

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ
УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
«ВЫСШАЯ ШКОЛА ЭКОНОМИКИ»

ИНСТИТУТ ОБРАЗОВАНИЯ

на правах рукописи

Щеглова Ирина Александровна

Взаимосвязь студенческой вовлеченности и образовательных
результатов студентов российских университетов

РЕЗЮМЕ ДИССЕРТАЦИИ

на соискание ученой степени
кандидата наук об образовании

Научный руководитель:
кандидат социологических наук
Чириков Игорь Сергеевич

Москва — 2021

Информация о соискателе и диссертационном исследовании:

ФИО соискателя	Щеглова Ирина Александровна
Тема	Взаимосвязь студенческой вовлеченности и образовательных результатов студентов российских университетов
Организация	НИУ ВШЭ, Институт образования
Научный руководитель	Чириков Игорь Сергеевич, к.с.н., старший научный сотрудник Калифорнийского университета Беркли, ассоциированный сотрудник Института образования НИУ ВШЭ
Список публикаций автора, в которых отражены основные результаты диссертации	<p>1. Щеглова И. А., Корешникова Ю. Н., Паршина О. А. (2019). Роль студенческой вовлеченности в развитии критического мышления. Вопросы образования, 1, 264-289.</p> <p>2. Щеглова И. А. (2019). Может ли вовлеченность студентов во внеучебные мероприятия способствовать развитию мягких навыков? Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены, 6, 111-121. (на англ.)</p> <p>3. Щеглова И., Горубнова Е., Чириков И. (2020). Роль первого года обучения в отсеве студентов. Качество высшего образования, 26(3), 307-322. (на англ.)</p> <p>4. Щеглова И. А. (2018). Кросс-культурное сравнение учебной вовлеченности студентов. Университетское управление: практика и анализ, 22(3), 155-164.</p>
Другие публикации по теме:	<p>1. Малошонок Н.Г., Щеглова И.А. (2020). Модели организации обучения студентов в университете: основные представления, преимущества и ограничения. Университетское управление. 24(2), 107-120. DOI: https://www.umj.ru/jour/article/view/1200</p> <p>2. Дремова О. В., Щеглова И. А. (2020). Учебные сообщества на базе общежитий: опыт зарубежных вузов и возможности реализации в России Вып. 18(48). М.: Национальный исследовательский университет "Высшая школа экономики".</p> <p>3. Щеглова И.А. (2018). О роли критического мышления в зарубежных образовательных системах. Наука и школа. № 6, 193-200.</p>

<p>Список научных конференций, на которых были представлены результаты диссертационного исследования</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Доклад: Student Extracurricular Engagement and Critical Thinking Skills in Russia. Конференция: Praxis Symposium III (онлайн in English). 2. Доклад: Departure Puzzle of Russian Students: Students Attrition in Russia Конференция: Middle-Term Conference Culture and Education: Social Transformations and Multicultural Communication RC04 Sociology of Education International Sociological Association (ISA) Место: Москва, Россия, 2019 3. Доклад: Студенческая вовлеченность в академическую, научную и внеучебную деятельность как фактор развития навыка критического мышления Конференция: XIX Международная апрельская конференция Место: Москва, Россия, 2018 4. Доклад: Do Effects of Student Engagement on the Development of Generic Skills Differ across Nations? The Comparison of Individualistic and Collectivistic Countries Конференция: Association for Studies of Higher Education (ASHE) Conference Место: Тампа, США, 2018 5. Доклад: Relationships between Student Engagement in Extracurricular Activities and the Development of Learning Outcomes Конференция: CHER 31st Annual Conference: Differentiation and Integration in Higher Education: Patterns and Dynamics Место: Москва, Россия, 2018
--	---

Введение

Одной из важнейших задач как для исследователей высшего образования, так и для администраторов вузов является понимание факторов образовательных результатов студентов (Pascarella, Terenzini, 2005; Подольский, Погожина, 2016; Кузьминов, Сорокин, Фрумин, 2019). Какой дизайн образовательной среды позволяет студентам лучше учиться? Какого рода интервенции повышают вероятность завершения образовательной программы в срок? Как активность студентов на занятиях и во внеучебное время помогает формировать академические навыки, а также навыки коммуникации, работы в команде, критического мышления? При всей насыщенности дискуссий, пока нет однозначного консенсуса относительно того, как можно повысить образовательные результаты студентов.

Начиная с 1990-х годов в США и ряде других стран стали накапливаться эмпирические свидетельства того, что такие образовательные результаты, как формирование навыков и завершение программы обучения, связаны со студенческой вовлеченностью (student engagement) (Astin, 1984; Kuh, 2008, 2009; Krause, Coates, 2008). Студенческая вовлеченность трактуется как «совокупность временных ресурсов и умственных усилий, затрачиваемых студентами на приобретение академического опыта» (Astin, 1984). Образовательный опыт формируется в процессе активного участия студента в учебных курсах (участие в дискуссиях, совместных проектах с другими студентами) и во внеучебных мероприятиях, реализуемых на базе университета, как правило, без получения оценки/кредита (например, студенческие организации/клубы, волонтерские и спортивные мероприятия). Степень студенческой вовлеченности измеряется через регулярность участия студентов в образовательных активностях в классе и вне и может быть выражена, например, в количестве часов, затраченных на те или иные активности.

Несмотря на то, что результаты зарубежных исследований, проведенные в основном на выборке американских студентов, указывают на позитивную связь между вовлеченностью студентов, формированием навыков (Strauss, Terenzini, 2007; Roulin, Bangerter, 2013; Kilgo et al., 2015) и успешным завершением обучения (Kuh et al., 2008; Wang & Degol, 2014), ряд исследований в других странах (Hsieh, 2014; Choi, Rhee, 2014) не находит положительной связи вовлеченности студентов и образовательных результатов. Например, в исследовании Hsieh (2014), проведенном на выборке студентов в университете Тайваня, не было установлено взаимосвязи между вовлеченностью студентов и оценками при контроле демографических характеристик, социально-экономического статуса и мотивации. В другой работе (Choi, Rhee, 2014), построенной на выборке корейских студентов, указывается на то, что образовательный опыт корейских студентов сильно отличается от опыта студентов других стран. Исследователи отмечают, что в отличие от американской образовательной системы, в корейской образовательной системе студентам не принято проявлять инициативу, наоборот, поощряется сдержанность и следование указаниям преподавателя.

Для российского контекста вопрос взаимосвязи студенческой вовлеченности и образовательных результатов остается открытым. В исследованиях вовлеченности, проведенных на российском материале (Фрумин и Добрякова, 2012; Малошонок, 2014), основное внимание уделялось преимущественно масштабам и формам вовлеченности. Кроме того, в российской и американской образовательных системах есть существенные отличия. Российское высшее образование представляет собой вертикально выстроенную систему, где автономия университетов существенно ограничена, а образовательные стандарты и процедуры задаются «сверху». Американские университеты имеют больше автономии в вопросах организации образовательного процесса и могут более гибко

распоряжаться ресурсами для расширения учебных и внеучебных возможностей для студентов.

Проведенное исследование позволяет изучить объяснительные возможности концепции студенческой вовлеченности в российском образовательном контексте и восполнить пробелы, существующие в научной литературе. В серии эмпирических исследований мы пытаемся понять, как учебная и внеучебная формы студенческой вовлеченности связаны со следующими образовательными результатами российских студентов: навыки критического мышления и работы в команде, а также завершение образовательной программы на уровне бакалавриата в нормативный срок 4 года.

Согласно опросам работодателей российских и зарубежных компаний навык критического мышления и работа в команде являются одними из самых востребованных на рынке труда (Подольский, Попов, 2014; Подольский, Погожина, 2016; Manpower Group, 2018; Бондаренко, Лысова, 2016; Весманов и др., 2020) и, в то же время, недостаточно развитыми навыками у выпускников вузов (Бондаренко, Лысова, 2016; Loyalka et al., 2021). Завершение обучения, безотносительно полученных навыков, является важным образовательным результатом и сигналом для работодателя (Власова, 2020). Кроме того, дипломы престижных вузов по-прежнему дают явное преимущество при приеме на работу и определении заработной платы (Morley, Aynsley, 2007; Hoekstra, 2009; Рудаков и др., 2017).

В связи с тем, что в настоящее время существует разрыв между потребностями рынка труда, навыками и знаниями, предлагаемые университетом (Подольский, Попов, 2014; Подольский, Погожина, 2016; Бондаренко, Лысова, 2016), данное исследование вносит вклад в текущую повестку о неопределенности профессиональных траекторий молодежи (Сандлер и другие, 2020; Agarkov et al., 2020). В данной работе изучаются универсальные навыки (критическое мышление и командная работа),

которые помогают решать нетривиальные задачи в команде, адаптироваться к новым условиям безотносительно узкоспециальных навыков, которые быстро устаревают, а также завершение программы бакалавриата в нормативный срок. В свою очередь, концепция «студенческой вовлеченности» предлагает выйти за рамки традиционных способов обучения, сфокусированных на натаскивании на решение типовых задач, вовлечь студентов в учебную и внеучебную сферы университета.

Новизна данного исследования заключается в том, что оно является первой систематической попыткой изучения взаимосвязи студенческой вовлеченности (учебной и внеучебной) и образовательных результатов в российском образовательном контексте. Кроме того, оно обладает важными методологическими преимуществами по сравнению с похожими исследованиями, проведенными в зарубежных странах. Во-первых, для измерения образовательных результатов используются не только самоотчеты студентов, базирующиеся на опросных данных, но и стандартизованные тесты, наряду с которыми также анализируются административные данные. Во-вторых, количественный анализ данных дополняется материалами интервью со студентами. Использование комбинированных методов (*mixed methods*) позволяет прояснить выявленные количественные взаимосвязи, а также оценить согласованность результатов.

Степень разработанности темы исследования

В литературе исследователи (Astin, 1984; Pascarella, Terenzini, 2005; Малошонок, 2014) выделяют следующие типы вовлеченности студентов:

- учебная вовлеченность – активность студентов в классе, которая оценивается как участие в обсуждениях на занятиях; применение знаний, идей и понятий из разных курсов; время, затраченное на выполнение заданий, а также активность студентов вне аудитории, например, подготовка

к занятиям вместе с одногруппниками, обсуждение с преподавателем содержательных вопросов по курсу и др.;

- внеучебная вовлеченность – участие в студенческих организациях, волонтерских и спортивных мероприятиях.

Исследования показывают, что учебная вовлеченность студентов положительно связана с их академическими результатами (оценками) (Kuh et al., 2008). Кух с коллегами отмечают позитивный вклад вовлеченности студентов в завершение обучения, получение степени бакалавра, что в свою очередь связано с долгосрочными социальными и экономическими выгодами, которые передаются будущим поколениям, повышая качество жизни не только одной отдельной семьи, но и общества в целом (Kuh et al., 2008). Некоторые работы указывают на положительную связь между участием студентов в совместных проектах, взаимодействием со студентами из разных культур и приростом навыка критического мышления (Tsui, 2008). Отдельное внимание уделяется взаимодействию преподавателей и студентов не только в классе, но и вне. Взаимодействие преподавателей и студентов может происходить в ходе выполнения исследовательских и прикладных проектов под руководством преподавателей (Hand et al., 2011). Вовлеченность студентов в научную/проектную деятельность развивает навыки независимого мышления, стимулирует процессы синтеза и оценки идей (Kilgo et al., 2015).

Участие во внеучебных мероприятиях (студенческих организациях, волонтерских и спортивных мероприятиях) положительно связано с развитием навыка командной работы, лидерских качеств, формированием индивидуальной и коллективной ответственности (Race, 1984; Pascarella, Terenzini, 2005; Strauss, Terenzini, 2007). Исследование Роулин и Бангертер показывает, что руководство студенческой организацией способствует развитию лидерских качеств (Roulin, Bangerter, 2013). В работе Царь подтверждается взаимосвязь между вовлеченностью студентов во

внедрение в учебную и внеучебную деятельность, а также в развитие креативного мышления (Zhang, 2001). Также у студентов, вовлеченных в учебную и внеучебную деятельность, выше шансы завершить образовательную программу (Wang, Degol, 2014). Помимо перечисленных выше плюсов, участие во внеучебной жизни университета помогает студентам нарастить социальный капитал в виде связей не только со своими сверстниками, но и с уже состоявшимися представителями академического сообщества и коммерческого сектора (Кашарин, 2017; Савельева, Воскресенский, Александров, 2017). Также на выборке студентов американских университетов было установлено, что именно вовлеченность во внеучебные мероприятия вносит вклад в формирование стартовой оплаты труда (Hu, Wolniak, 2010). Это связано с тем, что работодатели в США, понимая, что выпускники могут не иметь релевантного опыта работы, обращают внимание на их активность в студенческих организациях, волонтерских проектах и других мероприятиях, в которые они были вовлечены во время обучения в университете (Chia, 2005; Cole et al., 2007; Kim, Bastedo, 2016).

Таким образом, вовлеченность студентов связывают с образовательным успехом, который определяется как развитие навыков и завершение образовательной программы в срок. В связи с этим в университетах США, Канады и Австралии популярность приобрели опросы студентов о том, что и с какой частотой они делают в университете, как оценивают существующие в университетах учебные и внеучебные мероприятия (Pascarella et al., 2010; Johnstone et al., 2018). Результаты таких опросов используются как показатель качества образования (Pace, 1984; Pascarella et al., 2010; Axelson, Flick, 2011; Pike et al., 2012).

Несмотря на то, что концепция студенческой вовлеченности активно используется многими исследователями, она не лишена критики. Например, данная теория критикуется за неоднозначное теоретическое обоснование и невозможность учесть все эффективные практики, которые могли бы

способствовать развитию студентов (Gourlay, 2015; Kahn, 2017). Макфарлейн (Macfarlane, 2015) обращает внимание на то, что оценивание студентов за их активность в классе, готовность участвовать в групповой работе, возможно вопреки их желанию, может являться нарушением права студентов на свободное обучение. Также некоторые исследователи ставят под сомнение релевантность данной теории для других образовательных систем (Hsieh, 2014; Choi, Rhee, 2014). Исследователи Стивен Квэй и Шон Харпер говорят о том, что создание «вовлеченной образовательной среды» для студентов не вызывало затруднений, когда большинство студенческого контингента в США составляли белые молодые люди среднего класса. Однако поскольку студенческая среда стала более неоднородной, то возможности универсальной теории вовлеченности становятся более ограниченными (Quaye, Harper, 2014). Так же, несмотря на положительную взаимосвязь вовлеченности студентов и образовательных результатов, исследования показывают, что большая доля студенческого контингента демонстрирует низкий уровень вовлеченности. Студенты уделяют мало внимания учебе, проявляют слабый интерес к мероприятиям, реализуемым на базе университета (Arum, Roksa, 2011; Brint, Cantwell, 2012; Mayhew et al., 2016). В российском контексте исследователи также указывают на невовлеченность студентов. В работе (Фрумин, Добрякова, 2012) отмечается, что студенты (36%) не стремятся к освоению навыков научной работы, поскольку у них нет к этому интереса, старшекурсники (50%) регулярно пропускают занятия без уважительной причины.

Важно отметить, что российские исследователи рассматривают мотивацию как основной фактор образовательных результатов (Малошонок и др., 2015; Семенова, 2016; Максименко, 2018). В то время как в зарубежных исследованиях понятие «студенческая вовлеченность» намеренно разводится с мотивацией, так как они имеют разное проявление и структуру (Fredricks et al., 2016). Мотивация относится к внутренним процессам, которые

объясняют, как и почему учащиеся участвуют в учебной деятельности, а вовлеченность считается внешним проявлением мотивации (Wang, Degol, 2014). Исследователи отмечают, что у студента может быть высокая мотивация, направленная на успешное обучение в вузе, но он может быть совершенно невовлеченным в университетскую жизнь (Newmann, 1992). В российских исследованиях академическая (не)успешность студентов ограничивается показателем успеваемости, в то время как некоторые российские работы отмечают не только важную роль мотивации, но и условий университетской среды (Дроздова, 2020). В связи с этим теория вовлеченности может помочь объяснить образовательные результаты студентов российских университетов, а так же способствовать их развитию в университете.

Цель исследования

Изучить взаимосвязь учебной и внеучебной вовлеченности и образовательных результатов студентов российских вузов.

Задачи исследования

1. Проверить наличие взаимосвязи между учебной вовлеченностью студентов, внеучебной вовлеченностью и формированием навыка критического мышления студентов российских университетов.
2. Проверить наличие взаимосвязи между внеучебной вовлеченностью студентов и умением работать в команде студентов российских университетов.
3. Проверить наличие взаимосвязи между учебной вовлеченностью студентов российских университетов и завершением образовательной программы бакалавриата в нормативный срок.
4. Проанализировать объяснительные возможности использования теории вовлеченности в российском высшем образовании посредством сравнения с американским образовательным контекстом.

Теоретическая рамка

В основе данной работы лежит концептуальная модель, разработанная А. Астином (Astin, 1984) и впоследствии расширенная другими исследователями (Terenzini et al., 1995 a, b; Kuh, 2008). Основная идея концепции заключается в том, что, несмотря на то, что студенты сильно различаются по уровню подготовки, успеваемости, полу и социально-экономическому статусу, университетская среда помогает студентам компенсировать этот разрыв, предоставляя возможности и ресурсы для накопления опыта, активного участия в различных аспектах университета, тем самым способствуя получению высоких образовательных результатов (Astin, 1984; Astin, 1993).

Принципы вовлеченности (Astin, 1984):

1. Вовлеченность понимается как совокупность временных ресурсов и умственных усилий, затрачиваемых студентами на приобретение академического опыта. Другими словами, чем больше времени и энергии студенты тратят на участие в образовательно-целенаправленной деятельности, тем выше результат.
2. Вовлеченность имеет динамическую природу. То есть разные студенты могут проявлять разную степень вовлеченности в какую-то практику (мероприятие), и один и тот же студент может вовлекаться в разные практики (мероприятия) с разной интенсивностью.
3. Вовлеченность имеет как количественные, так и качественные показатели. Например, степень участия студента в академической работе может быть измерена количественно (сколько времени студент тратит на подготовку к занятиям) и качественно (разобрался ли студент в материале или просто просмотрел материал, не осмыслив его).
4. Степень развития навыков и личностного развития студентов прямо пропорциональна качеству и количеству усилий, которые студенты вкладывают в получение образовательного опыта. Например, организация

мероприятия требует больше усилий и потенциально является более эффективным образовательным опытом, чем просто посещение мероприятия.

5. Эффективность образовательной политики или практики напрямую связана с возможностями, заложенными в предлагаемой политике или практике по повышению вовлеченности студентов.

Концепция студенческой вовлеченности фокусируется на взаимосвязи между институциональной средой вуза, поведением студента (активность/ отсутствие активности в классе и вне) и образовательными результатами, а также служит индикатором отношения студента к своему обучению (Малошонок, 2014). Под институциональной средой вуза подразумеваются как физические аспекты университета (само здание и его ресурсы, например, библиотека, компьютерные классы, студенческие организации, спортивные секции и т.д.), так и человеческие (преподаватели, административные сотрудники и другие студенты, взаимодействующие друг с другом).

Исследовательские вопросы с указанием публикаций, в которых они отражены

1. Существует ли взаимосвязь между учебной и внеучебной вовлеченностью студентов в российских университетах и формированием навыка критического мышления?

Результаты отражены в статьях:

Щеглова И. А., Корешникова Ю. Н., Паршина О. А. (2019). Роль студенческой вовлеченности в развитии критического мышления.

Вопросы образования, 1, 264-289.

Авторский вклад: постановка проблемы, написание введения и заключения, анализ данных, обзор литературы по теме статьи.

2. Существует ли взаимосвязь между внеучебной вовлеченностью студентов в российских университетах и умением работать в команде?

Результаты отражены в статье:

Shcheglova I. (2019). Can Student Engagement in Extracurricular Activities Facilitate the Development of Their Soft Skills? *Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены*, 6, 111-121.

3. Существует ли взаимосвязь между учебной вовлеченностью студентов в российском вузе и завершением образовательный программы в нормативный срок?

Результаты отображены в статье:

Shcheglova I., Gorbunova E., Chirikov I. (2020). The Role of the First-Year Experience in Student Attrition. *Quality in Higher Education*, 26(3), 307-322. Авторский вклад: написание введения и заключения, сбор и подготовка обзора литературы по теме статьи, консультативная помощь в анализе данных.

4. Какие возможности и ограничения использования теории вовлеченности существуют в российском высшем образовании по сравнению с американским образовательным контекстом?

Результаты отображены в статье:

Щеглова И. А. (2018). Кросс-культурное сравнение учебной вовлеченности студентов. *Университетское управление: практика и анализ*, 22(3), 155-164.

Также для ответа на данный вопрос используются результаты совокупности опубликованных статей (1-3).

Данные, методология и дизайн исследования

В исследовании используются количественные и качественные данные, собранные в рамках проектов:

1. «Студенческий опыт в исследовательском университете» (Student Experience in the Research University (**SERU**)), стартовавший в 2012 году и продолжающийся в настоящее время; и

2. «Международное сравнительное исследование образовательных достижений студентов инженерных направлений подготовки вузов» (Study of Undergraduate Performance (**SUPER-test**)), реализуемое с 2015 по 2019 гг.

Проект SERU представляет собой масштабный опрос, посвященный изучению университетской жизни бакалавров разных вузов мира. Данный опрос дает возможность студентам высказать свое мнение об образовательном процессе, оценить научную и внеучебную составляющие университета, уровень развития навыков за время обучения. Кроме того, дизайн опроса позволяет добавить такие административные данные, как завершение образовательной программы в установленный срок, успеваемость, баллы ЕГЭ. Разработка инструментария осуществлялась совместно с центром исследований высшего образования Калифорнийского университета Беркли и университетом Миннесоты на английском языке. В основе разработки опросника лежала модель студенческой вовлеченности. Перед запуском опроса на российской выборке инструментарий был переведен на русский язык с помощью техники обратного перевода и в соответствии с рекомендациями Van de Vijver и Hambleton (1996) и Epstein et al. (2015). Перед проведением опроса в университете опросник был pilotирован на небольшой группе студентов (N=30 респондентов).

Исследование SUPER-test направлено на оценку качества инженерного образования и является первой в мире попыткой провести международное сопоставление факторов образовательных результатов в высшем образовании. Оно имеет лонгитюдный дизайн и использует национально-репрезентативную выборку. Преимущество данного исследования объясняется использованием валидизированного измерительного инструмента навыка критического мышления – HEIghten® (https://www.ets.org/heighten/about/critical_thinking/). Данный тест был разработан в соответствии с систематическим обзором исследований критического мышления в высшем образовании, под которым понимается

способность анализировать, синтезировать и оценивать внешнюю информацию, а затем использовать на практике для формулирования выводов и принятия решений (Liu et al., 2016). Оригинальная версия теста была апробирована на американских студентах (Liu et al., 2016). Свидетельства валидности и надежности русскоязычной версии теста представлены в публикации Shaw et al. (2019). Также в рамках проекта SUPER-test было проведено 44 интервью со студентами 6 российских университетов.

Совмещение качественных и количественных методов исследования или комбинированный дизайн исследования (mixed-method research design) позволяет проанализировать среду и контекст, в котором формируются образовательные результаты (Khavenson, 2019), а так же оценить согласованность и валидность результатов (Chesnut, Hitchcock, Onwuegbuzie, 2018). В данной работе мы следуем эксплораторному последовательному смешанному подходу (exploratory sequential mixed methods approach), когда исследователь сначала проводит исследование на количественных данных, а затем добирает качественные данные, чтобы более детально объяснить полученный результат (Creswell, 2014).

В данной диссертации для решения поставленных задач используются **пять наборов данных** (четыре набора представляют количественные данные и один набор – качественные данные):

Набор данных 1: «SERU_оценка навыков» был получен в ходе опроса SERU студентов-бакалавров разных направлений, проведенного в одном из национальных исследовательских университетов в 2017 году ($N = 3\ 344$ респондентов, отклик составил 22%).

Показатель прироста навыков был сформирован на основании ответов студентов на следующий вопрос: «Пожалуйста, оцените ваш уровень владения навыком «навык» в начале обучения в университете и на текущий момент». В данной работе мы рассматривали два навыка: 1) критическое

мышление и 2) работа в команде. В качестве ответных категорий использовалась порядковая шкала с шестью вариантами ответа — от «совсем низкий» до «превосходный». Студенческая самооценка прироста уровня навыка высчитывалась как разница между двумя переменными, полученными при ответе на указанный вопрос. Затем была создана переменная с двумя категориями, характеризующими изменение навыков в процессе обучения в университете: «не изменился», «повысился».

Так же студентам задавались вопросы об их вовлеченности в аудитории (учебная вовлеченность) и вне аудитории (внеклассовая вовлеченность) (без контроля на профиль обучения). Кроме того, была собрана информация о следующих характеристиках студентов: пол, образование родителей, трудоустройство, год обучения, средний балл (GPA).

Набор данных 2: «SUPER-test_критическое мышление» был собран в ходе лонгитюдного исследования студентов-бакалавров инженерных направлений подготовки в 34 российских университетах, реализованное в период с 2015 по 2018 гг. В 2015 году были опрошены студенты 1-ого и 3-его курсов. Участники каждой из когорт исследования приняли участие в исследовании повторно в 2016 и 2017 году. Основной интересующей переменной выступила оценка навыка критического мышления, полученная во время второй волны реализации проекта. Так же был получен балл по тесту критического мышления во время первой волны исследования. Кроме этого, были включены ответы студентов на вопросы об их а) участии в общественно-полезной/волонтерской деятельности, б) участии в студенческих организациях и в) участии в спортивных мероприятиях и следующие характеристики: пол, образование родителей, год обучения.

Набор данных 3: «SUPER-test_внеклассовая вовлеченность» представляет качественные данные, собранные в ходе интервью со студентами в 6 российских университетах (N=44) в рамках проекта SUPER-test. Студентам были заданы следующие вопросы, касающиеся их внеучебной активности:

- *Расскажите, пожалуйста, о вашем участии во внеучебной деятельности в вузе. Занимаетесь ли Вы еще чем-то помимо учебы в вузе? Например, кружки, студсоветы и прочее?*
- *Чем Вы занимаетесь в рамках этой деятельности?*
- *Как много времени это у Вас занимает?*
- *Как, по Вашему мнению, это отражается на учебе?*
- *Почему Вы этим занимаетесь? Что Вам это дает?*

Набор данных 4: «SERU_отсев» был сконструирован из двух лонгитюдных баз данных, собранных в 2013 году ($N = 3\ 130$ респондентов, отклик составил 22%) и 2015 году ($N = 3\ 311$ студентов, отклик составил 24%) на выборке студентов бакалавров одного национального исследовательского университета.

Набор данных «SERU_отсев» совмещает две лонгитюдные базы по двум когортам студентов, которые были созданы за счет добавления административных данных о завершении/незавершении обучения в нормативный срок (4 года). Также была добавлена информация о среднем балле, регионе проживания до поступления в вуз, направлении подготовки студентов. В базу были включены ответы студентов на вопросы о:

- Вовлеченность студентов (учебная вовлеченность; невовлеченность; взаимодействие студентов и преподавателей; коллaborативное обучение; уровень сложности обучения);
- Удовлетворенность учебным и социальным опытом;
- Принадлежность к университету;
- Планы на получение дальнейшего образования;
- Дополнительные вопросы, охватывающие следующие характеристики: пол; направление подготовки; ЕГЭ; регион проживания до поступления; тип обучения (бюджет/коммерция); образование родителей; средний балл; трудоустройство.

В анализ были включены только студенты первого курса двух когорт: 2012-2013 учебный год = 354 студентов и 2014-2015 учебный год = 425 студентов, так как согласно результатам исследований в первый год обучения выбывает наибольший процент студентов (Harvey et al., 2006; Willcoxson et al., 2011; Stiburek et al., 2017; Kondratjeva et al., 2017; Zajac, Komendant-Brodowska, 2018). Решение использовать две когорты студентов было сделано с целью проверки устойчивости результатов во времени.

Набор данных 5: «SERU_кросс-культурное сравнение» был получен в рамках проекта SERU. Полная выборка составила 26,648 студентов-бакалавров, обучающихся в 2016/2017 учебном году в двух университетах Китая (5,596), двух университетах Японии (5,429), одном университете Великобритании (2,352), двух университетах США (9,927) и одном университете России (3,344). Для ответа на поставленный исследовательский вопрос в диссертации рассматривается выборка студентов российских и американских университетов.

Аналитическая стратегия

Для решения поставленных задач использовались следующие аналитические стратегии:

1. Первая задача – **анализ взаимосвязи между учебной вовлеченностью студентов, внеучебной вовлеченностью и навыком критического мышления** – базировалась, в первую очередь, на количественных базах данных двух проектов: (1) SERU (набор данных «SERU_оценка навыков») и (2) SUPER-test (набор данных «SUPER-test_критическое мышление»), совмещая качественные данные проекта (3) SUPER-test (набор данных «SUPER-test_внеучебная вовлеченность»).

Для установления взаимосвязи между учебной и внеучебной вовлеченностью и развитием навыка критического мышления использовался метод бинарной логистической регрессии (**база данных «SERU_оценка навыков»**).

В качестве зависимой переменной использовалась переменная «самооценка прироста навыка критического мышления». В анализе использовались следующие независимые переменные:

- Учебная вовлеченность – индекс вовлеченности в классе, полученный в результате факторного анализа, и включающий следующие переменные: задавали содержательные вопросы во время занятий; участвовали в обсуждениях на занятиях; применяли знания и понятия из разных курсов во время обсуждений на занятиях; работали над заданиями даже больше, чем требовал преподаватель.
- Внеклассовая вовлеченность – участие в студенческих организациях (дихотомическая переменная).
- В качестве контрольных переменных использовалось следующие переменные: пол, трудоустройство в университете и вне, год обучения, средний балл (GPA).

Результаты отображены в статье: Щеглова И. А., Корешникова Ю. Н., Паршина О. А. (2019). Роль студенческой вовлеченности в развитии критического мышления. *Вопросы образования*, 1, 264–289.

Для подтверждения/опровержения результатов, полученных на базе набора данных «**SERU_оценка навыков**», использовался набор данных «**SUPER-test_критическое мышление**». Для установления взаимосвязи внеучебной вовлеченности и развития навыка критического мышления был применен метод линейной регрессии с фиксированным эффектом (fixed effect) ($N=770$ респондентов). В качестве зависимой переменной использовался балл по тесту критического мышления, полученный во время второй волны реализации проекта. В качестве независимых переменных использовались следующие переменные: а) *участие в общественно-полезной/волонтерской деятельности*, б) *участие в студенческих организациях* и в) *участие в спортивных мероприятиях*. Балл по критическому мышлению на первой волне использовался в качестве пре-

теста. Также осуществлялся контроль по следующим характеристикам: пол, образование родителей, год обучения.

Для обоснования результатов, полученных выше, использовался набор данных «**SUPER-test_внедорожная вовлеченность**», собранный в ходе интервью со студентами ($N=44$) российских вузов. Для анализа данных был использован общий дедуктивный подход.

Дедуктивный подход (deductive, concept-driven approach) к анализу качественных данных предназначен для проверки соответствия результатов предыдущим предположениям, теориям или гипотезам, поставленным исследователями. В дедуктивном подходе используются коды, которые были сконструированы на основе существующей теории или модели – в данном случае теория вовлеченности (Kuckartz, Rädiker, 2019). Кодирование и анализ кодов был выполнен с помощью программы MAXQDA (<https://www.maxqda.com/>).

Результаты отображены в Приложении 1.

2. Для решения второй задачи – **анализ взаимосвязи между внеучебной вовлеченностью студентов и умением работать в команде** – использовалась база данных проекта SERU (**набор данных «SERU_оценка навыков»**).

Для установления взаимосвязи между внеучебной вовлеченностью и умением работать в команде использовался метод бинарной логистической регрессии.

В качестве зависимой переменной использовалась самооценка прироста умения работать в команде. Основные независимые переменные: внеучебная вовлеченность – участие в студенческих организациях, участие в волонтерских мероприятиях (обе дихотомические переменные). В качестве контрольных переменных использовалось следующие переменные: пол, трудоустройство в университете и вне, год обучения, средний балл (GPA).

Результаты отображены в статье: Shcheglova I. (2019). Can Student Engagement in Extracurricular Activities Facilitate the Development of Their Soft Skills? *Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены*, 6, 111-121.

3. Для решения третьей задачи – **анализ взаимосвязи между вовлеченностью студентов и завершением образовательной программы в нормативный срок** – использовался набор данных «**SERU_отсев**».

В связи с тем, что на текущий момент не представляется возможным выделить студентов, которые остались на второй год или перевелись в другой вуз, тем самым могли увеличить нормативный срок обучения, под выбывшими студентами в данном исследовании рассматриваются студенты, не завершившие обучение за 4 года по образовательной программе, на которую они поступали.

Для анализа данных использовался метод бинарной логистической регрессии. Зависимая переменная - дихотомическая переменная «выбытие учащихся в течение четырех лет» (завершил(а)/ не завершил(а) обучение). В качестве независимых переменных для анализа были использованы следующие переменные:

- типы вовлеченности, полученные в результате факторного анализа: учебная вовлеченность; невовлеченность; взаимодействие студентов и преподавателей; колаборативное обучение; уровень сложности обучения;
- удовлетворенность: учебный опытом; социальным опытом;
- принадлежность к университету (осознание студентами, что они включены в жизнь университета, являются его частью);
- планы на получение дальнейшего образования (образовательные притязания);

- прочие характеристики: пол; направление подготовки; ЕГЭ; регион проживания до поступления; тип обучения (бюджет/коммерция); образование родителей; средний балл; трудоустройство.

Результаты отображены в статье: Shcheglova I., Gorbunova E., Chirikov I. (2020). The Role of the First-Year Experience in Student Attrition. *Quality in Higher Education*, 26(3), 307-322.

4. Четвертая задача – **анализ возможностей использования теории вовлеченности в российском высшем образовании посредством сравнения с американским образовательным контекстом** – решалась с помощью наборов данных «SERU_кросс-культурное сравнение» и «SUPER-test_внеучебная вовлеченность», описанный выше.

Для выявления значимых различий в учебной вовлеченности студентов, обучающихся в вузах России и США, использовался факторный анализ для построения индекса учебной вовлеченности студентов и дисперсионный анализ для выявления значимых различий степени учебной вовлеченности студентов.

Результаты представлены в статье: Щеглова И. А. (2018). Кросс-культурное сравнение учебной вовлеченности студентов. Университетское управление: практика и анализ, 22(3), 155-164.

Также выводы были сформулированы на основе всех представленных работ 1-3.

Основные результаты исследования

1. Анализ взаимосвязи между учебной вовлеченностью студентов, внеучебной вовлеченностью и навыком критического мышления.

В ходе анализа на данных «SERU_оценка навыков» была выявлена статистически значимая положительная связь между учебной вовлеченностью, внеучебной вовлеченностью студентов и навыком критического мышления, измеренного на основе самооценки студентов.

Согласно полученным результатам, чем сильнее студент вовлечен в образовательный процесс в аудитории и вне, тем сильнее у него развито критическое мышление. Однако, в ходе анализа, выполненного на данных «SUPER-test_критическое мышление», **статистически значимая связь между внеучебной вовлеченностью и навыком критического мышления не была установлена.** Этот вывод противоречит исследованиям, проведенным на выборках американских студентов, которые показывают, что участие во внеучебной деятельности (волонтерство, студенческие клубы и спорт) положительно связано с развитием критического мышления студентов.

Отсутствие статистически значимой связи объясняют результаты, полученные в ходе анализа качественных данных («SUPER-test_внеклассическая вовлеченность»). Несмотря на то, что половина респондентов отмечает опыт участия во внеучебной деятельности, их участие носит временный характер. Студенты пытаются включиться во внеучебную деятельность на первом курсе, но потом прекращают свое участие. Многие студенты вступают в студактив/профсоюз «для галочки, на всякий случай». Студенты, не имеющие опыта участия во внеучебной деятельности, объясняли свою невовлеченность следующими факторами: неразвитая внеучебная среда, отсутствие интереса, отсутствие времени. В интервью студенты отмечают, что учеба является для них приоритетом, и они посвящают большую часть времени посещению занятий и выполнению домашнего задания. В целом, внеучебная сфера в российских вузах ассоциируется скорее с развлекательными мероприятиями, чем с возможностью развивать навыки. В отличие от американских вузов, где большое внимание уделяется развитию внеучебной деятельности и вовлечению в нее студентов, в российских университетах выбор ограничивается вступлением (часто номинальным) в студактив или профсоюз. Опрошенные студенты не видят в существующем

варианте внеучебной сферы потенциал для повышения образовательных результатов.

Отсутствие положительной взаимосвязи между участием российских студентов во внеучебной деятельности и развитием критического мышления может быть связано с высокой образовательной нагрузкой, слабым развитием условий для неформального обучения в университете, а так же отсутствием ресурсной поддержки этого направления со стороны Министерства науки и высшего образования РФ. Поскольку существующие образовательные стандарты и процедуры не затрагивают внеучебную сферу, большинство российских вузов уделяют ей мало внимания.

2. Анализ взаимосвязи между внеучебной вовлеченностью студентов и умением работать в команде.

В ходе анализа была установлена положительная связь между внеучебной вовлеченностью студентов и умением работать в команде («SERU_оценка навыков»). Результаты подтверждают наличие статистически значимых различий в приросте навыка работы в команде у российских студентов, участвующих в деятельности студенческих организаций и не участвующих.

Данный результат подтверждается зарубежными и российскими работами (Pascarella, Terenzini, 2005; Strauss, Terenzini, 2007; Бекова, Кашарин, 2018). Российские исследователи (например, Бекова, Кашарин, 2018) отмечали ранее, что навык командной работы и навык коммуникации являются одними из наиболее развиваемых в рамках внеучебной деятельности, так как в большинстве случаев формы внеучебной активности носят коллективный характер. Для реализации мероприятий, выходящих за рамки учебной деятельности, студенты взаимодействуют с другими студентами разных курсов и образовательных программ, с профессорско-преподавательским составом, администрацией вуза, его выпускниками

и представителями внешнего по отношению к университету сообщества (например, представителями бизнеса или СМИ) (Бекова, Кашарин, 2018).

3. Анализ взаимосвязи между вовлеченностью студентов и завершением образовательной программы в нормативный срок.

В ходе регрессионного анализа была установлена статистически значимая связь между завершением образовательной программы в нормативный срок и учебной невовлеченностью студентов (набор данных «SERU_отсев»). Студенты, которые часто пропускают занятия, сдают работу позже установленного срока, приходят на занятия неподготовленными, имеют выше вероятность быть отчисленными из университета. В свою очередь, планы на получение дальнейшего образования и высокий средний балл положительно связаны с завершением обучения в нормативный срок.

Полученные результаты оказались значимы для обеих когорт студентов (2012-2013 и 2014-2015). Устойчивость результатов говорит о том, что данные факторы являются характерной чертой российского образования данного периода. Несмотря на то, что зарубежные исследователи также отмечают негативные последствия низкой вовлеченности студентов (Harvey et al., 2006; Arum, Roksa, 2011; Brint, Cantwell, 2012), она не является причиной неминуемого отчисления из университета. В то время как в российском образовательном контексте, успешное завершение образовательной программы напрямую зависит от четкого выполнения академических требований: регулярное посещение занятий, выполнение всех заданий.

Социальная интеграция (адаптация к социальной жизни университета) и принадлежность к университету (осознание студентами, что они включены в жизнь университета и являются его частью) оказались незначимыми факторами для завершения образовательной программы в срок. Данный вывод противоречит результатам исследований, проведенных в

американских университетах. Например, Bers и Smith (1991) установили, что социальный опыт имеет более важную роль в завершении обучения для американских студентов по сравнению с академическим. Незначимость социального опыта в российском контексте может быть связана со слабо развитой внеучебной сферой и высокой академической нагрузкой, когда у студентов не остается времени на вовлечение в неформальные образовательные форматы.

Так же трудоустройство российских студентов не является значимым фактором, ведущим к отчислению. По данным исследования Рудакова и др. (2017), примерно 65% российских студентов совмещают учебу и работу. Однако большинство из них начинают работать не раньше третьего года обучения. Принимая во внимание, что большинство студентов бросают учебу в течение первого года обучения, а те студенты, кому удалось перейти на второй год обучения, как правило, завершают обучение.

4. Анализ объяснительных возможностей использования теории вовлеченности в российском высшем образовании посредством сравнения с американским образовательным контекстом.

По степени вовлеченности студенты ведущих российских и американских вузов значимо не отличаются. Однако характер вовлеченности у них разный. Вовлеченность российских студентов сфокусирована на выполнении требований учебного процесса, тогда как у американских студентов больше возможностей для вовлечения во внеаудиторную работу. Например, существенно меньшая доля российских студентов (12%) проявляет активность во взаимодействии с преподавателями во внеучебное время по вопросам, связанным с изучаемым курсом по сравнению американскими студентами (21%). Что касается внеучебной вовлеченности, то 32% российских студентов участвуют в деятельности студенческих организаций, 30% занимаются волонтерством (Приложение 1). В то время как от 60% до

95% американских студентов принимают участие во внеучебной деятельности (Wang, Shiveley, n.d; Foreman, Retallick, 2012).

Превалирующая доля студентов российских университетов не участвует во внеучебной деятельности в университете. Это, в первую очередь, связано с интенсивной академической нагрузкой, которая может быть препятствием для студентов заниматься любой другой деятельностью, кроме учебы. Так, в работе Малошонок (Maloshonok, 2020) показано, что российские студенты проводят больше времени в классе по сравнению с американскими студентами. Кроме того, многие студенты вынуждены совмещать обучение и трудоустройство вне университета, поэтому у них нет времени на внеаудиторные мероприятия (Обухова, Танова, 2016; Иванова, Логвинова, 2017). При этом наше исследование и ряд зарубежных исследований показывают положительную взаимосвязь между внеучебной вовлеченностью студентов и развитием универсальных навыков (Pascarella & Terenzini, 2005; Kilgo et al., 2015).

Ограничения исследования

Собранные в рамках исследования данные имеют ряд ограничений, которые необходимо учитывать при интерпретации и использовании полученных результатов.

1) В наборе данных «SERU_оценка навыков» навыки студентов (критическое мышление и командная работа) представляют собой ретроспективную самооценку студентов на развитие данных навыков за время обучения в университете.

Несмотря на то, что самооценка навыков является скорее субъективным показателем фактических навыков и отражает то, чему студенты, по их мнению научились, исследователи показывают, что использование ретроспективного претеста с оценкой навыков «до поступления в университет» и «на момент проведения опроса» дает валидную оценку

образовательных результатов (например, Pike, 1995; Douglass et al., 2012; Thomson, 2017). Также в работе Shaw et al. (2019) было доказано, что самовосприятие навыков студентов соответствует объективным результатам теста достижений.

2) Данные, собранные в рамках проекта SERU («SERU_оценка навыков» «SERU_отсев»), базируются на выборке одного вуза, который имеет статус ведущего национального исследовательского университета, и который в том числе является участником программы «5-100». Выводы, сделанные на основе данных проекта SERU, нельзя распространять на всю генеральную совокупность российских университетов. Тем не менее, с исследовательской точки зрения, данный университет является одним из крупнейших российских университетов, в котором на протяжении нескольких лет происходят процессы интернационализации, апробируются новые образовательные практики (например, система майноров, модель проектного университета). Данный университет стабильно улучшает свои позиции в мировых рейтингах. В связи с этим, он может выступать ролевой моделью для других российских университетов, которые при желании могут имплементировать апробированные практики.

3) Для того, чтобы преодолеть ограничения, отмеченные выше, в работе были так же использованы данные из «Международного сравнительного исследования образовательных достижений студентов инженерных направлений подготовки вузов» (наборы данных «SUPER-test_критическое мышление» и «SUPER-test_внеклассовая вовлеченность»). Исследование Super-test имеет лонгитюдный дизайн и использует национально-репрезентативную выборку. Преимущество данного исследования объясняется использованием валидированного измерительного инструмента навыка критического мышления – HEIghten® . Кроме того, использование качественных данных – набор «SUPER-test_внеклассовая вовлеченность» – позволило приблизиться к пониманию отсутствия связи

между вовлеченностью студентов российских вузов во внеучебные мероприятия и критическим мышлением.

4) При интерпретации результатов необходимо учитывать, что дизайн проведенного исследования показывает имеющуюся связь между переменными, но не позволяет судить о причинно-следственной зависимости.

Положения, выносимые на защиту

1. Учебная вовлеченность студентов (активность студентов в классе, которая может проявляться как: участие в обсуждениях на занятиях; применение знаний, идей и понятий из разных курсов; время, затраченное на выполнение заданий) положительно связана с развитием навыка критического мышления.
2. Внедренная вовлеченность студентов (активное участие в студенческих организациях) положительно связана с навыками командной работы и критическим мышлением студентов российских университетов.
3. Учебная невовлеченность студентов – нарушение учебных требований (невыполнение заданий, пропуск занятий) – является ключевым барьером для завершения образовательной программы в установленный срок для студентов российских университетов.
4. Характер учебной вовлеченности студентов российских и американских студентов различается. Российские студенты тратят значительно больше времени на посещение занятий и выполнение заданий по сравнению с американскими студентами. В свою очередь, внеучебная деятельность в текущем формате слабо связана с формированием образовательных результатов студентов.

Научная и практическая значимость полученных результатов

Представленное исследование является первой систематической попыткой изучения взаимосвязей студенческой вовлеченности и образовательных результатов студентов в российском высшем образовании. В дополнение к другим работам (например, Hsieh, 2014; Choi, Rhee, 2014) оно демонстрирует ограничения теории вовлеченности (изначально разработанной применительно к американскому высшему образованию) в образовательных контекстах, где у студентов существенно ограничены возможности для выстраивания своей образовательной траектории и пространство для вовлеченности. Негибкость учебных планов российских вузов и высокая аудиторная нагрузка ограничивают возможности как учебной вовлеченности в рамках конкретного курса (например, возможности чтения дополнительной литературы или более глубокого обсуждения интересующих студентов тем), так и внеучебной вовлеченности. В результате, участие в дополнительных активностях, выходящих за рамки формальных требований учебного процесса, сопряжено у российских студентов с более высокими издержками, чем у студентов американских вузов и не всегда конвертируется в более высокие образовательные результаты.

Сегодня в России ведутся активные дискуссии о том, как улучшить образовательные результаты студентов. В связи с этим проведенное исследование может быть полезно при разработке мер по повышению доводимости студентов до завершения обучения и при формировании учебного плана студентов, распределении образовательной нагрузки и планировании новых студенческих инициатив в вузе. Полученные результаты имеют важное значение для понимания того, как российские университеты организуют и структурируют образовательный опыт студентов. Большинство российских студентов не вовлечены в неформальное обучение (участие в студенческих организациях, волонтерские проекты).

Однако внеучебная сфера может служить акселератором знаний, полученных в ходе учебных занятий. Кроме того, в российских университетах отсутствует система поддержки отстающих студентов, находящихся в зоне риска незавершения обучения. В то время как своевременная идентификация таких студентов и тьюторская и/или психологическая поддержка могут направить студентов в «правильное русло» и предотвратить отчисление.

Полученные результаты предполагают, что студенты, проявляющие более высокую учебную и внеучебную вовлеченность, смогут лучше развить и усовершенствовать навыки и успешно завершить образовательную программу в нормативный срок (4 года для бакалавров). Данные выводы подтверждают необходимость использования активных педагогических практик для вовлечения студентов, а также демонстрируют важность создания и развития доступных площадок и открытых форматов внеучебных мероприятий на базе университета.

Опираясь на результаты исследования можно сформулировать следующие предложения, которые могут использоваться вузами в качестве возможных инструментов по повышению образовательных результатов студентов. В связи с тем, что в данной работе не ставилась задача о проверке эффективности предлагаемых инициатив, они требуют предварительной апробации в пилотных проектах:

1. Навыки критического мышления и командной работы могут развиваться за счет вовлечения студентов во внеучебную деятельность на базе университета. Для этого могут потребоваться следующие возможные шаги:

- Перераспределение учебной нагрузки студентов и расширение образовательных форматов, предполагающих внеаудиторную работу студентов: например, в рамках студенческих организаций или проектной работы.

- Формирование доступных площадок и открытых форматов внеучебных мероприятий на базе университета, а также создание отдела, координирующего внеучебную деятельность студентов.
 - Расширение практики учета внеучебных достижений (например, проведение конференции/ фестиваля, реализация благотворительного проекта и т.д.) в специальных стипендиях/ поощрениях университета.
2. Для увеличения доли студентов, завершающих образовательную программу в нормативный срок, могут потребоваться следующие инструменты и инициативы:
- Мониторинг вовлеченности студентов (посещаемость, выполненные задания) на институциональном уровне и оказание адресной помощи учащимся из группы риска, например, направление напоминаний для посещения занятий и очных консультаций.
 - Поддерживающие курсы для студентов, которые не справляются с освоением учебного материала.
 - Размещение студентов первого курса в общежитиях, находящихся на небольшом расстоянии от учебных корпусов с целью сокращения времени на дорогу. Это позволит им проводить больше времени в университете и участвовать во внеучебных мероприятиях.
 - Поддержка учебных сообществ на базе общежитий (группы студентов, которые проживают на одном этаже в общежитии, и имеют схожие образовательные, карьерные или личные интересы), чтобы помочь учащимся первого курса адаптироваться к новой образовательной среде, повысить образовательные результаты (подробнее в работе Дремова и Щеглова, 2020).
 - Расширение возможности для трудоустройства студентов в университетах.

Исследование создает задел для дальнейшего изучения студенческой вовлеченности и образовательных результатов студентов. В этой связи особенно перспективными представляются три направления будущих исследований:

1. Определение механизмов формирования связи между вовлеченностью студентов в учебную и внеучебную деятельность и развития навыков студентов. В перспективе необходимо более подробно изучить специфику учебной и внеучебной деятельности, чтобы понять, какие форматы могут внести наибольший вклад в развитие критического мышления, командной работы, и какие элементы деятельности стоит централизовано развивать вузам.
2. Проанализировать характер взаимосвязи между учебной и внеучебной вовлеченностью. Существует ли предел, когда чрезмерная внеучебная вовлеченность станет оказывать негативный эффект на учебную вовлеченность и образовательные результаты? Каковы условия соблюдения баланса между внеучебной и учебной нагрузкой студентов?
3. Проведение более детального кросс-культурного анализа концепции студенческой вовлеченности, которая включала бы не только американские, но и европейские и азиатские университеты, а также университеты стран «глобального юга».

Список использованной литературы

- Agarkov, G. A., Tarasyev, A. A., Sushchenko, A. D., Kuznetsov, P. D. & Pechenkina, T. E. (2019). Assessment of the compliance of the university's students output with the labor market requirements. *AIP Conference Proceedings*. American Institute of Physics Inc.
- Arum, R. & Roksa, J. (2011). *Academically Adrift: Limited learning on college campuses*. Chicago, University of Chicago Press.
- Astin, A. (1984). Student involvement: a developmental theory for higher education. *Journal of College Student Personnel*, 25(4), 297–308.
- Astin, A.W. (1993). *What Matters in College? Four Critical Years Revisited*. Vol. 1. San Francisco: Jossey-Bass.
- Axelson, R. D., & Flick, A. (2011). Defining student engagement. *Change*, 31(1), 38–43.
- Bers, T.H., & Smith, K.E. (1991). Persistence of community college students: the influence of student intent and academic and social integration. *Research in Higher Education*, 32, 539–556.
- Brint, S. & Cantwell, A.M. (2012). Portrait of the disengaged. Research & Occasional Paper Series: CSHE. 9.12. Center for Studies in Higher Education. Berkeley. Available at <https://cshe.berkeley.edu/publications/portrait-disengaged> (accessed 30 July 2020).
- Chesnut, C. E., Hitchcock, J. H. & Onwuegbuzie, A. J. (2018). Using Mixed Methods to Inform Education Policy Research. In: *Complementary Research Methods for Educational Leadership and Policy Studies*, edited by Chad R. Lochmiller, 307–24. Cham: Springer International Publishing.
- Chia, Y.M. (2005). Job offers of multi-national accounting firms: The effects of emotional intelligence, extra-curricular activities, and academic performance. *Accounting Education*, 14, 75–93.
- Choi, B. K., & Rhee, B. S. (2014). The influences of student engagement, institutional mission, and cooperative learning climate on the generic

- competency development of Korean undergraduate students. *Higher Education*, 67(1), 1–18.
- Cole, M. S., Rubin, R. S., Feild, H. S. & Giles, W. F. (2007). Recruiters' Perceptions and Use of Applicant Resume Information: Screening the Recent Graduate. *Applied Psychology*, 56(2), 319–343.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* / John W. Creswell. — 4th ed. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Douglass, J. A., Thomson, G. & Zhao, C.-M. (2012). The learning outcomes race: the value of self- reported gains in large research universities. *Higher Education*, 64, 317–335.
- Gourlay, L. (2015). “Student engagement” and the tyranny of participation. *Teaching in Higher Education*, 20(4), 402–411.
- Epstein, J., Santob, R.M., & Guillemina, F. (2015). A review of guidelines for cross-cultural adaptation of questionnaires could not bring out a consensus. *Journal of Clinical Epidemiology*, 68, 435–441.
- Foreman, E. A. & Retallick, M. S. (2012). Undergraduate involvement in extracurricular activities and leadership development in College of Agriculture and Life Sciences Students. *Journal of Agricultural Education*, 53, 111, doi:10.5032/jae.2012.03111
- Fredricks, J.A., Filsecker, M., & Lawson, M.A. (2016). Student engagement, context, and adjustment: Addressing definitional, measurement, and methodological issues. *Learning and Instruction*, 43, 1–4.
- Hand, J., Betters, C., McKenzie, M., & Gopalan, H. (2011). Increasing Academic Engagement at HBCU's Through the Implementation of an Undergraduate Research Showcase. *Mountain Rise*, 6(3), 1–13.
- Harvey, L., Drew, S. & Smith, M. (2006). *The First-Year Experience: A review of literature for the Higher Education Academy* (York, Higher Education Academy).

- Hoekstra, M. (2009). The Effect of Attending the Flagship State University on Earnings: A Discontinuity-Based Approach. *Review of Economics & Statistics*, 91(4), 717–724.
- Hsieh, T-L. (2014). Motivation matters? The relationship among different types of learning motivation, engagement behaviors and learning outcomes of undergraduate students in Taiwan. *Higher Education*, 68(3), 417–433.
- Hu, S., & Wolniak, G. C. (2010). Initial Evidence on the Influence of College Student Engagement on Early Career Earnings. *Research in Higher Education*, 51, 8, 750–766.
- Johnstone, C., Soria, K., Bittencourt, T. & Adjei, M. (2018). The global and the local: Programs that predict critical thinking and cultural appreciation development in students. *International Journal of Research on Service-Learning and Community Engagement*, 6(1), Article 8.
- Kahn, P. (2017). Higher Education Policy on Student Engagement: Thinking Outside the Box. *Higher Education Policy*, 30(1), 53–68.
- Khavenson, T. (2019). Methodology of Using Large-Scale Assessment Studies in Education for Educational Policy. Doctoral Dissertation. National Research University Higher School of Economics, Moscow.
- Kilgo, C. A., Sheets, J. K. E., & Pascarella, E. T. (2015). The Link between High-Impact Practices and Student Learning: Some Longitudinal Evidence. *Higher Education*, 69(4), 509–525.
- Kim, J. & Bastedo, M. N. (2016). Athletics, clubs, or music? The influence of college extracurricular activities on job prestige and satisfaction. *Journal of Education and Work*, 249–269. DOI: 10.1080/13639080.2016.1165341
- Kondratjeva, O., Gorbunova, E. & Hawley, J. D. (2017). Academic momentum and undergraduate student attrition: comparative analysis in US and Russian universities. *Comparative Education Review*, 3, 607–633.
- Krause, K.L., Coates, H. (2008). Students' Engagement in First-Year University. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33(5), 493–505.

- Kuh, G. D. (2008). *High-impact educational practices: What they are, who has access to them, and why they matter*. Washington, DC: American Association of Colleges and Universities.
- Kuh, G. D. (2009). What student affairs professionals need to know about student engagement. *Journal of college student development*, 50(6), 683–706.
- Kuh, G.D., Cruce, T. M., Shoup, R., Kinzie, J. & Gonyea, R.M. (2008). Unmasking the Effects of Student Engagement on First-Year College Grades and Persistence. *The Journal of Higher Education*, 79 (5), 540–563.
- Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2019). *Analyzing Qualitative Data with MAXQDA: Text, Audio, and Video*. Springer.
- Loyalka P., Liu O. L., Li G., Kardanova E., Chirikov I., Hu S., Yu N., Ma L., Guo F., Beteille T., Tognatta N., Gu L., Ling G., Federiakin D., Wang H., Khanna S., Bhuradia A., Shi Z., Li Y. (2021). Skill levels and gains in university STEM education in China, India, Russia and the United States. *Nature Human Behaviour*. <https://doi.org/10.1038/s41562-021-01062-3>
- Macfarlane, B. (2015). Student performativity in higher education: converting learning as a private space into a public performance. *Higher Education Research & Development*, 34(2), 338–350.
- Maloshonok, N. (2020). Undergraduate time-use: a comparison of US, Chinese, and Russian students at highly selective universities. *Higher Education Research and Development*, 39(3), 515–531.
- ManpowerGroup. (2018). Talent Shortage Survey. URL:
<https://go.manpowergroup.com/talent-shortage-2018>.
- Mayhew, M.J., Pascarella, E.T., Bowman, N.A., Rockenbach, A.N., Seifert, T.A., Terenzini, P.T. & Wolniak, G.C. (2016). *How College Affects Students: 21st century evidence that higher education works*, volume 3 (San Francisco, Wiley).

- Morley, L., Aynsley, S. (2007). Employers, Quality and Standards in Higher Education: Shared Values and Vocabularies or Elitism and Inequalities? *Higher Education Quarterly*, 61 (3), 229–249.
- Newmann, F. M. (1992). *Student engagement and achievement in American secondary schools*. New York: Teachers College Press.
- Pace, C.R. (1984). *Measuring the Quality of College Student Experiences. An Account of the Development and Use of the College Student Experiences Questionnaire*. Los Angeles: Higher Education Research Institute Graduate School of Education University of California.
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (2005). *How College Affects Students*. Vol. 2: A Third Decade of Research. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Pascarella, E. T., Seifert, T. A., and Blaich, C. (2010). How effective are the NSSE benchmarks in predicting important educational outcomes? *Change: The Magazine of Higher Learning*, 42(1), 16–22.
- Pike, G. (1995). The Relationship between Self Reports of College Experiences and Achievement Test Scores. *Research in Higher Education*, 36(1), 1–21.
- Pike, G. R., Smart, J. C., & Ethington, C. A. (2012). The mediating effects of student engagement on the relationships between academic disciplines and learning outcomes: An extension of Holland's theory. *Research in Higher Education*, 53, 550–575.
- Quaye, S.J., & Harper, S.R. (2014). *Making Engagement Equitable for Students in U.S. Student Engagement in Higher Education: Theoretical Perspectives and Practical Approaches for Diverse Populations* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203810163>
- Roulin, N. & Bangerter, A. (2013). Students' use of extra-curricular activities for positional advantage in competitive job markets. *Journal of Education and Work*, 26(1), 21–47.

- Shaw, A., Liu, O. L., Gu, L., ... Loyalka P. (2019). Thinking critically about critical thinking: validating the Russian HEIghten® critical thinking assessment. *Studies in Higher Education*, 1–16.
- Sizova, I. L., Ermilova, A.V. & Lukin, N. S. (2014). Nonlearning activity and student associations. *Modern society: issues of theory, methodology, social research methods*, 173–179.
- Stiburek, S. Vlk, A. & Švec, V. (2017). Study of the success and dropout in the higher education policy in Europe and V4 countries. *Hungarian Educational Research Journal*, 7(1), 43–56.
- Strauss, L. C., & Terenzini, P. T. (2007). The Effects of Students' In and Out-of-Class Experiences on Their Analytical and Group Skills: A Study of Engineering Education. *Research in Higher Education*, 48(8), 967–992.
- Terenzini, P. T., Springer, L., Pascarella, E. T., Nora, A. (1995a). Influences affecting the development of students' critical thinking skills. *Research in higher education*, 36(1), 23–39.
- Terenzini, P. T., Springer, L., Pascarella, E. T., Nora, A. (1995b). Academic and out-of-class influences on students' intellectual orientations. *The Review of Higher Education*, 19(1), 23–44.
- Thomson, G. (November, 2017). Self-Reported Learning Outcomes and Assessment: Making the Case. 43rd Annual Meeting of the California Association for Institutional Research. Concord, CA.
- Tsui, L. (2008). Cultivating critical thinking: insights from an elite liberal arts college. *The Journal of General Education*, 56 (3-4), 200–227.
- Van de Vijver, F., & Hambleton, R. K. (1996). Translating tests. *European Psychologist*, 1, 89–99. doi: 10.1027/1016-9040.1.2.89
- Wang, J. & Shiveley, J. (n.d.). The Impact of Extracurricular Activity on Student Academic Performance. URL: <https://www.cair.org/wp-content/uploads/sites/474/2015/07/Wang-Student-Activity-Report-2009.pdf>

- Wang, M-T., & Degol, J. (2014). Staying engaged: knowledge and research needs in student engagement. *Child Development Perspectives*, 8(3), 137–43.
- Willcoxson, L., Cotter, J. & Joy, S. (2011). Beyond the first-year experience: the impact on attrition of student experiences throughout undergraduate degree studies in six diverse universities. *Studies in Higher Education*, 36(3), 331–52.
- Zajac, T.Z. & Komendant-Brodowska, A. (2018). Premeditated, dismissed and disenchanted: higher education dropouts in Poland. *Tertiary Education and Management*, 25(1), 1–16.
- Zhang, L. (2001). Thinking styles, self-esteem, and extracurricular experiences. *International Journal of Psychology*, 36(2), 100–107.
- Бекова, С. К., Каширин, М. Ю. (2018). Не для школы, а для жизни мы учимся: как студенты оценивают роль внеучебной работы. *Мониторинг общественного мнения: Экономические и социальные перемены*, 4, 324–335.
- Весманов, С.В., Жадько, Н.В., Весманов, Д.С., Акопян, Г.А. (2020). Метапредметные компетенции в ожиданиях участников рынка труда. *Психологическая наука и образование*, 25(6), 104–112.
doi:10.17759/pse.2020250609
- Власова, И. (2020). «Сигнальная функция»: почему работодатели требуют «любой» диплом. URL:
[https://www.gazeta.ru/business/2020/11/30/13380997.shtml/](https://www.gazeta.ru/business/2020/11/30/13380997.shtml)
- Добрякова, М. С., Фрумин, И. Д., Баранников, К. А., Реморенко, И. М., Зиил, Н., Мосс, Дж., Хаутамяки, Я. (2020). Универсальные компетентности и новая грамотность: от лозунгов к реальности / Под общ. ред.: М. С. Добрякова, И. Д. Фрумин. Национальный исследовательский университет "Высшая школа экономики".
- Дремова, О. В., Щеглова, И. А. (2020). Учебные сообщества на базе общежитий: опыт зарубежных вузов и возможности реализации в России

Вып. 18(48). М.: Национальный исследовательский университет "Высшая школа экономики".

Дроздова, А. А. (2020). Влияние академической среды на образовательную (не) успешность: теоретические концепции и результаты эмпирических исследований. *Известия Уральского федерального университета. Серия 1: Проблемы образования, науки и культуры*, 26, 4(201), 168–176.

Иванова, Г.П., Логвинова, О.К. (2017). Внедрение внеучебной деятельности современного вуза в контексте социально-педагогического подхода. *Вестник Нижневартовского государственного университета*, 3, 20–25.

Кашарин, М.Ю. (2017). Связь между участием студентов в студенческих организациях и их социальным капиталом (Выпускная квалификационная работа). <https://www.hse.ru/edu/vkr/206749166>

Кузьминов, Я. И., Сорокин, П. С., Фрумин, И. Д. (2019). Общие и специальные навыки как компоненты человеческого капитала: новые вызовы для теории и практики образования. *Форсайт*, 13(2), 19–41.

Бондаренко, Н., Лысова, Т. (2016). Что работодатели ждут от выпускников вузов. URL: <https://iq.hse.ru/news/188111459.html>

Максименко, Н.В. (2018). Проблемы актуализации мотивации академических достижений студентов как факторы повышения качества обучения в университете. *Вестник Оренбургского государственного университета*, 6, 40–46.

Малошонок, Н. Г., Семенова Т. В., Терентьев Е. А. (2015). Учебная мотивация студентов российских вузов: возможности теоретического осмысливания. *Вопросы образования*, 3, 92–121.

Малошонок, Н. Г. «Студенческая вовлеченность» как социальное явление: теория и методология исследования. диссертация канд. социологических наук. - М., 2014.- Режим доступа: <https://www.hse.ru/sci/diss/124050733>.

Малошонок, Н. Г. (2014). Вовлеченность студентов в учебный процесс в российских вузах. *Высшее образование в России*, 1, 37–44.

- Обухова, Ю.О., Танова, А.Г. (2016). Внеучебная деятельность студентов в современном университете: интересы и ожидания (на примере студентов СПБПУ). *Научно-технические ведомости Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. Общество. Коммуникация. Образование*, 4(255), 168–175.
- Подольский, О.А., Попов, Д. С. (2014). Первое исследование компетенций взрослых в России. *Вопросы образования*, 2, 82–106.
- Подольский, О. А., Погожина, В. А. (2016). Соответствуя ожиданиям завтрашнего дня: в поисках содержания ключевых компетенций и способов их оценки. *Вестник Московского ун-та. Сер. 20: Педагогическое образование*, 2, 10–27.
- Рудаков, В. Н., Чириков, И. С., Рошин, С. Ю., Дрожжина, Д. С. (2017). Учись, студент? Влияние успеваемости в вузе на стартовую заработную плату выпускников. *Вопросы экономики*, 3, 77–102.
- Савельева, С., Воскресенский, В., Александров, Д. А. (2017). Роль внеклассной активности в формировании социального неравенства: случай малого города. М. Карной, И. Д. Фрумин, Н. Н. Кармаева (ред.) *Образование и социальная дифференциация*. М.: Изд. дом ВШЭ.
- Сандлер, Д. Г., Сущенко, А. Д., Кузнецов, П. Д., & Печенкина, Т. Е. (2020). Трудоустройство выпускников и его связь с качеством высшего образования: глава в книге. В Д. Г. Сандлер (Ред.), Успешность выпускников и уровень оплаты труда преподавателей как факторы конкурентоспособности университетов уральского региона: монография (стр. 56-79). Издательство Уральского университета.
- Семенова, Т.В. (2016). Влияние учебной мотивации на успеваемость студентов: роль учебной активности. *Высшее образование в России*, 7, 25–37.
- Фрумин, И. Д., Добрякова, М. С. (2012). Что заставляет меняться российские вузы: договор о невовлеченности. *Вопросы образования*, 2, 159–191.

Приложение 1.

Таблица 1. Участие российских студентов во внеучебной деятельности по году обучения, в %

%	Общественная деятельность/волонтерство		Студ организаций		Спорт	
	1 курс	3 курс	1 курс	3 курс	1 курс	3 курс
	% вовлеченных студентов	30%	26%	32%	23%	46%
N	967	1,825	970	1,826	970	1,826

Таблица 2. Взаимосвязь между внеучебной вовлеченностью и развитием навыка критического мышления

Переменные	1	2	3	4
Участие в спортивных организациях	-0,084** (0,098)			-0,071 (0,092)
Участие в студенческих организациях		-0,018 (0,068)		0,034 (0,075)
Участие в общественных/волонтерских мероприятиях			-0,073 (0,082)	-0,071 (0,083)
Критическое мышление (пре-тест)	0,693*** (0,044)	0,707*** (0,047)	0,706*** (0,048)	0,701*** (0,052)
Девушки	0,009 (0,074)	0,029 (0,071)	0,032 (0,072)	-0,020 (0,074)
У одного родителя есть высшее образование	-0,026 (0,154)	-0,206 (0,153)	-0,217 (0,156)	-0,028 (0,108)
3 курс (сравнение с 1 курсом)	-0,244*** (0,088)	-0,248*** (0,082)	-0,245*** (0,083)	-0,732*** (0,063)
Constant	0,777*** (0,197)	0,898*** (0,120)	0,750*** (0,204)	0,922*** (0,110)
Кол-во наблюдений	771	771	768	768
R-squared	0,457	0,456	0,457	0,457

Robust standard errors in parentheses

*** p<0,01, ** p<0,05, * p<0,1

Таблица 3. Кодирование интервью

#	Код	Частота
1	Вовлеченность во внеучебные мероприятия	23
<i>Положительные стороны внеучебной вовлеченности</i>		
2	планирование и организация мероприятий	7
3	командная работа	1
4	энергия	3
5	неформальная атмосфера	3
6	развлечения	3
7	социализация	5
8	возможность занять себя	1
9	нетворкинг	3
10	саморазвитие	1
<i>Воздействие на учебу</i>		
12	не выявлено	11
13	легко совмещать учебу и внеучебную деятельность	6
14	сложно совмещать учебу и внеучебную деятельность	1
<i>Типы внеучебной деятельности</i>		
15	членство в студ совете	4
16	спортивные мероприятия	11
17	КВН	2
18	актив/профсоюз	6
19	научные мероприятия	3
20	кратковременное участие во внеучебной деятельности	8
<i>Причины внеучебной невовлеченности</i>		
21	неразвитая внеучебная деятельность	4
22	недостаток времени	11
23	трудовая занятость	8
24	отсутствие интереса	5
25	учеба – приоритет	12
26	есть другие увлечения (хобби)	15