

## Действительно ли «ведущие» вузы лучшие во всём? Как статус и размер российских вузов взаимосвязан со студенческой вовлечённостью

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-12-48-64

Малошенок Наталья Геннадьевна – канд. социол. наук, ст. науч. сотрудник Центра социологии высшего образования Института образования, ORCID: 0000-0003-4523-7477, Researcher ID: K-2877-2015, [nmaloshonok@hse.ru](mailto:nmaloshonok@hse.ru)

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», г. Москва, Россия  
Адрес: 101000, г. Москва, Потаповский пер., 16, стр. 10

*Аннотация.* Характеристики вуза, выдавшего диплом о высшем образовании, – важный сигнал для работодателя, свидетельствующий о качестве подготовки выпускника. Однако остаётся неизвестным, насколько действительно ведущие российские вузы отличаются по качеству образовательного процесса от остальных университетов, а не просто пользуются своей возможностью отбора наиболее талантливых и мотивированных абитуриентов. В данной работе предпринимается попытка ответить на этот вопрос при использовании показателей студенческой вовлечённости, которые во всём мире рассматриваются в качестве работающего инструмента оценки качества высшего образования. Была поставлена цель – изучить взаимосвязь между студенческой вовлечённостью и двумя институциональными характеристиками вузов (наличие специального статуса и размер вуза), которая достигается с помощью анализа опросных данных 16 143 студентов, обучающихся в 401 российском вузе. Результаты анализа показывают, что учащиеся, обучающиеся в федеральных, национальных исследовательских и опорных университетах, имеют сравнительно более низкую вовлечённость в работу в классе и социальную вовлечённость по сравнению с учащимися из вузов, не имеющих специальных статусов. Кроме того, наиболее вовлечёнными в работу в классе и одновременно невовлечёнными оказались студенты в вузах с размером от 1000 до 3500 студентов, а размер вуза менее 1000 человек имел отрицательную взаимосвязь с невовлечённостью. Полученные результаты, с одной стороны требуют дальнейших исследований взаимосвязи институциональных характеристик и студенческой вовлечённости. С другой стороны, они свидетельствуют о необходимости увеличения веса показателей качества образовательного процесса в вузах в государственных конкурсах, направленных на идентификацию ведущих университетов и поддержку их, а также о важности разработки валидных показателей качества образовательного процесса, которые могут быть использованы в рамках таких конкурсов.

*Ключевые слова:* студенческая вовлечённость, статус вуза, размер вуза, учебный процесс, российские вузы

*Для цитирования:* Малошенок Н.Г. Действительно ли «ведущие» вузы лучшие во всём? Как статус и размер российских вузов взаимосвязан со студенческой вовлечённостью // Высшее образование в России. 2023. Т. 32. № 12. С. 48–64. DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-12-48-64

## Do “Top” Universities the Best in Everything? How the Status and the Size of Russian Universities Correlate to Student Engagement

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-12-48-64

*Natalia G. Maloshonok* – Cand. Sci. (Sociology), Senior Research Fellow, Centre for Sociology of Higher Education, Institute of Education, ORCID: 0000-0003-4523-7477, Researcher ID: K-2877-2015, nmaloshonok@hse.ru

HSE University, Moscow, Russia

*Address:* 16, bldg. 10, Potapovsky lane, Moscow, 101000, Russian Federation

**Abstract.** The characteristics of the university that issued the higher education diploma are an important signal for the employer, indicating the quality of the graduate’s training. However, it remains unknown to what extent top Russian universities really differ in the quality of the educational process from other universities, and do not simply use their ability to admit the most talented and motivated students. This paper attempts to answer this question using student engagement indicators, which are considered worldwide as a valid tool for assessing the quality of higher education. The article aims to examine the relationship between student engagement and two institutional characteristics of universities (a special status and the size of the university) by employing survey data on 16,143 students studying at 401 Russian universities. The results demonstrate that students studying at federal, national research and flagship universities have comparatively lower class engagement and social engagement compared to students from universities without special status. In addition, students at institutions with a size between 1,000 and 3,500 students were the most engaged in class activities and, at the same time, disengaged, while a size of less than 1,000 students was negatively associated with disengagement. The results obtained, on the one hand, require further research into the relationship between institutional characteristics and student engagement. On the other hand, they indicate the need to increase the weight of indicators of the quality of the educational process in universities in government excellence initiatives aimed at identifying leading universities and supporting them, as well as the importance of developing valid indicators of the quality of the educational process that can be used as a criterion in such government competitions.

**Keywords:** student engagement, status of higher education institution, university size, educational process, Russian universities

**Cite as:** Maloshonok, N.G. (2023). Do “Top” Universities the Best in Everything? How the Status and the Size of Russian Universities Correlate to Student Engagement. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 32, no. 12, pp. 48-64, doi: 10.31992/0869-3617-2023-32-12-48-64 (In Russ., abstract in Eng.).

### Введение

Статус и престиж университета, выдавшего диплом выпускнику, имеет большую символическую ценность для работодателей, чем сам факт наличия высшего образования [1–4]. Во многом это объясняется наличием существенной диверсификации высшего образования, которая наблюдается во многих странах, в том числе и в России, и подразумевает различия в качестве образовательных программ [5]. Одно из важных разделений связано с выделением группы «ведущих университетов», которые зачастую получают дополнительную государственную поддержку. В России, как правило, к ведущим относятся те университеты, которые имеют определённые специальные статусы, присваиваемые им на конкурсной основе, – федеральный университет, национальный исследовательский университет, опорный университет, а также участники таких государственных программ как «Проект 5-100» или «Приоритет-2030». Чтобы стать участником подобного проекта или получить высокий статус, вузам необходимо показать своё превосходство в научно-исследовательской деятельности, иметь стратегическое значение для развития страны или отдельного региона, подготовить качественную программу развития университета, что зависит от квалификации руководства университетов и административных ресурсов, иметь достаточное финансовое обеспечение, численность обучающихся и квалифицированных преподавателей [6; 7]. Как правило, большие шансы на победу имеют крупные университеты с хорошими показателями научной продуктивности и привлечения внешнего финансирования [7]. При этом показатели, связанные непосредственно с оценкой характеристик учебного процесса или прироста знаний и навыков студентов за счёт прохождения обучения в вузе, в рамках таких конкурсов не учитываются.

В силу высокой репутации, ведущие университеты имеют возможность привлекать не только большее финансирование на ре-

ализацию своих образовательных программ, но и отбирать наиболее талантливых абитуриентов, что, безусловно, влияет и на уровень подготовки их выпускников [8]. Однако остаётся неизвестным, насколько существенен вклад самого университета в развитие своих студентов посредством реализации образовательных программ. Действительно ли статус ведущего университета и его размер свидетельствует о превосходстве в качестве образования? Существующие эмпирические исследования подвергают этот вклад сомнению [9; 10]. Так, например, на основе данных масштабного лонгитюдного исследования, проведённого в США, был сделан вывод, что двухгодичные колледжи и четырёхгодичные университеты, образование в которых считается более престижным, не различаются по тому, в какой степени они формируют у своих студентов компетенции в области чтения, математики и критического мышления [9]. А межстрановое сравнительное исследование студентов-инженеров продемонстрировало, что в Китае, Индии и России навыки критического мышления учащихся остаются практически неизменными все 4 года обучения [10]. Поэтому в рамках данного исследования мы изучим то, как *статус* вуза взаимосвязан с таким индикатором качества высшего образования как студенческая вовлечённость.

Кроме того, мы изучим взаимосвязь между другой институциональной характеристикой университета – его размером, и вовлечённостью студентов, поскольку влияние размера вуза на качество образовательных программ также неоднозначно. С одной стороны, крупные вузы имеют существенное преимущество в конкурентной борьбе за привлечение финансовых и человеческих ресурсов [11], а размер вуза часто рассматривается в качестве критерия при конкурсном отборе вузов в государственных инициативах. С другой стороны, некоторые исследователи опасаются, что в таких университетах труднее обеспечить качественное образование и доступность преподавателей [12; 13].

Для изучения взаимосвязи между институциональными характеристиками вуза и вовлечённостью студентов использованы данные, собранные в рамках масштабного межвузовского проекта «Научно-методическое обеспечение развития системы управления качеством высшего образования в условиях коронавирусной инфекции COVID-19 и после неё», включающие ответы студентов из 401 российского вуза. Большое число вузов, представленных в выборке, позволило не только наблюдать различия в уровне вовлечённости студентов, обучающихся в разных вузах, но и посмотреть, как вовлечённость различается в «ведущих» университетах и вузах без статуса, а также в вузах, различающихся по количеству обучающихся студентов.

#### Студенческая вовлечённость и институциональные различия

Подход по оценке студенческой вовлечённости был разработан в конце XX века в США для того чтобы оценить вклад американских университетов в развитие критического мышления и универсальных навыков студентов [14; 15]. В его основу легли теоретические идеи нескольких авторов, предполагавших, что студенты приобретают знания и развивают навыки через свою деятельность в университете, в то время как университет может повлиять на учебную деятельность студентов через предоставление им большого количества образовательных возможностей [16–20]. Под студенческой вовлечённостью понимается участие студентов в «эффективных» образовательных практиках, которые доступны им в вузах как часть аудиторных занятий или дополнительных внеучебных активностей. При этом эффективными считаются те практики, относительно которых была установлена их положительная статистически значимая взаимосвязь с образовательными результатами студентов [21]. Поэтому суть подхода состоит в предположении, что распространённость эффективных практик в университете и участие в них студентов могут свидетель-

ствовать о высоком качестве образования, поскольку являются предиктором будущих образовательных результатов [19; 22].

Учёными было показано, что вузы существенным образом отличаются по тому, как они вовлекают студентов в разные образовательные активности [23], и эти стратегии и усилия вузов по вовлечению студентов не всегда совпадают с их заявленной миссией. Некоторые исследования обнаружили, что студенты меньше вовлечены в исследовательских университетах и больше – в колледжах свободных искусств (*liberal arts colleges*) [24–27]. В исследовании студентов корейских университетов было обнаружено, что взаимосвязь между таким типом вовлечённости как активное обучение и развитием универсальных компетенций студентов в значительной степени различается в университетах с разной миссией [28]. Эффект активного обучения на развитие навыков был сильнее в вузах, ориентированных на образовательную деятельность (*teaching-oriented colleges*) по сравнению с вузами с исследовательской ориентацией [28]. Также существуют противоречивые выводы о том, может ли институциональная структура вуза оказывать влияние на вовлечённость студентов [29–32].

В исследовании [33] было обнаружено несколько закономерностей. Во-первых, различия в студенческой вовлечённости у учащихся одного вуза существенно больше, чем различия между вузами, что может свидетельствовать о том, что институциональные характеристики не вносят столь существенный вклад в уровень вовлечённости учащихся. Во-вторых, размер расходов вуза на реализацию образовательной деятельности имеет положительную корреляцию с двумя типами студенческой вовлечённости: «образовательный вызов» (*academic challenge*), в который входят обучение навыкам высокого порядка, рефлексии и количественного мышления, а также измерение стратегий обучения, и взаимодействие преподавателей и студентов (*student-faculty interactions*) [33].

Стоит отметить, что предыдущие исследования взаимосвязи институциональных факторов и студенческой вовлечённости выполнены в основном в американском контексте на основе данных *NSSE (National Survey of Student Engagement)*, который охватывает большое количество университетов. Необходимы дальнейшие исследования взаимосвязи институциональных характеристик и студенческой вовлечённости в других национальных контекстах. Данная статья посвящена изучению указанной взаимосвязи в российском высшем образовании. Эмпирические исследования показывают, что в России продолжают преобладать пассивные форматы преподавательских практик, такие как переписывание материала со слайдов, записывание лекций под диктовку, заучивание наизусть конспектов или методичек, в то время как практики, предполагающие активную вовлечённость студентов, встречаются куда реже [34]. Однако для выработки эффективной образовательной политики необходимо понимать не только общую картину, но и то, как студенческая вовлечённость различается в разных типах российских вузов.

#### Типы студенческой вовлечённости

Студенческая вовлечённость – «зонтичный» термин, включающий разные аспекты студенческого опыта и образовательного процесса в университете [15]. В рамках подхода по изучению студенческой вовлечённости общепринятым является принцип определения практик и индикаторов, используемых при измерении. Однако количество и набор типов вовлечённости, составляющих данный сложный конструкт, существенно различаются от публикации к публикации [35]. В разных работах встречаются следующие типы вовлечённости: вовлечённость в работу в классе (*class engagement*), вовлечённость во взаимодействие с преподавателями (*student-faculty interactions*), вовлечённость во взаимодействие с одногруппниками/ сверстниками (*peer engagement*), вовлечённость в учебные активности, предполагаю-

щие интеллектуальный вызов (*intellectual engagement*), внеучебная вовлечённость (*extracurricular engagement*), невовлечённость (*disengagement*, определяется как невыполнение учащимся своих учебных обязательств и требований образовательного процесса) [21; 35–37]. Это лишь примеры, а не исчерпывающий список возможных типов, которые могут встретиться в работах в разных комбинациях.

В данной статье рассматривается три типа вовлечённости: *вовлечённость в классе*, *социальная вовлечённость* и *невовлечённость*. Под *вовлечённостью в классе*, как и в других работах, мы будем понимать участие студентов *во время занятия* в обучающих практиках, предполагающих достижение образовательных целей через активность и взаимодействие между студентами и преподавателем [35]. Примерами вовлечённости в классе могут служить участие студента в дискуссиях, выступление с докладом, ответ на вопрос преподавателя и т. д., т. е. те его действия, которые могут быть наблюдаемы во время аудиторного занятия. Данный тип вовлечённости связан с принципами активного обучения (*active learning*), который имеет ряд доказанных позитивных эффектов для студентов [38; 39].

*Социальная вовлечённость* представляет собой участие студента во взаимодействиях с преподавателями и одногруппниками для достижения образовательных целей [40]. Данный тип вовлечённости отличается от вовлечённости в классе тем, что эти взаимодействия имеют место во внеаудиторное время. Это могут быть разговоры с другими студентами в столовой о прошедшем занятии, обсуждение экзаменационных тем по дороге домой, помощь другим студентам в решении сложной задачи или понимании темы, совместный разбор задания в библиотеке или общежитии, обсуждение с преподавателем вопросов по содержанию курса во внеаудиторное время. Включённость в социальные взаимодействия в университете, в том числе во взаимодействие с преподавателями или

другими студентами, имеет много положительных эффектов для образовательных результатов учащихся, и поэтому заслуженно рассматривается как важный тип вовлечённости во многих работах [01]. Кроме того, участие студентов в диалогах с преподавателем, обсуждениях и совместной деятельности с другими людьми является ключевым условием эффективного обучения в рамках конструктивистской парадигмы [41].

Вслед за другими исследователями [37; 42], *невовлечённость* мы понимаем как недостаточное выполнение учебных обязательств, которые возлагаются на учащихся в рамках образовательного процесса: посещение занятий, выполнение домашних заданий и т. п. Данный тип подразумевает перевёрнутую шкалу оценки, в рамках которой низкое значение «невовлечённости» будет желательным поведением в университете, способным повысить образовательные результаты [37].

### Данные и метод

#### Данные

В данном исследовании использовались опросные данные, собранные в рамках масштабного межвузовского проекта «Научно-методическое обеспечение развития системы управления качеством высшего образования в условиях коронавирусной инфекции COVID-19 и после неё», реализованного группой университетов по заказу Министерства науки и высшего образования РФ. Онлайн-опрос в рамках данного проекта проводился в июне 2021 года. Ссылка на онлайн-анкету, которая была создана на платформе *Enjoysurvey*, распространялась среди студентов администрацией вуза, в котором они обучались. В опросе приняли участие учащиеся 401 вуза 81 региона РФ.

Полученная в данном исследовании база изначально состояла из ответов 36 822 учащихся российских вузов. Для целей нашего анализа мы исключили из данной базы, во-первых, иностранных студентов в связи с тем, что их обучение в российских вузах

имеет специфические особенности по сравнению с отечественными студентами. Во-вторых, мы исключили учащихся таких направлений подготовки, как «медицинские науки», «сельское хозяйство», «оборона и военные науки», «спорт и физическая культура» и «искусство и культура», в силу того, что обучение данным профессиям имеет существенные отличия в силу особенностей профессиональной деятельности. В-третьих, из полученной базы мы отобрали студентов, обучающихся на бакалаврских программах очно. Таким образом, финальная база для анализа включала ответы 16 143 студентов. В выборку вошли студенты, обучающиеся на направлениях подготовки в области естественных наук (10,5%), математики (2,3%), инженерного дела, технологии и технических наук (21,6%), компьютерных наук (8,5%), экономики и менеджмента (17%), социальных наук (13,4%), образования и педагогических наук (13,1%), гуманитарных наук (13,7%). Учащиеся женского пола составили 67% респондентов. Треть респондентов (33%) обучались на первом курсе, 29% – на втором курсе, 22,9% – на третьем курсе и 15,2% – на четвёртом курсе. Две трети респондентов (65,1%) обучаются на бюджете. Почти каждый пятый респондент (19,4%) является учащимся федерального или национального исследовательского университета, 13,2% – опорного университета. Большинство участников исследования (85,1%) обучаются в вузах с размером более 3500 студентов. В вузах с размером от 1000 до 3500 студентов учатся 11,2%, с размером менее 1000 студентов – 3,7%.

#### Измерение и анализ

Для измерения трёх типов студенческой вовлечённости студентам задавался вопрос «Как часто в текущем семестре вы выполняли следующее?» и были представлены десять активностей, частоту участия в которых им необходимо было указать. Три показателя измеряли вовлечённость в классе, четыре – социальную вовлечённость и ещё три – невовлечённость. К этим показателям

Таблица 1

## Факторные нагрузки

Table 1

## Factor loadings

	Факторные нагрузки
<i>Вовлечённость в классе (Cronbach's alpha = 0.711)</i>	
Участвовали в обсуждениях на семинарах	0.849
Задавали вопросы по содержанию курса преподавателю во время занятий	0.794
Выступали с докладом или презентацией на занятиях	0.745
<i>Социальная вовлечённость (Cronbach's alpha = 0.685)</i>	
Просили помощи в обучении у преподавателя или его ассистента, тьютора, когда она требовалась	0.739
Работали над групповым заданием / проектом совместно с одногруппниками во внеаудиторное время	0.647
Помогали сокурснику(-це) лучше понять материал дисциплины во время совместной подготовки к занятиям	0.707
Обсуждали с преподавателем во внеучебное время содержательные вопросы по курсу	0.777
<i>Невовлечённость (Cronbach's alpha = 0.774)</i>	
Сдавали задания по учебному курсу позже установленного срока	0.803
Приходили на занятия неподготовленным(-ой)	0.873
Пропускали занятия без уважительной причины	0.822

был применён метод главных компонент (*principal component analysis, PCA*), позволяющий сжать признаковое пространство. Для построения каждого фактора был запущен отдельный *PCA*, предполагающий сжатие признакового пространства до одного фактора.

Фактор *вовлечённость в классе* был построен на основе ответов респондентов о том, насколько часто они делали следующее: 1) *участвовали в обсуждениях на семинарах*; 2) *задавали вопросы по содержанию курса преподавателю во время занятий*; 3) *выступали с докладом или презентацией на занятиях*. Полученный фактор объясняет 63,5% дисперсии изначальных показателей.

*Социальная вовлечённость* была измерена с помощью показателей того, как часто студенты: 1) *просили помощи в обучении у преподавателя или его ассистента, тьютора, когда она требовалась*; 2) *работали над групповым заданием / проектом совместно с одногруппниками во внеаудиторное время*; 3) *помогали сокурснику(-це) лучше понять материал дисциплины во время совместной подготовки к занятиям*; 4) *обсуждали с*

*преподавателем во внеучебное время содержательные вопросы по курсу*. Полученный фактор объясняет 51,7% дисперсии изначальных показателей.

Наконец, *невовлечённость* измерялась с помощью ответов респондентов о том, насколько часто они: 1) *сдавали задания по учебному курсу позже установленного срока*; 2) *приходили на занятия неподготовленным(-ой)*; 3) *пропускали занятия без уважительной причины*. Полученный фактор объясняет 69,4% дисперсии изначальных показателей. Коэффициент альфа Кронбаха, рассчитанный отдельно для каждого типа вовлечённости, принимает значения от 0.69 до 0.77, что свидетельствует о приемлемой надёжности и согласованности. Факторные нагрузки для всех трёх факторов приведены в *таблице 1*.

Полученные значения трёх факторов использовались в качестве зависимых переменных в линейном регрессионном анализе. В качестве предикторов в три регрессионные модели были включены две переменные, отражающие институциональные характеристики вуза: 1) наличие статуса федерально-

го, национального исследовательского или опорного университета; 2) размер вуза, измеренный в количестве обучающихся студентов. В качестве контрольных использовались следующие переменные: 1) пол (0 – мужской пол, 1 – женский пол), 2) направление подготовки; 3) курс; 4) планы относительно продолжения обучения в магистратуре после окончания бакалавриата (0 – не планирует, 1 – планирует); 5) форма финансирования (0 – коммерция или целевое место; 1 – бюджет); 6) место проживания; 7) материальное положение; 8) образование матери и отца (0 – не имеет высшего образования, 1 – имеет высшее образование); 9) наличие работы или подработок в университете или вне его.

#### **Ограничения исследования**

Данное эмпирическое исследование имеет несколько ограничений. Во-первых, для измерения студенческой вовлечённости используются реактивные данные, собранные в виде ответов студентов на вопросы о своей деятельности в университете (*self-reported student data*). Они могут содержать систематические ошибки в силу склонности респондентов давать социально-одобряемые ответы, гало-эффекта, эффекта самоотбора, а также когнитивных способностей студентов к рефлексии своего учебного поведения [43]. Несмотря на это, существуют свидетельства, что данные, полученные в виде самооценки студентов, являются валидными [44; 45].

Во-вторых, в исследовании использовалась доступная выборка, которая ограничивает нашу возможность распространять полученные результаты на все российские университеты. Возможно появление смещений в данных за счёт эффекта самоотбора и расхождения структуры выборки и генеральной совокупности.

Перечисленные ограничения не являются препятствием для достижения цели данной работы, но должны быть учтены при интерпретации результатов и разработке рекомендаций для образовательной политики на основе этих результатов.

#### **Результаты**

В результате регрессионного анализа было обнаружено, что институциональные характеристики, связанные со статусом университета и его размером, имеют статистически взаимосвязи со студенческой вовлечённостью. Так, наличие у университета статуса федерального или национального исследовательского университета имеет негативную взаимосвязь с вовлечённостью студентов в классе ( $B=-0.23, p<0.001$ ) и социальной вовлечённостью ( $B=-0.16, p<0.001$ ). В опорных университетах также наблюдалась сравнительно низкая вовлечённость в классе ( $B=-0.10, p<0.001$ ) и социальная интеграция ( $B=-0.07, p<0.01$ ). Однако размер эффекта для опорных университетов ниже, чем для федеральных университетов и НИУ. При этом статус университета не имеет статистически значимой взаимосвязи с (не)выполнением образовательных обязательств (фактор – невовлечённость). Таким образом, мы можем отметить, что в рамках университетов со статусом, позволяющим отнести вуз к группе «ведущих» образовательных организаций, учащиеся в меньшей степени включены в социальные взаимодействия, как в аудиторное, так и во внеаудиторное время, и в меньшей степени активны, по сравнению с другими университетами.

Что касается размера университета, результаты регрессионных моделей довольно противоречивы. Мы обнаружили слабую статистическую взаимосвязь между размером вуза от 1000 до 3500 студентов и вовлечённостью в классе ( $B=0.05, p<0.05$ ), а также невовлечённостью ( $B=0.11, p<0.001$ ). Кроме того, мы обнаружили, что размер вуза до 1000 студентов может снижать невовлечённость студентов ( $B=-0.08, p<0.05$ ).

#### **Дискуссия**

В статье анализируется взаимосвязь двух институциональных характеристик вуза, наличия специального статуса и размера вуза, со студенческой вовлечённостью. В рамках работы показатели студенческой вовлечён-

Таблица 2

## Регрессионные коэффициенты для трёх моделей

Table 2

## Regression coefficients for three models

	Вовлечённость в классе	Социальная вовлечённость	Невовлечён- ность
Константа	-0.02 (0.04)	-0.12** (0.04)	0.21*** (0.04)
<i>Институциональные характеристики</i>			
Статус университета (ref. – вуз без статуса)			
Федеральный или НИУ	-0.23*** (0.02)	-0.16*** (0.02)	0.02 (0.02)
Опорный	-0.10*** (0.02)	-0.07** (0.03)	-0.02 (0.02)
Размер вуза (ref. – более 3500 студентов)			
Менее 1000 студентов	0.07 (0.04)	0.07 (0.04)	-0.08* (0.04)
От 1000 до 3500 студентов	0.05* (0.03)	0.05 (0.03)	0.11*** (0.03)
<i>Контрольные переменные</i>			
Женский пол	0.09*** (0.02)	-0.04 (0.02)	-0.28*** (0.02)
Направление подготовки (ref. – гуманитарные науки)			
Естественные науки (химия, биология, физика и т. д.)	-0.47*** (0.03)	-0.02 (0.04)	0.09** (0.03)
Математика	-0.45*** (0.06)	0.06 (0.06)	0.23*** (0.06)
Экономика и Менеджмент	-0.12*** (0.03)	0.06 (0.03)	-0.05 (0.03)
Компьютерные науки	-0.59*** (0.04)	-0.001 (0.04)	0.09* (0.04)
Инженерное дело, технологии, технические науки	-0.53*** (0.03)	0.12*** (0.03)	0.07* (0.03)
Социальные науки (социология, психология и т.д.)	0.06 (0.03)	-0.002 (0.03)	-0.07* (0.03)
Образование и педагогические науки	-0.02 (0.03)	0.16*** (0.03)	-0.03 (0.03)
Курс (ref. – 1-й курс)			
2-й курс	0.06** (0.02)	0.01 (0.02)	0.04 (0.02)
3-й курс	0.06** (0.02)	0.02 (0.02)	0.02 (0.02)
4-й курс	0.04 (0.03)	-0.03 (0.03)	0.02 (0.03)
Планирует продолжить обучение в магистратуре после окончания бакалавриата	0.24*** (0.02)	0.16*** (0.02)	-0.26*** (0.02)
Бюджет	0.08*** (0.02)	0.02 (0.02)	-0.08*** (0.02)
Место проживания (ref. – аренда квартиры или другие места проживания)			
Живёт в общежитии	-0.04 (0.02)	0.03 (0.02)	-0.01 (0.02)
Живёт с родителями	-0.03 (0.02)	-0.05** (0.02)	-0.10*** (0.02)
Материальное положение (ref. – хорошо обеспечены, можем достаточно легко позволить себе покупку автомобиля или дорогостоящий отдых)			
Живём крайне экономно, на ежедневные расходы хватает, а покупка одежды уже представляет трудности	-0.04 (0.03)	-0.02 (0.03)	0.23*** (0.03)
На еду и одежду хватает, но покупка крупной бытовой техники без обращения к кредиту проблематична	-0.02 (0.03)	-0.03 (0.03)	0.11*** (0.03)
В целом обеспечены, но не можем позволить себе дорогостоящие приобретения (путешествия, автомобиль и т. д.) без обращения к кредиту или предварительного накопления	0.03 (0.02)	-0.02 (0.02)	0.02 (0.02)
Мать имеет высшее образование	0.03 (0.02)	-0.01 (0.02)	0.002 (0.02)
Отец имеет высшее образование	0.08*** (0.02)	0.05** (0.02)	-0.04* (0.02)
Наличие работы (ref. – не работает)			
работа на полный день в университете	0.09 (0.08)	0.38*** (0.09)	0.51*** (0.08)
работа на полный день вне университета	0.01 (0.03)	0.11** (0.03)	0.39*** (0.03)
работа на неполный день в университете	0.03 (0.05)	0.27*** (0.06)	0.40*** (0.06)
работа на неполный день вне университета	0.12*** (0.02)	0.17*** (0.02)	0.21*** (0.02)
нерегулярные подработки в университете	0.02 (0.06)	0.22** (0.07)	0.53*** (0.06)
нерегулярные подработки вне университета	0.13*** (0.02)	0.11*** (0.02)	0.14*** (0.02)
R-квадрат	0.104	0.025	0.077

ности выступают мерой качества образовательного процесса с точки зрения использования эффективных преподавательских практик. Рассматриваются три типа студенческой вовлечённости: 1) вовлечённость в работу в классе, 2) социальная вовлечённость и 3) невовлечённость, относящиеся к трём аспектам учебной деятельности в университете: 1) распространённость активных форматов аудиторных занятий; 2) возможность получить позитивные эффекты от участия в обсуждениях и совместной учебной деятельности и 3) выполнение образовательных обязательств студентами.

На основе полученных результатов можно однозначно сказать, что высокий статус университета не гарантирует высокое качество образовательного процесса с точки зрения использования эффективных преподавательских практик. Мы обнаружили, что, напротив, учащиеся ведущих университетов имеют более низкую вовлечённость в работу в классе, что может свидетельствовать о преобладании пассивных форматов занятий в данных образовательных организациях. Кроме того, вовлечённость в социальные взаимодействия студентов в ведущих университетах сравнительно ниже, что может приводить к возникновению чувства изоляции и одиночества, а также к потере потенциальных положительных эффектов от обсуждений и совместной деятельности, предполагающихся в рамках конструктивистской парадигмы [41]. Полученные результаты соотносятся с выводами, которые были сделаны в рамках американских и корейских исследований [24–28] и говорят о том, что в вузах с высокой исследовательской активностью вовлечённость студентов ниже. Можно предположить, что в вузах с исследовательской направленностью, которой характеризуются российские ведущие университеты, финансовые и человеческие ресурсы прежде всего направлены на поддержание высокого уровня исследовательской и публикационной активности, поэтому преподавание уходит на второй план, что сказывается на

уровне вовлечённости студентов. Однако эта причина из разряда очевидных и «лежащих на поверхности». Вполне возможно, что за этими причинами кроются более сложные объяснения и процессы, которые нуждаются в дополнительных исследованиях. В частности, стоит убедиться, что за наблюдаемыми различиями не лежат причины методического характера, связанные, например, с различиями ответов студентов из разных вузов на вопросы об их вовлечённости. Возможно, студенты из ведущих университетов более критичны к себе или имеют более высокие ожидания от своей активности в университете, что может выражаться в заниженных оценках студенческой вовлечённости. Данная гипотеза требует проверки в будущих исследованиях.

Мы также обнаружили, что размер вуза может быть взаимосвязан со студенческой вовлечённостью. При этом, судя по нашим результатам, наиболее вовлечёнными в работу в классе и одновременно невовлечёнными оказались студенты в вузах с размером от 1000 до 3500 студентов, а размер вуза менее 1000 человек имел отрицательную взаимосвязь с невовлечённостью. Размер эффекта и статистическая значимость не позволяют говорить о сильной взаимосвязи, а направления связи не совпадают с результатами, полученными в американском контексте [32] и опасениями, озвученными в ряде работ, о том, что в больших университетах доступность преподавателей ниже, что приводит к низкой вовлечённости [12; 13]. Поэтому полученные результаты требуют дальнейших исследований для уточнения выводов и объяснения наблюдаемых различий.

Стоит также отметить, что существенность вклада институциональных характеристик по сравнению с индивидуальными, дисциплинарными и национальными факторами также требует дальнейших исследований. Хотя некоторые предыдущие исследования предполагают, что этот вклад несущественен [32; 33], наличие столь значимых различий в вовлечённости между ведущими

российскими университетами и остальными вузами требует глубокого анализа. При этом некоторые исследователи (например, [46]) отмечают, что, во-первых, институциональная структура вуза (тип и статус вуза, селективность, размер) может иметь не прямое влияние на вовлечённость, а опосредованное (через другие важные переменные). Во-вторых, они утверждают, что большее влияние на вовлечённость и опыт студентов может иметь не институциональная структура вуза, а организационный контекст (преподавательская культура, реализуемая образовательная политика и т. д.) [46]. Поэтому будущие исследования могут быть направлены на изучение взаимосвязи между вовлечённостью студентов и характеристиками организационного контекста вузов.

Важно отметить, что в рамках статьи мы говорим только о форматах учебной работы и организации образовательного процесса. Мы не затрагиваем качество учебных материалов и содержания учебных курсов в университетах, которое может различаться в разных типах вузов и может стать предметом изучения в других исследованиях. Кроме того, полученные результаты позволяют только сформулировать гипотезы об отличиях в организации обучения в разных типах российских университетов. Необходимы дальнейшие исследования, направленные на объяснение причин различий в студенческой вовлечённости, которые могут быть проведены с использованием как качественной, так и количественной методологии.

В качестве рекомендаций для образовательной политики можно предложить интервенции, направленные на увеличение доли активных форматов учебной активности и поощрение взаимодействий между преподавателями и студентами. Отдельно для ведущих вузов, преподаватели которых могут иметь высокую занятость в научно-исследовательских проектах, можно рекомендовать мероприятия, направленные на повышение ценности преподавательской деятельности, курсы повышения преподава-

тельского мастерства и площадки для обмена преподавательским опытом. Кроме того, стоит рассмотреть возможность увеличения веса показателей качества образовательного процесса в вузах в государственных конкурсах, направленных на идентификацию ведущих университетов и поддержку их. Включение подобных показателей будет способствовать большему вниманию университетов к выстраиванию продуктивного образовательного процесса, предполагающего высокую вовлечённость студентов. При этом такими показателями не могут быть сами индикаторы студенческой вовлечённости, поскольку они могут быть фальсифицированы вузами [35]. Важно разработать валидные показатели качества образовательного процесса, которые могут быть использованы в рамках таких конкурсов. А подход по оценке студенческой вовлечённости лучше всего использовать в качестве инструмента самодиагностики и выявления проблем и возможностей для улучшения [35].

### Литература

1. *Роцин С.Ю., Рудаков В.Н.* Влияние «качества» вуза на заработную плату выпускников // Вопросы экономики. 2016. № 8. С. 74–95. DOI: 10.32609/0042-8736-2016-8-74-95
2. *Рожкова К.В., Роцин С.Ю., Солнцев С.А., Травкин П.В.* Дифференциация качества высшего образования и заработных плат выпускников в России // Вопросы образования. 2023. № 1. С. 161–190. DOI: 10.17323/1814-9545-2023-1-161-190
3. *Milla J.* The Canadian university selectivity premium // Review of Economic Analysis. 2018. No. 10. P. 313–349. URL: <https://srn.com/abstract=3387420> (дата обращения: 21.10.2023).
4. *Mountjoy J., Hickman B.* The Returns to College (s): Estimating Value-Added and Match Effects in Higher Education // National Bureau of Economic Research. 2020. Working Paper No. 29276. URL: [https://www.nber.org/system/files/working\\_papers/w29276/w29276.pdf](https://www.nber.org/system/files/working_papers/w29276/w29276.pdf) (дата обращения: 21.10.2023).
5. *Франтусова Н.В., Князев Е.А.* Институциональный ландшафт высшего образования

- в России: ключевые векторы развития // Вестник международных организаций: образование, наука, новая экономика. 2013. Т. 8. № 1. С. 264–273. URL: <https://iorj.hse.ru/data/2013/04/10/1297550928/12.pdf> (дата обращения: 21.10.2023).
6. *Agasisti T., Shibanova E., Platonova D., Lisyutkin M.* The Russian Excellence Initiative for higher education: A nonparametric evaluation of short-term results // *International Transactions in Operational Research*. 2020. Vol. 27. No. 4. P. 1911–1929. DOI: 10.1111/itor.12742
  7. *Platonova D., Semyonov D.* Russia: The institutional landscape of Russian higher education // *25 Years of Transformations of Higher Education Systems in Post-Soviet Countries*. J. Huisman et al. (eds.). Palgrave Studies in Global Higher Education. 2018. P. 337–362. DOI: 10.1007/978-3-319-52980-6\_13
  8. *Westrick P.A., Le H., Robbins S.B., Radunzel J.M., Schmidt F.L.* College performance and retention: A meta-analysis of the predictive validities of ACT® scores, high school grades, and SES // *Educational Assessment*. 2015. Vol. 20. No. 1. P. 23–45. DOI: 10.1080/10627197.2015.997614
  9. *Pascarella E.* Cognitive Effects of Community Colleges & Four-Year Colleges // *Community College Journal*. 1996. Vol. 66. No. 3. P. 35–39. DOI: 10.2307/1164271
  10. *Loyalka P., Liu O.L., Li G., Kardanova E., Chirikov I., Hu S. et al.* Skill levels and gains in university STEM education in China, India, Russia and the United States // *Nature Human Behaviour*. 2021. Vol. 5. No. 7. P. 892–904. DOI: 10.1038/s41562-021-01062-3
  11. *Обчинников М.Н.* Об оценивании деятельности университетов и показателях эффективности программ развития // *Университетское управление: практика и анализ*. 2012. № 1. С. 25–30. URL: <https://www.umj.ru/jour/article/view/553/554> (дата обращения: 21.10.2023).
  12. *Astin A.W.* *What Matters in College? Four Critical Years Revisited*. San Francisco: Jossey-Bass, 1997. 512 p. ISBN-10: 078790838X. ISBN-13: 978-0787908386.
  13. *Chickering A.W., Reisser L.* *Education and Identity (2nd Ed.)*. San Francisco: Jossey-Bass, 1993. 576 p. ISBN-10: 1555425917, ISBN-13: 978-1555425913.
  14. *McCormick A.C.* *Toward reflective accountability: Using NSSE for accountability and transparency // New Directions for Institutional Research*. 2009. Vol. 2009. No. 141. P. 97–106. DOI: 10.1002/ir.289
  15. *McCormick A.C., Kinzie J., Gonyea R.M.* *Student Engagement: Bridging Research and Practice to Improve the Quality of Undergraduate Education // M. B. Paulsen (Ed.) Higher education: Handbook of theory and research*. 2013. Vol. 28. The Netherlands: Springer. P. 47–92. DOI: 10.1007/978-94-007-5836-0\_2
  16. *Pace R.C.* *Measuring the quality of student effort // Current Issues in Higher Education*. 1980. Vol. 2. No. 1. P. 10–16.
  17. *Pace C.R.* *Measuring the quality of college student experiences: An account of the development and use of the college student experiences. Questionnaire*. University of California, Higher Education Research Institute, Graduate School of Education, 1984. 136 p. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED255099.pdf> (дата обращения: 21.10.2023).
  18. *Astin A.W.* *Student involvement: A developmental theory for higher education // Journal of College Student Personnel*. 1984. Vol. 25. No. 4. P. 297–308.
  19. *Kub G.D.* *What we're learning about student engagement from NSSE: Benchmarks for effective educational practices // Change: The Magazine of Higher Learning*. 2003. Vol. 35. No. 2. P. 24–32. DOI: 10.1080/00091380309604090
  20. *Kub G.D., Kinzie J.L., Buckley J.A., Bridges B.K., Hayek J.C.* *What matters to student success: A review of the literature (Vol. 8)*. Washington, DC: National Postsecondary Education Cooperative, 2006. 151 p. URL: <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=c7816b087310dff85c425873a4b82485fbc2578> (дата обращения: 21.10.2023).
  21. *Krause K.L., Coates H.* *Students' engagement in first-year university // Assessment & Evaluation in Higher Education*. 2008. Vol. 33. No. 5. P. 493–505. DOI: 10.1080/02602930701698892
  22. *Kub G.D.* *What Student Engagement Data Tell Us about College Readiness // Peer Review*. 2007. Vol. 9. No. 1. P. 4–8. URL: <https://www.studocu.com/ph/document/harris-memorial-college/education/what-student-engagement-data-tell-us-about-college-readiness/57134058> (дата обращения: 21.10.2023).
  23. *Pike G.R., Kub G.D.* *A typology of student engagement for American colleges and universities // Research in Higher Education*. 2005.

- Vol. 46. No. 2. P. 185–209. DOI: 10.1007/s11162-004-1599-0
24. *Hu S., Kub G.D.* Being (dis)engaged in educationally purposeful activities: The influences of student and institutional characteristics // *Research in Higher Education*. 2002. Vol. 43. No. 5. P. 555–574. DOI: 10.1023/A:1020114231387
  25. *Kub G.D., Hu S.* Learning productivity at research universities // *The Journal of Higher Education*. 2001. Vol. 72. No. 1. P. 1–28. DOI: 10.1080/00221546.2001.11778862
  26. *Pascarella E. T., Wolniak G. C., Cruce T. M., Blaich C. F.* Do liberal arts colleges really foster good practices in undergraduate education? // *Journal of College Student Development*. 2004. Vol. 45. No. 1. P. 57–74. DOI: 10.1353/csd.2004.0013
  27. *Zhao C.M., Kub G.D.* Adding Value: Learning Communities and Student Engagement // *Research in Higher Education*. 2004. Vol. 45. No. 2. P. 115–138. DOI: 10.1023/B:RIHE.0000015692.88534.de
  28. *Choi B.K., Rhee B.S.* The Influences of Student Engagement, Institutional Mission, and Cooperative Learning Climate on the Generic Competency Development of Korean Undergraduate Students // *Higher Education*. 2014. Vol. 67. No. 1. P. 1–18. DOI: 10.1007/s10734-013-9637-5
  29. *Pascarella E.T., Terenzini P.T.* How College Affects Students: Findings and Insights from Twenty Years of Research (Vol. 1). San Francisco: Jossey-Bass, 1991. 894 p. ISBN-10: 9781555423384, ISBN-13: 978-1555423384.
  30. *Pascarella E.T., Terenzini P.T.* How College Affects Students: A Third Decade of Research (Vol. 2). San Francisco: Jossey-Bass, 2005. 848 p. ISBN-10: 0787910449, ISBN-13: 978-0787910440.
  31. *Toutkoushian R.K., Smart J.C.* Do institutional characteristics affect student gains from college? // *Review of Higher Education*. 2001. Vol. 25. No. 1. P. 39–61. DOI: 10.1353/rhe.2001.0017
  32. *Porter S.R.* Institutional structures and student engagement // *Research in Higher Education*. 2006. Vol. 47. No. 5. P. 521–558. DOI: 10.1007/s11162-005-9006-z
  33. *Pike G.R., Kub G.D., McCormick A.C., Ethington C.A., Smart J.C.* If and when money matters: The relationships among educational expenditures, student engagement and students' learning outcomes // *Research in Higher Education*. 2011. Vol. 52. No. 1. P. 81–106. DOI: 10.1007/s11162-010-9183-2
  34. *Абрамов, М.О., Баранников К.А., Груздев И.А., Жихарев Д.А., Лешуков О.В. и др.* Качество образования в российских университетах: что мы поняли в пандемию / науч. ред. Е.А. Суханова, И.Д. Фруммин. Томск: Издательство Томского государственного университета, 2021. 46 с. URL: [http://docs.io.tsu.ru/wordpress/wp-content/uploads/KO\\_doklad.pdf](http://docs.io.tsu.ru/wordpress/wp-content/uploads/KO_doklad.pdf) (дата обращения: 21.10.2023).
  35. *Малошюнок Н.Г.* Студенческая вовлечённость как инструмент оценки качества образования в российских университетах // *Университетское управление: практика и анализ*. 2023. Т. 27. № 2. С. 45–58. DOI: 10.15826/umpra.2023.02.012
  36. *Gilardi S., Guglielmetti C.* University Life of non-Traditional Students: Engagement Styles and Impact on Attrition // *The Journal of Higher Education*. 2011. Vol. 82. No. 1. P. 33–53. DOI: 10.1080/00221546.2011.11779084
  37. *Shcheglova I., Gorbunova E., Chirikov I.* The role of the first-year experience in student attrition // *Quality in Higher Education*. 2020. Vol. 26. No. 3. P. 307–322. DOI: 10.1080/13538322.2020.1815285
  38. *Chickering A.W., Gamson Z.F.* Seven principles for good practice in undergraduate education // *AAHE Bulletin*. 1987. Vol. 39. No. 7. P. 3–7.
  39. *Hartikainen S., Rintala H., Pylväs L., Nokelainen P.* The Concept of Active Learning and the Measurement of Learning Outcomes: A Review of Research in Engineering Higher Education // *Education Sciences*. 2019. Vol. 9. No. 4. P. 276. DOI: 10.3390/educsci9040276
  40. *Tinto V.* Exploring the Character of Student Persistence in Higher Education: The Impact of Perception, Motivation, and Engagement // A.L. Reschly, S.L. Christenson (eds.) *Handbook of Research on Student Engagement*. Cham: Springer. 2022. P. 357–379. DOI: 10.1007/978-3-031-07853-8\_17.
  41. *Wulf C.* From teaching to learning: Characteristics and challenges of a student-centered learning culture // H. A. Mieg (ed.), *Inquiry-based learning—undergraduate research*. 2019. P. 47–55. DOI: 10.1007/978-3-030-14223-0\_5
  42. *Brint S., Cantwell A.M.* Conceptualizing, measuring, and analyzing the characteristics of academically disengaged students: Results from UCUES 2010 // *Journal of College Student Development*. 2014. Vol. 55. No. 8. P. 808–823. DOI: 10.1353/csd.2014.0080

43. Bowman N.A. Can 1st-Year College Students Accurately Report Their Learning and Development? // *American Educational Research Journal*. 2010. Vol. 47. No. 2. P. 466–496. DOI: 10.3102/0002831209353595
44. Conway J.M., Lance C.E. What Reviewers Should Expect from Authors Regarding Common Method Bias in Organizational Research // *Journal of Business and Psychology*. 2010. Vol. 25. No. 3. P. 325–334. DOI: 10.1007/s10869-010-9181-6
45. Zilvinskis J., Masseria A.A., Pike G.R. Student Engagement and Student Learning: Examining the Convergent and Discriminant Validity of the Revised National Survey of Student Engagement // *Research in Higher Education*. 2017. Vol. 58. No. 8. P. 880–903. DOI: 10.1007/s11162-017-9450-6
46. Ro H.K., Terenzini P.T., Yin A.C. Between-college effects on students reconsidered // *Research in Higher Education*. 2013. Vol. 54. No. 3. P. 253–282. DOI: 10.1007/s11162-012-9269-0

**Благодарности.** Исследование осуществлено в рамках Программы фундаментальных исследований НИУ ВШЭ.

Статья поступила в редакцию 24.10.2023  
Принята к публикации 28.11.2023

### References

- Roshchin, S.Y., Rudakov, V.N. (2016). The Effect of University Quality on Graduates' Wages. *Voprosy Ekonomiki = The Economics Issues*. No. 8, pp. 74-95, doi: 10.32609/0042-8736-2016-8-74-95 (In Russ.).
- Rozhkova, K.V., Roshchin, S.Y., Solntsev, S.A., Travkin, P.V. (2023). The Differentiation of Quality in Higher Education and Graduates' Wages in Russia. *Voprosy Obrazovaniya = Educational Studies Moscow*. No. 1, pp. 161-190, doi: 10.17323/1814-9545-2023-1-161-190 (In Russ., abstract in Eng.).
- Milla, J. (2018). The Canadian University Selectivity Premium. *Review of Economic Analysis*. No. 10, pp. 313-349. Available at: <https://ssrn.com/abstract=3387420> (accessed: 21.10.2023).
- Mountjoy, J., Hickman, B. (2020). The Returns to College (s): Estimating Value-Added and Match Effects in Higher Education. *National Bureau of Economic Research*. Working Paper No. 29276. Available at: [https://www.nber.org/system/files/working\\_papers/w29276/w29276.pdf](https://www.nber.org/system/files/working_papers/w29276/w29276.pdf) (accessed: 21.10.2023).
- Drantusova, N.V., Kniazev, E.A. (2013). Institutional Landscape of the Higher Education in Russia: Vectors of Development. *Vestnik mezhdunarodnikh organizatsiy: obrazovanie, nauka, novaya ekonomika = International Organisations Research Journal*. Vol. 8, no. 1, pp. 264-273. Available at: <https://iorj.hse.ru/data/2013/04/10/1297550928/12.pdf> (accessed: 21.10.2023). (In Russ.).
- Agasisti, T., Shibanova, E., Platonova, D., Lisyutkin, M. (2020). The Russian Excellence Initiative for Higher Education: A Nonparametric Evaluation of Short-Term Results. *International Transactions in Operational Research*. Vol. 27, no. 4, pp. 1911-1929, doi: 10.1111/itor.12742
- Platonova, D., Semyonov, D. (2018) Russia: The Institutional Landscape of Russian Higher Education. In: J. Huisman et al. (eds.), *25 Years of Transformations of Higher Education Systems in Post-Soviet Countries*. Palgrave Studies in Global Higher Education. Pp. 337-362, doi: 10.1007/978-3-319-52980-6\_13
- Westrick, P.A., Le, H., Robbins, S.B., Radunzel, J.M., Schmidt, F.L. (2015). College Performance and Retention: A Meta-Analysis of the Predictive Validities of ACT® Scores, High School Grades, and SES. *Educational Assessment*. Vol. 20, no. 1, pp. 23-45, doi: 10.1080/10627197.2015.997614
- Pascarella, E. (1996). Cognitive Effects of Community Colleges & Four-Year Colleges. *Community College Journal*. Vol. 66, no. 3, pp. 35-39, doi: 10.2307/1164271

10. Loyalka, P., Liu, O.L., Li, G., Kardanova, E., Chirikov, I., Hu, S., et al. (2021). Skill Levels and Gains in University STEM Education in China, India, Russia and the United States. *Nature Human Behaviour*. Vol. 5, no. 7, pp. 892-904, doi: 10.1038/s41562-021-01062-3
11. Ovchinnikov, M.N. (2012). The Evaluation of University Activity and Indicators of Effectiveness in Programs of Development. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz = University Management: Practice and Analysis*. No. 1, pp. 25-30. Available at: <https://www.umj.ru/jour/article/view/553/554> (accessed: 21.10.2023). (In Russ.).
12. Astin, A.W. (1997) *What Matters in College? Four Critical Years Revisited*. San Francisco: Jossey-Bass. 512 p. ISBN-10: 078790838X. ISBN-13: 978-0787908386.
13. Chickering, A.W., Reisser, L. (1993). *Education and Identity* (2nd Ed.). San Francisco: Jossey-Bass. 576 p. ISBN-10: 1555425917, ISBN-13: 978-1555425913.
14. McCormick, A.C. (2009). Toward Reflective Accountability: Using NSSE for Accountability and Transparency. *New Directions for Institutional Research*. Vol. 2009, no. 141, pp. 97-106, doi: 10.1002/ir.289
15. McCormick, A.C., Kinzie, J., Gonyea, R.M. (2013). Student Engagement: Bridging Research and Practice to Improve the Quality of Undergraduate Education. In: M.B. Paulsen (Ed.) *Higher education: Handbook of theory and research*. Vol. 28. The Netherlands: Springer. Pp. 47-92, doi: 10.1007/978-94-007-5836-0\_2
16. Pace, R.C. (1980). Measuring the Quality of Student Effort. *Current Issues in Higher Education*. Vol. 2, no. 1, pp. 10-16.
17. Pace, C.R. (1984). *Measuring the quality of college student experiences: An account of the development and use of the college student experiences. questionnaire*. University of California, Higher Education Research Institute, Graduate School of Education. Available at: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED255099.pdf> (accessed: 21.10.2023).
18. Astin, A.W. (1984). Student Involvement: A Developmental Theory for Higher Education. *Journal of College Student Personnel*. Vol. 25, no. 4, pp. 297-308.
19. Kuh, G.D. (2003). What We're Learning about Student Engagement from NSSE: Benchmarks for Effective Educational Practices. *Change: The Magazine of Higher Learning*. Vol. 35, no. 2, pp. 24-32, doi: 10.1080/00091380309604090
20. Kuh, G.D., Kinzie, J.L., Buckley, J.A., Bridges, B.K., Hayek, J.C. (2006). *What Matters to Student Success: A Review of the Literature* (Vol. 8). Washington, DC: National Postsecondary Education Cooperative. 151 p. Available at: <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=c7816b087310dfc85c425873a4b82485fbc2578> (accessed: 21.10.2023).
21. Krause, K.L., Coates, H. (2008). Students' Engagement in First-Year University. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. Vol. 33, no. 5, pp. 493-505, doi: 10.1080/02602930701698892
22. Kuh, G.D. (2007). What Student Engagement Data Tell Us about College Readiness. *Peer Review*. Vol. 9, no. 1, pp. 4-8. Available at: <https://www.studocu.com/ph/document/harris-memorial-college/education/what-student-engagement-data-tell-us-about-college-readiness/57134058> (accessed: 21.10.2023).
23. Pike, G.R., Kuh, G.D. (2005). A Typology of Student Engagement for American Colleges and Universities. *Research in Higher Education*. Vol. 46, no. 2, pp. 185-209, doi: 10.1007/s11162-004-1599-0
24. Hu, S., Kuh, G.D. (2002). Being (Dis)Engaged in Educationally Purposeful Activities: The Influences of Student and Institutional Characteristics. *Research in Higher Education*. Vol. 43, no. 5, pp. 555-574, doi: 10.1023/A:1020114231387
25. Kuh, G.D., Hu, S. (2001). Learning Productivity at Research Universities. *The Journal of Higher Education*. Vol. 72, no. 1, pp. 1-28, doi: 10.1080/00221546.2001.11778862

26. Pascarella, E.T., Wolniak, G.C., Cruce, T.M., Blaich, C.F. (2004). Do Liberal Arts Colleges Really Foster Good Practices in Undergraduate Education? *Journal of College Student Development*. Vol. 45, no. 1, pp. 57-74, doi: 10.1353/csd.2004.0013
27. Zhao, C.M., Kuh, G.D. (2004). Adding Value: Learning Communities and Student Engagement. *Research in Higher Education*. Vol. 45, no. 2. pp. 115-138, doi: 10.1023/B:RIHE.0000015692.88534.de
28. 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*. Vol. 67, no. 1, pp. 1-18, doi: 10.1007/s10734-013-9637-5
29. Pascarella, E.T., Terenzini, P.T. (1991). *How College Affects Students: Findings and Insights from Twenty Years of Research*. San Francisco: Jossey-Bass.
30. Pascarella, E.T., Terenzini, P.T. (2005). *How College Affects Students: A Third Decade of Research* (Vol. 2). San Francisco: Jossey-Bass. 848 p. ISBN-10: 0787910449, ISBN-13: 978-0787910440.
31. Toutkoushian, R.K., Smart, J.C. (2001). Do Institutional Characteristics Affect Student Gains From College? *Review of Higher Education*. Vol. 25, no. 1, pp. 39-61, doi: 10.1353/rhe.2001.0017
32. Porter, S.R. (2006). Institutional Structures and Student Engagement. *Research in Higher Education*. Vol. 47, no. 5, pp. 521-558, doi: 10.1007/s11162-005-9006-z
33. Pike, G.R., Kuh, G.D., McCormick, A.C., Ethington, C.A., Smart, J.C. (2011) If and When Money Matters: The Relationships among Educational Expenditures, Student Engagement and Students' Learning Outcomes. *Research in Higher Education*. Vol. 52, no. 1, pp. 81-106, doi: 10.1007/s11162-010-9183-2
34. Abramova, M.O., Barannikov, K.A., Gruzdev, I.A., Zhikharev, D.A., Leshukov, O.V. et al. (2021). *Quality of Education in Russian Universities: What We Understand in the Pandemic Period*. Ed. by E.A. Sukhanova, I.D. Froumin. Tomsk: Tomsk State University Publishing House. Available at: [http://docs.io.tsu.ru/wordpress/wp-content/uploads/KO\\_doklad.pdf](http://docs.io.tsu.ru/wordpress/wp-content/uploads/KO_doklad.pdf) (accessed: 21.10.2023). (In Russ.).
35. Maloshonok, N.G. (2023). Student Engagement as an Instrument of Assessing the Quality of Education in Russian Universities. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz = University Management: Practice and Analysis*. Vol. 27, no. 2, pp. 45-58, doi: 10.15826/umpa.2023.02.012. (In Russ., abstract in Eng.).
36. Gilardi, S., Guglielmetti, C. (2011). University Life of Non-Traditional Students: Engagement Styles and Impact on Attrition. *The Journal of Higher Education*. Vol. 82, no. 1, pp. 33-53, doi: 10.1080/00221546.2011.11779084
37. Shcheglova, I., Gorbunova, E., Chirikov, I. (2020). The Role of the First-Year Experience in Student Attrition. *Quality in Higher Education*. Vol. 26, no. 3, pp. 307-322, doi: 10.1080/13538322.2020.1815285
38. Chickering, A.W., Gamson, Z. F. (1987). Seven Principles for Good Practice in Undergraduate Education. *AAHE Bulletin*. Vol. 39, no. 7, pp. 3-7.
39. Hartikainen, S., Rintala, H., Pylväs, L., Nokelainen, P. (2019). The Concept of Active Learning and the Measurement of Learning Outcomes: A Review of Research in Engineering Higher Education. *Education Sciences*. Vol. 9, no. 4, pp. 276, doi: 10.3390/educsci9040276
40. Tinto, V. (2022). Exploring the Character of Student Persistence in Higher Education: The Impact of Perception, Motivation, and Engagement. In: A.L. Reschly, S.L. Christenson (eds.) *Handbook of Research on Student Engagement*. Cham: Springer. Pp. 357-379, doi: 10.1007/978-3-031-07853-8\_17
41. Wulf, C. (2019). From Teaching to Learning: Characteristics and Challenges of a Student-Centered Learning Culture. In: H.A. Mieg (ed.), *Inquiry-based Learning—Undergraduate Research*. Pp. 47-55, doi: 10.1007/978-3-030-14223-0\_5

42. Brint, S., Cantwell, A.M. (2014). Conceptualizing, Measuring, and Analyzing the Characteristics of Academically Disengaged Students: Results from UCUES 2010. *Journal of College Student Development*. Vol. 55, no. 8, pp. 808-823, doi: 10.1353/csd.2014.0080
43. Bowman, N.A. (2010). Can 1st-Year College Students Accurately Report Their Learning and Development? *American Educational Research Journal*. Vol. 47, no. 2, pp. 466-496, doi: 10.3102/0002831209353595
44. Conway, J.M., Lance, C.E. (2010). What Reviewers Should Expect from Authors Regarding Common Method Bias in Organizational Research. *Journal of Business and Psychology*. Vol. 25, no. 3, pp. 325-334, doi: 10.1007/s10869-010-9181-6
45. Zilvinskis, J., Masseria, A.A., Pike, G.R. (2017). Student Engagement and Student Learning: Examining the Convergent and Discriminant Validity of the Revised National Survey of Student Engagement. *Research in Higher Education*. Vol. 58, no. 8, pp. 880-903, doi: 10.1007/s11162-017-9450-6
46. Ro, H.K., Terenzini, P.T., Yin, A.C. (2013). Between-College Effects on Students Reconsidered. *Research in Higher Education*. Vol. 54, no. 3, pp. 253-282, doi: 10.1007/s11162-012-9269-0

*Acknowledgments.* Support from the Basic Research Program of the National Research University Higher School of Economics is gratefully acknowledged.

*The paper was submitted 24.10.2023  
Accepted for publication 28.11.2023*



Science Index РИНЦ-2022

СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ	10,544
<b>ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ</b>	<b>9,885</b>
ВОПРОСЫ ФИЛОСОФИИ	9,837
ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ	9,060
ЭПИСТЕМОЛОГИЯ И ФИЛОСОФИЯ НАУКИ	8,028
ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ	7,998
УНИВЕРСИТЕТСКОЕ УПРАВЛЕНИЕ: ПРАКТИКА И АНАЛИЗ	6,586
ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА	6,319
ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ	6,118
АЛМА МАТЕР (ВЕСТНИК ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ)	4,077
ПЕДАГОГИКА	3,295
ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ СЕГОДНЯ	3,229