

# Изучая многообразие образовательного поведения в университете: возможности для концептуализации

Наталья Малошонок, Ксения Вилкова,  
Оксана Дремова

Статья поступила  
в редакцию  
в августе 2023 г.

**Малошонок Наталья Геннадьевна** — кандидат социологических наук, старший научный сотрудник Центра социологии высшего образования Института образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». Адрес: 101000 Москва, Потаповский пер., 16, стр. 10. E-mail: nmalo.shonok@hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4523-7477> (контактное лицо для переписки)

**Вилкова Ксения Александровна** — кандидат наук об образовании, заместитель директора и научный сотрудник Центра социологии высшего образования Института образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». E-mail: kvilkova@hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2161-0409>

**Дремова Оксана Викторовна** — кандидат наук об образовании, заместитель директора Центра внутреннего мониторинга, младший научный сотрудник Центра социологии высшего образования Института образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». E-mail: odremova@hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6434-2251>

Аннотация

Как исследователи, так и практики образования рассматривают образовательное поведение студентов в качестве основного предиктора образовательных результатов в университете. Однако понятие «образовательное поведение» до сих пор концептуализируется и измеряется фрагментарно: в разных исследованиях выделяются и оцениваются отдельные аспекты образовательного поведения или предпринимаются попытки построить типологию, которая чрезмерно упрощает данное явление и не способна описать и объяснить все многообразие образовательного поведения. Авторы предпринимают попытку построить собственную концептуальную модель образовательного поведения. На основе анализа транскриптов 119 полуструктурированных интервью со студентами восьми российских университетов выделены пять основных характеристик образовательного поведения, которые могут быть использованы для описания большинства поведенческих паттернов, встречаемых в вузах. Это академическое усердие, учебная активность, интеграция в группу, конформность и внеучебная активность. Дано определение понятия «образовательное поведение» и пяти его характеристикам. Эти характеристики проиллюстрированы цитатами из интервью со студентами. Разработанная концептуальная модель может быть использована при разработке инструментов для количественного измерения образовательного поведения.

Ключевые слова образовательное поведение, учебная мотивация, внеучебная деятельность, образовательная среда

Для цитирования Малошонок Н.Г., Вилкова К.А., Дремова О.В. (2024) Изучая многообразие образовательного поведения в университете: возможности для концептуализации. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 2, сс. 111–138. <https://doi.org/10.17323/vo-2024-17707>

## Exploring Diversity in Learning Behavior at University: Opportunities for Conceptualization

Natalia Maloshonok, Kseniia Vilкова, Oksana Dremova

**Natalia G. Maloshonok** — Candidate of Sciences (PhD) in Sociology, Senior Researcher at the Centre for Sociology of Higher Education, Institute of Education, HSE University. Address: Bld. 10, 16 Potapovsky Ln, 101000 Moscow, Russian Federation. E-mail: [nmaloshonok@hse.ru](mailto:nmaloshonok@hse.ru). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4523-7477> (corresponding author)

**Kseniia A. Vilкова** — Candidate of Sciences (PhD) in Education, Researcher, Deputy Director of the Centre for Sociology of Higher Education, Institute of Education, HSE University. E-mail: [kvilkova@hse.ru](mailto:kvilkova@hse.ru). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2161-0409>

**Oksana V. Dremova** — Candidate of Sciences (PhD) in Education, Junior Researcher at the Centre for Sociology of Higher Education, Institute of Education, Deputy Director of the Centre for Institutional Research, HSE University. E-mail: [odremova@hse.ru](mailto:odremova@hse.ru). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6434-2251>

**Abstract** Student learning behavior is often considered as a main predictor of learning outcomes at university. However, in previous studies, it has been conceptualized and measured only fragmentarily. Researchers focused on certain aspects of learning behavior, or tried to build a typology of behavioral patterns that oversimplified this phenomenon and could not describe and explain all its diversity. In this paper, we try to overcome the shortcomings of previous conceptualizations of learning behavior by building our own conceptual model for this concept. Based on the analysis of 119 semi-structured interviews with students from eight Russian universities, we identify five main characteristics of learning behavior that can be used to describe the majority of behavioral patterns at universities. They are the following: 1) academic diligence; 2) learning activity; 3) integration into the group; 4) conformity; 5) extracurricular activity. In the paper, we give the definition of learning behavior at university and its five aspects, as well as illustrate these aspects with quotations from interviews with students. The developed conceptual model can be used to develop tools for quantitative measurement of learning behavior.

**Keywords** learning behavior, learning motivation, extracurricular activities, educational environment

**For citing** Maloshonok N.G., Vilкова K.A., Dremova O.V. (2024) Exploring Diversity in Learning Behavior at University: Opportunities for Conceptualization. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 2, pp. 111–138 (In Russian). <https://doi.org/10.17323/vo-2024-17707>

Многие исследователи уверены, что образовательные результаты студентов напрямую зависят от их образовательного поведения, и рассматривают управление этим поведением с помощью образовательной программы и элементов университетской среды как ключ к повышению образовательных результатов [Astin, 1984; Pascarella, Terenzini, 1991; Long, 2012; Clark, 1960; Clark, Trow, 1966; Chapman, Pascarella, 1983]. Однако как в теоретических, так и в эмпирических работах понятие «образовательное поведение» представлено фрагментарно. Множество исследований направлено на концептуализацию и измерение отдельных аспектов образовательного поведения: вовлеченности в образовательный процесс [Astin, 1984; Pace, 1980; McCormick, Kinzie, Gonyea, 2013; Kuh, 2009], вовлеченности во внеучебные активности [Munir, Zaheer, 2021; Щеглова, Дремова, 2022], распределения времени между разными видами активности в университете [Marshall, 2018; Fospacht, McCormick, Lerma, 2018; Maloshonok, 2020], вовлеченности во взаимодействие с преподавателями [Kuh, Hu, 2001], академического мошенничества [Maloshonok, Shmeleva, 2019; Сагитов, Шмелева, 2022; Шмелева, Семенова, 2019] и т.д. Эти работы не дают представления о поведении студентов как о многогранном явлении, составляющие которого находятся в сложных взаимоотношениях, и отсутствие такого представления препятствует эффективной коррекции студенческого поведения и управлению им для достижения максимальных образовательных результатов.

В разные годы предпринималось несколько попыток построить исчерпывающую типологию поведенческих паттернов студентов по нескольким характеристикам [Clark, Trow, 1966; Hendel, Harrold, 2007; Fischman, Gardner, 2022], однако, на наш взгляд, предложенные классификации чувствительны к особенностям национального контекста и не учитывают все многообразие образовательного поведения, которое мы наблюдаем в российских университетах.

В данной работе предпринимается попытка концептуализировать понятие «образовательное поведение студентов» таким образом, чтобы его можно было использовать в количественных исследованиях. С этой целью выполнен обзор и синтез исследований, в которых изучались отдельные характеристики образовательного поведения, а также проведены и проанализированы 119 полуструктурированных интервью со студентами российских вузов.

## **1. Обзор подходов к концептуализации образовательного поведения студентов**

Исследователи в сфере образования, изучающие поведение учащихся, работают преимущественно в рамках двух теоретических направлений: бихевиоризма и конструктивизма. Представители бихевиоризма концентрируются на анализе связей «стимул — реакция» и сосредоточены преимущественно на оценке наблюдаемого поведения учащихся и его зависимости от внешней среды, в

то время как последователи конструктивизма акцентируют внимание на значимости коммуникации между учащимися и преподавателями, предполагая, что обучение происходит именно в процессе социального взаимодействия [Hinduja, 2021].

Идеи бихевиоризма легли в основу инструктивистского подхода, отводящего центральную роль в обучении преподавателю [Maloshonok, Shcheglova, 2021]. В этом случае учебный материал, разделенный на небольшие тематические единицы, предлагается студентам в виде лекций, ставятся конкретные образовательные цели, производится оценка прошлого этапа обучения и корректировка поведения учащегося через оценку соответствия приобретенных им знаний и навыков поставленным целям [Barr, Tagg, 1995]. Конструктивистский подход предполагает, что учащиеся не получают знания и навыки через «прямые инструкции» в виде лекций, как в инструктивистском подходе, а приобретают их в ходе активного, саморегулируемого и кооперативного процесса обучения, дающего возможность учащемуся самому управлять своим опытом в университете и выстраивать активную коммуникацию с преподавателями [Wulf, 2019]. Положения конструктивизма стали основой для развития студентоцентрированного подхода и модели трансформирующего обучения. Студентоцентрированный подход предполагает перемещение фокуса в образовательном процессе с преподавателя на студента, превращение учащегося из пассивного реципиента в активного участника процесса поиска и генерирования знания [De la Sablonnière, Taylor, Sadykova, 2009; Barr, Tagg, 1995]. Согласно модели трансформирующего обучения закономерными этапами и составляющими процесса обучения для студента являются преодоление кризисов и поиск путей решения возникающих проблем, при этом он формирует свой собственный образовательный путь через активное участие в диалоге с преподавателями [Bramming, 2007].

В некоторых концепциях тех или иных аспектов образовательного поведения используются положения и бихевиоризма, и конструктивизма: авторы этих концепций подчеркивают важность элементов образовательной среды для поощрения желаемого поведения студентов, их академического усердия и инвестирования времени в образовательные активности с конкретными целями и в то же время указывают на существенное значение социальных взаимодействий и связей в университете, а также активных форматов образовательной деятельности, предполагающих участие в обсуждениях, спорах, беседах и совместных действиях.

Одной из таких концепций можно считать популярный в последние годы подход к изучению студенческой вовлеченности, предложенный в работах А. Астина, Р. Пэйса, А. Маккормика, Дж. Куа. Эту концепцию относят к категории энвайроменталистских теорий, поскольку образовательное поведение студентов и

их развитие в университете она объясняет влиянием образовательной среды [Long, 2012]. При этом Э. Каху классифицирует этот подход как поведенческий на том основании, что в фокусе внимания исследователей находятся наблюдаемые поведенческие акты студентов, а «скрытые от глаз» когнитивные процессы игнорируются [Kahu, 2013; Kahn, 2017]. С другой стороны, данный подход отдает приоритет активным формам участия студента в образовательном процессе, предполагающим взаимодействие студентов и преподавателей, что сближает его с положениями конструктивизма. Неудивительно, что некоторые исследователи относят данную концепцию студенческой вовлеченности к конструктивистским подходам [Coates, 2005].

С идеями А. Астина, Р. Пэйса, А. Маккормика, Дж. Куха перекликается еще одно перспективное исследовательское направление, разрабатываемое в зарубежных университетах, — организация активного обучения и изучение его последствий для развития студентов. Как правило, под активным обучением подразумевается совокупность педагогических приемов, форматов обучения, подходов, предполагающих активное участие студентов в изучении материала [Hartikainen et al., 2019; Børte, Nesje, Lillejord, 2023]. Это разнообразные дискуссии, ролевые игры, сценки, обучение по модели перевернутого класса (*flipped class*) и многие другие активности [Gross et al., 2015; Latulipe, Rorrer, Long, 2018].

Рассмотренные концептуальные подходы сосредоточены прежде всего на учебной составляющей университетской жизни студента и на вкладе тех или иных активностей в университете в образовательные результаты. Некоторые из исследовательских направлений, концептуализирующих отдельные аспекты образовательного поведения, анализируют социальные условия университетской жизни. Так, В. Тинто предпринял попытку описать предикторы отсева студентов из университета [Tinto, 1993; 1997]. Помимо академической интеграции, которая заключается в встраивании образовательного поведения в соответствии с академическими нормами, ценностями и правилами университета, в качестве одной из основных детерминант студенческого успеха он выделял социальную интеграцию — встраивание учащегося в систему социальных взаимодействий с преподавателями, административными сотрудниками и сверстниками в университете [Tinto, 1993]. При этом высокий уровень социальной интеграции, по его мнению, может компенсировать низкий уровень академической интеграции [Pascarella, Terenzini, 1979].

Образовательное поведение студентов анализируется также с точки зрения его соответствия господствующей идеологии или внешнему по отношению к учебному процессу контексту. Например, Б. Макфарлен считает, что с распространением в современной западной культуре дискурса эффективности (*performativity*)

среди студентов усилилась тенденция к демонстрации социально желательного и конформного поведения. Б. Макфарлен называет такие проявления презентеизмом (*presenteeism*) и лерниризмом (*learnerism*). Студенческий презентеизм состоит в том, что учащиеся вынуждены проводить много времени за обучением и демонстрировать усердие и работоспособность, несмотря на усталость или болезнь, при этом реально эффективное обучение занимает только часть этого времени. Лерниризм подразумевает, что образовательные результаты студентов оцениваются преподавателями в привязке к их активности и образовательному поведению: к тому, насколько активен студент был на занятиях, посетил ли он все занятия и т.д. [Macfarlane, 2015].

Еще один аспект образовательного поведения, привлекающий внимание исследователей, — внеучебная вовлеченность, которая определяется как участие студентов в активностях своего университета, от которых не зависит получение диплома и которые не имеют отношения к учебной программе [Munir, Zaheer, 2021]. В большинстве исследований получены свидетельства положительного влияния внеучебной деятельности на развитие навыков учащихся и их будущее трудоустройство [Roulin, Bangerter, 2013; Shcheglova, 2019; Ribeiro et al., 2023]. Однако исследователи отмечают и возможные негативные последствия увлечения студентов внеучебной деятельностью, такие как повышенный уровень стресса, усталость, беспокойство из-за учебной и внеучебной нагрузки, что потенциально может сказаться на их психическом здоровье и благополучии [Ribeiro et al., 2023]. Поэтому внеучебную активность и стратегии ее сочетания с обучением по основной образовательной программе следует рассматривать как важный аспект образовательного поведения.

Помимо исследований отдельных аспектов образовательного поведения предпринимаются попытки объединить несколько характеристик такого поведения с целью выстроить на их основе типологию учащихся. Например, создаются типологии студенческого поведения на основании такого количественного показателя, как бюджет времени [Hensley et al., 2018; Fosnacht, McCormick, Lerma, 2018; Maloshonok, 2020], или вводятся многомерные понятия для систематизации паттернов студенческого поведения. Так, Б. Кларк и М. Троу предлагают использовать понятие «студенческие субкультуры». Это группы студентов, отличающиеся друг от друга установками по отношению к университету, стилем взаимодействия между студентами, степенью заинтересованности в интеллектуальном развитии и кругом идей, получивших распространение внутри группы [Clark, Trow, 1966]. В. Фишман и Г. Гарднер ввели термин «ментальные модели» для описания представлений студентов о том, как должен выглядеть их процесс обучения в университете, как использовать дополнительные возможности

и как реализовать себя в рамках университета [Fischman, Gardner, 2022]. При этом ни одна из предложенных концептуализаций не охватывает всего многообразия образовательного поведения в университете: они либо сужают понятие до изучения его отдельных аспектов, либо излишне упрощают рассматриваемое явление, и вследствие этого возможности использования этих концептуализаций в исследовательских или практических целях оказываются весьма ограниченными. Цель данного исследования состоит в том, чтобы преодолеть эти ограничения, разработав интегративный подход к концептуализации образовательного поведения, который будет опираться, с одной стороны, на имеющиеся концептуальные работы, а с другой — на эмпирические данные, собранные в ходе исследования с применением качественной методологии.

## **2. Метод и данные**

### 2.1. Данные

Проведена серия полуструктурированных интервью со студентами-первокурсниками восьми селективных университетов России. Два университета расположены в Северо-Западном федеральном округе, два в Сибирском и по одному университету — в Дальневосточном, Приволжском, Центральном и Уральском федеральных округах. Все университеты участвуют в программе «Приоритет-2030», шесть университетов включены в трек «Территориальное и (или) отраслевое лидерство», два университета — в трек «Исследовательское лидерство». Согласно данным Мониторинга качества приема в вузы, в 2022 г. средний балл ЕГЭ абитуриентов, принятых на бюджетные места в исследуемых нами университетах, превысил 70 баллов, принятых на платные места — 60 баллов. Четыре университета имеют статус федерального, два — национального исследовательского университета (оба включают широкий набор направлений подготовки в рамках всех групп специальностей), один университет может быть отнесен к классическим вузам с широким портфелем направлений подготовки, еще один имеет техническую специализацию.

Выборку составили 119 студентов-первокурсников, среди них 60 юношей. 35 респондентов учатся на направлениях подготовки, связанных с компьютерными науками, 18 — на инженерных, 27 — на естественнонаучных, 26 — на гуманитарных, 13 — на социальных направлениях подготовки.

Поиск респондентов осуществлялся с помощью корпоративной рассылки в вышеуказанных университетах, рассылки по социальным сетям в «ВКонтакте» и *Telegram*, а также методом снежного кома среди тех студентов, кто откликнулся на приглашение в рассылке.

Интервью проходили в онлайн-формате с сентября по ноябрь 2022 г. Перед началом интервью от респондентов получено информированное согласие. Для обеспечения конфиденциально-

сти собранных данных мы не разглашаем имен студентов, а также названий университетов, в которых они учатся. Интервью продолжались от 27 до 93 минут. В качестве интервьюеров выступили 11 исследователей — один юноша и 10 девушек, среди них стажеры-исследователи, аналитики и научные сотрудники, а также студенты факультета социальных наук. Все они до начала исследования имели опыт участия в проектах с качественным дизайном. Перед началом сбора данных команда интервьюеров встречалась дважды, чтобы обсудить гайд интервью, стратегию поиска и рекрутинга респондентов, процедуру проведения интервью, а также убедиться в том, что все интервьюеры одинаково понимают цель исследования и вопросы, которые содержатся в гайде.

В гайд интервью заложены следующие темы: опыт студентов до поступления в университет, их установки и убеждения, отношение к высшему образованию, ожидания и первые впечатления от обучения в университете, а также вопросы о социально-экономическом положении семьи. Первый блок составляли вопросы о самом студенте и его семье: респондента просили рассказать о себе, своих увлечениях, семье, отношениях с родителями. Во втором блоке гайда содержались вопросы об опыте обучения в школе: как респондент учился, что ему нравилось и не нравилось в школе, как складывались отношения с одноклассниками и учителями, какие дополнительные занятия вне школы посещал респондент. В третий блок гайда вошли вопросы о восприятии ценности высшего образования: респондента спрашивали, зачем нужно получать высшее образование, выясняли его установки и убеждения относительно учебы в университете. Четвертый блок гайда состоял из вопросов об ожиданиях от обучения и о первом опыте студенчества, целью интервьюеров было узнать, что респондент хочет получить и чему научиться в университете, как проходят его первые недели обучения в университете, чем этот опыт отличается от учебы в школе.

## 2.2. Анализ данных

Материалы интервью обрабатывались методом тематического анализа. Так как выборка достаточно объемна, на первом этапе случайным образом были отобраны 20 транскриптов, на основе которых разработаны коды. Каждый автор прочитал интервью и предложил свою систему кодов, из которых в результате обсуждения выбрана одна. Единицей анализа в данном случае выступала определенная тема, например «стремление подстроить свое поведение под желаемый образ студента со стороны преподавателя» или «стремление получить наивысший балл». Все цитаты из интервью, описывающие данную характеристику, кодировались определенным образом, а потом соотносились с теоретическими понятиями, которые могут объяснить такие стремления, на-

пример «мотивация». На втором этапе эта система кодов применялась для работы с оставшимися 100 интервью, которые были разделены между авторами примерно поровну. Если в этих интервью встречались характеристики учащихся или поведения, которые не вошли в изначальную систему кодов, она дополнялась во время очередного обсуждения результатов анализа авторами. На третьем этапе все коды интервью были разделены на две крупные группы: характеристики образовательного поведения и факторы, влияющие на образовательное поведение. Таким образом, если информант говорил интервьюеру, что не участвует в студенческих кружках и дополнительных мероприятиях, потому что стесняется и для него это что-то необычное, чего он раньше не делал, то к характеристикам образовательного поведения мы относили неучастие во внеучебной активности, а к факторам — боязнь нового опыта. В данной статье представлены результаты анализа первой группы кодов. Эти коды дополнительно проанализированы с учетом наработок предыдущих исследований образовательного поведения, описанных выше, что позволило построить концептуальную схему образовательного поведения, дать определение данного концепта и выделить его характеристики. В разделе «Результаты и дискуссия» мы изложим основные положения полученной концептуальной модели и проиллюстрируем некоторые коды цитатами из интервью.

### 2.3. Ограничения исследования

Ограничения данного исследования обусловлены в первую очередь характером выборки. Во-первых, интервью проводились со студентами только восьми российских селективных университетов. Вероятно, мы могли не зафиксировать некоторые поведенческие паттерны, типичные для студентов неселективных университетов. Согласно данным недавних исследований, учебная вовлеченность, оцениваемая по посещаемости занятий, у российских студентов неселективных вузов ниже, чем у тех, кто обучается в статусных университетах [Малошонок, Вилкова, 2022], они также реже участвуют во внеучебной деятельности [Щеглова, Дремова, 2022].

Во-вторых, наши респонденты только начали обучение в университете. Представления первокурсников о том, как выглядит учеба в университете, пока основаны на весьма небольшом собственном опыте — на нескольких месяцах обучения, а также на ожиданиях относительно того, как устроено высшее образование. Исследователи отмечают, что на старте обучения студенты не всегда реалистично представляют себе учебу в университете, исходя из академических и социальных ожиданий [Smith, Wertlieb, 2005].

В-третьих, результаты данного исследования специфичны для национального контекста и отражают особенности реализации

высшего образования и характер студенческого контингента в российских вузах.

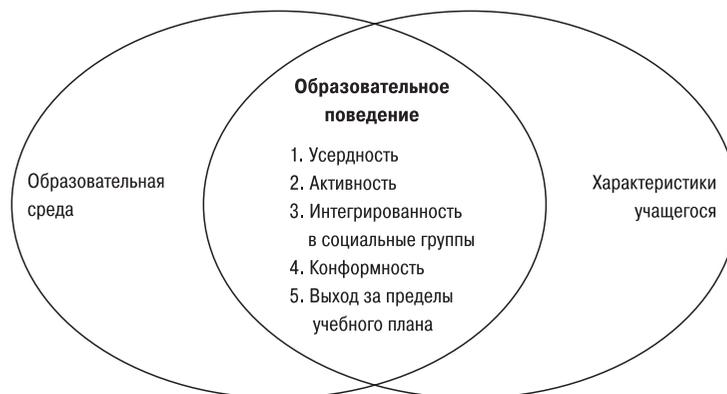
Тем не менее мы полагаем, что выводы данного исследования можно считать значимыми, поскольку большое количество взятых интервью позволило нам выявить разнообразные поведенческие паттерны как основу для концептуализации образовательного поведения. В дальнейшем полученные результаты следует верифицировать посредством количественных и качественных исследований с участием студентов, обучающихся на 2–4-м курсах, учащихся неселективных вузов, а также в других национальных контекстах.

### 3. Результаты и дискуссия

#### 3.1. Образовательное поведение и его характеристики

В результате анализа интервью, в котором мы применяли, в частности, концептуальные наработки, рассмотренные в обзоре литературы, нам удалось сформулировать определение образовательного поведения и построить его концептуальную модель. Мы определяем образовательное поведение как устойчивые поведенческие акты, возникающие в ответ на стимулы образовательной среды и имеющие особенности, связанные с личностными характеристиками учащегося. Данное определение, с одной стороны, подчеркивает важность характеристик образовательной среды в формировании поведения студентов в университете, а с другой — объясняет многообразие поведенческих паттернов студентов, обучающихся в одном вузе или на одной и той же образовательной программе. Поэтому графически мы изобразили образовательное поведение как феномен, находящийся на пересечении образовательной среды и характеристик учащегося (рис. 1).

Рис. 1. Образовательное поведение и его основные характеристики



В результате проведенного исследования мы выявили следующие характеристики этих поведенческих актов: академическое

усердие, учебная активность, интеграция в социальную группу, конформность, участие во внеучебной активности. Далее мы рассмотрим каждую из этих характеристик подробнее и проиллюстрируем ее проявления в образовательном поведении учащихся цитатами из интервью со студентами.

### 3.1.1. Академическое усердие

Академическое усердие — это ненаблюдаемая характеристика учебного поведения, способствующая достижению образовательных целей, под которыми мы подразумеваем накопление знаний и формирование навыков. К проявлениям академического усердия мы отнесли учебные действия, не связанные со вступлением во взаимодействие с другими учащимися или преподавателями и предполагающие самостоятельную работу с учебным материалом для достижения образовательных целей. В качестве примера наши информанты называли такие действия, как написание и перечитывание конспектов, самостоятельный поиск информации, попытки разобраться в каком-то вопросе без обращения за помощью, тренировка навыков решения определенных задач или кейсов, посещение дополнительных занятий.

При обсуждении усердия во время обучения многие участники исследования отмечали, что выполнение обязательных заданий, а также понимание материала лекций и семинаров требует от них больших усилий.

Это, конечно, читать всю информацию, которую дают. Это готовиться ко всем семинарам, которые у нас есть. Это усердная работа. Нужно пахать, пахать, как лошадь, для того чтобы впоследствии было проще. Стратегия называется «пашем как лошадь» (интервью № 57, юноша, вуз № 1, социальные науки).

Как показывают интервью, усердие в образовательном поведении может быть обусловлено внутренней мотивацией. Если же ее недостаточно, требуются дополнительные усилия. Например, студент, обучающийся компьютерным наукам, отмечает, что при наличии внутренней мотивации учиться усердно несложно, когда же внутренней мотивации мало, приходится применять определенные навыки самодисциплины, чтобы продолжать усердную работу.

В один день мне бывает очень интересно учиться, а в другой день бывает как-то скучно, но в целом я всегда стараюсь работать, даже иногда стараюсь себя как-то пересиливать, чтобы включиться в процесс. Это, конечно, еще зависит от самого предмета, иногда даже от темы: насколько она сложная, насколько она мне самому интересна (интервью № 74, юноша, вуз № 8, компьютерные науки).

Материалы интервью позволили описать разнообразие проявлений академического усердия и их связь с личностными характеристиками учащегося, в частности с мотивацией. При этом необходимо отделять именно усердие как акты поведения от мотивации и от когнитивных операций, для выполнения которых нужны определенные навыки. Так, оценка поведенческого акта не включает анализ успешности действий: понял ли студент прочитанный материал, запомнил ли формулы, научился ли решать задачи. Для констатации наличия усердия в образовательном поведении достаточно того, что студент предпринимает действия для реализации обучения и достижения образовательных целей: ищет дополнительную литературу, находит время для прочтения конспектов и приступает к этой работе, а не отвлекается на более приятные конкурирующие занятия. Таким образом, оценивая усердие, мы не затрагиваем когнитивные процессы, с помощью которых происходит обучение, но считаем академическую усердность одним из пререквизитов для его успешности. И это наше допущение соответствует результатам предыдущих исследований [Bernard, Thayer, Streeter, 1993; Masui et al., 2014; Ho, Hau, 2008]. Участие студента во внеаудиторных учебных активностях как одно из проявлений академического усердия сближает эту характеристику образовательного поведения с понятием студенческой вовлеченности. При этом, оценивая студенческую вовлеченность, обычно учитывают только те практики, относительно которых эмпирически установлена статистически значимая корреляция с образовательными результатами [Krause, Coates, 2008], а рассматривая внеаудиторную активность как проявление академического усердия, мы будем принимать в расчет любую деятельность, с помощью которой студент стремится достичь образовательных целей.

### 3.1.2. Учебная активность

В определении учебной активности мы опираемся на работы, в которых вводится понятие «активное обучение» (*active learning*) и показаны положительные эффекты такого обучения для образовательных результатов [Hartikainen et al., 2019; Børte, Nesje, Lillejord, 2023]. Таким образом, в рамках данного исследования под учебной активностью мы будем понимать вовлечение студента в социальные взаимодействия в университете для достижения образовательных целей, обозначенных в избранной им образовательной программе. Эта активность предполагает вступление в диалог с преподавателем, его ассистентом, а также с одногруппниками или однокурсниками по вопросам, связанным с изучаемым материалом, в течение занятия или во внеаудиторное время. При этом учащийся может задавать вопросы преподавателю или отвечать на вопросы, заданные преподавателем или однокурсником, выступать с докладом, решать задачи у доски или демон-

стрировать логику выполнения определенного задания, участвовать в дискуссии — стихийной или специально организованной преподавателем, а также выполнять другие задания преподавателя, требующие активного образовательного поведения, например участвовать в разыгрывании сценки по ролям.

Характеризуя в интервью условия проявления учебной активности в университете, многие студенты отмечали, что образовательная среда в университете предрасполагает к учебной активности. Часть информантов не испытывают сильного влияния властной дистанции между преподавателем и студентом и поэтому могут свободно проявлять себя в учебном процессе.

Меня, наверное, удивило то, что эти пары как-то... Более свободно ощущаются, что ли. Что ты там не просто тупо сидишь и слушаешь, а, наверное, как-то участвуешь в этом во всем действии (интервью № 51, юноша, вуз № 5, инженерные науки).

С другой стороны, некоторые преподаватели пытаются добиться активного учебного поведения от студентов и стремятся преодолеть ту скованность, с которой они приходят в университет после школы.

Нас как-то пытаются растормошить, нас на аудиторию заставляют говорить. Мне кажется, это очень хорошо и этому должны в школе учить. Потому что, смотря по моим одноклассникам, смотря по моему потоку — они очень боятся, то есть, всего. Им очень сложно (интервью № 72, девушка, вуз № 3, естественные науки).

Студенты видят, что часть преподавателей выставляют оценки исходя из их активности на занятии, т.е. оценивают не образовательные результаты, а поведение. Некоторые информанты стремятся быть активными на занятиях, чтобы получить хорошую оценку по предмету «автоматом»:

Я работаю на «автоматы», то есть чтобы мне не пришлось сдавать сессию. Потому что сессия — это сущий ад. Это мы все с вами знаем. Поэтому стратегия следующая. Нужно подготовиться к каждой паре хорошенько, к каждому семинару все прочесть, все подготовить, чтобы не упасть в грязь лицом. Для того чтобы впоследствии можно было выделить на себя больше времени (интервью № 57, юноша, вуз № 1, социальные науки).

В этом случае активность учащихся на занятиях из средства достижения образовательных целей, т.е. из способа приобретения определенных знаний и навыков, превращается скорее в

конформное поведение, которое может помочь в достижении личных целей. Это то, что Б. Макфарлен называет лернеризмом [Macfarlane, 2015].

Таким образом, активность студента на занятиях является важной характеристикой его образовательного поведения. Однако ее необходимо рассматривать в привязке к особенностям образовательной среды и требованиям, предъявляемым к учащимся, поскольку в определенных условиях учебная активность может принимать формы, препятствующие эффективному обучению. Например, когда она вызвана не стремлением к получению знаний и навыков через включение в социальные взаимодействия во время занятий, а желанием продемонстрировать социально желательное поведение. Важно уметь разделять учебную активность для достижения образовательных целей и активность как тип конформного поведения. Конформности как характеристике образовательного поведения посвящен один из разделов статьи.

### 3.1.3. Интеграция в группу

Поступив в университет, студент входит в университетское сообщество и вступает в социальные группы, ассоциированные с университетом. Эти новые для него общности предполагают выстраивание социальных связей. Установлено, что включенность студента в социальные связи в университете является ключевым фактором его образовательных результатов и успешного окончания вуза [Tinto, 1993; 1997]. Наше исследование показывает, что интеграцию в группу можно рассматривать не только как условие получения высоких образовательных результатов, но и как одну из характеристик многогранного феномена «образовательное поведение», поскольку такая интеграция требует усилий и активности от самого студента по построению социальных связей.

В первые дни обучения в университете эти связи еще не выстроены. Но в силу общих интересов и схожести учебной ситуации, которая, как правило, отличается от предыдущего опыта обучения в школе, студенты устанавливают такие связи для поддержки и помощи друг другу. Например, юноша, обучающийся общественным наукам в национальном исследовательском университете, описывает период формирования связей со своими одноклассниками следующим образом:

Связь тебя и твоих одноклассников гораздо сильнее, чем в школе, потому что в институте вы не просто одноклассники или одноклассники. Вы — люди, которые не знают, что хотят делать, как это делать и зачем это делать. И вы пишете в общем чате часто с вопросом: как мне решить, допустим, это задание, как мне зайти в программку для лекции, что мне с этим делать? И вы с такими большими глазами бежите к друг к другу

с вопросами. Как с этим жить? Это очень интересно. Вы просто чувствуете себя не плывущими в одном направлении, а как-то контактируя с ними, что ли, именно в вопросе, как это правильно делать (интервью № 29, юноша, вуз № 7, социальные науки).

**Интеграция в группу помогает студентам успешнее справляться со сложностями и учиться чему-то новому от своих одногруппников.**

Очень важную роль играет среда, в которую я себя поместил, потому что есть очень такие скилловые ребята у нас в группе, которые активно программированием занимались, уже много что могут, чего я не могу, например. И когда у меня вокруг много таких вот людей, наверное, это мотивирует сильно, и, в общем-то, есть всегда у кого помощи попросить (интервью № 2, юноша, вуз № 2, компьютерные науки).

Как и на другие характеристики образовательного поведения, на интеграцию в группу влияет образовательная среда. Высокая интеграция студентов в группу обычно отмечается в тех вузах, где созданы условия для групповой сплоченности и групповой динамики. Эту закономерность легко проследить в тех случаях, когда вузы отказываются от постоянных студенческих групп, чтобы сделать учебный план более гибким и индивидуальным. У студентов, которым для обучения разным предметам приходится всякий раз объединяться в группы с разными людьми, не складываются прочные и близкие социальные связи.

И мне не очень нравится, что у нас нет таких четких групп, как раньше было: прям 30 человек и такое-то название группы. У нас группы гетерогенные, то есть на разных предметах мы находимся с разными людьми. Таким образом, допустим... ну вот на том же чтении, на философии у нас есть люди с абсолютно разных направлений, там филология, психология, государственное, муниципальное управление. И, по сути, я своих одногруппников практически не видела. Ну, точнее, не одногруппников, а однокурсников, кто учится на картографии. Я их практически не видела и почти никого не знаю (интервью № 55, девушка, вуз № 8, естественные науки).

Таким образом, с точки зрения интеграции в группу значимыми оказываются два аспекта образовательного поведения: определенные поведенческие акты, направленные на выстраивание социальных связей в университете, и количество и качество социальных связей в текущий момент. Социальные связи определяют границы образовательного поведения, в которых обучение воз-

можно через взаимодействие с одноклассниками и коллективные виды деятельности. Например, при высокой интеграции в группу студент может попросить о помощи, включиться в групповой проект или вместе с одноклассниками готовиться к экзамену, вести дискуссии по какому-то учебному вопросу или отрабатывать жизненно важные навыки, которым невозможно обучиться в рамках простого прохождения учебных курсов.

#### 3.1.4. Конформность

В рамках данного исследования под конформностью мы будем понимать изменение поведения учащегося под давлением преподавателей или одноклассников, а также стремление демонстрировать определенное образовательное поведение, чтобы соответствовать желаемому образу себя. Конформность возникает как следствие членства человека в определенной социальной группе для его индивидуального поведения и может быть вызвана желанием завести дружеские связи, завоевать доверие и уважение членов группы [Asch, 1955]. Участники нашего исследования также говорили, что стремятся понять, чего от них хотят преподаватели, и соответствовать их ожиданиям. Своё конформное поведение некоторые из них обосновывают желанием показать преподавателям, что те «работают не зря».

Я узнал, что от меня хочет видеть мой вуз. Есть план минимум, сделать его. Плюс еще желательно не обидеть преподавателей — то, что они работают не зря (интервью № 60, юноша, вуз № 1, инженерные науки).

Студенты могут не разделять мнения преподавателя об эффективности тех или иных учебных действий и способов взаимодействия с учебным материалом. И тем не менее большинство наших информантов признают, что они подстраивают свое поведение под ожидания преподавателя.

Это пожилой человек, и он из старой школы преподавания, то есть он дает какой-либо материал, и мы должны его выучить слово в слово, как он его дал. Мне это совершенно не нравится, потому что я не вижу смысла в простой зубрежке. Если я выучу — это не значит, что я поняла смысл. Почему бы просто не пересказать его материал кратко и понятно, смысл же не поменяется. Но требования есть требования (интервью № 79, девушка, вуз № 1, естественные науки).

В нашей выборке встретился только один информант, который придерживался противоположной стратегии: не подстраивать свое поведение под требования и критерии преподавателя, мнение о по-

лезности которых он не разделяет, а пытаться воздействовать на преподавателя, что в результате приводило к конфликтам.

Из-за того что я не симулирую деятельность, обычно, если я прихожу, то я как бы хочу участвовать в уроке. У меня были очень сильные конфликты с учителями физики, потому что мне не нравилось, как они преподавали (интервью № 61, юноша, вуз № 1, компьютерные науки).

Хотя в приведенной выше цитате речь идет о школьном образовании, такой поведенческий паттерн можно отнести к неконформному типу поведения.

Конформное поведение может быть для студента средством достижения целей, не связанных непосредственно с получением знаний и навыков. Например, некоторые студенты пытаются приобрести хорошую репутацию у преподавателей, для того чтобы получать высокие оценки в будущем или заложить основу для будущего взаимодействия в рамках построения карьеры, облегчить начало трудовой деятельности.

Есть золотое правило: первый курс ты работаешь на зачетку, второй, третий и дальше — зачетка работает на тебя. Не могу сказать, что будет в будущем, сейчас я пытаюсь активно показать себя преподавателям, что я действительно могу, ну и как бы да, наверное, это моя стратегия: пока что просто хорошо учиться и быть максимально активным в жизни университета (интервью № 95, юноша, вуз № 3, естественные науки).

Студенты могут изменять свое поведение не только для того, чтобы «понравиться преподавателям», но и чтобы быть принятыми своими одноклассниками. Некоторые считают построение дружеских связей с одноклассниками своей первоочередной целью в университете.

Для меня в первую очередь, наверное, это все-таки построение связей с одноклассниками, то есть дружеские связи с ними построить и быть с ними уже на одной волне, и быть друзьями (интервью № 66, юноша, вуз № 6, гуманитарные науки).

При этом в нашем исследовании, в отличие от некоторых зарубежных работ [Jackson, Dempster, 2009; Jackson, Nyström, 2015], не нашлось ни одного информанта, который бы признался, что специально прилагает меньше усилий к обучению, чтобы выглядеть «круче» в глазах сверстников. Отсутствие таких студентов может объясняться как особенностями нашей выборки, в которую вошли высокоселективные университеты, так и недостатком реф-

лекции своего поведения у информантов, а также их нежеланием признаваться в подобном поведении. Кроме того, возможно, в университете стремление не выглядеть «заучкой» менее актуально, чем в школе, поскольку в вузы поступают наиболее мотивированные учащиеся, ориентированные на усердную учебу.

Итак, на материалах интервью мы показали, что стремление студентов изменять свое поведение с целью повлиять на мнение о себе преподавателей или одноклассников — это важная характеристика образовательного поведения. Проявления конформизма зависят от сложившейся в университете организации учебного процесса, а именно от способов оценивания результатов и деятельности студентов преподавателями, обусловленности получения диплома оценками, получаемыми от преподавателей, а также коллективного, а не индивидуального характера обучения (организованного в студенческих группах).

### 3.1.5. Участие во внеучебной активности

Все рассмотренные до сих пор характеристики образовательного поведения — академическое усердие, учебная активность, интеграция в группу и конформность — относятся преимущественно к учебной деятельности. Однако дифференцировать образовательное поведение студентов помогает и участие во внеучебной деятельности, которая, как показывают предыдущие исследования [Roulin, Bangerter, 2013; Щеглова, Дремова, 2022], также зачастую является образовательной и способствует приобретению значимого опыта и формированию универсальных навыков.

Среди студентов нет единодушия относительно полезности внеучебной активности для образовательных результатов. Одни считают невозможным свое полноценное развитие без участия во внеучебной активности, другие же, наоборот, уверены, что внеучебная деятельность только мешает получать желаемые образовательные результаты. Эти диаметрально противоположные мнения представлены у участников нашего исследования.

Для меня успешно окончить вуз значит прожить студенческую жизнь по максимуму, активно участвовать в жизни института, быть активистом, проявлять себя в сферах, которые интересуют, быть активным участником научных и творческих мероприятий, для меня это обязательно. Без этого я не смогу, в школе я тоже была ужасным активистом. Плюс в идеале закончить с красным дипломом, оправдать свои надежды на саму себя, реализоваться по полной, получить максимум знаний, выжать все, что только можно и нельзя (интервью № 21, девушка, вуз № 6, социальные науки)

Для меня лично, мне это все не особо нужно. Я скорее как раз таки пришел в университет все-таки не за студенческими го-

дами, вот этим «от жизни все», а все-таки какие-то получать навыки, какой-то опыт (интервью № 53, юноша, вуз № 1, инженерные науки).

Судя по недавним исследованиям, внеучебная деятельность не столь популярна в российских университетах [Щеглова, Дремова, 2022], однако многие наши информанты отмечали ее важность в своей университетской жизни. Студенты видят смысл внеучебной деятельности в получении разнообразного опыта, в возможности попробовать себя в разных областях профессиональной деятельности, в применении и развитии лидерских качеств.

Мне кажется, важно получить разнообразный опыт и попробовать для себя те сферы, которые либо не было возможности раньше попробовать, либо просто какие-то интересные, пусть даже не связанные никак непосредственно с обучением <...> В общем, все что угодно, потому что на самом деле опираться на учебный план, каким бы он ни был прекрасным, все-таки нельзя, потому что это не основа всего (интервью № 63, девушка, вуз № 1, естественные науки).

[Хочу] научиться быть лидером в команде и приобрести сильные лидерские качества <...> не так давно я принимал участие в инженерном чемпионате. Для этого мне нужна была команда. Я собрал своих старых знакомых, которые учатся здесь и смогли разработать проект для этого конкурса. В общем, я был лидером и капитаном команды и организовывал деятельность. Не все идеально как хотелось, но в следующий раз я учту все свои ошибки и при участии в следующем командном конкурсе смогу их избежать (интервью № 47, юноша, вуз № 2, инженерные науки).

С другой стороны, внеучебная активность — продуктивный способ отдохнуть от основной учебы через смену деятельности.

Найти себя в какой-либо внеучебной активности, потому что в любом случае постоянно сидеть за одной учебой — это задалбывает, а тут, где можно проявить себя, проветрить голову, это тоже очень важно, мне кажется (интервью № 11, девушка, вуз № 5, социальные науки).

Наши интервью показывают, что учебная и внеучебная деятельность связаны друг с другом, поскольку студентам необходимо как минимум выработать стратегии их совмещения, например, выполнять учебные задания заранее, чтобы освободить время на внеучебные активности.

Все немного изучать наперед, чтобы у тебя, допустим, было время поучаствовать во внеучебной деятельности. Внеучебная деятельность — это и какой-нибудь клуб настолок, и какое-нибудь мероприятие от частной компании, например от какого-нибудь Альфа-Банка, ну, условно (интервью № 58, юноша, вуз № 1, компьютерные науки).

Таким образом, внеучебная активность для студентов — это важное средство достижения их целей в университете. Вовлечение во внеучебную деятельность, как и неучастие в ней, обусловлены целым рядом факторов, в том числе наличием убеждений о пользе такой деятельности и возможности сочетать ее с основной учебой.

#### **4. Основные положения и направления для будущих исследований**

В рамках данной работы предложена концептуализация такого многогранного феномена, как образовательное поведение в университете, основанная, с одной стороны, на систематизации и интеграции положений нескольких подходов к исследованию поведения студентов в университете, а с другой — на результатах анализа материалов полуструктурированных интервью со студентами российских вузов. Основным результатом данного исследования стало выделение пяти характеристик образовательного поведения, которые важны для описания многообразия поведенческих паттернов в университете и могут быть измерены количественно: академическое усердие, учебная активность, интеграция в социальную группу, конформность, участие во внеучебной деятельности.

Мы определяем академическое усердие как связанную с достижением образовательных целей ненаблюдаемую часть учебного процесса, которая, как правило, происходит во внеаудиторное время и скрыта от глаз преподавателя. При анализе и оценивании академического усердия мы делаем акцент на действиях человека для организации обучения и получения знаний, его усилиях и времени, затраченном на образовательную деятельность, но не на когнитивных процессах, которые происходят в его голове в этот момент, не на особенностях запоминания информации, закрепления навыков в процессе деятельности и т.д. То есть при определении данной характеристики образовательного поведения мы придерживаемся бихевиористского подхода.

Учебную активность мы рассматриваем как вовлечение студента в социальные взаимодействия в университете для достижения образовательных целей, обозначенных в проходимой им образовательной программе. В первую очередь это активное поведение на занятиях: участие в групповой работе, дискуссиях, диалоге с преподавателями и т.д. «Учебная активность» — понятие,

близкое понятиям «вовлеченность» и «активное обучение», которые являются центральными концептами в рамках других подходов [Kuh, 2009; Hartikainen et al., 2019; Børte, Nesje, Lillejord, 2023] и постулируют значимость взаимодействия преподавателей и студентов для развития учащихся. Это одно из основных положений конструктивистского подхода. Между тем активность студента на занятиях во многом зависит от стимулов образовательной среды и особенностей организации образовательного процесса, от используемых преподавательских практик — такие связи исследуются преимущественно с позиций бихевиоризма. Однако наше исследование показало, что активность на занятии может быть и способом достижения не образовательных, а личных целей, что переводит ее в разряд такого типа конформного поведения, как лернеризм [Macfarlane, 2015]. Поэтому концептуализация и измерение этой характеристики образовательного поведения требует дальнейшей тщательной проработки.

Если академическое усердие и учебная активность имеют непосредственное отношение к процессу обучения, то следующие две характеристики относятся к социальному поведению учащихся в университете: это интеграция в группу и конформность. С точки зрения интеграции в группу значимыми являются два взаимосвязанных аспекта образовательного поведения: выстраивание студентом социальных связей в университете и количество и качество его социальных связей в текущий момент. Эти связи задают границы возможностей в обучении через взаимодействие с одноклассниками и коллективные виды деятельности. Предыдущие исследования свидетельствуют о том, что интеграция в социальную группу имеет скорее позитивные последствия для развития студента в университете [Tinto, 1993]. Однако конформность с большой вероятностью препятствует выстраиванию эффективного обучения [Marrs, 2016]. В данной концептуальной модели мы понимаем под конформностью изменение поведения учащегося под давлением преподавателей или одноклассников, а также стремление продемонстрировать определенное образовательное поведение, чтобы соответствовать желаемому образу себя.

В качестве пятой характеристики образовательного поведения мы выделили участие во внеучебной деятельности. Основанием для такого решения послужили, во-первых, недавние исследования в области образовательного поведения [Munir, Zaheer, 2021; Ribeiro et al., 2023] и, во-вторых, тот факт, что внеучебная активность в большинстве случаев способствует накоплению знаний и навыков, т.е. достижению образовательных целей. В-третьих, участие студента во внеучебных мероприятиях не является обязательным, и его выбор в пользу участия или неучастия и стратегии совмещения внеучебной деятельности с освоением обязательной образовательной программы существенно обогащают как харак-

теристику данного студента, так и представления о многообразии образовательного поведения в университете.

Данная статья лишь первый шаг в долгом пути к разработке теоретико-методологического подхода к изучению образовательного поведения в университетах. На следующих этапах необходимо, во-первых, концептуализировать не только это многогранное явление, но и взаимосвязанные с ним факторы, которые обуславливают наблюдаемое многообразие. Анализируя материалы интервью, мы осветили отдельные сочетания различий в свойствах образовательной среды или характеристиках студентов с различиями в поведенческих паттернах. Возможно, эти сочетания отражают существующие связи, но они требуют дальнейшей тщательной проработки. Во-вторых, учитывая особенности выборки данного исследования, необходимо проверить, верифицировать и уточнить разработанную концептуальную модель в других типах вузов, в частности в неселективных вузах, и в других национальных системах высшего образования. Возможно, в результате возникнет необходимость выделить новые характеристики образовательного поведения в силу большего разнообразия поведенческих паттернов. Наконец, необходимо разработать и валидизировать измерительный инструмент, позволяющий оценивать выделенные характеристики образовательного поведения, отслеживать их динамику и взаимосвязь с другими переменными. Все эти шаги в итоге позволят создать эффективные инструменты мониторинга образовательного поведения и управления им в университете, что благотворно скажется на уровне подготовки будущих выпускников.

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

### **Литература**

1. Малошонок Н.Г., Вилкова К.А. (2022) *Измерение учебной вовлеченности студентов как инструмент оценки качества российского высшего образования*. М.: НИУ ВШЭ. <https://doi.org/10.17323/978-5-7598-2644-6>
2. Сагитов Е.Б., Шмелева Е.Д. (2022) Как педагогические практики связаны со списыванием среди студентов российских вузов. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 1, сс. 138–159. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2022-1-138-159>
3. Шмелева Е.Д., Семенова Т.В. (2019) Академическое мошенничество студентов: учебная мотивация vs образовательная среда. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 3, сс. 101–129. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2019-3-101-129>
4. Щеглова И.А. (2019) Может ли вовлеченность студентов во внеучебные мероприятия способствовать развитию мягких навыков? *Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены*, № 6, сс. 111–121. <https://doi.org/10.14515/monitoring.2019.6.07>

5. Щеглова И.А., Дремова О.В. (2022) *Внеучебная деятельность как фактор академической успешности студентов*. М.: НИУ ВШЭ. <http://dx.doi.org/10.17323/978-5-7598-2671-2>
6. Asch S.E. (1955) Opinions and Social Pressure. *Scientific American*, vol. 193, no 5, pp. 31–35.
7. Astin A.W. (1984) Student Involvement: A Developmental Theory for Higher Education. *Journal of College Student Personnel*, vol. 25, no 4, pp. 297–308.
8. Barr R.B., Tagg J. (1995) From Teaching to Learning—A New Paradigm for Undergraduate Education. *Change: The Magazine of Higher Learning*, vol. 27, no 6, pp. 12–26. <https://doi.org/10.1080/00091383.1995.10544672>
9. Bernard H., Thayer J.D., Streeter E.A. (1993) Diligence and Academic Performance. *Journal of Research on Christian Education*, vol. 2, no 2, pp. 213–234. <https://doi.org/10.1080/10656219309484785>
10. Børte K., Nesje K., Lillejord S. (2023) Barriers to Student Active Learning in Higher Education. *Teaching in Higher Education*, vol. 28, no 3, pp. 597–615. <https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1839746>
11. Bramming P. (2007) An Argument for Strong Learning in Higher Education. *Quality in Higher Education*, vol. 13, no 1, pp. 45–56. <https://doi.org/10.1080/13538320701272722>
12. Chapman D.W., Pascarella E.T. (1983) Predictors of Academic and Social Integration of College Students. *Research in Higher Education*, vol. 19, pp. 295–322. <https://doi.org/10.1007/BF00976509>
13. Clark B.R. (1960) *Determinants of College Student Subculture*. Berkeley, CA: Center for the Study of Higher Education, University of California (Berkeley).
14. Clark B.R., Trow M. (1966) The Organizational Context. *College Peer Groups: Problems and Prospects for Research* (eds T.M. Newcomb, E.K. Wilson), Chicago, IL: Aldine, pp. 17–70.
15. Coates H. (2005) The Value of Student Engagement for Higher Education Quality Assurance. *Quality in Higher Education*, vol. 11, no 1, pp. 25–36. <https://doi.org/10.1080/13538320500074915>
16. De la Sablonnière R., Taylor D.M., Sadykova N. (2009) Challenges of Applying a Student-Centered Approach to Learning in the Context of Education in Kyrgyzstan. *International Journal of Educational Development*, vol. 29, no 6, pp. 628–634. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2009.01.001>
17. Fischman W., Gardner H. (2022) *The Real World of College: What Higher Education Is and What It Can Be*. Cambridge, MA: MIT.
18. Fosnacht K., McCormick A.C., Lerma R. (2018) First-Year Students' Time Use in College: A Latent Profile Analysis. *Research in Higher Education*, vol. 59, November, pp. 958–978. <https://doi.org/10.1007/s11162-018-9497-z>
19. Gross D., Pietri E.S., Anderson G., Moyano-Camihort K., Graham M.J. (2015) Increased Preclass Preparation Underlies Student Outcome Improvement in the Flipped Classroom. *CBE—Life Sciences Education*, vol. 14, no 4, Article no 36. <https://doi.org/10.1187/cbe.15-02-0040>
20. 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, Article no 276. <https://doi.org/10.3390/educsci9040276>
21. Hendel D.D., Harrold R. (2007) Changes in Clark—Trow Subcultures from 1976 to 2006: Implications for Addressing Undergraduates' Leisure Interests. *College Student Affairs Journal*, vol. 27, no 1, pp. 8–23.
22. Hensley L.C., Wolters C.A., Won S., Brady A.C. (2018) Academic Probation, Time Management, and Time Use in a College Success Course. *Journal of College Reading and Learning*, vol. 48, no 2, pp. 105–123. <https://doi.org/10.1080/10790195.2017.1411214>

23. Hinduja P. (2021) From Behaviorism to Constructivism in Teaching-Learning Process. *Journal of Education and Social Sciences*, vol. 9, no 2, pp. 111–122. <https://doi.org/10.20547/jess0922109204>
24. Ho I.T., Hau K.T. (2008) Academic Achievement in the Chinese Context: The Role of Goals, Strategies, and Effort. *International Journal of Psychology*, vol. 43, no 5, pp. 892–897. <https://doi.org/10.1080/00207590701836323>
25. Jackson C., Dempster S. (2009) 'I Sat Back on My Computer... with a Bottle of Whisky Next to Me': Constructing 'Cool' Masculinity through 'Effortless' Achievement in Secondary and Higher Education. *Journal of Gender Studies*, vol. 18, no 4, pp. 341–356. <https://doi.org/10.1080/09589230903260019>
26. Jackson C., Nyström A.S. (2015) 'Smart Students Get Perfect Scores in Tests without Studying Much': Why Is an Effortless Achiever Identity Attractive, and for Whom Is It Possible? *Research Papers in Education*, vol. 30, no 4, pp. 393–410. <https://doi.org/10.1080/02671522.2014.970226>
27. Kahn P. (2017) Higher Education Policy on Student Engagement: Thinking Outside the Box. *Higher Education Policy*, vol. 30, February, pp. 53–68. <https://doi.org/10.1057/s41307-016-0031-7>
28. Kahu E.R. (2013) Framing Student Engagement in Higher Education. *Studies in Higher Education*, vol. 38, no 5, pp. 758–773. <https://doi.org/10.1080/03075079.2011.598505>
29. Krause K.L., Coates H. (2008) Students' Engagement in First-Year University. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, vol. 33, no 5, pp. 493–505. <https://doi.org/10.1080/02602930701698892>
30. Kuh G.D. (2009) The National Survey of Student Engagement: Conceptual and Empirical Foundations. *New Directions for Institutional Research*, vol. 141, pp. 5–20. <http://dx.doi.org/10.1002/ir.283>
31. Kuh G.D., Hu S. (2001) The Effects of Student-Faculty Interaction in the 1990s. *The Review of Higher Education*, vol. 24, no 3, pp. 309–332. <https://doi.org/10.1353/rhe.2001.0005>
32. Latulipe C., Rorrer A., Long B. (2018) Longitudinal Data on Flipped Class Effects on Performance in Cs1 and Retention after Cs1. *Proceedings of the 49th ACM Technical Symposium on Computer Science Education (Baltimore, MD, 2018, February 21–24)*, pp. 411–416.
33. Long D. (2012) Theories and Models of Student Development. *Environments for Student Growth and Development: Librarians and Student Affairs in Collaboration* (eds L.J. Hinchliffe, M.A. Wong), Chicago, IL: Association of College & Research Libraries, pp. 41–55.
34. Macfarlane B. (2015) Student Performativity in Higher Education: Converting Learning as a Private Space into a Public Performance. *Higher Education Research & Development*, vol. 34, no 2, pp. 338–350. <https://doi.org/10.1080/07294360.2014.956697>
35. Maloshonok N. (2020) Undergraduate Time-Use: A Comparison of US, Chinese, and Russian Students at Highly Selective Universities. *Higher Education Research & Development*, vol. 39, no 3, pp. 515–531. <https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1684453>
36. Maloshonok N., Shcheglova I. (2021) From "Customer" to "Partner": Approaches to Conceptualization of Student—University Relationships. *Student Support Services* (eds H. Huijser, M. Kek, F.F. Padró), Singapore: Springer, pp. 1–17. [https://doi.org/10.1007/978-981-13-3364-4\\_4-2](https://doi.org/10.1007/978-981-13-3364-4_4-2)
37. Maloshonok N., Shmeleva E. (2019) Factors Influencing Academic Dishonesty among Undergraduate Students at Russian Universities. *Journal of Academic Ethics*, vol. 17, September, pp. 313–329. <https://doi.org/10.1007/s10805-019-9324-y>
38. Marrs H. (2016) Conformity to Masculine Norms and Academic Engagement in College Men. *Psychology of Men & Masculinity*, vol. 17, no 2, pp. 197–205. <https://doi.org/10.1037/men0000015>

39. Marshall S.J. (2018) Student Time Choices and Success. *Higher Education Research & Development*, vol. 37, no 6, pp. 1216–1230. <https://doi.org/10.1080/07294360.2018.1462304>
40. Masui C., Broeckmans J., Doumen S., Groenen A., Molenberghs G. (2014) Do Diligent Students Perform Better? Complex Relations between Student and Course Characteristics, Study Time, and Academic Performance in Higher Education. *Studies in Higher Education*, vol. 39, no 4, pp. 621–643. <https://doi.org/10.1080/03075079.2012.721350>
41. McCormick A.C., Kinzie J., Gonyea R.M. (2013) Student Engagement: Bridging Research and Practice to Improve the Quality of Undergraduate Education. *Higher Education: Handbook of Theory and Research*. Vol. 28 (ed. M.B. Paulsen), Dordrecht: Springer Netherlands, pp. 47–92.
42. Munir S., Zaheer M. (2021) The Role of Extra-Curricular Activities in Increasing Student Engagement. *Asian Association of Open Universities Journal*, vol. 16, no 3, pp. 241–254. <https://doi.org/10.1108/AAOUJ-08-2021-0080>
43. Pace C.R. (1980) Measuring the Quality of College Student Experiences. An Account of the Development and Use of the College Student Experiences Questionnaire. Los Angeles, CA: Higher Education Research Institute.
44. Pascarella E.T., Terenzini P.T. (1991) *How College Affects Students: Findings and Insights from Twenty Years of Research*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
45. Pascarella E.T., Terenzini P.T. (1979) Interaction Effects in Spady and Tinto's Conceptual Models of College Attrition. *Sociology of Education*, vol. 52, no 4, pp. 197–210. <https://doi.org/10.2307/2112401>
46. Ribeiro N., Malafaia C., Neves T., Menezes I. (2023) The Impact of Extracurricular Activities on University Students' Academic Success and Employability. *European Journal of Higher Education*. <https://doi.org/10.1080/21568235.2023.2202874>
47. Roulin N., Bangerter A. (2013) Students' Use of Extra-Curricular Activities for Positional Advantage in Competitive Job Markets. *Journal of Education and Work*, vol. 26, no 1, pp. 21–47. <https://doi.org/10.1080/13639080.2011.623122>
48. Smith J.S., Wertlieb E.C. (2005) Do First-Year College Students' Expectations Align with Their First-Year Experiences? *NASPA Journal*, vol. 42, no 2, pp. 153–174. <https://doi.org/10.2202/1949-6605.1470>
49. Tinto V. (1997) Classrooms as Communities: Exploring the Educational Character of Student Persistence. *The Journal of Higher Education*, vol. 68, no 6, pp. 599–623. <https://doi.org/10.1080/00221546.1997.11779003>
50. Tinto V. (1993) *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*. Chicago, IL: The University of Chicago.
51. Wulf C. (2019) “From Teaching to Learning”: Characteristics and Challenges of a Student-Centered Learning Culture. *Inquiry-Based Learning—Undergraduate Research: The German Multidisciplinary Experience* (ed. H.A. Mieg), Cham, Switzerland: Springer, pp. 47–55.

## References

- Asch S.E. (1955) Opinions and Social Pressure. *Scientific American*, vol. 193, no 5, pp. 31–35.
- Astin A.W. (1984) Student Involvement: A Developmental Theory for Higher Education. *Journal of College Student Personnel*, vol. 25, no 4, pp. 297–308.
- Barr R.B., Tagg J. (1995) From Teaching to Learning—A New Paradigm for Undergraduate Education. *Change: The Magazine of Higher Learning*, vol. 27, no 6, pp. 12–26. <https://doi.org/10.1080/00091383.1995.10544672>
- Bernard H., Thayer J.D., Streeter E.A. (1993) Diligence and Academic Performance. *Journal of Research on Christian Education*, vol. 2, no 2, pp. 213–234. <https://doi.org/10.1080/10656219309484785>

- Børte K., Nesje K., Lillejord S. (2023) Barriers to Student Active Learning in Higher Education. *Teaching in Higher Education*, vol. 28, no 3, pp. 597–615. <https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1839746>
- Bramming P. (2007) An Argument for Strong Learning in Higher Education. *Quality in Higher Education*, vol. 13, no 1, pp. 45–56. <https://doi.org/10.1080/13538320701272722>
- Chapman D.W., Pascarella E.T. (1983) Predictors of Academic and Social Integration of College Students. *Research in Higher Education*, vol. 19, pp. 295–322. <https://doi.org/10.1007/BF00976509>
- Clark B.R. (1960) *Determinants of College Student Subculture*. Berkeley, CA: Center for the Study of Higher Education, University of California (Berkeley).
- Clark B.R., Trow M. (1966) The Organizational Context. *College Peer Groups: Problems and Prospects for Research* (eds T.M. Newcomb, E.K. Wilson), Chicago, IL: Aldine, pp. 17–70.
- Coates H. (2005) The Value of Student Engagement for Higher Education Quality Assurance. *Quality in Higher Education*, vol. 11, no 1, pp. 25–36. <https://doi.org/10.1080/13538320500074915>
- De la Sablonnière R., Taylor D.M., Sadykova N. (2009) Challenges of Applying a Student-Centered Approach to Learning in the Context of Education in Kyrgyzstan. *International Journal of Educational Development*, vol. 29, no 6, pp. 628–634. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2009.01.001>
- Fischman W., Gardner H. (2022) *The Real World of College: What Higher Education Is and What It Can Be*. Cambridge, MA: MIT.
- Fosnacht K., McCormick A.C., Lerma R. (2018) First-Year Students' Time Use in College: A Latent Profile Analysis. *Research in Higher Education*, vol. 59, November, pp. 958–978. <https://doi.org/10.1007/s11162-018-9497-z>
- Gross D., Pietri E.S., Anderson G., Moyano-Camihort K., Graham M.J. (2015) Increased Preclass Preparation Underlies Student Outcome Improvement in the Flipped Classroom. *CBE—Life Sciences Education*, vol. 14, no 4, Article no 36. <https://doi.org/10.1187/cbe.15-02-0040>
- 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, Article no 276. <https://doi.org/10.3390/educsci9040276>
- Hendel D.D., Harrold R. (2007) Changes in Clark—Trow Subcultures from 1976 to 2006: Implications for Addressing Undergraduates' Leisure Interests. *College Student Affairs Journal*, vol. 27, no 1, pp. 8–23.
- Hensley L.C., Wolters C.A., Won S., Brady A.C. (2018) Academic Probation, Time Management, and Time Use in a College Success Course. *Journal of College Reading and Learning*, vol. 48, no 2, pp. 105–123. <https://doi.org/10.1080/10790195.2017.1411214>
- Hinduja P. (2021) From Behaviorism to Constructivism in Teaching-Learning Process. *Journal of Education and Social Sciences*, vol. 9, no 2, pp. 111–122. <https://doi.org/10.20547/jess0922109204>
- Ho I.T., Hau K.T. (2008) Academic Achievement in the Chinese Context: The Role of Goals, Strategies, and Effort. *International Journal of Psychology*, vol. 43, no 5, pp. 892–897. <https://doi.org/10.1080/00207590701836323>
- Jackson C., Dempster S. (2009) 'I Sat Back on My Computer... with a Bottle of Whisky Next to Me': Constructing 'Cool' Masculinity through 'Effortless' Achievement in Secondary and Higher Education. *Journal of Gender Studies*, vol. 18, no 4, pp. 341–356. <https://doi.org/10.1080/09589230903260019>
- Jackson C., Nyström A.S. (2015) 'Smart Students Get Perfect Scores in Tests without Studying Much': Why Is an Effortless Achiever Identity Attractive, and for Whom Is It Possible? *Research Papers in Education*, vol. 30, no 4, pp. 393–410. <https://doi.org/10.1080/02671522.2014.970226>
- Kahn P. (2017) Higher Education Policy on Student Engagement: Thinking Outside the Box. *Higher Education Policy*, vol. 30, February, pp. 53–68. <https://doi.org/10.1057/s41307-016-0031-7>

- Kahu E.R. (2013) Framing Student Engagement in Higher Education. *Studies in Higher Education*, vol. 38, no 5, pp. 758–773. <https://doi.org/10.1080/03075079.2011.598505>
- Krause K.L., Coates H. (2008) Students' Engagement in First-Year University. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, vol. 33, no 5, pp. 493–505. <https://doi.org/10.1080/02602930701698892>
- Kuh G.D. (2009) The National Survey of Student Engagement: Conceptual and Empirical Foundations. *New Directions for Institutional Research*, vol. 141, pp. 5–20. <http://dx.doi.org/10.1002/ir.283>
- Kuh G.D., Hu S. (2001) The Effects of Student-Faculty Interaction in the 1990s. *The Review of Higher Education*, vol. 24, no 3, pp. 309–332. <https://doi.org/10.1353/rhe.2001.0005>
- Latulipe C., Rorrer A., Long B. (2018) Longitudinal Data on Flipped Class Effects on Performance in Cs1 and Retention after Cs1. Proceedings of the 49th ACM Technical Symposium on Computer Science Education (Baltimore, MD, 2018, February 21–24), pp. 411–416.
- Long D. (2012) Theories and Models of Student Development. *Environments for Student Growth and Development: Librarians and Student Affairs in Collaboration* (eds L.J. Hinchliffe, M.A. Wong), Chicago, IL: Association of College & Research Libraries, pp. 41–55.
- Macfarlane B. (2015) Student Performativity in Higher Education: Converting Learning as a Private Space into a Public Performance. *Higher Education Research & Development*, vol. 34, no 2, pp. 338–350. <https://doi.org/10.1080/07294360.2014.956697>
- Maloshonok N. (2020) Undergraduate Time-Use: A Comparison of US, Chinese, and Russian Students at Highly Selective Universities. *Higher Education Research & Development*, vol. 39, no 3, pp. 515–531. <https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1684453>
- Maloshonok N., Shcheglova I. (2021) From “Customer” to “Partner”: Approaches to Conceptualization of Student—University Relationships. *Student Support Services* (eds H. Huijser, M. Kek, F.F. Padró), Singapore: Springer, pp. 1–17. [https://doi.org/10.1007/978-981-13-3364-4\\_4-2](https://doi.org/10.1007/978-981-13-3364-4_4-2)
- Maloshonok N., Shmeleva E. (2019) Factors Influencing Academic Dishonesty among Undergraduate Students at Russian Universities. *Journal of Academic Ethics*, vol. 17, September, pp. 313–329. <https://doi.org/10.1007/s10805-019-9324-y>
- Maloshonok N.G., Vilкова K.A. (2022) *Measuring Student Engagement for Assessing the Quality of Higher Education in Russia*. Moscow: HSE (In Russian). <https://doi.org/10.17323/978-5-7598-2644-6>
- Marrs H. (2016) Conformity to Masculine Norms and Academic Engagement in College Men. *Psychology of Men & Masculinity*, vol. 17, no 2, pp. 197–205. <https://doi.org/10.1037/men0000015>
- Marshall S.J. (2018). Student Time Choices and Success. *Higher Education Research & Development*, vol. 37, no 6, pp. 1216–1230. <https://doi.org/10.1080/07294360.2018.1462304>
- Masui C., Broeckmans J., Doumen S., Groenen A., Molenberghs G. (2014) Do Diligent Students Perform Better? Complex Relations between Student and Course Characteristics, Study Time, and Academic Performance in Higher Education. *Studies in Higher Education*, vol. 39, no 4, pp. 621–643. <https://doi.org/10.1080/03075079.2012.721350>
- McCormick A.C., Kinzie J., Gonyea R.M. (2013) Student Engagement: Bridging Research and Practice to Improve the Quality of Undergraduate Education. *Higher Education: Handbook of Theory and Research*. Vol. 28 (ed. M.B. Paulsen), Dordrecht: Springer Netherlands, pp. 47–92.
- Munir S., Zaheer M. (2021) The Role of Extra-Curricular Activities in Increasing Student Engagement. *Asian Association of Open Universities Journal*, vol. 16, no 3, pp. 241–254. <https://doi.org/10.1108/AAOUJ-08-2021-0080>

- Pace C. R. (1980) Measuring the Quality of College Student Experiences. An Account of the Development and Use of the College Student Experiences Questionnaire. Los Angeles, CA: Higher Education Research Institute.
- Pascarella E.T., Terenzini P.T. (1991) *How College Affects Students: Findings and Insights from Twenty Years of Research*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Pascarella E.T., Terenzini P.T. (1979) Interaction Effects in Spady and Tinto's Conceptual Models of College Attrition. *Sociology of Education*, vol. 52, no 4, pp. 197–210. <https://doi.org/10.2307/2112401>
- Ribeiro N., Malafaia C., Neves T., Menezes I. (2023) The Impact of Extracurricular Activities on University Students' Academic Success and Employability. *European Journal of Higher Education*. <https://doi.org/10.1080/21568235.2023.2202874>
- Roulin N., Bangerter A. (2013) Students' Use of Extra-Curricular Activities for Positional Advantage in Competitive Job Markets. *Journal of Education and Work*, vol. 26, no 1, pp. 21–47. <https://doi.org/10.1080/13639080.2011.623122>
- Sagitov E.B., Shmeleva E.D. (2022) How Are Pedagogical Practices Associated with Cheating among Students of Russian Universities. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 1, pp. 138–159 (In Russian). <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2022-1-138-159>
- Shcheglova I.A. (2019) Can Student Engagement in Extracurricular Activities Facilitate the Development of Their Soft Skills? *Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes*, no 6, pp. 111–121 (In Russian). <https://doi.org/10.14515/monitoring.2019.6.07>
- Shcheglova I.A., Dremova O.V. (2022) Extracurricular Engagement as a Factor of Academic Success of Students. Moscow: HSE (In Russian). <http://dx.doi.org/10.17323/978-5-7598-2671-2>
- Shmeleva E.D., Semenova T.V. (2019) Academic Dishonesty among College Students: Academic Motivation vs Contextual Factors. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 3, pp. 101–129 (In Russian). <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2019-3-101-129>
- Smith J.S., Wertlieb E.C. (2005) Do First-Year College Students' Expectations Align with Their First-Year Experiences? *NASPA Journal*, vol. 42, no 2, pp. 153–174. <https://doi.org/10.2202/1949-6605.1470>
- Tinto V. (1997) Classrooms as Communities: Exploring the Educational Character of Student Persistence. *The Journal of Higher Education*, vol. 68, no 6, pp. 599–623. <https://doi.org/10.1080/00221546.1997.11779003>
- Tinto V. (1993) *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*. Chicago, IL: The University of Chicago.
- Wulf C. (2019) "From Teaching to Learning": Characteristics and Challenges of a Student-Centered Learning Culture. *Inquiry-Based Learning—Undergraduate Research: The German Multidisciplinary Experience* (ed. H.A. Mieg), Cham, Switzerland: Springer, pp. 47–55.