

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

РЕЗЮМЕ ДИССЕРТАЦИИ

на соискание ученой степени
кандидата наук НИУ ВШЭ об образовании

Научный руководитель:
кандидат социологических наук
Чириков Игорь Сергеевич

Москва — 2020

Информация о соискателе и диссертационном исследовании:

ФИО соискателя	Щеглова Ирина Александровна
Тема	Взаимосвязь студенческой вовлеченности и образовательных результатов
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. Малошонок Н.Г., Щеглова И.А. (2020). Модели организации обучения студентов в университете: основные представления, преимущества и ограничения. <i>Университетское управление</i>, 24(2), 107-120. DOI: https://www.umj.ru/jour/article/view/1200</p> <p>2. Shcheglova I., Gorbunova E., Chirikov I. (2020). The Role of the First-Year Experience in Student Attrition. <i>Quality in Higher Education</i>, 26(3), 307-322. DOI: https://doi.org/10.1080/13538322.2020.1815285</p> <p>3. Щеглова И. А., Корешникова Ю. Н., Паршина О. А. (2019). Роль студенческой вовлеченности в развитии критического мышления. <i>Вопросы образования</i>, 1, 264-289.</p> <p>4. Shcheglova I. (2019). Can Student Engagement in Extracurricular Activities Facilitate the Development of Their Soft Skills? <i>Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены</i>, 6, 111-121.</p> <p>5. Shcheglova, I., Loyalka, P., Shmeleva, E., Chirikov, I. (2020). Student Extracurricular Engagement and the Development of Critical Thinking Skills at Russian Universities. REAP Working paper. (принято в печать)</p>
	<p>Другие публикации по теме:</p> <p>Щеглова И.А. (2018). О роли критического мышления в зарубежных образовательных системах. <i>Наука и школа</i>, 6, 193-200.</p>

	Щеглова И. А. (2018). Кросс-культурное сравнение учебной вовлеченности студентов. <i>Университетское управление: практика и анализ</i> , 22(3), 155-164.
Список научных конференций, на которых были представлены результаты диссертационного исследования	<p>1. Доклад: Student Extracurricular Engagement and Critical Thinking Skills in Russia. Конференция: Praxis Symposium III (in English), онлайн, октябрь 2020</p> <p>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</p> <p>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</p> <p>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</p> <p>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</p>

Введение

Одной из важнейших задач как для исследователей высшего образования, так и для администраторов вузов является понимание факторов образовательных достижений 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. В то же время встает вопрос, какие именно образовательные достижения могут принести наибольшую отдачу как для самих студентов, так и для общества в целом.

Два наиболее влиятельных подхода, которые рассматривают отдачу от образования – теория человеческого капитала (Schultz, 1961; Becker, 1962) и теория сигналов (Spence, 1974) – фокусируют внимание на разных аспектах образовательных результатов. Согласно теории человеческого капитала, высшее образование способствует накоплению навыков, уровень владения которыми дифференцирует людей на рынке труда. В последнее время в теории человеческого капитала большой акцент делается на важности для экономики 21 века универсальных навыков (навыков критического мышления, командной работы и коммуникации) (ManpowerGroup, 2018; Кузьминов, Сорокин, Фрумин, 2019; Добрякова и др., 2020). В частности, последняя версия федеральных образовательных стандартов в России подразумевает формирование у выпускника бакалавриата навыков системного и критического мышления и навык командной работы (ФГОС ВО 3++ бакалавриат от 23.03.2017).

В соответствии с теорией сигналов само получение диплома о высшем образовании является важной сигнальной функцией для работодателей на рынке труда. Диплом соискателя, преимущественно селективного вуза, является для работодателя более важным сигналом, чем его реальные знания и способности, так как их уровень трудно установить на стадии подбора персонала (Рудаков и др., 2017). Таким образом, завершение обучения само по себе, безотносительно полученных навыков, является важным образовательным результатом. Таким образом, в соответствии с представленными теориями и исходя из текущего запроса общества, в данной работе мы будем рассматривать в качестве основных образовательных достижений/результатов навыки студентов (а именно: критическое мышление и командная работа) и факт завершения бакалавриата в нормативный срок (4 года).

Начиная с 1990-х годов, в США и ряде других стран стали накапливаться эмпирические свидетельства того, что формирование навыков и завершение программы обучения связаны со студенческой вовлеченностью (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). Другими словами, под студенческой вовлеченностью подразумевается активное участие студента в образовательном процессе и вовлечение в эффективные практики, нацеленные на повышение образовательных результатов, например, активные методы обучения, проектная работа, студенческие организации/клубы, волонтерские и спортивные мероприятия.

Концепция студенческой вовлеченности фокусируется на взаимосвязи между институциональной средой вуза, поведением студента и результатом обучения, а также служит индикатором отношения студента к своему обучению (Малошонок, 2014). Разные образовательные результаты студентов объясняются в первую очередь факторами, которые формируются

внутри образовательного учреждения (институциональные условия, образовательная среда), но при этом учитывается бэкграунд студентов (социально-экономический статус, образование родителей). В рамках данной концепции Астин (1984) развивает идею о создании равных условий для студентов вне зависимости от «багажа», с которым они пришли в университет. Несмотря на неоднородность студенческого контингента в зависимости от уровня довузовской подготовки, академических результатов и социально-экономического статуса, университетская среда, в которой делается акцент на вовлечение студента, способствует повышению образовательных достижений и получению максимального результата от обучения.

Несмотря на то, что результаты зарубежных исследований в целом указывают на позитивный вклад вовлеченности студентов в формирование навыков (Strauss, Terenzini, 2007; Roulin & Bangerter, 2013; Kilgo et al., 2015) и успешное завершение обучения (Kuh et al., 2008; Wang & Degol, 2014), 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. В связи с этим, проведенное исследование позволяет частично восполнить этот пробел. В серии эмпирических исследований мы пытаемся понять, как разные формы студенческой вовлеченности связаны со следующими образовательными достижениями: развитие навыка критического мышления и навыка работы в команде, а также с завершение образовательной программы на уровне бакалавриата.

Степень разработанности темы исследования

Вовлеченность студентов связывают с успехом студентов, который определяется как развитие навыков студентов и завершение образовательной программы. 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).

Предыдущие исследования, преимущественно реализованные в американском образовательном контексте, свидетельствуют о том, что высокий уровень студенческой вовлеченности положительно связан с образовательными результатами студентов (Pascarella & Terenzini, 2005). 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.

Активное участие студентов в классе (учебная вовлеченность) положительно связано с академическими достижениями (оценками) (Kuh et al., 2008). Также 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) способствует развитию навыка командной работы, лидерских качеств, формированию индивидуальной и коллективной ответственности (Pace, 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 Цанг подтверждается взаимосвязь между вовлеченностью студентов во внеучебные мероприятия и развитием 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 американской выборке 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 не имеют релевантного опыта работы, обращают внимание на их участие 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).

Несмотря на положительную взаимосвязь вовлеченности студентов и образовательных достижений, результаты исследований говорят о том, 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. Российские студенты слабо вовлечены во внеучебные мероприятия: 30% студентов являются участниками в студенческих организациях, и только 12% тратят на участие более 6 часов в неделю (Sizova et al., 2014). В то время как в США 95% студентов вовлечены в студенческие организации (Foreman & Retallick, 2012).

В данном исследовании делается попытка применить концепцию студенческой вовлеченности в российском образовательном контексте для повышения образовательных результатов студентов: 1) развитие навыков критического мышления и командной работы, и 2) завершение образовательной программы в нормативный срок.

Цель исследования

Изучить взаимосвязь студенческой вовлеченности и образовательных результатов студентов российских вузов.

Задачи исследования

1. Проанализировать взаимосвязь между учебной вовлеченностью студентов, внеучебной вовлеченностью и формированием навыка критического мышления.
2. Проверить наличие взаимосвязи между внеучебной вовлеченностью студентов и умением работать в команде.
3. Установить, как связана вовлеченность студентов с завершением образовательный программы в нормативный срок.
4. Оценить применимость концепции студенческой вовлеченности в российском образовательном контексте для повышения образовательных результатов студентов.

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:

- 1) 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) Working paper/Препринт (*accepted*)

Shcheglova, I., Loyalka, P., Shmeleva, E., & Chirikov, I. (2020). Student Extracurricular Engagement and the Development of Critical Thinking Skills at Russian Universities.

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

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

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. Существует ли взаимосвязь между вовлеченностью студентов в российском вузе и завершением образовательной 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. Каковы возможности реализации концепции студенческой вовлеченности в российском образовательном контексте для повышения образовательных результатов студентов?

Результаты отображены в статье:

Малошонок Н.Г., Щеглова И.А. (2020). Модели организации обучения студентов в университете: основные представления, преимущества и ограничения. *Университетское управление: анализ и практика*, 24(2), 107-120.

Авторский вклад: анализ литературы по теме статьи, написание введения и литературного обзора.

Теоретическая рамка

Выбор теоретической рамки данной работы основывается на предположениях, доказанных в ранее проведенных исследованиях о взаимосвязи образовательных результатов с вовлечением студентов в а) аудиторную работу, б) внеаудиторную работу в рамках образовательного процесса, в) внеучебную работу. За основу берется концептуальная модель, разработанная А. Астин (Astin, 1984) и впоследствии расширенная другими исследователями (Terenzini et al., 1995 a, b; Kuh, 2008).

Принципы вовлеченности, разработанные Астином (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 длительную 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.

Понятие 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 жизни, 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).

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 университетского опыта, тем самым способствуя получению высоких образовательных результатов.

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;
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 Университета 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 достижений 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.

Таким образом, в данной диссертации для решения поставленных задач используются **4 набора данных**:

Датасет 1: «SERU_оценка навыков» был получен в ходе опроса SERU студентов-бакалавров, 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 (внеучебная вовлеченность). Кроме того, была собрана информация о следующих характеристиках студентов: пол, образование родителей, трудоустройство, год обучения, средний балл (GPA).

Датасет 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.

Датасет 3: «SUPER-test_внеделенная 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?*

Датасет 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.

Для решения поставленных задач использовались следующие аналитические подходы:

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_внеклассическая вовлеченность»).

(1) Для установления взаимосвязи между учебной и внеучебной вовлеченностью и развитием навыка критического мышления использовался метод бинарной логистической регрессии, который позволяет проверить направление и силу связи между дихотомической зависимой переменной и несколькими независимыми переменными, а также определить индивидуальный вклад параметров в модель (**база данных «SERU_оценка навыков»**).

Зависимая переменная: самооценка прироста навыка критического мышления.

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.

- Внекурсовая 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.

(2) 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 претеста. Также осуществлялся контроль по следующим характеристикам: пол, образование родителей, год обучения.

(3) Для обоснования результатов, полученных выше, использовался набор данных «**SUPER-test_внекурсовая вовлеченность**».

Общий дедуктивный подход был использован для анализа данных, собранных в ходе интервью. Дедуктивный подход к анализу качественных данных предназначен для проверки соответствия результатов предыдущим предположениям, теориям или гипотезам, поставленным исследователями. В дедуктивном подходе (deductive, concept-driven approach) используется коды, которые были сконструированы на основе существующем теории или модели

– в данном случае теория вовлеченности (Kuckartz, Rädiker, 2019). Кодирование и частотный анализ кодов был выполнен с помощью программы MAXQDA (<https://www.maxqda.com/>).

Результаты отображены в статье:

Препринт Shcheglova, I., Loyalka, P., Shmeleva, E., & Chirikov, I. (2020).

Student Extracurricular Engagement and the Development of Critical Thinking Skills at Russian Universities.

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 внеучебной вовлеченностью и умением работать в команде использовался метод бинарной логистической регрессии. Зависимая переменная: самооценка прироста умения работать в команде.

Независимые переменные:

- Внеклассическая 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».

Для анализа данных использовался метод бинарной логистической регрессии. Зависимой переменной выступала дихотомическая переменная «выбытие учащихся в течение четырех лет» (завершил(а)/ не завершил(а) обучение). Из набора переменных для анализа были использованы следующие блоки:

- типы вовлеченности, полученные в результате факторного анализа: учебная вовлеченность; невовлеченность; взаимодействие студентов и преподавателей; коллаборативное обучение; уровень сложности обучения;
- удовлетворенность: учебный опытом; социальным опытом;
- принадлежность к университету (осознание студентами, что они включены в жизнь университета, они 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 реализации концепции студенческой вовлеченности в российском образовательном контексте для повышения образовательных результатов студентов.

В основе данной части работы лежит комплексный анализ существующих концептуальных моделей организации учебного процесса в университете и выстраивании отношений между преподавателями и студентами: модель студенческой вовлеченности, консьюмеристская модель, преподавательцентрированная модель и студентоцентрированная модель,

модель трансформирующего обучения, модель совместного создания ценности и модель со-производства.

Анализ был проведен на основе научных текстовых источников: публикации в российских и зарубежных научных журналах и научные монографии. Отбор источников осуществлялся с помощью поисковой системы Google Scholar. Русскоязычные источники подбирались по запросам «консьюмеризм», «студент как потребитель», «роль студента в университете», «инструктивизм в университете», «конструктивизм в университете», «обучение, ориентированное на студента», «студенческая вовлеченность», «студент как партнер». Зарубежные источники были найдены по поисковым запросам: conceptualization of the student-university relationships; student-university relationships; approaches to teaching and learning at university; student as consumer; student as a partner; student-centred approach; instruction-based approach; student as co-producer; student as co-designer; student as co-creator; transformative learning at university; student engagement; constructivist approach to learning. Материалом для исследования послужили источники четырех типов: 1) теоретические работы, предлагающие базовые принципы моделей концептуализации отношений между студентом и университетом; 2) эмпирические работы, проверяющие гипотезы теоретических работ и раскрывающие определенные аспекты данных моделей; 3) работы, описывающие конкретные практики реализации идей и принципов определенных моделей; 4) работы, в которых обсуждаются и критикуются конкретные модели (такие работы важны для понимания сути дискуссий о моделях обучения в университете).

В соответствии с положениями моделей студенты рассматриваются в качестве *потребителей, активных учащихся и партнеров* в образовательном процессе. Так же по результатам анализа была сформирована классификация моделей по двум основаниям: (1) активность студентов в учебном процессе, (2) участие студентов в принятии решений и создании образовательных продуктов. Модель студенческой вовлеченности анализируется в сравнении с

другими моделями. В заключении сделаны выводы о возможностях и ограничениях ее реализации в российском контексте.

Результаты представлены в статье: Малошонок Н.Г., Щеглова И.А. (2020). Модели организации обучения студентов в университете: основные представления, преимущества и ограничения. *Университетское управление: анализ и практика*, 24(2), 107-120.

Основные результаты исследования

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

В ходе анализа («SERU_оценка навыков») была выявлена статистически значимая положительная связь между учебной вовлеченностью студентов, внеучебной вовлеченностью и навыком критического мышления, оцененного с помощью ретроспективной оценки студентов. Согласно полученным результатам, чем сильнее студент вовлечен в образовательный процесс в аудитории и вне, тем сильнее у него развита способность мыслить критически. Однако, в ходе анализа, выполненного на данных «SUPER-test_критическое мышление», статистически значимая связь между внеучебной вовлеченностью и навыками 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 (9%), отсутствие интереса (11%), работа (18%), отсутствие времени (25%). Для четверти студентов (27%), учеба является 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. 7% студентов отмечают, что участие во внеучебных мероприятиях – это способ социализации, 11% указывают на расширение связей, и для 2% студентов – способ занять себя. Тем не менее, 15% считают, что участие во внеучебной деятельности развивает навыки планирования и организации мероприятий.

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 поддержки со стороны Министерства образования и науки (МОН). Российское высшее образование представляет собой централизованную административную систему, где МОН является основным поставщиком финансовой поддержки университетов и генератором образовательных реформ. Поскольку текущие рекомендации МОН не затрагивают внеучебную сферу, большинство российских вузов уделяют ей мало внимания.

В свою очередь американские университеты не имеют финансовой или организационной зависимости от департамента образования США. Университеты имеют больше свободы и могут позволить себе инвестировать ресурсы в трансформирование образовательного опыта студентов за счет расширения внеучебных возможностей (Baxter Magolda, 1992).

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

Если сравнивать масштаб вовлеченности российских и американских студентов во внеучебную деятельность, то российские студенты демонстрируют низкую внеучебную вовлеченность по сравнению с американскими студентами. Дескриптивный анализ данных «SERU_работа в команде» показал, что 38% опрошенных студентов являются/являлись членами студенческих организаций. Девушки (27%) активнее вступают в студенческие организации по сравнению с юношами (11%). В то время как в американских университетах 95% студентов являются участниками студенческих организаций (Foreman & Retallick, 2012).

В ходе анализа была установлена положительная связь между **внеучебной вовлеченностью студентов и умением работать в команде («SERU_работа в команде»)**. 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 даже с членами внешнего по отношению к университету сообщества (например, представителями бизнеса или СМИ) (Бекова, Кашарин, 2018). Тем не менее, важно отметить, что развитие навыка командной работы будет эффективным при условии создания возможностей для вовлечения студентов во внеучебную деятельность, поддержке баланса между учебными и внеучебными мероприятиями.

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

В ходе регрессионного анализа была установлена **статистически значимая связь между шансами завершить образовательную программу в нормативный срок и 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, высокий средний балл положительно связаны с завершением обучения в нормативный срок.**

Полученные результаты оказались значимы для обеих когорт. Устойчивость результатов говорит о том, что данные факторы являются характерной чертой российского образования. 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 Роцина и Рудакова (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 возможностей и ограничений использования концептуальной рамки студенческой вовлеченности (на основе аналитического обзора литературы).

Для понимания возможностей и ограничений использования концептуальной рамки студенческой вовлеченности в российском контексте были изучены наиболее распространенные образовательные модели с точки зрения взаимоотношений между преподавателями и студентами (модель студенческой вовлеченности, консьюмеристская модель, преподавательцентрированная модель, студентоцентрированная модель, модель трансформирующего обучения, модель совместного создания

ценности и модель со-производства), оценена степень вовлеченности студентов, возможности повышения образовательных достижений и участие в определении содержания и методов обучения (Рис 1).

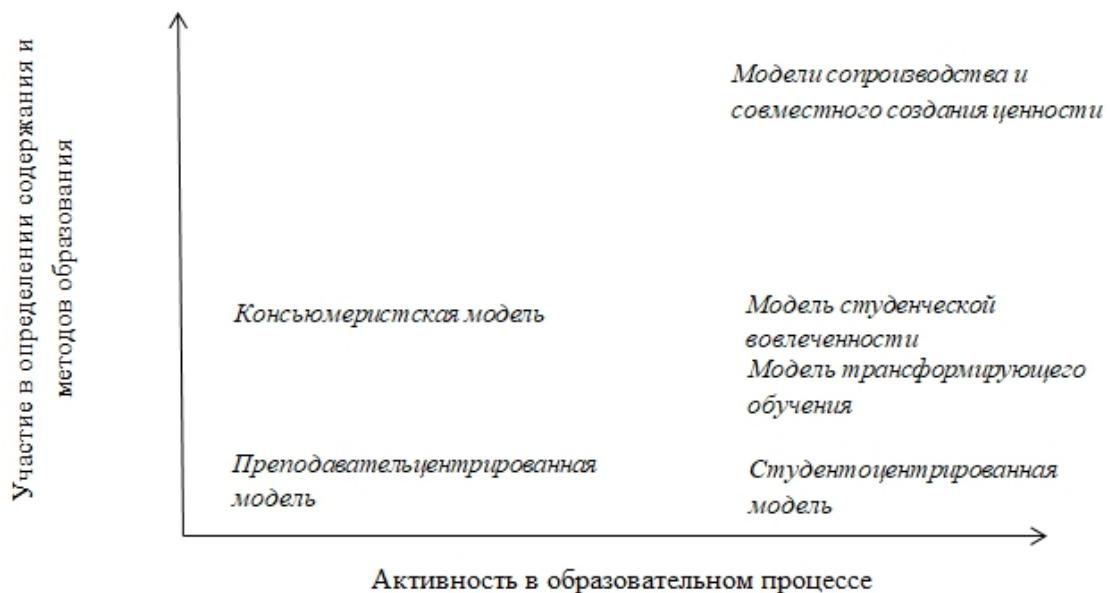


Рис. 1. Классификация моделей организации обучения студентов в университете

В сравнении с другими моделями, основной фокус модели студенческой вовлеченности ставится на повышении образовательных результатов студентов. Она в меньшей степени полагается на уровень подготовки и мотивацию студентов. Однако для ее реализации от университета требуются дополнительные ресурсы по формированию пула «эффективных практик» и вовлечение в них студентов (например, развитие внеучебной сферы, научных/прикладных проектов, учебных сообществ на базе общежитий). В то же время важную роль играет использование преподавателями практик, нацеленных на развитие навыков студентов (например, коллaborативное обучение, написание критического анализа, регулярная обратная связь).

В российских условиях данная модель может быть перспективной при следующих условиях: 1) расширение возможностей внеаудиторного обучения студентов (например, в рамках проектных форм обучения) и 2)

создание механизмов по мониторингу вовлеченности/ невовлеченности студентов.

Данные рекомендации объясняются следующими характеристиками высшего образования в России. В российских университетах слабо развита внеучебная деятельность. Некоторые исследователи считают, что интенсивная академическая нагрузка может быть препятствием для студентов заниматься любой другой деятельностью, кроме учебы. Например, 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 в университете и трудоустройство, поэтому у них нет времени на внеаудиторные мероприятия (Обухова, Танова, 2016; Иванова, Логвинова, 2017). При этом зарубежные исследования показывают положительную взаимосвязь между вовлеченностью студентов в обучение и развитием универсальных навыков (Pascarella & Terenzini, 2005; Kilgo et al., 2015) и снижением отсева студентов (Kuh et al., 2008; Wang & Degol, 2014). Так же в российских университетах на институциональном уровне отсутствует система мониторинга вовлеченности студентов (посещение занятий, выполнение заданий), которая могла бы использоваться для выявления студентов, находящихся в «зоне риска» и оказания им своевременной поддержки, например, индивидуальные консультации, рассылка напоминаний и др.

Ограничения исследования

Собранные в рамках исследования данные имеют ряд ограничений, которые необходимо учитывать при изучении 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 достижений (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» и «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 могут имплементировать апробированные практики у себя.

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_внеклассическая вовлеченность»). Исследование

Super-test имеет лонгитюдный дизайн и использует национально-репрезентативную выборку. Преимущество данного исследования объясняется использованием валидизированного измерительного инструмента навыка критического мышления – HEIghten® . Кроме того, использование качественных данных – набор «SUPER-test_внедорожная вовлеченность» – позволило приблизиться к пониманию отсутствия связи между вовлеченностью студентов российских вузов во внеучебные мероприятия и критическим мышлением.

Положения, выносимые на защиту

1. Высокий уровень учебной вовлеченности дает наибольшие шансы на развитие навыка критического мышления. В то же время участие студентов во внеучебной деятельности может способствовать развитию критического мышления студентов при правильной организации внеучебной сферы на базе российских университетов и вовлечению студентов во внеучебные инициативы (студенческие организации, волонтерство).
2. Участие во внеучебной деятельности, а именно: активное участие в студенческих организациях способствует развитию умения работать в команде у студентов российских университетов.
3. Невовлеченность студентов – нарушение учебных требований (невыполнение заданий, пропуск занятий) является ключевым барьером для завершения образовательной программы в установленный срок для студентов российских университетов.
4. Реализация модели студенческой вовлеченности, разработанная в американском образовательном контексте, может быть эффективной в российском высшем образовании для повышения образовательных результатов студентов (развитие навыков, завершение образовательной программы в срок). Для ее успешной реализации необходимо выполнение следующих условий: 1) расширение возможностей обучения студентов вне

аудитории, и 2) создание механизмов по мониторингу вовлеченности/невовлеченности студентов.

Научная и практическая значимость полученных результатов

Представленное исследование является первой попыткой изучения взаимосвязей студенческой вовлеченности и образовательных результатов студентов в российском высшем образовании.

Нами была предложена классификация моделей организации обучения студентов в университете и определено место модели студенческой вовлеченности (рис. 1). Модель студенческой вовлеченности (по сравнению с консьюмеристской моделью, преподавательцентрированной моделью, студентоцентрированной моделью, моделью трансформирующего обучения, моделью совместного создания ценности и моделью со-производства) выглядит наиболее подходящей для развития универсальных навыков и снижению отсева с учетом специфики высшего образования в России. В рамках данной модели подразумевается, что студенты должны уделять значительное количество времени и усилий участию в «эффективных практиках», что, в свою очередь, будет способствовать повышению образовательных результатов студентов. В то же время эта модель возлагает больше ответственности на университет в обеспечении студентов возможностями для саморазвития. Таким образом, работа вносит вклад в понимание теоретической значимости концепции студенческой вовлеченности.

Что касается операционализации концепции вовлеченности, изначально разработанной в американском образовательном контексте, то были получены следующие значимые результаты:

Во-первых, российские студенты (по сравнению с американскими студентами) тратят значительно большую долю времени на посещение занятий и выполнение заданий. Организация внеучебной деятельности «отдается на откуп» студентам и представляет собой скорее способ отдыха в

свободное от учебы время, чем возможность развить навыки, необходимые для дальнейшей работы. В американских университетах делается акцент не на полном погружении в учебу, а скорее на участии студентов в научных проектах, внеучебных мероприятиях в университетском кампусе и другой деятельности, которая бы способствовала повышению образовательных результатов. У американских студентов прирост навыков критического мышления и работы в команде происходит не только за счет активного участия в классе, но и в результате вовлечения во внеучебную сферу университета.

Во-вторых, если в США студент скорее добровольно покидает образовательную программу, то российская система «выбраковывает» студентов, которые не соответствуют академическим требованиям вуза. Социальная интеграция, являющаяся одним из наиболее важных факторов завершения обучения в американских университетах, не имеет значимого веса в российских университетах. 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.

Сегодня в России ведутся активные дискуссии о том, как повысить 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). В российских университетах отсутствует система поддержки отстающих студентов, находящихся в риске незавершения обучения.

Полученные результаты предполагают, что студенты, проявляющие более высокую учебную и внеучебную вовлеченность, имеют больше шансов 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 в образовательный процесс в классе, а также демонстрируют важность создания и развития доступных площадок и открытых форматов внеучебных мероприятий на базе университета.

На основе полученных результатов можно сформировать следующие практические предложения, нацеленные на повышения образовательных результатов студентов:

Развитие навыков критического мышления и командной работы	Завершение образовательной программы в нормативный срок
<ul style="list-style-type: none">- Создание, развитие и поддержка студенческой внеучебной деятельности:<ul style="list-style-type: none">- Формирование студенческих организаций (творческих, научных, волонтерских, спортивных) за счет инициативы студентов, но при административной и финансовой поддержке университета.- Развитие научных/бизнес/талант акселераторов.- Поддержка проектной деятельности студентов.	<ul style="list-style-type: none">- 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 с консультантами по изучению.- Поддерживающие курсы для студентов, которые не справляются с освоением учебного материала.- Размещение студентов первого курса в общежитиях, находящихся на небольшом расстоянии от учебных

-
- Формирование других доступных площадок и открытых форматов внеучебных мероприятий на базе университета, на которых студенты могли бы лучше понять изученный материал, соотнести имеющиеся знания, а также практиковать новые навыки.
 - Снижение академической нагрузки студентов, чтобы они могли уделять какое-то время внеучебной деятельности.
 - Учет внеучебных достижений (например, проведение конференции/фестиваля, успешная реализация благотворительного проекта и т.д.) в специальных стипендиях/поощрениях университета.
 - 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). Эта инициатива направлена на то, чтобы помочь учащимся первого курса адаптироваться к новой образовательной среде, повысить образовательные результаты.

Литература

- 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.
- Becker G.S. (1962). Investment in Human Capital: A Theoretical Analysis // *The Journal of Political Economy*, 70(5), 9–49.
- Baxter Magolda, M. B. (1992). *Knowing and Reasoning in College: Gender Related Patterns in Students' Intellectual Development*. San Francisco: Jossey-Bass.
- 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).
- 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.

- 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.
- 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.
- 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).
- 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.

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.

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.

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).

- 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.
- 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.
- Schultz, T.W. (1961). Investment in Human Capital. *American Economic Review*, 51(1), 1–17.
- 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.
- Spence, M. (1974). *Market Signaling: Informational Transfer in Hiring and Related Screening Processes / M. Spence*. Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, and London, England.
- 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, 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., Кашарин 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.

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".

Иванова, Г.П., Логвинова, О.К. (2017). Внедрение 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.

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). Внедрение деятельности 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., 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.

Фрумин, И. Д., Добрякова, М. С. (2012). Что заставляет меняться российские вузы: договор о невовлеченности. *Вопросы образования*, 2, 159–191.