THE JOURNAL OF SOCIAL POLICY STUDIES
ЖУРНАЛ ИССЛЕДОВАНИЙ СОЦИАЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ

Наталья Малошонок

СТУДЕНЧЕСКАЯ ВОВЛЕЧЕННОСТЬ В ВУЗАХ ДАЛЬНЕГО ВОСТОКА: РЕГИОНАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ И ВЫЗОВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ

Дальневосточный федеральный округ (ДВФО) сталкивается с дефицитом высококвалифицированных кадров, что актуализирует вопросы качества высшего образования и формирования человеческого капитала в регионе. Одним из инструментов оценки образовательной среды в международной практике выступает концепция студенческой вовлеченности, рассматриваемая как индикатор участия студентов в образовательных практиках, способствующих обучению и развитию. Цель статьи заключается в выявлении особенностей студенческой вовлеченности в вузах ДВФО и определении их значения для образовательной политики региона. Эмпирическую основу исследования составляют данные всероссийского опроса студентов, проведенного в 401 вузе из 81 региона России (N=16118). В анализ включены три измерения студенческой вовлеченности: вовлеченность в работу в классе, социальная вовлеченность и нарушение требований учебного процесса. Результаты показывают, что студенты ДВФО демонстрируют менее благоприятный профиль вовлеченности по сравнению с большинством других федеральных округов: они реже участвуют в образовательной и социальной активности и чаще нарушают требования учебного процесса. При этом выявлены как общие для российской системы высшего образования закономерности вовлеченности, связанные с направлением подготовки, профессиональными планами и занятостью студентов, так и специфические особенности ДВФО. К последним относятся отсутствие выраженных гендерных и социально-экономических различий в вовлеченности, более высокая вовлеченность студентов старших курсов, а также особенности вовлеченности студентов педагогических, гуманитарных

Наталья Геннадьевна Малошонок — к.социол.н., в.н.с., Центр социологии высшего образования Института образования, НИУ ВШЭ, Москва, Россия. Электронная почта: nmaloshonok@hse.ru

направлений подготовки и обучающихся по целевому набору. Полученные результаты свидетельствуют о необходимости учитывать региональную специфику студенческой вовлеченности при разработке образовательной политики в ДВФО. Особое значение могут иметь меры, направленные на развитие образовательной среды, распространение активных образовательных практик и поддержку групп студентов, демонстрирующих повышенные риски снижения вовлеченности.

Ключевые слова: студенческая вовлеченность, высшее образование, образовательная политика, Дальний Восток, человеческий капитал, качество образования

Цитирование: Малошонок Н. Г. (2026) Студенческая вовлеченность в вузах Дальнего Востока: региональные особенности и вызовы образовательной политики. *Журнал исследований социальной политики*, 24 (2): 331–352.

DOI: 10.17323/727-0634-2026-24-2-331-352

Вопрос обеспечения Дальневосточного федерального округа (ДВФО) квалифицированными кадрами остается одной из ключевых задач социально-экономического развития региона (Гончарова и др. 2022). Несмотря на стратегическое значение региона для России, регион сталкивается с комплексом демографических, инфраструктурных и социально-экономических проблем, включая миграционный отток населения и низкую привлекательность (Климанов, Казакова 2022; Латкин, Макиевская 2022). Важнейшим источником высококвалифицированных кадров выступают университеты, поэтому развитие высшего образования и науки рассматривается как одно из приоритетных направлений государственной политики в регионе (Климанов, Казакова 2022; Костина, Орлова 2022). Однако дальневосточные вузы находятся в менее благоприятной ситуации по сравнению со многими университетами других федеральных округов. Средний балл ЕГЭ поступающих на бюджетные места в ДВФО составляет 63,6[1], тогда как в среднем по России — 70,2[2]. Кроме того, регион испытывает трудности не только с привлечением, но и с удержанием студентов. От четверти до трети обучающихся планируют переехать после окончания университета в другие регионы России (Хлыстов, Тураева 2022). В этих условиях особое значение приобретает поиск механизмов, способных повысить

[1] Расчеты выполнены автором на основе открытых данных проекта «Мониторинг качества приема в вузы» (https://ege.hse.ru/). Для расчета среднего балла ЕГЭ поступивших на бюджетные места в ДВФО использованы данные вузов 11 регионов округа. Показатель рассчитан как средневзвешенное значение с учетом численности студентов, зачисленных на бюджетные места.

[2] URL: https://www.hse.ru/ege2024/

качество подготовки выпускников даже при относительно низком уровне стартовой подготовки части абитуриентов.

Исследования показывают, что образовательная среда может компенсировать различия в исходной подготовке студентов, тогда как недостатки организации учебного процесса способны усиливать образовательное неравенство (Pascarella, Terenzini 1979; Reyes et al. 2012; Astin 1984; Osterholt, Dennis 2014). Одним из наиболее распространенных индикаторов качества образовательной среды выступает студенческая вовлеченность, которая широко используется для оценки качества высшего образования на институциональном и национальном уровнях (McCormick et al. 2013; Pascarella 2001; Coates 2005; Ross et al. 2011; Малошонок 2023 с).

Несмотря на значительное внимание к проблемам кадрового обеспечения Дальнего Востока, роль образовательной среды университетов в формировании человеческого капитала региона изучена значительно слабее. В данной статье студенческая вовлеченность рассматривается как один из возможных механизмов компенсации различий в исходной подготовке студентов. Исследование направлено на ответ на два вопроса: отличается ли уровень студенческой вовлеченности в ДВФО от других федеральных округов России и какие особенности вовлеченности следует учитывать при разработке образовательной политики региона.

Студенческая вовлеченность как инструмент оценки качества высшего образования

В современной исследовательской литературе существует множество определений студенческой вовлеченности (McCormick et al. 2013; Kahu 2013). В данной статье мы опираемся на подход, разработанный А. Астином и другими исследователями, где студенческая вовлеченность рассматривается как участие студентов в образовательных практиках, способствующих обучению и развитию (Astin 1984; Pace 1980; Kuh 2003; Ewell, Jones 1993; Pascarella, Terenzini 2005). Первоначально данный подход был разработан для оценки качества высшего образования с точки зрения вклада университета в формирование знаний, навыков и универсальных компетенций студентов (McCormick et al. 2013; Малошонок 2023 с). В основе концепции лежит предположение о том, что образовательные результаты зависят не только от исходных характеристик студентов, но и от их активности в образовательном процессе. Студенты приобретают знания и навыки через собственную деятельность, тогда как университет способен влиять на эту деятельность посредством создания образовательной среды и предоставления возможностей для участия в различных формах учебной и внеучебной активности (Pace 1980; Astin 1984; Kuh 2003). Согласно многочисленным исследованиям, чем выше вовлеченность студентов в эффективные образовательные практики, тем выше их образовательные достижения (Kuh 2007; Pascarella et al. 2010).

Следствием такого подхода является представление о студенческой вовлеченности как о механизме, связывающем образовательную среду и образовательные результаты. Если исходный уровень подготовки студентов может существенно различаться, то качество образовательной среды способно усиливать или, напротив, компенсировать эти различия. Исследования показывают, что вовлекающая образовательная среда способствует академическим достижениям даже у студентов с менее благоприятными стартовыми ресурсами, тогда как недостатки организации образовательного процесса могут воспроизводить и усиливать существующие образовательные различия (Astin 1984; Pascarella, Terenzini 2005). Высокий уровень вовлеченности свидетельствует о распространенности практик, способствующих обучению, тогда как низкий может указывать на существование институциональных барьеров, препятствующих полноценному участию студентов в образовательном процессе (Kuh 2003; Pascarella et al. 2010).

С точки зрения Э. Каху данный подход относится к поведенческим концепциям вовлеченности, поскольку основное внимание уделяется наблюдаемым формам участия студентов в образовательной деятельности (Kahu 2013). Вместе с тем он тесно связан с энвайроменталистской традицией, рассматривающей образовательную среду как важнейший фактор развития и поведения обучающихся (Long 2012). Несмотря на акцент на поведении студентов, подход также включает конструктивистские представления об обучении как процессе активного взаимодействия студентов с преподавателями, однокурсниками и образовательным содержанием (Coates 2005; Hinduja 2021; Wulf 2019). Именно поэтому студенческая вовлеченность рассматривается не как индивидуальная характеристика учащегося, а как результат взаимодействия студента и образовательной среды.

При разработке инструментов измерения студенческой вовлеченности исследователи опирались на семь принципов эффективных образовательных практик, сформулированных Чикерингом и Гамсон на основе обобщения многолетних исследований высшего образования (Chickering, Gamson 1987; Kuh et al. 1997). К таким практикам относятся активное обучение, взаимодействие студентов с преподавателями, сотрудничество между обучающимися, своевременная обратная связь, поддержание высоких академических ожиданий и создание условий, учитывающих разнообразие образовательных потребностей студентов. Впоследствии именно эти принципы легли в основу большинства международных инструментов оценки студенческой вовлеченности.

Несмотря на широкое распространение подхода, он нередко подвергается критике за недостаточную теоретическую проработанность и акцент преимущественно на поведенческих индикаторах вовлеченности (Kahn 2014; Macfarlane, Tomlinson 2017). Тем не менее его практическая ценность подтверждается многочисленными исследованиями, демонстрирующими устойчивую связь между вовлеченностью студентов и образовательными

результатами. Благодаря этому подход получил распространение далеко за пределами США и используется для мониторинга качества высшего образования в разных странах (Zeng et al. 2023). В России первые исследования студенческой вовлеченности появились в 2010-х гг., а начиная с 2013 г. данный подход применяется в крупных межвузовских исследованиях и мониторингах качества высшего образования (Малошонок 2023c).

Для настоящего исследования принципиально важно, что студенческая вовлеченность рассматривается не только как характеристика отдельных студентов, но и как индикатор условий, в которых осуществляется обучение. Если образовательная среда оказывает влияние на вовлеченность студентов, то различия в уровнях и формах вовлеченности могут отражать особенности организации образовательного процесса в конкретных университетах и регионах. Следовательно, анализ студенческой вовлеченности позволяет не только описывать учебное поведение студентов, но и выявлять факторы образовательной среды, требующие внимания со стороны образовательной политики. В контексте ДВФО это особенно важно, поскольку регион сталкивается с задачами подготовки и удержания квалифицированных кадров в условиях миграционного оттока молодежи и ограниченного притока абитуриентов с высокой академической подготовкой.

Методология

Данные

В исследовании используются данные всероссийского онлайн-опроса студентов, проведенного в 2021 г. в рамках проекта «Научно-методическое обеспечение развития системы управления качеством высшего образования в условиях коронавирусной инфекции COVID-19 и после нее», реализованного по заказу Министерства науки и высшего образования РФ. В опросе приняли участие студенты 401 вуза из 81 региона РФ. Первоначальная выборка включала ответы 36822 российских и иностранных студентов. Для целей настоящего исследования отобраны только российские студенты очной формы обучения по программам бакалавриата. Из анализа также исключены малочисленные направления подготовки и специальности со специфическими условиями обучения (оборона, медицина, культура и искусство, сельское хозяйство и др.), требующие отдельного рассмотрения. Итоговая выборка составила 16118 студентов, в том числе 1041 студент из вузов ДВФО. Распределение студентов по федеральным округам и основные характеристики выборки представлены в электронном приложении (табл. 1).

Измерение и анализ

В исследовании анализируются три типа студенческой вовлеченности, выделенные в предыдущих работах (Малошонок 2023b; 2023c): вовлеченность

в классе, (отражающая активность студентов на занятиях (α=0,71); социальная вовлеченность, характеризующая взаимодействие студентов с преподавателями и однокурсниками в образовательном процессе (α=0,69); а также нарушение требований учебного процесса, фиксирующее различные формы академической недисциплинированности (α=0,77). Для измерения данных показателей студентам предлагалось оценить частоту различных образовательных практик в текущем семестре по шкале от «никогда» до «очень часто». Интегральные показатели трех типов вовлеченности получены методом главных компонент (PCA). Данные факторы объясняют от 51,7 до 69,4% дисперсии исходных показателей и характеризуются удовлетворительными факторными нагрузками.

Для анализа особенностей студенческой вовлеченности в ДВФО были построены шесть линейных регрессионных моделей (табл. 2 электронного приложения). Для каждого типа вовлеченности проведено два регрессионных анализа: на общероссийской выборке и на подвыборке студентов ДВФО. Такая стратегия позволяет ответить на оба исследовательских вопроса статьи: оценить положение ДВФО относительно других федеральных округов и выявить факторы, связанные со студенческой вовлеченностью внутри региона. В качестве независимых переменных использовались социально-демографические характеристики студентов (пол, курс обучения, направление подготовки, материальное положение семьи, занятость), особенности образовательной траектории (тип финансирования обучения, профессиональные планы, намерение работать по специальности), а также институциальные характеристики вузов, ранее показавшие связь со студенческой вовлеченностью: статус образовательной организации и ее размер (Малошонок 2023а).

Ограничения исследования

При интерпретации результатов необходимо учитывать ряд ограничений исследования. Во-первых, показатели студенческой вовлеченности основаны на самооценках студентов и могут содержать систематические смещения, связанные с социально-одобряемыми ответами, гало-эффектом и особенностями рефлексии собственного поведения (Bowman 2010). Вместе с тем предыдущие исследования подтверждают валидность подобных инструментов для изучения образовательного опыта студентов (Conway, Lance 2010; Zilvinskis et al. 2017). Во-вторых, использованная выборка является доступной и не претендует на строгую репрезентативность системы высшего образования. Участие студентов в опросе носило добровольный характер, что могло приводить к эффекту самоотбора и более высокой представленности мотивированных и академически активных учащихся (Porter, Whitcomb 2005). В-третьих, данные исследования позволяют выявлять статистические взаимосвязи между характеристиками студентов, образовательных организаций и показателями вовлеченности, однако

не позволяют делать однозначные выводы о причинно-следственных механизмах формирования студенческой вовлеченности. Наконец, анализ основан на данных 2021 г., тогда как статья подготовлена спустя несколько лет после проведения опроса. За этот период в отдельных вузах могли произойти изменения образовательной среды и организации учебного процесса. Поэтому полученные результаты следует рассматривать не как описание текущего состояния вузов ДВФО, а как характеристику устойчивых закономерностей студенческой вовлеченности, выявленных на момент проведения исследования.

Результаты

Студенческая вовлеченность в ДВФО на фоне других федеральных округов

Результаты регрессионного анализа показывают, что студенты вузов ДВФО в среднем демонстрируют менее благоприятный профиль студенческой вовлеченности по сравнению с большинством других федеральных округов России (табл. 2 электронного приложения). По показателю вовлеченность в классе студенты Дальнего Востока уступают учащимся практически всех федеральных округов и сопоставимы только со студентами Сибирского ФО (B= –0.08, p<0.05). Еще более выраженные различия наблюдаются в отношении социальной вовлеченности: по данному показателю ДВФО уступает всем федеральным округам, за исключением Москвы, выделенной в отдельную категорию для целей анализа (B= –0,16, p<0,001). Одновременно дальневосточные студенты чаще демонстрируют нарушение требований учебного процесса (B=0,08, p<0,05), уступая лишь студентам Северо-Кавказского (B=0,15, p<0,01) и Сибирского (B=0,12, p<0,001) федеральных округов.

Важно отметить, что выявленные различия сохраняются после статистического контроля широкого круга индивидуальных и институциальных характеристик студентов и вузов. При этом состав дальневосточного студенчества заметно отличается от общероссийской выборки. В ДВФО выше доля студентов педагогических и гуманитарных направлений подготовки, бюджетных мест и вузов без специального статуса, а также ниже представленность ведущих университетов. Несмотря на эти различия, принадлежность к ДВФО остается статистически значимым предиктором всех трех показателей вовлеченности. Это позволяет предположить, что наблюдаемые различия связаны не только с особенностями состава студентов или отдельных образовательных организаций, но и с более широким региональным контекстом функционирования системы высшего образования.

Полученные результаты согласуются с предыдущими исследованиями, указывающими на специфические вызовы развития высшего образования на Дальнем Востоке, включая миграционный отток молодежи,

сложности удержания студентов и ограниченную привлекательность региона для образовательной и профессиональной самореализации (Слободянюк 2012; Бюраева, Пискунов 2020; Леонтьева 2024; Ушакова 2024). Вместе с тем используемые данные не позволяют однозначно установить причины выявленных различий. Поэтому дальнейший анализ направлен не на поиск их непосредственных причин, а на выявление тех закономерностей студенческой вовлеченности, которые отличают ДВФО от общероссийской модели и могут иметь значение для разработки образовательной политики региона.

Общие закономерности студенческой вовлеченности

Несмотря на выявленные различия между ДВФО и другими федеральными округами, часть закономерностей студенческой вовлеченности воспроизводится как на общероссийской выборке, так и среди студентов дальневосточных вузов. Наиболее устойчивые из них связаны с направлением подготовки и профессиональной ориентацией студентов.

На общероссийской выборке более высокая вовлеченность в работу в классе характерна для студентов экономических (B=0,37, p<0,001), социальных (B=0,55, p<0,001), педагогических (B=0,43, p<0,001) и гуманитарных направлений подготовки (B=0,48, p<0,001), тогда как наиболее низкие показатели демонстрируют обучающиеся в области компьютерных наук (B= –0,14, p<0,001). Аналогичная картина наблюдается и в ДВФО: более высокую вовлеченность в работу в классе демонстрируют студенты экономических (B=0,35, p<0,05), социальных (B=0,36, p<0,05), педагогических (B=0,40, p<0,01) и гуманитарных направлений (B=0,43, p<0,01), а студенты компьютерных наук, напротив, характеризуются наиболее низкими показателями вовлеченности (B= –0,42, p<0,01). Таким образом, дисциплинарные различия оказываются одной из наиболее устойчивых характеристик студенческой вовлеченности независимо от региона обучения.

Еще одна общая закономерность связана с образовательными и профессиональными планами студентов. На общероссийской выборке учащиеся, ориентированные на продолжение образования, демонстрируют более высокую вовлеченность в работу в классе (магистратура или аспирантура: B=0,19, p<0,001; обучение или работа за рубежом: B=0,12, p<0,01). Особенно устойчивой оказывается связь между вовлеченностью и намерением работать по специальности. Такие студенты демонстрируют более высокую вовлеченность в работу в классе (B=0,25, p<0,001), более высокую социальную вовлеченность (B=0,23, p<0,001) и реже нарушают требования учебного процесса (B= –0,27, p<0,001). Аналогичная закономерность сохраняется и в ДВФО: студенты, планирующие работать по специальности, также реже нарушают требования учебного процесса (B= –0,24, p<0,01). Полученные результаты позволяют предположить, что профессиональная определенность выступает важным фактором вовлеченности студентов в образовательный процесс.

Определенное влияние оказывает и занятость студентов. На общероссийской выборке работающие студенты демонстрируют более высокий уровень социальной вовлеченности (B от 0,10 до 0,37), однако одновременно чаще нарушают требования учебного процесса (B от 0,17 до 0,43). В ДВФО данная взаимосвязь проявляется слабее, однако сохраняется для отдельных групп работающих студентов. В частности, работа на полный день вне университета связана с более высокой вероятностью нарушения требований учебного процесса (B=0,61, p<0,001). Эти результаты согласуются с выводами предыдущих исследований о двойственном влиянии занятости на образовательный опыт студентов: участие в трудовой деятельности способствует расширению социальных связей и накоплению практического опыта, но одновременно увеличивает нагрузку и может ограничивать возможности полноценного участия в учебном процессе.

Таким образом, направление подготовки, профессиональная ориентация и особенности совмещения учебы с работой формируют устойчивые закономерности студенческой вовлеченности, которые воспроизводятся как на общероссийской выборке, так и среди студентов ДВФО.

Специфические особенности студенческой вовлеченности в ДВФО

Наряду с общими закономерностями, характерными для всей системы высшего образования, в ДВФО обнаруживается ряд особенностей, отличающих регион от общероссийской модели студенческой вовлеченности. Примечательно, что многие факторы, оказывающиеся значимыми на общероссийской выборке, перестают играть значимую роль в дальневосточном контексте.

Наиболее заметно отсутствие гендерных различий. На общероссийской выборке мужчины демонстрируют более низкую вовлеченность в работу в классе (B= –0,09, p<0,001), более высокую социальную вовлеченность (B=0,04, p<0,05) и значительно чаще нарушают требования учебного процесса (B=0,29, p<0,001). В ДВФО статистически значимая связь сохраняется только для нарушений учебного процесса (B=0,29, p<0,01), тогда как различия между мужчинами и женщинами по вовлеченности в классе и социальной вовлеченности отсутствуют. Это позволяет предположить, что в условиях дальневосточных вузов влияние гендерных различий на образовательное поведение оказывается менее выраженным, чем в среднем по стране.

Схожая ситуация наблюдается в отношении финансового положения семьи. На общероссийской выборке материальное положение связано как с вовлеченностью в учебную деятельность, так и с социальной вовлеченностью. Студенты из менее обеспеченных семей демонстрируют более низкие показатели вовлеченности и чаще сталкиваются с нарушением требований учебного процесса. В ДВФО подобные взаимосвязи отсутствуют. Ни одна из категорий материального положения семьи не демонстрирует

статистически значимой связи с показателями вовлеченности. Это может свидетельствовать о том, что региональный контекст в большей степени определяет особенности образовательного опыта студентов, чем различия в уровне семейных ресурсов. Иными словами, факторы, влияющие на вовлеченность студентов в ДВФО, могут носить более универсальный характер и затрагивать различные социальные группы независимо от их материального положения.

Еще одной особенностью является связь вовлеченности с курсом обучения. На общероссийской выборке наиболее высокая вовлеченность в работу в классе характерна для студентов второго (B=0,07, p<0,01) и третьего курсов (B=0,09, p<0,001), тогда как показатели четверокурсников статистически значимо не отличаются от первокурсников. В ДВФО наблюдается иная картина: единственной группой, демонстрирующей более высокую вовлеченность в работу в классе, оказываются студенты четвертого курса (B=0,23, p<0,05). Одним из возможных объяснений может быть эффект селекции. Если часть студентов с более низкой академической мотивацией и вовлеченностью покидает университет до завершения обучения, то к четвертому курсу остаются наиболее устойчивые и ориентированные на получение образования учащиеся. Хотя используемые данные не позволяют проверить данную гипотезу напрямую, она согласуется с логикой ранее проведенных исследований образовательных траекторий.

Существенные отличия обнаруживаются и в дисциплинарной структуре социальной вовлеченности. На общероссийской выборке студенты педагогических (B=0,11, p<0,01) и инженерных направлений (B=0,11, p<0,001) демонстрируют более высокую социальную вовлеченность по сравнению со студентами естественнонаучных специальностей. В ДВФО ситуация оказывается противоположной. Студенты педагогических (B=–0,38, p<0,01) и гуманитарных направлений (B=–0,30, p<0,05) характеризуются более низкими показателями социальной вовлеченности. Данный результат представляет особый интерес с точки зрения образовательной политики. Именно выпускники педагогических и гуманитарных программ в значительной степени ориентированы на работу в социальной сфере, образовании и государственном секторе, где навыки коммуникации, сотрудничества и включенности в профессиональные сообщества имеют принципиальное значение. Полученные результаты позволяют предположить наличие специфических ограничений образовательной среды, препятствующих формированию социальных связей и академических взаимодействий среди данных групп студентов.

Отдельного внимания заслуживает категория студентов, обучающихся по целевому набору. Если на общероссийской выборке различия между бюджетным и целевым обучением отсутствуют, то в ДВФО студенты-целевики демонстрируют более низкую вовлеченность в работу в классе (B=–0,48, p<0,05). Этот результат выглядит особенно значимым с учетом того, что именно целевое обучение рассматривается как один из ключевых

инструментов кадрового обеспечения региона. Полученные данные позволяют поставить вопрос о том, в какой мере механизмы целевого обучения способствуют не только удержанию будущих специалистов в регионе, но и их полноценному включению в образовательный процесс.

Наконец, в ДВФО наблюдаются отличительные эффекты, связанные с размером образовательной организации. Если на общероссийской выборке различия между вузами по данному показателю относительно невелики, то в дальневосточном регионе наиболее благоприятный профиль вовлеченности демонстрируют студенты вузов с численностью от 301 до 1000 человек. В таких организациях наблюдается более высокая вовлеченность в работу в классе (B=0,50, p<0,01) и существенно более низкая вероятность нарушения требований учебного процесса (B= –0,72, p<0,001). Эти результаты позволяют предположить, что сравнительно небольшие университеты могут обладать преимуществами с точки зрения формирования поддерживающей образовательной среды и более тесных взаимодействий между студентами и преподавателями.

Таким образом, специфика ДВФО заключается не только в более низком среднем уровне студенческой вовлеченности, но и в иной конфигурации факторов, связанных с образовательным поведением студентов. В отличие от общероссийской модели, здесь ослабевает влияние гендерных и социально-экономических различий, тогда как более значимую роль начинают играть особенности образовательных траекторий, дисциплинарной структуры подготовки и институциального устройства вузов. Именно эти особенности следует учитывать при разработке мер образовательной политики, направленных на повышение качества подготовки кадров в регионе.

Обсуждение и дискуссия

Основные результаты исследования

Проведенный анализ показал, что студенты вузов ДВФО демонстрируют менее благоприятный профиль студенческой вовлеченности по сравнению с большинством других федеральных округов. Дальний Восток характеризуется одновременно более низкой вовлеченностью в работу в классе, более низкой социальной вовлеченностью и более высокой распространенностью нарушений требований учебного процесса. Важно отметить, что данные различия сохраняются даже после статистического контроля социально-демографических характеристик студентов, особенностей образовательных траекторий и институциальных характеристик вузов. Это позволяет предположить, что выявленные различия связаны не только с составом студенческого контингента или отдельными характеристиками образовательных организаций, но и с более широким региональным контекстом функционирования системы высшего образования.

Несмотря на эти различия, анализ выявил ряд закономерностей, общих для ДВФО и российской системы высшего образования в целом. Наиболее устойчивыми факторами студенческой вовлеченности оказались направление подготовки, профессиональная ориентация студентов и особенности совмещения учебы с работой. Как в России в целом, так и в ДВФО более высокую вовлеченность демонстрируют студенты гуманитарных, социальных, педагогических и экономических направлений подготовки, тогда как студенты компьютерных наук характеризуются более низкими показателями вовлеченности. Кроме того, более высокий уровень вовлеченности связан с намерением продолжать образование и работать по получаемой специальности. Напротив, совмещение учебы с интенсивной трудовой занятостью нередко сопровождается более частыми нарушениями требований учебного процесса. Эти результаты свидетельствуют о том, что часть факторов вовлеченности носит универсальный характер и воспроизводится независимо от регионального контекста. Вместе с тем исследование выявило ряд особенностей, характерных именно для ДВФО. В отличие от общероссийской выборки, в регионе практически отсутствуют различия в вовлеченности между мужчинами и женщинами, а также не обнаружено связи между материальным положением семьи и показателями вовлеченности. Это позволяет предположить, что влияние традиционных социально-демографических факторов в дальневосточном контексте оказывается менее значимым, чем в среднем по стране. Кроме того, в ДВФО наиболее высокую вовлеченность в работу в классе демонстрируют студенты четвертого курса, тогда как в других федеральных округах подобный эффект не наблюдается. Одним из возможных объяснений может быть селективное сохранение в системе наиболее мотивированных и академически успешных студентов к старшим курсам обучения.

Особый интерес представляют результаты, связанные с отдельными направлениями подготовки и образовательными траекториями студентов. В отличие от общероссийских тенденций, студенты педагогических и гуманитарных направлений подготовки в ДВФО демонстрируют более низкую социальную вовлеченность. Также именно в дальневосточном регионе студенты, обучающиеся по целевому набору, характеризуются более низкой вовлеченностью в работу в классе. Учитывая, что целевое обучение является одним из ключевых инструментов кадровой политики региона, данный результат требует дополнительного внимания как со стороны исследователей, так и со стороны разработчиков образовательной политики.

Таким образом, исследование показывает, что ДВФО отличается от других российских регионов не только более низким средним уровнем студенческой вовлеченности, но и специфической конфигурацией факторов, связанных с образовательным поведением студентов. Это означает, что меры по повышению вовлеченности не могут ограничиваться механическим переносом успешных практик из других регионов и должны учитывать

особенности образовательной среды и структуры студенческого контингента дальневосточных вузов.

Выводы для образовательной политики

Полученные результаты позволяют предположить, что повышение студенческой вовлеченности в ДВФО требует внимания не только к ресурсному обеспечению университетов, но и к качеству образовательной среды. Предыдущие исследования показывают, что высокий уровень финансирования и исследовательский статус вуза не всегда сопровождаются более высокой вовлеченностью студентов (Kuh, Hu 2001; Hu, Kuh 2002; Pascarella et al. 2004; Малошонок 2023а). Более того, университеты, в большей степени ориентированные на реализацию образовательной миссии, нередко демонстрируют более высокий уровень вовлеченности студентов. Одним из возможных объяснений является то, что в таких университетах преподаватели имеют больше возможностей для взаимодействия со студентами, использования активных форм обучения и индивидуальной работы с обучающимися.

Согласно концепции студенческой вовлеченности, особое значение имеют образовательные практики, предполагающие активное участие студентов в учебном процессе, взаимодействие с преподавателями и другими обучающимися, получение регулярной обратной связи и выполнение содержательных учебных заданий (Chickering, Gamson 1987). В то же время исследования показывают, что в российских университетах по-прежнему широко распространены пассивные форматы обучения, ориентированные преимущественно на воспроизведение готового знания (Абрамова и др. 2021). Подобные практики могут особенно негативно влиять на вовлеченность студентов в условиях региона, где значительная часть обучающихся уже демонстрирует сравнительно низкий уровень включенности в образовательный процесс. В этой связи одним из перспективных направлений образовательной политики в ДВФО может стать целенаправленное распространение эффективных образовательных практик. Речь идет не только о программах повышения квалификации преподавателей, но и о создании механизмов обмена педагогическим опытом между вузами региона, проведении открытых занятий, развитии профессиональных педагогических сообществ и поддержке преподавательских инициатив, ориентированных на активное обучение студентов. Подобные меры могут реализовываться как на уровне отдельных университетов, так и в рамках межвузовского сотрудничества на уровне субъектов РФ и всего Дальневосточного федерального округа.

Наряду с общими мерами результаты исследования указывают на необходимость адресной поддержки отдельных групп студентов. Особого внимания заслуживают студенты, обучающиеся по целевому набору. Несмотря на то что целевое обучение является одним из ключевых инструментов кадровой политики региона, именно эта группа демонстрирует более низкую вовлеченность в работу в классе. Данный результат позволяет предположить,

что существующие механизмы целевого обучения не всегда обеспечивают полноценное включение студентов в образовательный процесс. Одним из возможных направлений совершенствования может стать более активное вовлечение работодателей в образовательные программы через проведение мастер-классов, участие представителей организаций в учебном процессе, развитие практико-ориентированных форм обучения и создание устойчивых связей между студентами и будущим местом работы.

Отдельного внимания требуют студенты педагогических и гуманитарных направлений подготовки, которые в ДВФО демонстрируют более низкий уровень социальной вовлеченности по сравнению как с другими направлениями подготовки внутри региона, так и с аналогичными группами студентов в других федеральных округах. Поскольку будущая профессиональная деятельность этих специалистов во многом связана с коммуникацией, взаимодействием с людьми и работой в профессиональных сообществах, развитие социальной вовлеченности следует рассматривать как важную задачу образовательной политики. Этому могут способствовать расширение групповых форм обучения, проектная деятельность, участие студентов в профессиональных сообществах и организациях, а также создание дополнительных возможностей для межкурсового и междисциплинарного взаимодействия.

Наконец, результаты исследования показывают устойчивую связь между вовлеченностью студентов и их образовательными и профессиональными планами. Студенты, ориентированные на работу по специальности и продолжение образования, демонстрируют более высокий уровень вовлеченности и реже нарушают требования учебного процесса. В этой связи важным направлением образовательной политики может стать развитие механизмов профессиональной ориентации и сопровождения образовательных траекторий студентов. Речь идет не только о профориентационной работе со школьниками, но и о систематической работе со студентами в процессе обучения, направленной на формирование более четких представлений о возможностях профессиональной реализации, востребованности получаемой специальности и перспективах трудоустройства в регионе.

Таким образом, результаты исследования свидетельствуют о том, что политика повышения студенческой вовлеченности в ДВФО должна сочетать универсальные меры, направленные на развитие образовательной среды в вузах региона, и адресные инструменты поддержки отдельных групп студентов, демонстрирующих наиболее выраженные риски снижения вовлеченности. Такой подход позволит учитывать как общие закономерности студенческой вовлеченности, так и специфические особенности дальневосточного региона.

Ограничения и направления дальнейших исследований

Несмотря на выявленные закономерности, результаты исследования следует интерпретировать с учетом ряда ограничений. Используемые

данные позволяют выявлять статистические взаимосвязи между характеристиками студентов, вузов и показателями студенческой вовлеченности, однако не позволяют делать однозначные выводы о причинно-следственных механизмах формирования вовлеченности. В частности, полученные результаты не позволяют установить, какие именно характеристики образовательной среды определяют более низкий уровень вовлеченности студентов ДВФО и посредством каких механизмов они оказывают свое влияние. Проведенный анализ также показал, что часть особенностей студенческой вовлеченности в ДВФО не укладывается в общероссийскую модель.

Наиболее интересным результатом представляется более высокая вовлеченность в работу в классе среди студентов четвертого курса, которая не наблюдается на общероссийской выборке. Одним из возможных объяснений может быть селективное сохранение в системе наиболее мотивированных и академически успешных студентов к старшим курсам обучения. Проверка данной гипотезы требует дополнительных исследований, направленных на изучение образовательных траекторий студентов и масштабов отсева в вузах ДВФО в сравнении с другими федеральными округами.

Отдельного внимания заслуживают выявленные особенности вовлеченности студентов педагогических и гуманитарных направлений подготовки, а также студентов, обучающихся по целевому набору. Для понимания причин этих различий необходимы дополнительные исследования, сочетающие количественные и качественные методы анализа и позволяющие более детально изучить особенности образовательной среды, мотивации студентов и их взаимодействия с преподавателями.

Наконец, результаты исследования подтверждают целесообразность развития системы регулярного мониторинга студенческой вовлеченности в вузах ДВФО. Поскольку студенческая вовлеченность отражает не только характеристики самих студентов, но и особенности образовательной среды, периодическое проведение подобных исследований может использоваться для оценки эффективности реализуемой образовательной политики и своевременного выявления новых проблемных зон. Особенно важно, чтобы такие мониторинги осуществлялись на сопоставимой методологической основе, что позволит отслеживать изменения во времени и оценивать результативность принимаемых управленческих решений.

Таким образом, проведенное исследование позволило выявить как общие закономерности студенческой вовлеченности, характерные для российской системы высшего образования, так и специфические особенности ДВФО. Дальнейшее развитие исследований в данной области позволит не только уточнить механизмы формирования вовлеченности студентов, но и повысить обоснованность решений в сфере образовательной политики региона.

Выражение признательности

Исследование осуществлено в рамках Программы фундаментальных исследований НИУ ВШЭ.

Список источников

Абрамова М., Баранников К. А., Груздев И. А., Жихарев Д. А., Лешуков О. В., Отт М., Рогозин Д. М., Сандлер Д. Г., Суханова Е. А., Терентьев Е. А., Фрумин И. Д. (2021) *Качество образования в российских университетах: что мы поняли в пандемию: аналитический доклад.* Томск: Изд-во Томского гос. ун-та.

Бюраева Ю. Г., Пискунов Е. Ю. (2020) Миграционные установки студенческой молодежи дальневосточного региона (на материалах Республики Бурятия). *Вестник Томского государственного университета*, (459): 98–106.

Гончарова С. В., Навродская В. А., Нафикова Д. Д., Петрова В. А. (2022) Подготовка кадров для ключевых отраслей экономики Дальнего Востока в представлениях и оценках студентов вузов и учреждений СПО (на материалах социологического исследования). *Общество: социология, психология, педагогика*, 2 (94): 34–40.

Климанов В. В., Казакова С. М. (2022) Особенности стратегического планирования развития Дальнего Востока России на федеральном уровне. *Региональные исследования*, (1): 68–79.

Костина Е. Ю., Орлова Н. А. (2022) Стратегия развития человеческого капитала Дальнего Востока России. *Власть и управление на Востоке России*, 3 (100): 184–193.

Латкин А. П., Макиевская Ю. Ю. (2022) Государственные программы развития Дальнего Востока: оценка их реализации. *Территория новых возможностей. Вестник Владивостокского государственного университета экономики и сервиса*, 14 (2): 68–77.

Леонтьева Э. О. (2024) Становление системы высшего образования на Дальнем Востоке России. Периферия. *Журнал исследования нестоличных пространств,* 1 (2): 7–21.

Малошонок Н. Г. (2023 a) Действительно ли «ведущие» вузы лучшие во всем? Как статус и размер российских вузов взаимосвязан со студенческой вовлеченностью. *Высшее образование в России*, 32 (12): 48–64.

Малошонок Н. Г. (2023 b) Роль гендера и гендерных стереотипов в восприятии учебной нагрузки и вовлеченности студентов математических и инженерных направлений подготовки. Мониторинг общественного мнения: *Экономические и социальные перемены*, (5): 91–114.

Малошонок Н. Г. (2023 c) Студенческая вовлеченность как инструмент оценки качества образования в российских университетах. *Университетское управление: практика и анализ*, 27 (2): 45–58.

Слободянюк М. Г. (2012) Роль образовательного потенциала в формировании миграционного настроения молодежи Дальнего Востока РФ. *Власть и управление на Востоке России*, (4): 193–200.

Ушакова И. Б. (2024) Образ Дальнего Востока в представлении российских студентов: результаты ассоциативного эксперимента. *Российский социально-гуманитарный журнал*, (3): https://doi.org/10.18384/2224–0209–2024–3–1490.

Хлыстов Е. А., Тураева И. Л. (2022) Миграционные настроения студенческой молодежи (на примере регионов Сибири и Дальнего Востока). *Общество: социология, психология, педагогика,* 9 (101): 40–45.

Astin A. (1984) Student Involvement: A Developmental Theory for Higher Education. *Journal of College Student Development*, 25 (4): 297–308.

Bowman N. A. (2010) Can 1st-Year College Students Accurately Report Their Learning and Development? *American Educational Research Journal*, 47 (2): 466–496.

Chickering A. W., Gamson Z. F. (1987) Seven Principles for Good Practice in Undergraduate Education. *AAHE Bulletin*, 39 (7): 3–7.

Coates H. (2005) The Value of Student Engagement for Higher Education Quality Assurance. *Quality in Higher Education*, 11 (1): 25–36.

Conway J. M., Lance C. E. (2010) What Reviewers Should Expect from Authors Regarding Common Method Bias in Organizational Research. *Journal of Business and Psychology*, (25): 325–334.

Ewell P. T., Jones D. P. (1993) Actions Matter: The Case for Indirect Measures in Assessing Higher Education's Progress on the National Education Goals. *Journal of General Education*, 42 (2): 56–121.

Hinduja P. (2021) From Behaviorism to Constructivism in Teaching-Learning Process. *Journal of Education and Social Sciences*, 9 (2): 111–122.

Hu S., Kuh G. D. (2002) Being (Dis)Engaged in Educationally Purposeful Activities: The Influences of Student and Institutional Characteristics. *Research in Higher Education*, 43 (5): 555–574.

Kahn P. (2014) Theorizing Student Engagement in Higher Education. *British Educational Research Journal*, 40 (6): 1005–1018.

Kahu E. R. (2013) Framing Student Engagement in Higher Education. *Studies in Higher Education*, 38 (5): 758–773.

Kuh G. D. (2003) What We're Learning about Student Engagement from NSSE: Benchmarks for Effective Educational Practices. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 35 (2): 24–32.

Kuh G. D. (2007) What Student Engagement Data Tell Us about College Readiness. *Peer Review*, 9 (1): 4–8.

Kuh G. D., Hu S. (2001) Learning Productivity at Research Universities. *The Journal of Higher Education*, 72 (1): 1–28.

Kuh G. D., Pace C. R., Vesper N. (1997) The Development of Process Indicators to Estimate Student Gains Associated with Good Practices in Undergraduate Education. *Research in Higher Education*, 38 (4): 435–454.

Long D. (2012) Theories and Models of Student Development. In: L. J. Hinchliffe, M. A. Wong (eds.) *Environments for Student Growth and Development: Librarians and Student Affairs in Collaboration*. Chicago: Association of College & Research Libraries: 41–55.

Macfarlane B., Tomlinson M. (2017) Critiques of Student Engagement. *Higher Education Policy*, 30 (1): 5–21.

McCormick A.C., Kinzie J., Gonyea R. M. (2013) Student Engagement: Bridging Research and Practice to Improve the Quality of Undergraduate Education. In: M. B. Paulsen (ed.) *Higher Education: Handbook of Theory and Research. Vol. 28.* Dordrecht: Springer: 47–92.

Osterholt D. A., Denni S.L. (2014) Assessing and Addressing Student Barriers: Implications for Today's College Classroom. *About Campus*, 18 (6): 18–24.

Pace R. C. (1980) Measuring the Quality of Student Effort. *Current Issues in Higher Education*, 2 (1): 10–16.

Pascarella E. T. (2001) Using Student Self-Reported Gains to Estimate College Impact: A Cautionary Tale. *Journal of College Student Development*, 42 (5): 488–492.

Pascarella E. T., Cruce T. M., Wolniak G. C., Blaich C. F. (2004) Do Liberal Arts Colleges Really Foster Good Practices In Undergraduate Education?. *Journal of College Student Development*, 45 (1): 57–74.

Pascarella E. T., Seifert T. A., Blaich C. (2010) How Effective are the NSSE Benchmarks in Predicting Important Educational Outcomes? *Change: The Magazine of Higher Learning*, 42 (1): 16–22.

Pascarella E., Terenzini P. (1979) Interaction Effects in Spady's and Tinto's Conceptual Models of College Dropout. *Sociology of Education*, (52): 197–210.

Pascarella E. T., Terenzini P. T. (2005) *How College Affects Students. Vol. 2: A Third Decade of Research*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Porter S. R., Whitcomb M. E. (2005) Non-response in Student Surveys: The Role of Demographics, Engagement and Personality. *Research in Higher Education*, 46 (2): 127–152.

Reyes M. R., Brackett M. A., Rivers S. E., White M., Salovey P. (2012) Classroom Emotional Climate, Student Engagement, and Academic Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 104 (3): 700–712.

Ross H., Cen Y., Zhou Z. (2011) Assessing Student Engagement in China: Responding to Local and Global Discourse on Raising Educational Quality. *Current Issues in Comparative Education*, 14 (1): 24–37.

Wulf C. (2019) 'From teaching to learning': Characteristics and Challenges of a Student-Centered Learning Culture. In: H. A. Mieg, (ed.) *Inquiry-based Learning–Undergraduate Research.* Springer, Cham: 47–55.

Zeng L. M., Fryer L. K., Zhao Y. (2023) A Comparison of Three Major Instruments Used for the Assessment of University Student Experience: Toward a Comprehensive and Distributed Approach. *Higher Education Quarterly*, 77 (1): 27–44.

Zilvinskis J., Masseria A. A., Pike G. R. (2017) Student Engagement and Student Learning: Examining the Convergent and Discriminant Validity of the Revised National Survey of Student Engagement. *Research in Higher Education*, 58 (8): 880–903.

Natalia Maloshonok

STUDENT ENGAGEMENT IN FAR EASTERN UNIVERSITIES: REGIONAL SPECIFICITIES AND CHALLENGES FOR EDUCATIONAL POLICY

The Far Eastern Federal District (FEFD) is experiencing a shortage of highly qualified personnel, which highlights the importance of the quality of higher education and the development of human capital in the region. One internationally recognised tool for assessing the quality of the educational environment is the concept of student engagement, which is considered as an indicator of students' participation in educational practices that promote learning and development. This article aims to identify the specific features of student engagement in FEFD universities and assess their implications for regional educational policy. The empirical analysis is based on data from a nationwide student survey conducted in 401 Russian universities (N = 16,118). Three dimensions of student engagement are examined: classroom engagement, social engagement, and violations of academic requirements. The findings indicate that FEFD students demonstrate a less favorable engagement profile than students in most other federal districts. They participate less frequently in educational and social activities, and are more likely to violate academic requirements. At the same time, the analysis reveals both patterns of engagement that are common to the Russian higher education system as a whole, as well as features that are specific to the FEFD. The latter include an absence of pronounced gender and socioeconomic differences in engagement, higher levels of classroom engagement among senior students, and distinctive engagement patterns among students on teacher education and humanities programs, as well as among those enrolled through targeted admission schemes. The results suggest that the regional specifics of student engagement should be considered when designing educational policy in the FEFD. Particular attention should be paid to measures aimed at improving the educational environment, promoting active learning practices and supporting groups of students at elevated risk of disengagement.

Keywords: student engagement, higher education, educational policy, Russian Far East, human capital, quality of education

Citation: Maloshonok N. (2026) Studencheskaya vovlechennost' v vuzakh Dal'nego Vostoka: regional'nye osobennosti i vyzovy obrazovatel'noy politiki [Student Engagement in Far Eastern Universities: Regional Specificities and Challenges for Educational Policy]. *Zhurnal issledovanii sotsial'noi politiki* [The Journal of Social Policy Studies], 24 (2): 331–352.

DOI: 10.17323/727-0634-2026-24-2-331-352

Natalia Maloshonok — Cand. Sci. (Sociol.), Senior Researcher, Centre for Sociology of Higher Education, Institute of Education, HSE University, Moscow, Russian Federation. Email: nmaloshonok@hse.ru

Acknowledgements

Support from the Basic Research Program of the National Research University Higher School of Economics (HSE University) is gratefully acknowledged.

References

Abramova M., Barannikov K. A., Gruzdev I. A., Zhikharev D. A., Leshukov O. V., Ott M., Rogozin D. M., Sandler D. G., Sukhanova E. A., Terent'ev E.A., Frumin I. D. (2021) Kachestvo obrazovaniya v rossiyskikh universitetakh: chto my ponyali v pandemiyu: analiticheskiy doklad [The Quality of Education in Russian Universities: What We Understand in the Pandemic: Analytic Report]. Tomsk: Izd-vo Tomskogo gos. un-ta.

Astin A. (1984) Student Involvement: A Developmental Theory for Higher Education. *Journal of College Student Development*, 25 (4): 297–308.

Bowman N. A. (2010) Can 1st-Year College Students Accurately Report Their Learning and Development? *American Educational Research Journal*, 47 (2): 466–496.

Byuraeva Yu.G., Piskunov E. Yu. (2020) Migratsionnye ustanovki studencheskoy molodezhi dal'nevostochnogo regiona (na materialakh Respubliki Buryatiya) [Migration Attitudes of Student Youth in the Far Eastern Region (Based on Materials from the Republic of Buryatia)]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of Tomsk State University], (459): 98–106.

Chickering A. W., Gamson Z. F. (1987) Seven Principles for Good Practice in Undergraduate Education. *AAHE Bulletin*, 39 (7): 3–7.

Coates H. (2005) The Value of Student Engagement for Higher Education Quality Assurance. *Quality in Higher Education*, 11 (1): 25–36.

Conway J. M., Lance C. E. (2010) What Reviewers Should Expect from Authors Regarding Common Method Bias in Organizational Research. *Journal of Business and Psychology*, (25): 325–334.

Ewell P. T., Jones D. P. (1993) Actions Matter: The Case for Indirect Measures in Assessing Higher Education's Progress on the National Education Goals. *Journal of General Education*, 42 (2): 56–121.

Goncharova S. V., Navrodskaya V. A., Nafikova D. D., Petrova V. A. (2022) Podgotovka kadrov dlya klyuchevykh otrasley ekonomiki Dal'nego Vostoka v predstavleniyakh i otsenkakh studentov vuzov i uchrezhdeniy SPO (na materialakh sotsiologicheskogo issledovaniya) [Training of Personnel for Key Sectors of the Far East Economy in Presentations and Assessments of Students of Universities and Institutions of Higher Education (Based on the Results of Sociological Research)]. *Obshchestvo: sotsiologiya, psikhologiya, pedagogika* [Society: Sociology, Psychology, Pedagogy], 2 (94): 34–40.

Hinduja P. (2021) From Behaviorism to Constructivism in Teaching-Learning Process. *Journal of Education and Social Sciences*, 9 (2): 111–122.

Hu S., Kuh G. D. (2002) Being (Dis)Engaged in Educationally Purposeful Activities: The Influences of Student and Institutional Characteristics. *Research in Higher Education*, 43 (5): 555–574.

Kahn P. (2014) Theorizing Student Engagement in Higher Education. *British Educational Research Journal*. 40(6): 1005–1018.

Kahu E. R. (2013) Framing Student Engagement in Higher Education. *Studies in Higher Education*, 38 (5): 758–773.

Khlystov E. A., Turaeva I. L. (2022) Migratsionnye nastroeniya studencheskoy molodezhi (na primere regionov Sibiri i Dal'nego Vostoka) [Migration Sentiments of Student Youth (Using the Example of Siberian and Far Eastern Regions)]. *Obshchestvo: sotsiologiya, psikhologiya, pedagogika* [Society: Sociology, Psychology, Pedagogy], 9 (101): 40–45.

Klimanov V. V., Kazakova S. M. (2022) Osobennosti strategicheskogo planirovaniya razvitiya Dal'nego Vostoka Rossii na federal'nom urovne [Features of Strategic Planning for the Development of the Russian Far East at the Federal Level]. *Regional'nye issledovaniya* [Regional Studies], (1): 68–79.

Kostina E. Yu., Orlova N. A. (2022) Strategiya razvitiya chelovecheskogo kapitala Dal'nego Vostoka Rossii [Strategy for the Development of Human Capital in the Russian Far East]. *Vlast' i upravlenie na Vostoke Rossii* [Power and Governance in the East of Russia], 3 (100): 184–193.

Kuh G. D. (2003) What We're Learning about Student Engagement from NSSE: Benchmarks for Effective Educational Practices. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 35 (2): 24–32.

Kuh G. D. (2007) What Student Engagement Data Tell Us about College Readiness. *Peer Review*, 9 (1): 4–8.

Kuh G. D., Hu S. (2001) Learning Productivity at Research Universities. *The Journal of Higher Education*, 72 (1): 1–28.

Kuh G. D., Pace C. R., Vesper N. (1997) The Development of Process Indicators to Estimate Student Gains Associated with Good Practices in Undergraduate Education. *Research in Higher Education*, 38 (4): 435–454.

Latkin A. P., Makievskaya Yu. Yu. (2022) Gosudarstvennye programmy razvitiya Dal'nego Vostoka: otsenka ikh realizatsii. Territoriya novykh vozmozhnostey [State Programs for the Development of the Russian Far East: Assessing Their Implementation]. Vestnik Vladivostokskogo gosudarstvennogo universiteta ekonomiki i servisa [Bulletin of Vladivostok State University of Economics and Service], 14 (2): 68–77.

Leont'eva E.O. (2024) Stanovlenie sistemy vysshego obrazovaniya na Dal'nem Vostoke Rossii. Periferiya [Formation of the Higher Education System in the Russian Far East. Periphery]. *Zhurnal issledovaniya nestolichnykh prostranstv* [Journal of Non-Metropolitan Spaces Research], 1 (2): 7–21.

Long D. (2012) Theories and Models of Student Development. In: L. J. Hinchliffe, M. A. Wong (eds.) *Environments for Student Growth and Development: Librarians and Student Affairs in Collaboration*. Chicago: Association of College & Research Libraries: 41–55.

Macfarlane B., Tomlinson M. (2017) Critiques of Student Engagement. *Higher Education Policy*, 30(1): 5–21.

Maloshonok N. G. (2023a) Deystvitel'no li 'vedushchie' vuzy luchshie vo vsem? Kak status i razmer rossiyskikh vuzov vzaimosvyazan so studencheskoy vovlechennost'yu [Are 'Leading' Universities Really the Best at Everything? How the Status and Size of Russian Universities Links to Student Engagement]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher education in Russia], 32 (12): 48–64.

Maloshonok N. G. (2023b) Rol' gendera i gendernykh stereotipov v vospriyatii uchebnoy nagruzki i vovlechennosti studentov matematicheskikh i inzhenernykh napravleniy podgotovki [The Role of Gender and Gender Stereotypes in Perception of Academic Workload and Engagement of Students in Mathematics and Engineering Majors]. *Monitoring obshchestvennogo mneniya: Ekonomicheskie i sotsial'nye peremeny* [Monitoring Public Opinion: Economic and Social Changes], (5): 91–114.

Maloshonok N. G. (2023c) Studencheskaya vovlechennost' kak instrument otsenki kachestva obrazovaniya v rossiyskikh universitetakh [Student Engagement as a Tool for Assessing the Quality of Education in Russian Universities]. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz* [University Management: Practice and Analysis], 27 (2): 45–58.

McCormick A.C., Kinzie J., Gonyea R. M. (2013) Student Engagement: Bridging Research and Practice to Improve the Quality of Undergraduate Education. In: M. B. Paulsen (ed.) *Higher Education: Handbook of Theory and Research. Vol. 28.* Dordrecht: Springer: 47–92.

Osterholt D. A., Denni, S.L. (2014) Assessing and Addressing Student Barriers: Implications for Today's College Classroom. *About Campus*, 18 (6): 18–24.

Pace R. C. (1980) Measuring the Quality of Student Effort. *Current Issues in Higher Education*, 2 (1): 10–16.

Pascarella E., Terenzini P. (1979) Interaction Effects in Spady's and Tinto's Conceptual Models of College Dropout. *Sociology of Education*, (52): 197–210.

Pascarella E. T. (2001) Using Student Self-Reported Gains to Estimate College Impact: A Cautionary Tale. *Journal of College Student Development*, 42 (5): 488–492.

Pascarella E. T., Cruce T. M., Wolniak G. C., Blaich C. F. (2004) Do Liberal Arts Colleges Really Foster Good Practices In Undergraduate Education? *Journal of College Student Development*, 45 (1): 57–74.

Pascarella E. T., Seifert T. A., Blaich C. (2010) How Effective are the NSSE Benchmarks in Predicting Important Educational Outcomes? *Change: The Magazine of Higher Learning*, 42 (1): 16–22.

Pascarella E. T., Terenzini P. T. (2005) *How College Affects Students. Vol. 2: A Third Decade of Research*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Porter S. R., Whitcomb M. E. (2005) Non-response in Student Surveys: The Role of Demographics, Engagement and Personality. *Research in Higher Education*, 46 (2): 127–152.

Reyes M. R., Brackett M. A., Rivers S. E., White M., Salovey P. (2012) Classroom Emotional Climate, Student Engagement, and Academic Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 104 (3): 700–712.

Ross H., Cen Y., Zhou Z. (2011) Assessing Student Engagement in China: Responding to Local and Global Discourse on Raising Educational Quality. *Current Issues in Comparative Education*, 14 (1): 24–37.

Slobodyanyuk M. G. (2012) Rol' obrazovatel'nogo potentsiala v formirovanii migratsionnogo nastroeniya molodezhi Dal'nego Vostoka RF [The Role of Educational Potential in Shaping the Migration Mood of Young People in the Russian Far East]. *Vlast' i upravlenie na Vostoke Rossii* [Power and Governance in the East of Russia], (4): 193–200.

Ushakova I. B. (2024) Obraz Dal'nego Vostoka v predstavlenii rossiyskikh studentov: rezul'taty assotsiativnogo eksperimenta [The Image of the Far East in the Minds of Russian Students: Results of an Associative Experiment]. *Rossiyskiy sotsial'no-gumanitarnyy zhurnal* [Russian Social and Humanitarian Journal], (3): https://doi.org/10.18384/2224–0209–2024–3–1490.

Wulf C. (2019) 'From teaching to learning': Characteristics and challenges of a student-centered learning culture. H. A. Mieg, (eds) *Inquiry-based learning – Undergraduate research.* Springer, Cham: 47–55.

Zeng L. M., Fryer L. K., Zhao Y. (2023) A Comparison of Three Major Instruments Used for the Assessment of University Student Experience: Toward a Comprehensive and Distributed Approach. *Higher Education Quarterly*, 77 (1): 27–44.

Zilvinskis J., Masseria A. A., Pike G. R. (2017) Student Engagement and Student Learning: Examining the Convergent and Discriminant Validity of the Revised National Survey of Student Engagement. *Research in Higher Education*, 58 (8): 880–903.