement in the Life of the Academy – A Lever for Retention and Persistence in Higher Education // *Education Sciences*. – 2023. – Vol. 13, № 3. – Art. 269. DOI: 10.3390/educsci13030269.
49. Díaz-Iso A., Eizaguirre A., García-Olalla A. Understanding the Role of Social Interactions in the Development of an Extracurricular University Volunteer Activity in a Developing Country // *International Journal of Environmental Research and Public Health*. – 2020. – Vol. 17, № 12. – Art. 4422. DOI: 10.3390/ijerph17124422.
50. Bogiannidis N., Southcott J., Gindidis M. An Exploration of the Possible Educational Opportunities and the Challenges at the Intersection of the Physical and Digital Worlds Occupied by 10–14 Year-Old Students // *Smart Learning Environments*. – 2023. – Vol. 10, № 1. – Art. 26. DOI: 10.1186/s40561-023-00246-w.
51. Захарова И., Кобичева А., Розова Н. Анализ результатов участия российских студентов в международном онлайн-образовательном проекте «Х-культура» // *Педагогические науки*. – 2019. – Т. 9, № 3. – Ст. 168. DOI: 10.3390/educsci9030168.
52. Осипов И. В., Волинский А. А., Никульчев Е., Прасикова А. Ю. Онлайн-приложение для электронного обучения навыкам владения иностранным языком с носителями языка // *Технологии, инновации и образование*. – 2016. – Т. 2. – Ст. 3. DOI: 10.1186/s40660-016-0009-1.
53. Матвеева Н., Дорел Л., Косарева И., Сабирова Ф. Влияние тенденций визуализации образовательной информации на высшее образование студентов Российской Федерации // *Границы образования*. – 2023. – Т. 8. – Ст. 1190150. DOI: 10.3389/feduc.2023.1190150.
54. Дмитриева Ю. А., Коробова С. Ю., Кочкина Д. В. Индивидуальная реакция на стрессоры и эффективность проектной деятельности // *Поведенческие науки*. – 2020. – Т. 10, № 1. – Ст. 10. DOI: 10.3390/bs10010010.
55. Кустицкая Т. А., Есин Р. В., Вайнштейн Ю. В., Носков М. В. Гибридный подход к прогнозированию успеваемости на основе цифровой истории обучения для своевременной идентификации учащихся группы риска // *Педагогические науки*. – 2024. – Т. 14, № 6. – Ст. 657. DOI: 10.3390/educsci14060657.
56. Горбунова А., Ланге С., Савельев А. и др. Взаимодействие саморегулируемого обучения, когнитивной нагрузки и успеваемости в среде, контролируемой учащимся // *Педагогические науки*. – 2024. – Т. 14, № 8. – Ст. 860. DOI: 10.3390/educsci14080860.
57. Biggs J. Enhancing Teaching through Constructive Alignment // *Higher Education*. – 1996. – Vol. 32, № 3. – P. 347–364. DOI: 10.1007/BF00138871.

58. Лебедев О. Е. Компетентностный подход в образовании // Школьные технологии. – 2004. – № 5. – С. 3–12.
 59. Panadero E. A Review of Self-Regulated Learning: Six Models and Four Directions for Research.
 60. Nicol D. J., Macfarlane-Dick D. Formative Assessment and Self-Regulated Learning: A Model and Seven Principles of Good Feedback Practice.
 61. Scott K. S., Sorokti K. H., Merrell J. D. Learning “beyond the classroom” within an enterprise social network system.
1. Panadero, E. (2017). “A Review of Self-Regulated Learning: Six Models and Four Directions for Research”, *Frontiers in Psychology*, vol. 8, art. 422. DOI: 10.3389/fpsyg.2017.00422 (in English).
 2. Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). “Formative Assessment and Self-Regulated Learning: A Model and Seven Principles of Good Feedback Practice”, *Studies in Higher Education*, vol. 31, № 2, pp. 199–218. DOI: 10.1080/03075070600572090 (in English).
 3. Scott, K. S., Sorokti, K. H., & Merrell, J. D. (2016). “Learning “beyond the classroom” within an enterprise social network system”, *The Internet and Higher Education*, vol. 29, pp. 75–90. DOI: 10.1016/j.iheduc.2015.12.005 (in English).
 4. Baranova T., Halyapina, L., Kobicheva, A., & Tokareva, E. (2019). “Ocenka вовлеченности студентов в интегрированную модель обучения в смешанной среде” [Assessing student engagement in an integrated learning model in a blended environment], *Pedagogicheskie nauki*, t. 9, № 2, st. 138. DOI: 10.3390/educsci9020138 (in Russian).
 5. Odínokaya, M., Krepkaya, T., Karpovich, I., & Ivanova, T. (2019). “Samoregulyaciya kak bazovyy element professional'noj kul'tury inzhenerov” [Self-regulation as a basic element of the professional culture of engineers], *Pedagogicheskie nauki*, t. 9, № 3, st. 200. DOI: 10.3390/educsci9030200 (in Russian).
 6. Panadero, E. (2017). Op. cit.
 7. Andrade, H. L. (2019). “A Critical Review of Research on Student Self-Assessment”, *Frontiers in Education*, vol. 4, art. 87. DOI: 10.3389/feduc.2019.00087 (in English).
 8. Köppe, C., Verhoeff, R. P., & van Joolingen, W. R. (2024). “Elements for Understanding and Fostering Self-Assessment of Learning Artifacts in Higher Education”, *Frontiers in Education*, vol. 9, art. 1213108. DOI: 10.3389/feduc.2024.1213108 (in English).
 9. Chou, C.-Y., & Zou, N.-B. (2020). “An Analysis of Internal and External Feedback in Self-Regulated Learning Activities Mediated by Self-Regulated Learning Tools and Open Learner Models”, *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, vol. 17, art. 55. DOI: 10.1186/s41239-020-00233-y (in English).
 10. Granberg, C., Palm, T., & Palmberg, B. (2021). “A Case Study of a Formative Assessment Practice and the Effects on Students’ Self-Regulated Learning”, *Studies in Educational Evaluation*, vol. 68, art. 100955. DOI: 10.1016/j.stueduc.2020.100955 (in English).
 11. Broadbent, J., Sharman, S., Panadero, E., & Fuller-Tyszkiewicz, M. (2021). “How Does Self-Regulated Learning Influence Formative Assessment and Summative Grade? Comparing Online and Blended Learners”, *The Internet and Higher Education*, vol. 50, art. 100805. DOI: 10.1016/j.iheduc.2021.100805 (in English).
 12. Odínokaya, M., Krepkaya, T., Karpovich, I., & Ivanova, T. (2019). “Samoregulyaciya kak bazovyy element professional'noj kul'tury inzhenerov” [Self-regulation as a basic element of the professional culture of engineers], *Pedagogicheskie nauki*, t. 9, № 3, st. 200. DOI: 10.3390/educsci9030200 (in Russian).
 13. Byleva, D., Hong, Zh.-S., Lobatyuk, V., & Nam, T. (2021). “Samoregulyaciya v srede elektronnoho obucheniya” [Self-regulation in an e-learning environment], *Pedagogicheskie nauki*, t. 11, № 12, st. 785. DOI: 10.3390/educsci11120785 (in Russian).
 14. Karpovich, I., Borshchenko, G., Koroleva, Yu., & Krepkaya, T. (2022). “Prepodavanie anglijskogo yazyka studentam pervogo kursa v Rossii: reshenie problem distancionnogo obucheniya” [Teaching English to first-year students in Russia: solving the problems of distance learning], *Pedagogicheskie nauki*, t. 12, № 8, st. 560. DOI: 10.3390/educsci12080560 (in Russian).
 15. Akopyan, A., & Saks, K. (2022). “Vliyanie platformy dlya praktiki chteniya (Readvise) na razvitie navykov samoreguliruemogo chteniya u studentov vuzov pri izuchenii vtorogo yazyka” [The influence of the platform for reading practice (Readvise) on the development of self-regulated reading skills among university students when learning a second language], *Pedagogicheskie nauki*, t. 12, № 4, st. 238. DOI: 10.3390/educsci12040238 (in Russian).
 16. Ilishkina, D. I., de Bryuin, A., Podol'skij, A. I. et al. (2022). “Ponimanie samoreguliruemogo obucheniya cherez prizmu motivacii: strategii regulirovaniya motivacii razlichayutsya v zavisimosti ot motivov uchashchihsya” [Understanding self-regulated learning through the lens of motivation: Strategies for regulating motivation vary depending on students' motivations], *Mezhdunarodnyy zhurnal pedagogicheskikh issledovaniy*, t. 113, st. 101956. DOI: 10.1016/j.ijer.2022.101956 (in Russian).
 17. Gikandi, J. W., Morrow, D., & Davis, N. E. (2011). “Online Formative Assessment in Higher Education: A Review of the Literature”, *Computers & Education*, vol. 57, № 4, pp. 2333–2351. DOI: 10.1016/j.compedu.2011.06.004 (in English).
 18. Xiao, Y., & Yang, M. (2019). “Formative Assessment and Self-Regulated Learning: How Formative Assessment Supports Students’ Self-Regulation in English Language Learning”, *System*, vol. 81, pp. 39–49. DOI: 10.1016/j.system.2019.01.004 (in English).

19. Shul'gina, G., Kostli, Dzh., Shcheglova, I. et al. (2024). "Onlajn-redaktirovanie rabot kollegami: vliyanie kommentariiev, otslezhivaemykh izmenenij i vospriyatiya uchastiya na pis'mennyye raboty studentov" [Online peer editing of work: The effects of comments, tracked changes, and perceptions of participation on students' written work], *Intellektual'nye sredy obucheniya*, t. 11, st. 30. DOI: 10.1186/s40561-024-00315-8 (in Russian).
20. Dmitrieva, Yu. A., Korobova, S. Yu., & Kochkina, D. V. (2020). "Individual'naya reakciya na stressory i effektivnost' proektnoj deyatel'nosti" [Individual response to stressors and the effectiveness of project-based activities], *Povedencheskie nauki*, t. 10, № 1, st. 10. DOI: 10.3390/bs10010010 (in Russian).
21. Osipov, I. V., Volinskij, A. A., Nikul'chev, E., & Prasikova, A. Yu. (2016). "Onlajn-prilozhenie dlya elektronnoho obucheniya navykam vladeniya inostrannym yazykom s nositelyami yazyka" [Online application for e-learning foreign language skills with native speakers], *Tekhnologiya, innovacii i obrazovanie*, t. 2, st. 3. DOI: 10.1186/s40660-016-0009-1 (in Russian).
22. Marôco, J., Marôco, A. L., Campos, J. A. D. B., & Fredricks, J. A. (2016). "University Student's Engagement: Development of the University Student Engagement Inventory (USEI)", *Psicologia: Reflexão e Crítica*, vol. 29, art. 21. DOI: 10.1186/s41155-016-0042-8 (in English).
23. Nkomo, L. M., Daniel, B. K., & Butson, R. J. (2021). "Synthesis of Student Engagement with Digital Technologies: A Systematic Review of the Literature", *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, vol. 18, art. 34. DOI: 10.1186/s41239-021-00270-1 (in English).
24. Bergdahl, N., Bond, M., Sjöberg, J. et al. (2024). "Unpacking Student Engagement in Higher Education Learning Analytics: A Systematic Review", *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, vol. 21, art. 63. DOI: 10.1186/s41239-024-00493-y (in English).
25. Baranova T., Halyapina, L., Kobicheva, A., & Tokareva, E. (2019). Op. cit.
26. Kobicheva, A., Tokareva, E., & Baranova, T. (2022). "Affektivnye rezul'taty obucheniya studentov i akademicheskaya uspevaemost' v smeshannoj srede v universitete: sravnitel'noe issledovanie" [Students' affective learning outcomes and academic performance in a blended university environment: a comparative study], *Ustojchivoe razvitie*, t. 14, № 18, st. 11341. DOI: 10.3390/su141811341 (in Russian).
27. Novikova, I. A., Bychkova, P. A., & Novikov, A. L. (2022). "Otnoshenie rossijskih studentov universitetov k cifrovym obrazovatel'nym tekhnologiyam do i vo vremya pandemii COVID-19" [Attitudes of Russian university students towards digital educational technologies before and during the COVID-19 pandemic], *Ustojchivoe razvitie*, t. 14, № 10, st. 6203. DOI: 10.3390/su14106203 (in Russian).
28. Almazova, N., Krylova, E., Rubcova, A., U Odinokaya, M. (2020). "Vyzovy i vozmozhnosti rossijskogo vysshego obrazovaniya v usloviyah COVID-19: vzglyad prepodavatelej" [Challenges and opportunities for Russian higher education in the context of COVID-19: the assessment of teachers], *Pedagogicheskie nauki*, t. 10, № 12, st. 368. DOI: 10.3390/educsci10120368 (in Russian).
29. Gridina, V. V., & Chekanushkina, E. N. (2020). "Vyyavlenie i analiz otnosheniya studentov tekhnicheskogo universiteta k distancionnomu obucheniyu" [Identification and analysis of the attitude of technical university students to distance learning], *Izvestiya Samarskogo nauchnogo centra Rossijskoj akademii nauk. Social'nye, gumanitarnye, mediko-biologicheskie nauki*, t. 22, № 75, pp. 21–27 (in Russian).
30. Dorzhu, U. V. (2023). "Ispol'zovanie elektronno-obrazovatel'noj sredy vuza dlya organizacii samostoyatel'noj raboty studentov" [Using the electronic educational environment of the university to organize independent work of students], *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*, № 6. DOI: 10.17513/spno.33071 (in Russian).
31. Pavlenko, S. A., Pavlenko, V. M., & Mirnaya, A. N. (2024). "Realizaciya samostoyatel'noj raboty studentov vo vneauditornoj deyatel'nosti na osnove cifrovoj obrazovatel'noj sredy" [Implementation of independent work of students in extracurricular activities based on the digital educational environment], *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*, vyp. 84, ch. 1, pp. 240–243 (in Russian).
32. Noskova, T. N., & Pavlova, T. B. (2024). "Cifrovizaciya obrazovatel'noj sredy i problemy podgotovki uchitelya" [Digitalization of the educational environment and problems of teacher training], *Sovremennoe obrazovanie i obshchestvo*, t. 1, № 3, pp. 220–228. DOI: 10.33910/3034-4255-2024-1-3-220-228 (in Russian).
33. Abdurazakova, D. M., & Erziev, R. E. (2024). "Samostoyatel'naya rabota studentov v stanovlenii prakticheskikh navykov professional'noj deyatel'nosti" [Independent work of students in developing practical skills in professional activities], *Mir nauki, kul'tury i obrazovaniya*, № 3 (106), pp. 28–37 (in Russian).
34. Besschetnova, O. V., Fomina, S. N., & Besschetnova, O. V. (2025). "Samostoyatel'naya rabota studentov kak faktor formirovaniya agentnosti v usloviyah sovremennogo vysshego obrazovaniya" [Independent work of students as a factor in the development of agency in the context of modern higher education], *Vysshee obrazovanie v Rossii*, t. 34, № 2, pp. 108–124. DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-2-108-124 (in Russian).
35. Yang, D. (2022). "Teachers' Autonomy Support and Student Engagement: A Systematic Literature Review of Longitudinal Studies", *Frontiers in Psychology*, vol. 13, art. 925955. DOI: 10.3389/fpsyg.2022.925955 (in English).

36. Johansen, M. O., Eliassen, S., & Jenø, L. M. (2023). "The Bright and Dark Side of Autonomy: How Autonomy Support and Thwarting Relate to Student Motivation and Academic Functioning", *Frontiers in Education*, vol. 8, art. 1153647. DOI: 10.3389/feduc.2023.1153647 (in English).
37. Kusurkar, R. A., Orsini, C., Somra, S. et al. (2023). "The Effect of Assessments on Student Motivation for Learning and Its Out-comes in Health Professions Education: A Review and Realist Synthesis", *Academic Medicine*, vol. 98, № 9, pp. 1083–1092. DOI: 10.1097/ACM.0000000000005263 (in English).
38. Kusurkar, R. A., ten Cate, T. J., Vos, C. M. P. et al. (2013). "How Motivation Affects Academic Performance: A Structural Equation Modelling Analysis", *Advances in Health Sciences Education*, vol. 18, № 1, pp. 57–69. DOI: 10.1007/s10459-012-9354-3 (in English).
39. Müller, F. H., Thomas, A. E., & Carmignola, M. (2021). "University Students' Basic Psychological Needs, Motivation, and Vitality before and during COVID-19: A Self-Determination Theory Approach", *Frontiers in Psychology*, vol. 12, art. 775804. DOI: 10.3389/fpsyg.2021.775804 (in English).
40. Respondek, L. R., Seufert, T., Stupnisky, R., & Nett, U. E. (2017). "Perceived Academic Control and Academic Emotions Predict Undergraduate University Student Success: Examining Effects on Dropout Intention and Achievement", *Frontiers in Psychology*, vol. 8, art. 243. DOI: 10.3389/fpsyg.2017.00243 (in English).
41. Wu, R., & Yu, Z. (2022). "Exploring the Effects of Achievement Emotions on Online Learning Outcomes: A Systematic Review", *Frontiers in Psychology*, vol. 13, art. 977931. DOI: 10.3389/fpsyg.2022.977931 (in English).
42. Malysheva, O., Tokareva, E., Orchakova, L., & Smirnova, Yu. (2022). "Effekt onlajn-obucheniya v sovremennom istoricheskom obrazovanii" [The effect of online learning in modern history education], *Gelion*, t. 8, № 7, st. e09965. DOI: 10.1016/j.heliyon.2022.e09965 (in Russian).
43. Matveeva, N., Dorel, L., Kosareva, I., & Sabirova, F. (2023). "Vliyanie tendencij vizualizacii obrazovatel'noj informacii na vysshee obrazovanie studentov Rossijskoj Federacii" [The influence of educational information visualization trends on higher education of students in the Russian Federation], *Granicy obrazovaniya*, t. 8, st. 1190150. DOI: 10.3389/feduc.2023.1190150 (in Russian).
44. O'Neill, D., Kelly, R., McCormack, O., & Azevedo, N. H. (2024). "A Systematic Review on Education Outside the Classroom: Lessons for Science EOC Practices", *Sustainability*, vol. 16, № 13, art. 5346. DOI: 10.3390/su16135346 (in English).
45. Delen, İ., Özüdoğru, F., Şen, S., & Biasutti, M. (2026). "The Impact of Out-of-School Learning on Academic Achievement in Elementary and Secondary Education: A Meta-Analysis", *Sustainability*, vol. 18, № 3, art. 1437. DOI: 10.3390/su18031437 (in English).
46. Nouri, J. (2016). "The Flipped Classroom: For Active, Effective and Increased Learning – Especially for Low Achievers", *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, vol. 13, art. 33. DOI: 10.1186/s41239-016-0032-z (in English).
47. Bai, H., Yu H., Bantsimba, N. R., & Luo, L. (2022). "How College Experiences Impact Student Learning Outcomes: Insights from Chinese Undergraduate Students", *Frontiers in Psychology*, vol. 13, art. 1021591. DOI: 10.3389/fpsyg.2022.1021591 (in English).
48. Sá, M. J. (2023). "Student Academic and Social Engagement in the Life of the Academy – A Lever for Retention and Persistence in Higher Education", *Education Sciences*, vol. 13, № 3, art. 269. DOI: 10.3390/educsci13030269 (in English).
49. Díaz-Iso, A., Eizaguirre, A., & García-Olalla, A. (2020). "Understanding the Role of Social Interactions in the Development of an Extracurricular University Volunteer Activity in a Developing Country", *International Journal of Environmental Research and Public Health*, vol. 17, № 12, art. 4422. DOI: 10.3390/ijerph17124422 (in English).
50. Bogiannidis, N., Southcott, J., & Gindidis, M. (2023). "An Exploration of the Possible Educational Opportunities and the Challenges at the Intersection of the Physical and Digital Worlds Occupied by 10–14 Year-Old Students", *Smart Learning Environments*, vol. 10, № 1, art. 26. DOI: 10.1186/s40561-023-00246-w (in English).
51. Zaharova, I., Kobicheva, A., & Rozova, N. (2019). "Analiz rezul'tatov uchastiya rossijskih studentov v mezhdunarodnom onlajn-obrazovatel'nom proekte "X-kul'tura" [Analysis of the results of participation of Russian students in the international online educational project "X-culture"]], *Pedagogicheskie nauki*, t. 9, № 3, st. 168. DOI: 10.3390/educsci9030168 (in Russian).
52. Osipov, I. V., Volinskij, A. A., Nikul'chev, E., & Prasikova, A. Yu. (2016). "Onlajn-prilozhenie dlya elektronnoho obucheniya navykam vladeniya inostrannym yazykom s nositelyami yazyka" [Online application for e-learning foreign language skills with native speakers], *Tekhnologii, innovacii i obrazovanie*, t. 2, st. 3. DOI: 10.1186/s40660-016-0009-1 (in Russian).
53. Matveeva, N., Dorel, L., Kosareva, I., & Sabirova, F. (2023). "Vliyanie tendencij vizualizacii obrazovatel'noj informacii na vysshee obrazovanie studentov Rossijskoj Federacii" [The influence of educational information visualization trends on higher education of students in the Russian Federation], *Granicy obrazovaniya*, t. 8, st. 1190150. DOI: 10.3389/feduc.2023.1190150 (in Russian).

54. Dmitrieva, Yu. A., Korobova, S. Yu., & Kochkina, D. V. (2020). "Individual'naya reakciya na stressory i effektivnost' proektnoj deyatel'nosti" [Individual response to stressors and the effectiveness of project-based activities], *Povedencheskie nauki*, t. 10, № 1, st. 10. DOI: 10.3390/bs10010010 (in Russian).
55. Kustickaya, T. A., Esin, R. V., Vajnshtejn, Yu. V., & Noskov, M. V. (2024). "Gibridnyj podhod k prognozirovaniyu uspevaemosti na osnove cifrovoj istorii obucheniya dlya svoevremennoj identifikacii uchashchihsya gruppy riska" [A hybrid approach to predicting academic performance based on digital learning history for timely identification of at-risk students], *Pedagogicheskie nauki*, t. 14, № 6, st. 657. DOI: 10.3390/educsci14060657 (in Russian).
56. Gorbunova, A., Lange, S., Savel'ev, A. et al. (2024). "Vzaimodejstvie samoreguliruemogo obucheniya, kognitivnoj nagruzki i uspevaemosti v srede, kontroliruemoj uchashchihsya" [The interaction of self-regulated learning, cognitive load and performance in a learner-controlled environment], *Pedagogicheskie nauki*, t. 14, № 8, st. 860. DOI: 10.3390/educsci14080860 (in Russian).
57. Biggs, J. (1996). "Enhancing Teaching through Constructive Alignment", *Higher Education*, vol. 32, № 3, pp. 347–364. DOI: 10.1007/BF00138871 (in English).
58. Lebedev, O. E. (2004). "Kompetentnostnyj podhod v obrazovanii" [Competency-based approach in education], *Shkol'nye tekhnologii*, № 5, pp. 3–12 (in Russian).
59. Panadero, E. (2017). Op. cit.
60. Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Op. cit.
61. Scott, K. S., Sorokti, K. H., & Merrell, J. D. (2016). Op. cit.

Вклад авторов

В. У. Унатлоков – концептуализация исследования; постановка и теоретическое проблематизирование феномена преемственности аудиторной и внеаудиторной работы студентов; уточнение понятийно-категориального аппарата исследования; участие в формулировании цели, задач и общей логики статьи; подготовка основного текста разделов «Введение» и «Обзор отечественной и зарубежной литературы по теме исследования»; филологическая и научно-стилистическая редакция рукописи; согласование итоговой версии текста.

Я. В. Золотова – систематизация отечественных и зарубежных исследований по проблемам организационно-дидактического проектирования учебного процесса, цифровой образовательной среды и учебной автономии студентов; сравнительно-аналитическая интерпретация управленческих, средовых и организационно-деятельностных аспектов преемственности аудиторной и внеаудиторной работы; участие в разработке методологической базы исследования; обоснование организационно-деятельностного, средового и результативного блоков теоретической модели; подготовка основного текста раздела «Методологическая база исследования» и части раздела «Результаты исследования»; участие в подготовке и согласовании табличного и схематического материала; научное редактирование библиографического аппарата статьи.

В. Р. Волков – теоретико-методологическое моделирование структурно-функциональной модели преемственности аудиторной и внеаудиторной работы студентов; выделение уровней, принципов, механизмов и педагогических условий ее реализации; интерпретация психодидактических, системно-деятельностных, личностно-ориентированных и средовых оснований исследования; подготовка основного текста разделов «Результаты исследования» и «Заключение»; координация межавторского согласования рукописи; научное редактирование и утверждение окончательной версии статьи.

Contribution of the authors

V. U. Unatlokov – conceptualization of research; formulation and theoretical problematization of the phenomenon of continuity of classroom and extracurricular work of students; clarification of the conceptual and categorical research apparatus; participation in the formulation of the purpose, objectives and general logic of the article; preparation of the main text of the sections "Introduction" and "Review of domestic and foreign literature on the research topic"; philological, scholarly and stylistic editing of the manuscript; coordination of the final version of the text.

Y. V. Zolotova – systematization of domestic and foreign research on the problems of organizational and didactic design of the educational process, the digital educational environment and the educational autonomy of students; comparative and analytical interpretation of managerial, environmental and organizational activity-based aspects of the continuity of classroom and extracurricular work; participation in the development of a methodological research base; substantiation of organizational activity-based, environmental and effective blocks of theoretical model; preparation of the main text of the section "Methodological research base" and part of the section "Research results"; participation in the preparation and coordination of tabular and schematic materials; scholarly editing of the bibliographic apparatus of the article.

V. R. Volkov – theoretical and methodological modeling of the structural and functional model of the continuity of classroom and extracurricular work of students; identification of levels, principles, mechanisms and pedagogical conditions for its implementation; interpretation of psychodidactic, systemic activity-based, personality-oriented and environment-based research; preparation of the basic text of the sections "Research results" and "Conclusion"; coordination of the inter-author approval of the manuscript; scholarly editing and approval of the final version of the article.