

# Работа во время учебы в вузах Татарстана: влияет ли она на успеваемость?

**Д. М. Янбарисова**

---

## **Янбарисова Диана Маратовна**

младший научный сотрудник департамента исследований и разработок Института образования НИУ ВШЭ. Адрес: Москва, 101000, Милютинский пер., д. 13. E-mail: diyanbarisova@gmail.com

**Аннотация.** Исследуется влияние совмещения обучения с работой на академическую успеваемость студентов старших курсов в вузах Татарстана. Анализируются данные первой волны Мониторинга образовательных и трудовых траекторий учащихся и выпускников школ и вузов — лонгитюдного исследования, запущенного Институтом образования НИУ ВШЭ в 2009 г. На основании двух параметров — графика работы и соответствия работы получаемой в вузе специальности — выделены пять типов совмещения учебы с работой. Для студентов, по-разному совмещающих учебу с работой, характерны разные показатели успеваемо-

сти, разные планы на будущее, у них несколько различаются мотивы поступления в вуз. По результатам регрессионного анализа установлено, что только один тип совмещения — работа полный день не по специальности — отрицательно влияет на успеваемость. Статистически значимого влияния остальных стратегий реализации студенческой занятости на успеваемость не выявлено. При прочих равных условиях студенты, работающие по специальности, учатся лучше, чем работающие не по специальности, а иногда и чем неработающие. Оптимальной стратегией занятости для студента является работа по специальности неполный день или неполную неделю. В этом случае работа становится дополнительным источником знаний и навыков, а также мотивации к обучению.

**Ключевые слова:** студенческая занятость, мотивация, совмещение учебы с работой, успеваемость.

Статья поступила в редакцию в июне 2013 г.

---

В работах последних лет, посвященных изучению совмещения учебы в вузе с работой, как правило, подчеркивается, что численность работающих студентов и количество времени, уделяемого ими работе, имеют тенденцию к росту [Beerkens, Mägi, Lill, 2011; Hall, 2010]. Вторичная занятость становится все более распространенной как в странах Европы, так и в России. Причины этого явления носят комплексный характер. С одной стороны, все большее развитие получают нетрадиционные виды занятости (частичная, удаленная работа, работа с гибким графиком и др.), удобные как для студентов — их можно совмещать с учебой, так и для работодателей (работа по контракту, экономия заработной платы). С другой стороны, в современных условиях снижа-

В работе использованы результаты проекта «Мониторинг образовательных и трудовых траекторий школьников и студентов», выполненного в рамках Программы фундаментальных исследований НИУ ВШЭ.



ется качество высшего образования, и так как диплом перестает быть показателем наличия необходимых для соискателя компетенций, таковым становится опыт работы: молодые люди стараются начать работать как можно раньше, чтобы к окончанию обучения в вузе накопить хотя бы минимальный опыт [Рощин, 2006]. Рост численности студенчества (как за счет расширения охвата населения высшим образованием, так и за счет увеличения численности получающих второе высшее образование) также способствует нарастанию масштабов студенческой занятости, что повышает актуальность исследования различных аспектов совмещения учебы с работой.

Данная статья посвящена изучению одной из ключевых и наиболее острых проблем в этой области — влияния студенческой занятости на успеваемость. Новизна работы, помимо объекта исследования (студенты 4–5-х курсов вузов Татарстана), заключается в рассмотрении разных типов студенческой занятости, которые, по нашему предположению, могут по-разному влиять на успеваемость.

Мы использовали результаты Мониторинга образовательных и трудовых траекторий учащихся и выпускников школ и вузов, лонгитюдного исследования, запущенного Институтом образования НИУ ВШЭ в 2009 г. Основная цель данного проекта состоит в выделении типов жизненных траекторий, их анализе и интерпретации. Мы предполагаем, что тот или иной тип совмещения учебы с работой можно рассматривать как участок жизненной траектории определенного типа. Другими словами, тип соотношения образовательной и профессиональной траектории во время обучения в вузе, по нашей гипотезе, обладает преемственностью по отношению к дальнейшим стратегиям поведения в сферах образования и карьеры, так как в его основе лежат паттерны, обуславливающие в пределе совокупность общих способов действия человека в определенных жизненных областях.

Мы предполагаем также, что разные типы совмещения учебы с работой по-разному влияют на успеваемость. Проверке этой гипотезы и посвящена данная статья. Чтобы ответить на вопрос, как тот или иной тип совмещения учебы с работой влияет на академическую успеваемость, мы определили основные типы совмещения учебы с работой, оценили различия в мотивации к поступлению в вуз и на конкретный факультет в зависимости от типа совмещения учебы с работой, а также сравнили академическую успеваемость неработающих и работающих студентов.

### **Дифференциация мотивов студен- ческой занятости**

Исследования, посвященные студенческой занятости, как правило, фокусируются на характеристиках студентов, совмещающих учебу с работой, и причинах, по которым они это делают [Robert, Saar, 2012]. Социологи отмечают важную тенденцию: сегодня



работают во время обучения не только студенты из семей с низким достатком, но и студенты, не испытывающие материальных затруднений [Вознесенская, Константиновский, Чередниченко, 2001; Рошин, 2006; Beerkens, Mägi, Lill, 2011], что свидетельствует о дифференциации мотивов студенческой занятости. В Великобритании студенческая трудовая занятость получила даже институциональную поддержку в виде «магазинов работы», цель которых — помочь студентам в поисках подработки [Little, 2002].

В нашей стране в советское время основной являлась финансовая мотивация: студенты работали главным образом ради средств к существованию [Рошин, 2006]. Система распределения по рабочим местам после окончания обучения давала гарантии успешного выхода на рынок труда, поэтому у студентов не было необходимости накапливать опыт работы для облегчения перехода «учеба — работа». В настоящее время, несмотря на то что финансовая мотивация продолжает играть важную роль в принятии решения о выходе на работу во время обучения, появляются новые типы мотивов, различные у разных групп студентов. Финансовая мотивация преобладает среди студентов из семей с низкими доходами, а студенты, не испытывающие материальных трудностей, руководствуются разными мотивами — от стремления облегчить выход на рынок труда и быстрее построить карьеру до желания занять свободное время [Beerkens, Mägi, Lill, 2011]. Вероятно, дифференциация мотивов студенческой занятости отражает также тенденцию к дифференциации типов и стратегий совмещения учебы с работой. Мотивы выхода на работу напрямую в данном исследовании не изучались, хотя мы можем строить некоторые предположения по имеющимся данным.

Изучение последствий совмещения учебы с работой по преимуществу сосредоточено на двух проблемах: на влиянии студенческой занятости на академическую успеваемость и на успешность выпускников на рынке труда.

Влиянию студенческой занятости на успеваемость и студенческий отсев посвящены многочисленные исследования [Rochford, Connolly, Drennan, 2009; Derous, Ryan, 2008]. Как правило, они исходят из предположения, что затраты времени на работу могут мешать учебе, приводить к снижению успеваемости и увеличивать вероятность отсева. Однако между студенческой занятостью и успеваемостью не выявляется прямой связи, влияние занятости опосредовано такими факторами, как содержание работы и количество затрачиваемого на нее времени [Beerkens, Mägi, Lill, 2011; McKechnie et al., 2010]. Работа неполный день может положительно сказываться на успеваемости. Также следует различать характеристики работы: физический или интеллектуальный труд, по специальности или нет, в вузе или за его преде-

**Студенческая  
занятость:  
основные  
исследовательские  
фокусы**



лами. Еще одно наблюдение касается периода работы студента: судя по результатам некоторых исследований, работа в первые два года обучения более негативно сказывается на успеваемости, чем работа на старших курсах [Beerkens, Mägi, Lill, 2011].

Влияние работы в свободное от занятий время на успешность учебы сравнивали с влиянием других типов внеучебной деятельности, также отнимающих время от занятий, в частности того или иного организованного отдыха [Derous, Ryan, 2008]. Предполагалось, что время, потраченное на отдых, окажет благоприятное влияние на отношение к обучению, самочувствие и академические достижения (при этом зависимость ожидалась нелинейная, так как воздействие опосредуется количеством затрачиваемого времени), в то время как время, отданное работе, отрицательно скажется на этих параметрах (линейная зависимость). В исследовании получено подтверждение отрицательного влияния работы на отношение к обучению и самочувствие, но не на академические достижения. На основании полученных результатов авторы предлагают уделять внимание не только количеству времени, затрачиваемому на ту или иную внеучебную деятельность, но и мотивации к деятельности, а также ее воспринимаемой релевантности по отношению к обучению. В такой логике работа по специальности, скорее всего, будет в меньшей степени мешать учебе, чем работа не по специальности, так как она будет восприниматься как релевантная по отношению к обучению деятельность (например, как еще один канал обучения), между ней и обучением с меньшей вероятностью возникнет конфликт. Данная гипотеза отчасти подтверждается и результатами нашего исследования.

Другое направление исследований совмещения работы с учебой в вузе — оценка влияния студенческой занятости на последующую успешность выпускников на рынке труда [Robert, Saar, 2012; Pemberton et al., 2012]. П. Роберт и Э. Саар выделяют два типа институциональных контекстов, влияющих на переход «учеба — работа»: профессиональный рынок труда (occupational labour market, OLM) и внутренний рынок труда (internal labour market, ILM) [Robert, Saar, 2012]. Для OLM характерна достаточно тесная взаимосвязь между квалификацией, получаемой в вузе, и требованиями рынка труда. Другими словами, для работодателя квалификации выпускника вуза, подтвержденные дипломом, являются достаточным основанием для того, чтобы принять его на работу. В условиях ILM получение той или иной специальности в вузе не является для работодателей релевантным сигналом о том, что соискатель обладает необходимыми компетенциями. Поэтому гораздо больше внимания они уделяют опыту работы кандидата. Во главу угла ставятся скорее личностные характеристики, чем специальные знания [Stiwne, Jungert, 2010], что вписывается в представление о «возможности устро-



иться на работу» (employability) как основном результате высшего образования [Moreau, Leathwood, 2006]. Такие свойства рынка труда — характерные признаки понятия «новый капитализм», предложенного Р. Сеннеттом [Sennett, 1998]. «Новый капитализм» характеризуется гибкостью рыночных позиций и отношений, ростом требований к соискателям с точки зрения их человеческого капитала. В этом контексте опыт работы во время учебы может рассматриваться как показатель мотивации, амбиций, дисциплинированности, умения распределять время и других важных качеств, не связанных со знаниями по специальности.

Многие черты отношений, характерных для «нового капитализма», можно обнаружить и на российском рынке труда. Качество высшего образования снижается, диплом перестает быть фильтром, отсеивающим неподходящих соискателей, и все большее число студентов начинают работать до окончания обучения, чтобы к моменту выпуска накопить опыт, который облегчит устройство на постоянную работу [Рощин, 2006]. Работа во время учебы в таком случае рассматривается как инвестиции в человеческий и социальный капитал, а не как помеха обучению.

И в той и в другой перспективе важным остается вопрос о качестве, содержании, мотивации и количестве часов работы. Ситуация, когда студент жертвует частью времени, предназначенного для учебы, для получения навыков работы по специальности, которых недостает в учебном процессе, безусловно, отличается от ситуации, когда студент вынужден подрабатывать, например, официантом, чтобы оплатить свое обучение. В первом случае работа в дополнение к обучению может даже усилить мотивацию к учебе [Hakkinen, 2006].

Одно из самых известных российских исследований образовательных и профессиональных траекторий, в котором, в частности, рассматривались вопросы студенческой занятости, было осуществлено Д. Константиновским, Е. Вознесенской, Г. Чередниченко и Ф. Хохлушкиной [2010]. Эти же авторы провели масштабное многоаспектное исследование, посвященное работе во время обучения в вузе, на выборке студентов из разных регионов России [Вознесенская, Константиновский, Чередниченко, 2001]. В частности, они установили, что работающие студенты в целом учатся хуже неработающих [Константиновский, Чередниченко, Вознесенская, 2009. С. 47]. В нашем исследовании мы задались вопросом: можно ли выделить среди совокупности работающих студентов группы, значительно различающиеся по успеваемости?

Объектом данного исследования являются студенты 4–5-х курсов вузов республики Татарстан (1988 человек). Опрос был проведен в 2009 г. в рамках первой волны Мониторинга образовательных и трудовых траекторий. Лонгитюдный дизайн проекта

**Объект  
и метод  
исследования**



обеспечивает уникальность данного исследования для российского контекста. Он позволяет оценить влияние студенческой трудовой занятости как на успеваемость, так и на успешность выхода на рынок труда. Через установленный «шаг мониторинга» (в данном случае через каждые три года) проводятся анкетные опросы на одной и той же выборке респондентов.

В рамках первой волны мониторинга, результаты которой анализируются в данной статье, были опрошены студенты 4–5-х курсов двух регионов: Татарстана (1988 человек) и Ярославской области (1474 человека). Для составления выборки специальности обучения были сгруппированы с помощью Общероссийского классификатора специальностей по образованию (ОКСО) в десять категорий: педагогические, инженерно-технические, естественно-научные, экономико-менеджеральные и социальные, юридические, гуманитарные, медицинские, культурно-просветительские, строительно-архитектурные, сельскохозяйственные. По каждой специальности отбирались программы (бакалавриат и специалитет) из списка соответствующих программ вузов. Респонденты в рамках каждой специальности выбирались пропорционально общему количеству обучающихся по ней [Попов, Тюменева, Кузьмина, 2012].

В данной статье анализируются данные только по Татарстану. В Татарстане 41% респондентов были мужского пола, 59% — женского. Средний возраст опрошенных — 22 года.

В анализе мы используем описательные методы, а также строим регрессионную модель для проверки гипотезы о влиянии типов совмещения учебы с работой и ряда других факторов на успеваемость.

Важное методологическое замечание касается способа измерения успеваемости в нашем исследовании. Данные об успеваемости были получены в ходе опроса от самих респондентов. Переменная принимала три значения: «получаю высшие баллы по большинству предметов», «учусь хорошо, пересдач и „хвостов“ практически не бывает», «учусь удовлетворительно, но бывают пересдачи и (или) „хвосты“ по двум или более предметам». С одной стороны, категории, в которые объединены варианты ответов, довольно широкие и не позволяют ухватить более детальные различия в успеваемости студентов. С другой стороны, при повышении точности будет расти и вероятность ошибок и смещений. К тому же такие «нецифровые» формулировки позволяют учесть тот факт, что в разных вузах системы оценивания могут быть разные.

В зарубежной литературе довольно много работ, посвященных сравнению объективных способов измерения успеваемости с самоотчетами респондентов [McMorris, Ambrosino, 1973; Gilger, 1992; Pike, 1996]. Авторы в основном сходятся в том, что самоотчеты респондентов об успеваемости являются достаточно на-



дежным способом измерения успеваемости. В нашем случае речь не идет о том, чтобы заменить таким приближенным измерением студенческой успеваемости информацию об объективных оценках, но для целей настоящей работы такой способ измерения представляется вполне адекватным.

Типы совмещения учебы с работой мы выделяем на основании двух переменных: типа занятости и соответствия работы специальности, получаемой в вузе. Из 1988 опрошенных 22,8% не работали во время обучения в вузе, 51,9% подрабатывали время от времени или работали неполный рабочий день или неполную неделю, 25,3% работали полный рабочий день. При этом половина опрошенных на вопрос, соответствовала ли их последняя работа получаемой в вузе специальности, ответили отрицательно.

В результате мы выделили пять типов совмещения учебы с работой, включая вариант отсутствия работы (только обучение) (рис. 1).

Интересно сопоставить полученные данные о процентном соотношении работающих и неработающих студентов с результатами более раннего исследования вторичной занятости студентов [Вознесенская, Константиновский, Чередниченко, 2001]. Если в исследовании Константиновского и коллег работающих студентов было меньше, чем неработающих (39,1% против 60,9%), то в нашем случае соотношение обратное: только 22,8% студентов не работали во время обучения, остальные имели опыт работы или подработки. Конечно, эти данные нельзя сравнивать напрямую из-за разницы выборок (исследование Константиновского охватывало несколько регионов, опрашивались студенты 4-х курсов), но косвенно они свидетельствуют о тенденции к увеличению масштабов студенческой занятости, что согласуется с результатами европейских опросов.

Мы предполагаем, что каждый тип совмещения учебы с работой специфичен с точки зрения мотивации, влияния на успеваемость и последующего развития образовательных и карьерных траекторий.

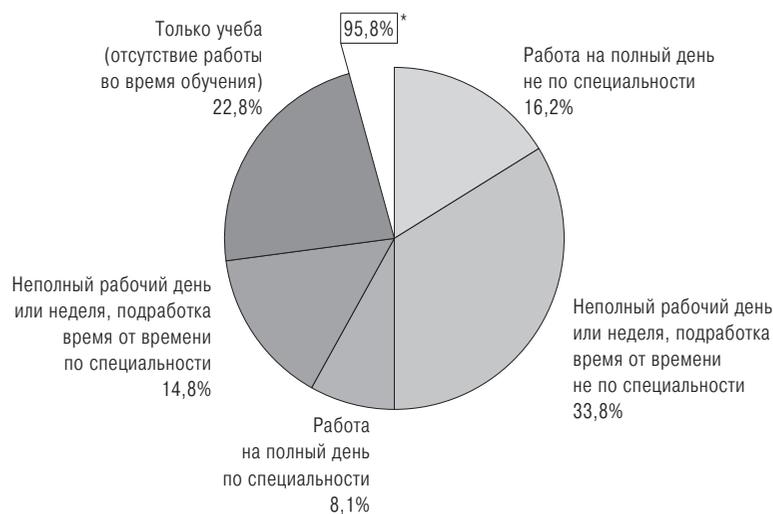
Большая часть опрошенных студентов (53,3%) обучаются на бюджетной основе. При этом только 7,1% учащихся, получающих образование на коммерческой основе, оплачивают свое обучение самостоятельно, 1,7% студентов обучение оплачивает фирма, за остальных платят члены семьи или родственники.

Значительная часть тех, кто вынужден оплачивать свое обучение самостоятельно, работают полный день не по специальности (41,2%). Только 5,9% из них не работают совсем. «Бюджетники» и те, чье обучение оплачивают родственники, в основном работают неполный день или подрабатывают не по специальности (35,4 и 37,5% соответственно).

### **Типы совмещения учебы с работой**



Рис. 1. Типы совмещения учебы с работой



\* Совокупный процент отличается от 100% из-за наличия пропущенных значений. Количество ответивших — 1904 человека

Среди работающих по специальности (полный или неполный день) большая часть студентов приняли решение о выборе данной конкретной специальности за полгода до поступления. В среднем по выборке, а также среди неработающих и работавших не по специальности большая часть студентов приняли решение о поступлении на ту или иную специальность за месяц или меньше до поступления. Можно предположить, что совмещающие обучение в вузе с работой по специальности принимали решение о выборе специальности более осознанно, за более длительный срок. Вероятно, их выбор является более продуманным и менее случайным.

Среди работающих по специальности больше, чем среди работающих не по специальности и неработающих, тех, кто при поступлении в вуз мог описать, что представляет собой работа по их будущей специальности (44,4% — среди работающих по специальности полный день, 41,8 — среди работающих неполный день, 28,9 — среди работающих полный день не по специальности, 25,6 — среди работающих неполный день не по специальности, 28,3% — среди неработающих).

В среднем по выборке 65,4% учащихся к моменту поступления хотели работать по специальности. Те, кто работает по специальности во время учебы, чаще других отмечают, что хотели работать по специальности на момент поступления в вуз (81,5% среди работающих полный день, 74,8% — среди работающих неполный день). Среди работающих не по специальности полный день 55,3% ответили, что хотели работать по специальности, когда поступали в вуз.



Больше половины студентов, работающих полный день по специальности, отметили, что их работа оказывает, скорее, положительное влияние на успехи в учебе (53,2%). Положительное влияние работы на учебу отметили также 50,7% работающих по специальности неполный день. У студентов, представляющих остальные типы совмещения учебы с работой, этот показатель гораздо ниже 12–15%. При этом дисперсия долей студентов, отметивших отрицательное влияние работы на учебу, меньше. В группе работающих полный день не по специальности 34,7% отметили отрицательное влияние работы на успеваемость. Можно сделать вывод, что при соответствии работы получаемой в вузе специальности влияние работы на успеваемость больше чем в половине случаев субъективно воспринимается как положительное.

Между фактом соответствия работы получаемой специальности, с одной стороны, и образовательными и профессиональными планами студентов на будущее — с другой, также наблюдается определенная связь. В анкете, отвечая на вопрос «Что вы собираетесь делать после окончания вуза?», респонденты выбирали из вариантов: закончу учиться и пойду работать; буду работать и продолжу учиться; продолжу только учиться дальше (не буду работать); другое; еще не решил. Во всех группах наибольшую долю составляют студенты, которые собираются после окончания вуза только работать. Среди неработающих этот вариант популярен в наибольшей степени (72,9%). Достаточно высокая доля работающих по специальности (полный или неполный день) собирается продолжать совмещать работу с учебой и в дальнейшем (44% работающих полный день, 40% работающих неполный день). Можно предположить, что стратегия совмещения учебы с работой по специальности не ограничивается периодом обучения в вузе, но распространяется на дальнейшую образовательно-профессиональную траекторию.

Мы предполагали, что тип совмещения учебы с работой связан с материальным положением семьи респондента. Согласно опросу студенты разделились на следующие группы по самооценке материального положения семьи: «Денег едва хватает на еду» (1%); «На еду денег хватает, но серьезные проблемы с покупкой одежды» (2,4%); «Денег хватает на еду и одежду, но было бы трудно купить телевизор, холодильник или стиральную машину» (20%); «Денег хватает на еду, одежду и можем позволить себе купить телевизор, холодильник или стиральную машину» (33,8%); «Можем купить все на имеющиеся деньги, кроме таких дорогих вещей, как автомобиль, дача, загородный дом или квартира» (37%); «Нет денежных проблем, при желании могли бы купить дорогой автомобиль, дачу, загородный дом или квартиру» (5,9%).

**Типы  
совмещения  
учебы с работой  
и материальное  
положение семьи**



- Работа на полный день не по специальности
  - Неполный рабочий день или неделя, подработка время от времени не по специальности
  - Работа на полный день по специальности
  - Неполный рабочий день или неделя, подработка время от времени по специальности
  - Только учеба (отсутствие работы во время обучения)
- Количество ответивших — 1735 человек

**Рис. 2. Тип совмещения учебы с работой и материальное положение семьи**



На рис. 2 представлено соотношение между измеряемым таким образом материальным положением семьи и типом совмещения учебы с работой.

Наибольшая доля неработающих студентов в группе респондентов, отметивших, что у них нет денежных проблем. Чем хуже материальное положение семьи, тем меньше доля неработающих студентов, за исключением последней категории — «Денег едва хватает на еду». Но так как респондентов, которые выбрали этот вариант ответа, всего 16 человек (0,9% выборки), сравнивать эту категорию с остальными не представляется корректным. В группах респондентов с тяжелым материальным положением («На еду денег хватает, но проблемы с покупкой одежды» и «Денег едва хватает на еду») оказались наибольшие доли тех, кто работает полный день по специальности (19 и 31,2% соответственно). Проанализировав отдельные элементы, из которых складывается тип совмещения (график работы и соответствие работы специальности), мы обнаружили, что материальное положение в большей степени связано с графиком работы (работает ли студент полный рабочий день или неполный), чем с соответствием работы получаемой специальности (зависимость статистически незначима).

**Мотивы поступления в вуз и на конкретный факультет**

Мы проанализировали связь типов совмещения учебы с работой и мотивации к поступлению в вуз и на ту или иную специальность. В целом мотивы поступления в вуз и на факультет распределены достаточно однородно по группам, различающимся по типам совмещения, хотя некоторые особенности в мотивации все же есть. Наиболее популярным мотивом выбора вуза



во всех группах оказалась престижность диплома (25,4% в среднем по выборке). Работающие по специальности (полный и неполный день) чаще, чем студенты из других групп, отмечали в качестве значимого мотива «сильный преподавательский состав» (18% среди работающих полный день, 18,4% среди работающих неполный день, 14,9% в среднем по выборке). Студенты, работающие неполный день по специальности, чаще, чем студенты из других групп, отмечали мотив «насыщенной социальной жизни и возможности установления новых контактов» (13,9%, в среднем по выборке — 10,4%). Работающие полный день не по специальности чаще других отмечали, что выбрали данный вуз, потому что в него поступали их друзья (10,3%, в среднем по выборке — 7,8%). Неработающие студенты чаще работающих указывали, что они поступали в вуз по настоянию родителей (13,2%, в среднем по выборке — 9,9%). Мотив доступной стоимости обучения оказался наиболее значимым для студентов, работающих полный день не по специальности (14,1%, в среднем по выборке — 11%). Самым непопулярным во всех группах оказался мотив безопасной среды (3,6%).

Влияние совмещения учебы и работы на успеваемость — одна из самых распространенных тем в исследованиях вторичной занятости и одна из «болевых точек» образовательной политики. На рис. 3 представлено соотношение самооценки успеваемости в вузе с типом занятости студента, который характеризуется графиком работы (полный/неполный рабочий день) и соответствием/несоответствием работы специальности, получаемой в вузе.

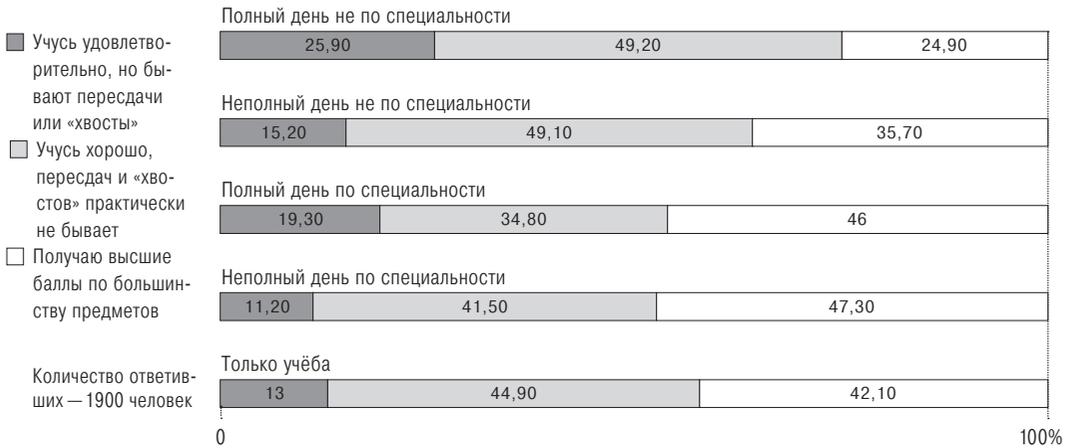
Наибольшая доля «отличников» среди тех, кто работает по специальности неполный день (47,3%), немного меньше их среди неработающих (42,1%). Значительно меньше тех, кто получает высшие баллы по большинству предметов, среди тех, кто работает полный день не по специальности, — 24,9%. Распределение удовлетворительных оценок практически зеркально по отношению к распределению высших баллов. Наибольшая доля «троечников» среди тех, кто работает полный день не по специальности, на втором месте находятся работающие полный день по специальности. Но с учетом графика работы работающие по специальности в целом учатся лучше, чем работающие не по специальности.

Важный результат, полученный в нашем исследовании, заключается в том, что успеваемость неработающих студентов сопоставима с показателями тех, кто работает по специальности. Среди неработающих доля получающих высшие баллы больше, чем в среднем по выборке и чем среди тех, кто работает не по специальности (вне зависимости от графика). Меж-

### **Совмещение учебы с работой и успеваемость**



Рис. 3. Типы совмещения учебы с работой и успеваемость, %



ду неработающими и теми, кто работает по специальности неполный день, значимых различий нет. Среди тех, кто работает по специальности (и полный, и неполный день), доля «отличников» даже выше, чем среди неработающих студентов. Этот факт, возможно, отражает разницу в мотивации у работающих по специальности, работающих не по специальности и неработающих студентов.

Полученные результаты дают основание предполагать, что соответствие работы приобретаемой в вузе специальности является ключевым фактором, определяющим влияние совмещения учебы с работой на успеваемость. Работа или подработка по специальности может быть еще одним каналом обучения специальности наряду с программой вуза. К тому же те студенты, кто работает по специальности, скорее всего, более мотивированы к получению знаний по ней. При этом, конечно, очень важен фактор времени: работа полный день часто препятствует посещению лекций и семинаров в вузе, сокращает возможности подготовки к занятиям вне вуза. Поэтому среди стратегий совмещения учебы и работы оптимальной представляется работа или подработка по специальности неполный день. У студентов, работающих по специальности полный день, значительно больше оценок «удовлетворительно», чем у неработающих и работающих неполный день по специальности, а также у работающих не по специальности неполный день, хотя и меньше, чем у тех, чья работа на полный день не связана со специальностью.

**Успеваемость и устойчивость интересов**

Мы также проанализировали влияние на студенческую успеваемость показателя «устойчивость интересов» [Duckworth et al., 2007]. Шкала устойчивости интересов измеряет способность че-



Рис. 4. Устойчивость интересов среди студентов с разной успеваемостью, %



ловека не отказываться от поставленных целей даже в случае неудач [Попов, Тюменева, Кузьмина, 2010]. В нашем исследовании шкала представлена 15 утверждениями (например, «Как правило, я старательно выполняю все, чем мне приходится заниматься»; «Новые идеи и новые проекты иногда уводят меня в сторону от прежних»). Ответы были перекодированы таким образом, чтобы показатель «устойчивость интересов» мог принимать низкие, средние и высокие значения.

Мы предполагали, что устойчивость интересов положительно связана с успеваемостью. Устойчивость интересов имеет нормальное распределение, у большинства респондентов средние показатели: и у «отличников», и у «хорошистов», и у «троечников» (рис. 4). Но если сравнивать высокие и низкие показатели в каждой группе студентов, сформированной по успеваемости, то среди «отличников» тех, кто имеет низкие показатели устойчивости (12,4%), меньше, чем тех, у кого они высокие (17%). От «отличников» к «троечникам» доля студентов с низкими показателями устойчивости интересов растет (12,4%; > 16,4%; > 17%), доля имеющих высокие показатели устойчивости интересов снижается от «отличников» к группам студентов с преимущественно «средними» и «удовлетворительными» оценками (14,1%; > 9,8%; > 9,9%). Так как устойчивость интересов напрямую связана с настойчивостью и упорством в достижении целей, можно предположить, что те, кто получает высокие оценки, проявляют эти качества в большей степени, чем те, кто учится средне или удовлетворительно. Однако различия в показателях устойчивости интересов в трех группах студентов не настолько значимы, чтобы этот вывод можно было сделать с полной уверенностью.



**Факторы, влияющие на успеваемость: регрессионный анализ**

Чтобы проверить возникшие предположения, мы провели регрессионный анализ влияния различных факторов на самооценку успеваемости. Зависимая переменная «самооценка успеваемости» является порядковой и может принимать три значения: «учусь удовлетворительно», «учусь хорошо», «получаю высшие баллы по большинству предметов», поэтому мы выбрали порядковую регрессию, функцию пробит, так как значения переменной распределены нормально с небольшим смещением в сторону более высоких значений.

Кроме типа совмещения учебы с работой в качестве независимых переменных мы включили в модель следующие показатели: специальность обучения (10 групп специальностей), пол респондента, бюджетная/коммерческая форма обучения, мотивы поступления в вуз (10 утверждений) и на конкретную специальность (10 утверждений), дополнительная учебная активность (8 утверждений) и материальное положение семьи (6 значений).

В табл. 1 приведены не все значения переменных, а только статистически значимые (они выделены полужирным шрифтом) либо в наибольшей степени интересующие нас в анализе.

Таблица 1. **Влияние на успеваемость (порядковая регрессия)**

	Оценка	Стандартная ошибка	Статистика Вальда	Степени свободы	Уровень значимости	95%-ный доверительный интервал	
						нижняя граница	верхняя граница
1	2	3	4	5	6	7	8
Учусь удовлетворительно	-0,55	0,34	2,63	1,00	0,11	-1,21	0,12
Учусь хорошо	1,18	0,34	12,25	1,00	0,00	0,52	1,85
<b>Педагогическая</b>	<b>0,47</b>	0,23	4,39	1,00	<b>0,04</b>	0,03	0,91
Инженерно-техническая	0,25	0,21	1,39	1,00	0,24	-0,16	0,66
Естественно-научная	0,19	0,25	0,56	1,00	0,46	-0,30	0,68
<b>Экономико-менеджеральная</b>	<b>0,70</b>	0,21	10,63	1,00	<b>0,00</b>	0,28	1,11
<b>Право</b>	<b>0,57</b>	0,24	5,73	1,00	<b>0,02</b>	0,10	1,03
Гуманитарная	0,34	0,23	2,06	1,00	0,15	-0,12	0,79
Медицинская	-0,15	0,29	0,29	1,00	0,59	-0,72	0,41
Культура	0,26	0,28	0,89	1,00	0,35	-0,28	0,81
Строительство и архитектура	0,27	0,25	1,14	1,00	0,29	-0,22	0,76
Сельское хозяйство	0 <sup>a</sup>	0	0	0	0	0	0
<b>Мужской</b>	<b>-0,66</b>	0,07	79,23	1,00	<b>0,00</b>	-0,80	-0,51



1	2	3	4	5	6	7	8
«Насыщенная социальная жизнь, возможность установления новых контактов»	-0,22	0,09	6,51	1,00	0,01	-0,40	-0,05
«Эта специальность даст мне работу, соответствующую моим интересам и склонностям»	0,22	0,07	10,68	1,00	0,00	0,09	0,34
«Эта специальность позволит найти высокооплачиваемую работу»	0,14	0,07	3,70	1,00	0,05	0,00	0,28
«Обучение по этой специальности не будет трудным для меня»	0,43	0,09	23,68	1,00	0,00	0,26	0,60
«Обучение на этой специальности по карману нашей семье»	-0,27	0,14	3,74	1,00	0,05	-0,54	0,00
Полный день не по специальности	-0,23	0,10	5,13	1,00	0,02	-0,43	-0,03
Неполный день не по специальности	-0,02	0,08	0,05	1,00	0,83	-0,18	0,15
Полный день по специальности	0,13	0,13	1,03	1,00	0,31	-0,12	0,39
Неполный день по специальности	-0,05	0,10	0,25	1,00	0,62	-0,25	0,15
Не работал(а)	0 <sup>a</sup>	0	0	0	0	0	0
Участвовали на конференциях с докладом	0,45	0,08	35,91	1,00	0,00	0,31	0,60
Брали дополнительные предметы для изучения сверх обязательного плана	0,26	0,09	8,78	1,00	0,00	0,09	0,42
Были награждены за успехи в учебе	0,54	0,09	34,67	1,00	0,00	0,36	0,72
Имели научные публикации	0,39	0,10	15,23	1,00	0,00	0,20	0,59
Отправляли свои работы на конкурс	0,32	0,14	5,11	1,00	0,02	0,04	0,60
«Денег едва хватает на еду»	0,10	0,35	0,08	1,00	0,78	-0,59	0,79
«На еду денег хватает, но проблемы с покупкой одежды»	0,21	0,24	0,80	1,00	0,37	-0,25	0,67
«Денег хватает на еду и одежду, но было бы трудно...»	0,01	0,15	0,01	1,00	0,92	-0,27	0,30
«Денег хватает на еду, одежду и можем купить телевизор»	0,12	0,14	0,72	1,00	0,40	-0,16	0,40
«Можем купить все, кроме таких дорогих вещей...»	0,05	0,14	0,15	1,00	0,70	-0,22	0,33
Нет денежных проблем	0 <sup>a</sup>	0	0	0	0	0	0

Псевдо- $R^2$  (Нейджелкерк) = 0,421.

Функция связи: пробит.

<sup>a</sup> Этот параметр установлен в ноль, потому что он избыточен.



Значимое отрицательное влияние на успеваемость выявлено только для одного из пяти типов совмещения учебы с работой — для варианта «работа полный день не по специальности». Остальные типы совмещения, согласно нашей модели, не оказывают влияния на успеваемость. Таким образом, работа на полный день не в соответствии с получаемой в вузе специальностью является самой нежелательной с точки зрения успеваемости стратегией совмещения обучения и работы. Такой результат представляется логичным, так как при данном типе совмещения учебы с работой, во-первых, работа отнимает много времени (полный день), а во-вторых, ее содержание не связано с получаемой специальностью, что предположительно способствует скорее конфликтным, чем дополняющим отношениям между работой и учебой в вузе. При этом работа полный день в соответствии со специальностью не оказывает отрицательного влияния на успеваемость, несмотря на то что тоже отнимает много времени. Очевидно, содержание работы является крайне важной переменной с точки зрения влияния работы во время учебы на успеваемость. Следовательно, при изучении влияния студенческой занятости на успеваемость необходимо принимать во внимание не только количественные показатели (такие как продолжительность работы), но и качественные: содержание работы, мотивацию к работе и обучению, а также смыслы, которыми наделяют студенты работу и обучение. Некоторые качественные показатели можно исследовать в массовых опросах, но более глубокий анализ требует качественных методов, например интервью.

Кроме уже рассмотренных, по результатам проделанного анализа можно сделать еще некоторые выводы. Юноши, согласно нашей модели, учатся значимо хуже девушек. Значимо понижают вероятность высоких академических достижений такие мотивы поступления в вуз, как «насыщенная социальная жизнь и возможность установления новых контактов» и «обучение на этой специальности по карману нашей семье». Положительно влияют на успеваемость такие мотивы поступления в вуз, как получение работы, соответствующей интересам, высокооплачиваемой работы, а также выбор специальности, обучение по которой не будет трудным. Дополнительная учебная активность закономерно положительно воздействует на успеваемость. Материальное положение семьи в данной модели не влияет на успеваемость.

Кроме того, были выделены группы специальностей, обучение на которых увеличивает вероятность высоких академических достижений: педагогическая, экономико-менеджеральная, право. Это влияние отчасти может быть опосредовано половым составом студентов, обучающихся по данным специальностям: на педагогических и экономико-менеджеральных факульте-



тах учатся в основном девушки (91,2 и 74,8% соответственно), хотя на факультетах права перевес в пользу студентов мужского пола (54,1%).

Мы выделили пять типов совмещения учебы с работой в зависимости от типа занятости студента и соответствия работы получаемой в вузе специальности, включая неработающих студентов. Для студентов, по-разному совмещающих учебу с работой, характерны разные показатели успеваемости, разные планы на будущее, у них несколько различаются мотивы поступления в вуз и на конкретный факультет.

При прочих равных условиях студенты, работающие по специальности, учатся лучше, чем работающие не по специальности, а иногда и чем неработающие. Оптимальной стратегией совмещения учебы с работой является работа (или подработка) по специальности неполный день или неполную неделю. В этом случае подработка может быть дополнительным источником знаний и навыков и мотивации к обучению. Работа по специальности при наличии графика, оставляющего время на учебу, может быть показателем заинтересованности студента в получаемом образовании и желания получить дополнительные знания и навыки по специальности. Работа по специальности и обучение в таком случае дополняют друг друга, а не вступают в конфликт из-за нехватки времени (работа как еще один канал обучения, учеба как способ углублять и расширять необходимые в работе знания, навыки и компетенции).

Наименее удачной с точки зрения успеваемости стратегией является работа полный день не по специальности. Этот тип совмещения учебы с работой негативно влияет на успеваемость. Такая работа отнимает много времени, а отсутствие связи с получаемой в вузе специальностью предположительно затрудняет использование получаемого опыта в учебном процессе.

Для проверки этих предположений требуются дальнейшие исследования с учетом большего количества факторов, которые необходимо контролировать. Данные, полученные в результате представленного анализа, свидетельствуют о том, что характеристики студенческой занятости должны изучаться не только на количественном, но и на качественном, содержательном уровне.

Автор выражает искреннюю признательность Д. Ю. Куракину, руководителю проекта «Мониторинг образовательных и трудовых траекторий учащихся и выпускников школ и вузов» и исследовательской группы по культурсоциологии в Центре фундаментальной социологии ИГИТИ им. А. В. Полетаева, Э. Д. Товар-Гарсии,

## **Заключение**

## **Благодарности**



научному сотруднику Центра мониторинга качества образования Института образования НИУ ВШЭ, а также Ю. Косяковой, научному сотруднику проекта-гранта Европейского исследовательского совета «Обучение в течение всей жизни — сравнение образовательных траекторий в современных обществах», за помощь на разных этапах подготовки статьи.

## Литература

1. Вознесенская Е. Д., Константиновский Д. Л., Чередниченко Г. А. «Кончить курс и место достать»: Исследование вторичной занятости студентов // Социологический журнал. 2001. № 3. С. 101–120.
2. Константиновский Д. Л., Вознесенская Е. Д., Чередниченко Г. А., Хохлушкина Ф. А. Образование и жизненные траектории молодежи: 1998–2008 гг. М: ЦСПИМ, 2010.
3. Константиновский Д. Л., Чередниченко Г. А., Вознесенская Е. Д. Работающий студент: мотивы, реальность, проблемы. М.: Институт социологии РАН, 2009.
4. Попов Д. С., Тюменева Ю. А., Кузьмина Ю. В. Индивидуально-психологические предикторы в лонгитюдных исследованиях образовательных и профессиональных карьер // Вопросы образования. 2010. № 4. С. 30–53.
5. Попов Д. С., Тюменева Ю. А., Кузьмина Ю. В. Современные образовательные траектории школьников и студентов // Социологические исследования. 2012. № 2. С. 135–142.
6. Рощин С. Ю. Переход «учеба — работа»: омут или брод? Препринт WP3/2006/10. М.: ГУ ВШЭ, 2006.
7. Beerkens M., Mägi E., Lill L. (2011) University Studies as a Side Job: Causes and Consequences of Massive Student Employment in Estonia // Higher Education. Vol. 61. No. 6. P. 679–692.
8. Derous E., Ryan A. M. (2008) When Earning is Beneficial for Learning: The Relation of Employment and Leisure Activities to Academic Outcomes // Journal of Vocational Behavior. Vol. 73. P. 118–131.
9. Duckworth A. L., Peterson C., Matthews M. D., Kelly D. R. (2007) Grit: Perseverance and Passion for Long-Term Goals // Journal of Personality and Social Psychology. No. 9. P. 1087–1101.
10. Gilger J. W. (1992) Using Self-Report and Parental-Report Survey Data to Assess Past and Present Academic Achievement of Adults and Children // Journal of Applied Developmental Psychology. No. 3. P. 235–256.
11. Hakkinen I. (2006) Working while Enrolled in a University: Does it Pay? // Labour Economics. Vol. 13. P. 167–189.
12. Hall R. (2010) The Work-Study Relationship: Experiences of Full-Time University Students Undertaking Part-Time Employment // Journal of Education and Work. Vol. 23. No. 5. P. 439–449.
13. Little B. (2002) UK Institutional Responses to Undergraduates' Term-Time Working // Higher Education. Vol. 44. P. 349–360.
14. McKechnie J., Hobbs S., Simpson A., Anderson S., Howieson C., Sempile S. (2010) School Students' Part-Time Work: Understanding What They Do // Journal of Education and Work. Vol. 23. No. 2. P. 161–175.
15. McMorris R. F., Ambrosino R. J. (1973) Self-Report Predictors: A Reminder // Journal of Educational Measurement. Vol. 10. No. 1. P. 13–17.
16. Moreau M.-P., Leathwood C. (2006) Graduates' Employment and the Discourse of Employability: A Critical Analysis // Journal of Education and Work. Vol. 19. No. 4. P. 305–324.



17. Pemberton J., Jewell S., Faggian A., King Z. (2012) Higher Education as a Portfolio Investment: Students' Choices about Studying, Term-Time Employment, Leisure, and Loans // *Oxford Economic Papers*. Vol. 65. Iss. 2. P. 268–292. DOI: 10.1093/oeq/gps026.
18. Pike G. R. (1996) Limitations of Using Students' Self-Reports of Academic Development as Proxies for Traditional Achievement Measures // *Research in Higher Education*. Vol. 37. No. 1. P. 89–114.
19. Robert P., Saar E. (2012) Learning and Working: The Impact of the 'Double Status Position' on the Labour Market Entry Process of Graduates in CEE Countries // *European Sociological Review*. Vol. 28. No. 6. P. 742–754.
20. Rochford C., Connolly M., Drennan J. (2009) Paid Part-Time Employment and Academic Performance of Undergraduate Nursing Students // *Nurse Education Today*. Vol. 29. P. 601–606.
21. Sennett R. (1998) *The Corrosion of Character: The Personal Consequences of Work in the New Capitalism*. New York: W. W. Norton & Co.
22. Stiwne E. E., Jungert T. (2010) Engineering Students' Experiences of Transition from Study to Work // *Journal of Education and Work*. Vol. 23. No. 5. P. 417–437.

## Combining Work and Study in Tatarstan Higher Education Institutions: How Academic Performance Is Affected?

Diana Yanbarisova

Junior Research Fellow, Institute of Education, National Research University Higher School of Economics. Address: 13 Milyutinsky lane, Moscow, 101000, Russian Federation. E-mail: diyanbarisova@gmail.com

**Abstract** Nowadays, combining work and study is typical for both low-income students and those who are well off. Such students have an array of reasons to start working, from the ambition to get integrated into the job market and build a career to the desire to fill their spare time. The paper investigates how different combinations of work and study affect academic performance of students in their final years in Tatarstan higher education institutions. The author analyzes results of the first phase of 'Monitoring educational and employment trajectories of school and higher education institution graduates', the longitudinal studies initiated by NRU HSE in 2009. Two factors — employment schedule and the extent to which employment corresponds with what is studied — have helped single out five types of combining work and study. Different combinations reveal different levels of academic performance, different plans for the future, and somewhat different motivation to enter higher education institutions. A regression analysis has shown that only one type of combining work and studies, non-professional full-time employment, has a negative effect on academic performance. The rest of the student employment strategies haven't shown any statistically important effect on performance. All other conditions being equal, professionally employed students perform better than non-professionally employed ones, and sometimes even better than those who don't work at all. The perfect choice for students is professional part-time employment, when work becomes an additional source of knowledge and motivation to learn.

**Key words** student employment, motivation, combining work and study, academic performance,

- References**
- Beerkens M., Mägi E., Lill L. (2011) University Studies as a Side Job: Causes and Consequences of Massive Student Employment in Estonia. *Higher Education*, vol. 61. no 6, pp. 679–692.
- Derous E., Ryan A. M. (2008) When Earning is Beneficial for Learning: The Relation of Employment and Leisure Activities to Academic Outcomes. *Journal of Vocational Behavior*, vol. 73, pp. 118–131.
- Duckworth A. L., Peterson C., Matthews M. D., Kelly D. R. (2007) Grit: Perseverance and Passion for Long-Term Goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, no 9, pp. 1087–1101.
- Gilger J. W. (1992) Using Self-Report and Parental-Report Survey Data to Assess Past and Present Academic Achievement of Adults and Children. *Journal of Applied Developmental Psychology*, no 3, pp. 235–256.
- Hakkinen I. (2006) Working while Enrolled in a University: Does it Pay? *Labour Economics*, vol. 13, pp. 167–189.
- Hall R. (2010) The Work-Study Relationship: Experiences of Full-Time University Students Undertaking Part-Time Employment. *Journal of Education and Work*, vol. 23, no 5, pp. 439–449.
- Konstantinovskiy D., Cherednichenko G., Voznesenskaya Y. (2009) *Rabotayushchy student: motivy, realnost, problemy* [A Working Student: Motives, Reality, Problems]. Moscow: Institut sotsiologii RAN.

- Konstantinovsky D., Voznesenskaya Y., Cherednichenko G., Khokhlushkina F. (2010) *Obrazovanie i zhiznennye traektorii molodyozhi: 1998–2008 gody* [Education and Live Trajectories of Youth: years 1998–2008]. Moscow: Tsentr sotsialnogo prognozirovaniya i marketinga.
- Little B. (2002) UK Institutional Responses to Undergraduates' Term-Time Working. *Higher Education*, vol. 44, pp. 349–360.
- McKechnie J., Hobbs S., Simpson A., Anderson S., Howieson C., Semple S. (2010) School Students' Part-Time Work: Understanding What They Do. *Journal of Education and Work*, vol. 23, no 2, pp. 161–175.
- McMorris R.F., Ambrosino R. J. (1973) Self-Report Predictors: A Reminder. *Journal of Educational Measurement*, vol. 10, no 1, pp. 13–17.
- Moreau M.-P., Leathwood C. (2006) Graduates' Employment and the Discourse of Employability: A Critical Analysis. *Journal of Education and Work*, vol. 19, no 4, pp. 305–324.
- Pemberton J., Jewell S., Faggian A., King Z. (2012) Higher Education as a Portfolio Investment: Students' Choices about Studying, Term-Time Employment, Leisure, and Loans. *Oxford Economic Papers*, vol. 65, issue 2, pp. 268–292. doi: 10.1093/oep/gps026.
- Pike G. R. (1996) Limitations of Using Students' Self-Reports of Academic Development as Proxies for Traditional Achievement Measures. *Research in Higher Education*, vol. 37, no 1, pp. 89–114.
- Popov D., Tyumeneva Y., Kuzmina Y. (2010) Individualno-psikhologicheskiye prediktory v longityudnykh issledovaniyakh obrazovatelnykh i professionalnykh karyer [Individual and Psychological Predictors in Longitudinal Studies of Educational and Employment Careers]. *Voprosy obrazovaniya*, no 4, pp. 30–53.
- Popov D., Tyumeneva Y., Kuzmina Y. (2012) Sovremennye obrazovatelnye trayektorii shkolnikov i studentov [Modern Educational Trajectories of High School and University Students]. *Sotsiologicheskie issledovaniya*, no 2, pp. 135–142.
- Robert P., Saar E. (2012) Learning and Working: The Impact of the 'Double Status Position' on the Labour Market Entry Process of Graduates in CEE Countries. *European Sociological Review*, vol. 28, no 6, pp. 742–754.
- Rochford C., Connolly M., Drennan J. (2009) Paid Part-Time Employment and Academic Performance of Undergraduate Nursing Students. *Nurse Education Today*, vol. 29, pp. 601–606.
- Roshchin S. (2006) *Perekhod "uchyoba — rabota": omut ili brod?* [Transfer from Study to Work: An Abyss or a Bridge?]. Working paper WP3/2006/10. Moscow: HSE.
- Sennett R. (1998) *The Corrosion of Character: The Personal Consequences of Work in the New Capitalism*. New York: W. W. Norton & Co.
- Stiwne E. E., Jungert T. (2010) Engineering Students' Experiences of Transition from Study to Work. *Journal of Education and Work*, vol. 23, no 5, p. 4.
- Voznesenskaya Y., Konstantinovsky D., Cherednichenko G. (2001) "Konchit kurs i mesto dostat". Issledovanie vtorichnoy zanyatosti studentov [Graduate and Get Employed. A study of secondary employment for students]. *Sotsiologichesky zhurnal*, no 3, pp. 101–120.