

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 378.147
ББК 4448.026

DOI 10.26170/po19-08-10
ГРНТИ 14.35.01

Код ВАК 13.00.01

Долженко Руслан Алексеевич,

доктор экономических наук, профессор, заведующий кафедрой экономики труда и управления персоналом, Уральский государственный экономический университет; 620144, г. Екатеринбург, ул. 8 Марта/Народной Воли, 62/45; e-mail: rad@usue.ru

Назаров Александр Вячеславович,

ассистент кафедры экономики труда и управления персоналом, Уральский государственный экономический университет; 620144, г. Екатеринбург, ул. 8 Марта/Народной Воли, 62/45; e-mail: nasarov.aw@yandex.ru

Панькова Анастасия Александровна,

магистрант кафедры экономики труда и управления персоналом, Уральский государственный экономический университет; 620144, г. Екатеринбург, ул. 8 Марта/Народной Воли, 62/45; e-mail: nasty-pankova@yandex.ru

ВОВЛЕЧЕННОСТЬ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ВУЗА И ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ВО ВРЕМЯ ОБУЧЕНИЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: проектная деятельность; метод проектов; студенты; экономические вузы; учебная деятельность; учебные проекты; вовлеченность студентов; академическая жизнь.

АННОТАЦИЯ. Вовлеченность студентов рассматривается как основа дальнейшей заинтересованности в приобретаемой профессии, которая позитивно сказывается на спросе рынка труда и соответствии специальности по диплому и работе после окончания вуза. В данной статье реферативно приведены подходы к пониманию концепции вовлеченности студентов, ее факторам и принципам, которые представляются авторам наиболее подходящими для корректировки и применения в организации высшего образования, представлена методика оценки вовлеченности студентов. При этом сам вуз рассматривается как инновационная корпорация, и поэтому работу над повышением вовлеченности предлагается систематизировать и включить в основные вузовские процессы. Основным способом повышения вовлеченности студентов может служить их проектная деятельность, сориентированная на запросы «внешнего мира» и структурированная в рамках вуза. Поскольку это направление деятельности еще только подбирает оптимальные пути, авторами представлены результаты опроса в вузе на тему вовлеченности и готовности к такой проектной деятельности.

Dolzhenko Ruslan Alekseevich,

Doctor of Economics, Professor, Head of the Department of Labor Economics and Personnel Management, Ural State University of Economics, Ekaterinburg, Russia

Nazarov Alexander Vyacheslavovich,

Assistant of the Department of Labor Economics and Personnel Management, Ural State University of Economics, Ekaterinburg, Russia

Pan'kova Anastasia Aleksandrovna,

Master's Degree Student of the Department of Labor Economics and Personnel Management, Ural State University of Economics, Ekaterinburg, Russia

ENGAGEMENT OF ECONOMIC UNIVERSITY STUDENTS AND PROJECT ACTIVITY DURING STUDY

KEYWORDS: project activities; project method; students; economic universities; educational activities; educational projects; student engagement; academic life.

ABSTRACT. Engagement till studying can be considered as the basis for further engagement in the acquired profession, which will have a positive impact on the supply and demand of the labor market. In this article there are the abstract approaches to the understanding of the concept of engagement, its factors and principles that seem to the authors the most suitable for the adjustment and application in the organization of higher education, the methodology of evaluating the engagement. At the same time, the university itself can be examined as an innovative corporation, and therefore the work on increasing engagement is proposed to be systematized and included in the main university processes. A project activity of students is proposed as the main way to increase academic engagement, if it is oriented to the needs of the market or society and structured within the university. Since USUE is still choosing the best way to start, the authors present the results of a survey at the university on the topic of engagement and readiness for such project activities.

Введение. На современном этапе развития экономики основной ориентир формирования региональной политики в области образования должен быть направлен на устранение значительной

дисгармонии между динамично изменяющимся спросом специалистов на региональном рынке труда и их предложением со стороны вуза [4]. Развитая экономика с конкурентной средой (а вузы – это конку-

рентная среда) отторгает неквалифицированный труд, создает психологическое напряжение и дисбаланс на рынке труда. Новый баланс может быть достигнут не только административно-регуляционными методами, но и другими категориями и практиками – повышением вовлеченности студентов (и преподавателей) в академическую жизнь с последующим укреплением вовлеченности в профессию, а также формированием и развитием проектной работы в вузе.

Теория вопроса. Разговор о вовлеченности в вузах стоит начать с обратного полюса. По мнению В. Н. Косырева, отчуждение учебного труда – это такое отношение студента к учению, при котором продукты его деятельности, он сам, а также преподаватели, администрация, другие студенты и социальные группы как носители норм, установок и ценностей учебной деятельности выступают для него как нечто чуждое его самости, что выражается в соответствующих переживаниях (чувствах обособленности, одиночества, отвержения) и поведении [8]. Таким образом, в вузе существует риск отчуждения результатов труда, а также самоотчуждения от процесса как для преподавателей, так и для студентов.

В целом в теории вовлеченность персонала рассматривается и как индикатор отношения работников к организации и происходящим в ней изменениям в среднесрочной перспективе (2-3 года), и как имеющая деятельностный аспект, то есть в большей степени она реализуется в виде конкретного поведения работников. В условиях постоянных изменений, которым подвержены инновационные компании, эти две характеристики являются ключевыми [3]. При всем возможном консерватизме форм и структур все же имеет смысл рассматривать и вуз как инновационную – инновационную – компанию, корпорацию.

Более того сама среднесрочная перспектива как периодика также укладывается в вузовский цикл образования (от первой до третьей ступени).

Концепция вовлеченности включает в себя пять основных принципов [19]:

1. Вовлеченность зависит от вложений физической, умственной и психологической энергии в различные объекты. Объекты могут быть довольно обобщенными (поддержка инновационной политики компании) или более конкретными (реализация трансформаций на конкретном участке работы).

2. Эффективность и результативность трудовой деятельности напрямую связаны с направленностью этой деятельности на повышение степени вовлеченности работника в реализуемый процесс.

3. У различных сотрудников проявляется различная степень вовлеченности в работу, даже на одном и том же участке работы, с одним и тем же функционалом, в то же время вовлеченность работника является плавающим показателем, который в определенных границах может изменяться. Ширина диапазона изменения также является определенным индикатором вовлеченности работника.

4. Вовлеченность персонала может иметь как количественные, так и качественные выражения. Уровень вовлеченности работника можно измерить, например, количественно (насколько он в среднем задерживается на работе, сколько раз выходит работать сверхурочно и т. п.) и качественно (работник внимательно изучает все внутренние источники информации об организации, прочитывает каждое информационное сообщение от подразделения внутренних коммуникаций и т. п.).

5. Количество дополнительно изученного материала, связанного с любыми аспектами деятельности организации, прямо пропорционально качеству и количеству вовлеченности работника в это участие.

И формально это вполне можно было бы переложить на вузовские реалии, однако есть некоторые нюансы, актуализирующие эти принципы.

Отношение студентов к учебе (к знанию и образованию вообще) играет фундаментальную роль в том, какие компетенции усвоит обучающийся за время учения, поскольку без инициативы со стороны студента невозможно вырастить качественного специалиста. Отмечается, что здесь возможны следующие оппозиции (список неполон): заинтересованное – равнодушное, активное – пассивное, позитивно мотивированное – безразличное, ценностно нагруженное – нейтральное, терминальное – прагматичное (консюмеристское, меркантильное). Это представляется весьма интересным шкалированием, позволяющим при корректной «настройке» найти наиболее подходящие механизмы повышения вовлеченности.

Под академической вовлеченностью студентов в целом можно понимать причастность к деятельности по достижению академических целей. При этом под социальной вовлеченностью понимается включенность студента в социальную группу сверстников (студенческую среду) [10]. Социальная и академическая вовлеченность не всегда выражены примерно одинаково. Напротив, они могут иметь даже противоположные «значения» (при сильно выраженной социальной интеграции слаба академическая – или наоборот).

В академической вовлеченности студентов в данной теоретической концепции могут быть выделены два аспекта:

- индивидуальная студенческая вовлеченность, отражающая деятельность студентов по достижению академических целей и по включению в образовательный процесс;
- институциональные условия для «вовлеченного» обучения, отражающие усилия вуза, направленные на «вовлечение» студентов в учебный процесс [10].

Для построения индекса индивидуальной студенческой вовлеченности может использоваться опробованная Н. Г. Малошенок модель с 12 показателями [11]. Построение индексов было основано на категориальном факторном анализе (Categorical Principal Components Analysis, CatPCA), который позволяет анализировать нечисловые данные. В результате проведения процедуры CatPCA получаются факторные нагрузки для каждого вопроса-пункта, которые отражают вклад каждого пункта в общий фактор индивидуальной вовлеченности и использовались в качестве весов для расчета индекса.

Для построения индекса вовлечения студентов с помощью институциональных условий было отобрано 6 вполне понятных и достаточных показателей [11]. Первый показатель относится к преподавательской практике, которая, как считается, оказывает положительный эффект на вовлеченность студентов в образовательный процесс: частота работы над групповыми заданиями совместно с однокурсниками во время семинарского занятия. Остальные показатели были заимствованы из NSSE (National Survey of Student Engagement) и показывают степень, в которой работа в рамках курса предполагала определенные виды интеллектуальной деятельности [11]. Индекс социальной интеграции ориентируется на показатели взаимодействия.

Однако это относительно старая модель. Из упомянутого NSSE уже выросло новое исследование студенческой вовлеченности – HSSSE (High School Survey of Student Engagement), и в нем уже присутствует несколько иное деление: на когнитивную (интеллектуальную, академическую) вовлеченность, на социальную (поведенческую) вовлеченность и на эмоциональную вовлеченность [12].

А в общем Н. Г. Малошенок определяет следующие четыре составляющие-фактора вовлеченности студентов [9]:

1. Вовлеченность в работу на занятиях (семинарах). Данный фактор отражает включенность студента в такие виды деятельности, как участие в дискуссиях на за-

нятиях, задавание вопросов, выступления на семинаре или решение задач у доски.

2. Вовлеченность в групповую работу. Большой вклад в этот фактор вносят показатели, отражающие участие студентов в групповой работе в аудиторное и внеаудиторное время.

3. Вовлеченность в учебную деятельность, выходящую за рамки требований преподавателя. Фактор отражает хорошие знания предмета студентом и стремление сделать больше, чем предусмотрено требованиями преподавателя.

4. Пассивный тип вовлеченности. Данная составляющая включает все показатели, относящиеся к невовлеченности (отсутствие концентрации на изучаемом материале, невыполнение заданий и т. д.).

И вот уже эту группировку можно развернуть также в сторону преподавательского состава, поскольку студенты – это лишь одна сторона высшего образования и профессионального формирования. Да, мы прекрасно понимаем, что на преподавателя в современности ложится не только прямая учебная нагрузка, но также и административная, поэтому временной ресурс для него распределяется иначе, чем для студента, и при расчете силы факторов следует учитывать большую выборочность взаимодействия и точек вовлеченности. Поэтому оставим этот аспект данного аттитюда трудовой деятельности преподавателей за пределами нашего исследования.

Одной из наиболее крупных и значимых можно назвать проектную деятельность.

Проведенный анализ различных понятий «проектная деятельность студентов» показывает, что оно базируется на понятиях «учебный проект» и «учебное проектирование». Под учебным проектированием чаще всего понимают процесс работы над учебным проектом, процесс достижения намеченного результата в виде конкретного «продукта» (проекта) [16].

Согласно точке зрения Н. А. Бредневой, под учебным проектом понимается самостоятельная деятельность, направленная на создание продукта, предполагающая творческую самореализацию личности студента, развитие профессиональных качеств, умений, навыков, необходимых современному специалисту, чтобы быть востребованным на рынке труда [1].

Учебное проектирование – это, прежде всего, совокупность приемов, операций овладения определенной областью практического или теоретического знания, той или иной деятельности, в процессе создания проекта – прототипа, прообраза предполагаемого или возможного объекта, состояния. Это путь познания, способ организа-

ции процесса познания для достижения поставленной дидактической цели [16].

В качестве учебной проектная деятельность служит, прежде всего, развитию личности студентов, усвоению определенной суммы знаний, умений, навыков [7].

Задачей студента является осуществление перехода к самостоятельной профессиональной деятельности за время обучения в вузе. Он как бы вступает в другой тип деятельности: накопления знаний, умений осуществлять проектную деятельность и организовывать ее в будущей профессиональной деятельности. Проектная деятельность студента носит сложный, многофункциональный характер. С одной стороны, его основная задача – приобретение знаний. С другой – студент должен подготовить себя к самостоятельной профессиональной деятельности после окончания вуза [14].

Возможности использования проектной деятельности в образовательном процессе гораздо шире, чем описаны в исследуемых работах. Через организацию проектной деятельности возможно не только формирование готовности к ее осуществлению, но и развитие конкурентоспособной личности в целом, для которой характерно стремление и способность к высокому качеству и эффективности своей деятельности [7].

Конкурентоспособность современной личности во многом определяется уровнем сформированности проектной культуры, которая обеспечивает продуктивную профессиональную деятельность в любой сфере и во многом определяет ее востребованность на рынке труда [7].

Проектная культура реализуется как особый тип мышления и вид проектно-преобразовательной деятельности человека. При этом проектная деятельность рассматривается не только как целенаправленная рациональная деятельность человека по созданию продукта для удовлетворения общественных потребностей, но и как средство саморазвития и самореализации личности.

Следовательно, организация проектной деятельности студентов вуза помимо практической подготовки к проектной деятельности (формирование специальных знаний, умений, навыков, опыта проектной деятельности, проектной компетентности) и развития студентов как субъектов преобразовательной деятельности (развитие интеллектуальной, эмоционально-волевой, мотивационно-потребностной сфер личности), должна решать задачи по формированию проектной культуры (проектное мировоззрение и мышление, потребность в проектной деятельности, высокие мотивы этой деятельности и пр.) и проектного управления.

Проектное управление необходимо также вузам для эффективного управления коммерциализацией результатов интеллектуальной деятельности в рамках инновационных программ развития. Вузам требуется также решать образовательные задачи и интегрировать их в научно-образовательные комплексы. Вместе с тем в большинстве вузов сохраняется иерархическая организация управления научной деятельностью (функциональная или линейно-функциональная), плохо адаптирующаяся к горизонтальной интеграции подразделений, необходимой для инновационной деятельности. Однако это не означает отказа от сложившейся в вузе системы управления научной деятельностью. Напротив, речь идет о необходимости развивать процессы, направленные на изменение сфер влияния, ролей и ответственности, направлений взаимодействия между подразделениями университета [13]. Кроме того, не все проекты вузов оказываются результативными, поскольку они недостаточно организационно проработаны. Вузы традиционно рассматривают научный проект как слабоструктурированные подпроекты, которые не имеют заранее определенного порядка.

Преодолением этой проблемы и следующим шагом во внедрении проектных практик может быть создание системы проектного управления научной деятельностью вуза. Мировой опыт знает различные организационные механизмы, основными из которых являются проектный офис и офис управления проектами, функционирующие на временной и постоянной основе [13]. Несмотря на схожие названия, их организационные механизмы существенно отличаются.

Проектный офис (Project Office – PO) управляет совокупностью научных проектов и создается как временная структура для поддержки реализации научных проектов, не связанных между собой в комплексные проекты или программы. PO может быть легко адаптирован для специфики вуза, в отличие от бизнес-организации. В частности, речь идет о необходимости учета совмещения научной работы с преподавательской деятельностью и нахождения баланса между нагрузкой первой и второй половин дня.

Офис управления проектами (Project management office – PMO) ближе к бизнес-структуре, он осуществляет централизацию функций управления приписанных к нему научных проектов, а также координацию всех их участников. PMO применяется для управления отдельными проектами, программами или совокупностью тех и других, что требует существенно более широкой по сравнению с PO сферы ответственности, включающей не только поддержку научных проектов, но и прямое управление ими.

В зависимости от выбора модели управления проектной деятельностью (проектный офис или офис управления проектами) формируется финансово-экономический механизм. В частности, масштаб РО определяется объемами научных проектов, поскольку он осуществляет самофинансирование деятельности на основе отчислений от бюджетов проекта. РМО, напротив, является стабильной структурой и должен иметь определенный объем научных проектов для финансирования своей деятельности.

Прежде всего проектный офис осуществляет на профессиональной основе организацию основных процессов научной деятельности по договорам вузов с заказчиками, т. е. использует определенный набор инструментов, методов, методологий, ресурсов и процедур для управления проектом [13].

Вторая важная задача проектного офиса заключается в выполнении функций единого центра сбора отчетности на всех этапах жизненного цикла проектов на основе ведения учета прямых и косвенных затрат по проекту [13].

Учет договоров в разрезе проектов позволяет отслеживать все поступления и платежи по ним, а также формировать бюджеты за произвольный учетный или плановый период [13].

При всем этом нас как представителей направления «управление персоналом» интересует взаимодействие с проектным офисом управления по работе с персоналом, которое в подобных отношениях может заниматься:

- оформлением трудовых отношений с руководителем проекта и членами рабочей группы посредством заключения трудового договора о работе по совместительству или договора на оказание платных дополнительных услуг;

- закреплением фактов трудовой биографии работников (занесение в личное дело сотрудника информации об участии в проектной деятельности вуза).

Организационно проектный офис может быть вписан в существующую систему управления вузом в двух основных форматах: децентрализованном и централизованном.

Децентрализованная модель проектного управления научной деятельностью вуза является «мягкой» формой организации проектного управления для локальных проектов факультетов и кафедр. В этом случае проектный офис в управлении научной деятельностью выступает в большей степени в качестве интегратора горизонтальных связей исполнителей, обеспечивающего руководителя проекта услугами внутреннего аутсорсинга квалифицированными кадрами в специфической непрофильной сфере

деятельности (профессиональном проектном управлении) [13]. Данная модель характерна для небольших проектов скорее прикладного, чем фундаментального характера, не имеющих значительных внешних соисполнителей.

Централизация модели проектного управления научной деятельностью вуза характерна в большей мере для научных проектов значительного масштаба, имеющих статус приоритетных и требующих координации большого числа участников, находящихся под контролем заказчика или даже включающих последнего в проект на постоянной основе [13].

При любом сочетании сама реализация столь масштабной структуры, ее активная и периодически установленная проработка уже способствует социально-инновационному процессу и прогрессу в вузе, актуализации роли вуза как участника не только научной, но и социально-экономической инфраструктуры региона и страны.

Методология и результаты исследования. В силу определенной специфики обучения по экономическим и управленческим специальностям, определяемой повышенным спросом на данную сферу образовательной деятельности со стороны абитуриентов, а также большими возможностями получения работы по специальности (или около нее), в качестве объекта исследования нами были выбраны студенты экономического и управленческого профилей, обучающиеся в ряде региональных вузов Уральского и Сибирского федерального регионов. Срез был сделан на: а) региональных, б) не входящих в особые категории организаций системы высшего образования (университеты группы 5-100), в) не внедривших проектные подходы к реализации образовательной деятельности на системном уровне. Почему такое особое отношение к привилегированным вузам 5-100? Анализ практики образовательной деятельности этих университетов показал, что они уже внедрили проектные подходы к образовательной деятельности в сам учебный процесс (а не только на уровне проектных программ магистратуры, например). Так в НИУ ВШЭ уже более 4 лет действует система проектов и проектных семинаров, в рамках которых студенты официально задействованы в проектной деятельности в формате учебных, исследовательских или профессиональных проектов. Для их реализации, а также организации взаимодействия руководителей проектов и студентов в рамках проектной работы в вузе создана «Ярмарка проектов» – электронная площадка (база данных) для размещения предложений по

проектам для студентов¹. Аналогичные подходы на системной основе внедряются и в других вузах из группы 5-100 (Уральский федеральный университет, Тюменский государственный университет и др.). Мы не будем анализировать проблемы, с которыми столкнулись данные вузы, как и те действия, которые были ими осуществлены для их преодоления, т. к. проектная деятельность в них внедряется совсем на другом уровне и со много большими ресурсами, а также предпочтениями со стороны регулятора образовательной деятельности.

Весной этого года нами было проведено анонимное исследование (опрос) возможностей повышения вовлеченности в процессы высшего образования и внедрения проектных практик как одного из вариантов ее реализации в следующих региональных вузах, обеспечивающих подготовку по экономическим и управленческим направлениям: Уральский государственный экономический университет, Алтайский государственный университет (в части Международного института экономики, менеджмента и информационных систем), Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского (в части экономического факультета). В настоящий момент данные вузы находятся в самом начале запуска процесса оценки вовлеченности и проектных практик, изучают опыт коллег, а потому прямо сейчас у нас есть возможность провести серию предварительных опросов и необходимость с их помощью установить, по каким направлениям вести работу с заинтересованными лицами в ближайшем будущем.

Выборка репрезентативная, квотная. Всего было опрошено 655 студентов, обучающихся по очной форме обучения в бакалавриате (1-4 курс) и магистратуре (1-2 курс). Собрано 655 анкет, из которых 3 было отбраковано, т. о. выборочная совокупность составила 652 респондента. В опросных исследованиях допускается 5-процентная ошибка выборки с вероятностью в 0,9545. В нашем случае p_0 (расчетная допустимая численность выборки) составила 550 респондентов, что позволяет получить результаты опроса с высокой достоверностью в ходе анализа.

Доля опрошенных в каждом университете составила не менее 10% от общего контингента по очной форме обучения. По возможности мы квотировали представителей различных направлений, но как показали результаты, нет явной разницы между качеством и отношением к практике у студентов по менеджменту, экономике, финансам и др., так как ее организация ведется на уровне факультета или вуза.

Разработанный нами опросник стал попыткой создать социологическую базу исследования вовлеченности в академический процесс, его актуализации и формирования соответствующих векторов трансформации высшего образования, или, говоря иными словами, сопоставлением и регулированием ожиданий и возможностей студентов, вузов и – в будущем – бизнеса.

В ходе опроса мы попытались проверить несколько исследовательских гипотез, а именно:

А) отсутствует региональная специфика реализации экономического и управленческого высшего образования, как результат не имеет значение о каком региональном вузе идет речь в части возможностей внедрения проектных подходов в образовательной деятельности;

Б) больше половины студентов, обучающихся по экономическим и управленческим специальностям, сделали выбор неосознанно, не планируют после окончания обучения работать по специальности;

В) молодые люди после окончания работы в университете не заинтересованы прислушиваться к мнению работодателей, готовы согласиться с любым предложением, соответствующим их запросам;

Г) в настоящее время только практики, реализуемые во время обучения в вузе, обладают положительным восприятием со стороны студентов, рассматриваются ими как основа для формирования прикладных навыков во время обучения.

Это далеко не полный перечень гипотез, которыми мы руководствовались, более того, в силу разведывательного характера исследования, предназначение опроса было как раз и связано с набором данных для формулировки гипотез, которые и будут проверены в ходе последующих описательных и аналитических исследований.

Опрос был анонимен, но некоторую классифицирующую информацию мы должны были получить, а поэтому просили указать уровень образования и степень отношения к вузу. Итого 80% опрошенных либо еще проходят обучение по направлениям бакалавриата, либо уже (только что) получили соответствующие дипломы; 8% – магистранты и магистры; также имеются по 6% специалистов и аспирантов либо соискателей ученой степени.

Из всех них опыт работы по полученной (либо получаемой) профессии имели 52,1%, что является очень высоким показателем.

При этом 45,8% опрошенных высоко оценивают уровень собственной мотивации оставаться в профессии либо искать подходящие ей вакансии, для них это приоритет и выбор. И еще 47,9% респондентов оценива-

¹ <http://www.hse.ru/org/hse/pfair/>

ют уровень как средний. Итого обладателей низкого уровня мотивации и тех, кто даже не рассматривает для себя такую возможность, совокупно 6,3%. Иными словами, студенты, обучающиеся по экономическим и управленческим специальностям, получают и выбирают образование осознанно. Наша гипотеза не оправдалась! Другими словами, налицо наличие стереотипа о неосознанном выборе молодыми людьми экономических и управленческих специальностей, их следования указаниям родителей, желании получить любое образование.

Более того, опрошенным рынок труда представляется таким образом, что подходящие вакансии встречаются часто в 25,5% случаев и еще в 53,2% их можно так или иначе встретить; изредка вакансии попадают для 14,9% респондентов, и по 2,1% опрошенных считают, что либо вакансий за последние полгода не было, либо «вход» возможен только по знакомствам и рекомендациям, либо попросту не задавались таким вопросом.

Тех, кто претендовал на замещение вакантной должности, особенно в первый раз (по профессии или нет), мы попросили определить недостатки, которые в их отношении указывали работодатели. 37% ответивших заявили, что подобных комментариев точно не было и еще 15,2% не смогли вспомнить, чтобы они были. Среди остальных 30,4% отметили критику профессиональных навыков, а по 10,9% – недостаточную выраженность личностных качеств и интереса к выполнению обязанностей; еще 8,7% отметили несоответствие корпоративной культуре. 2,2% респондентов указали на несовпадение возможностей по рабочему графику и собственную самооценку – работодатели выставляли требования по знаниям, умениям и навыкам, которыми, как посчитали студенты, они еще не обладают.

Конечно же, нам в связи с этим был интересен вопрос обратной связи, поэтому мы спросили респондентов, что последовало за получением подобной критики. 29,6% учли замечания и рекомендации, что-то улучшили и подтянули, но не прорабатывали их систематически, еще 22,2% получили полноценную программу действий и последовали ей. Также 22,2%, что интересно, приняли замечания к сведению, но оставили все как есть, а 3,7% дополнительно назвали не собственное нежелание, а организационную невозможность (суть рекомендаций и форма обучения вступают в конфликт). Прямо не согласились с критикой, направив усилия на улучшение чего-то иного, либо также не став ничего менять, совокупно 11,1% опрошенных. То есть мы видим, что большинство все же избрало путь положи-

тельной реакции и действий. Что также указывает на желание развиваться в выбранной профессии и ориентироваться на мнение работодателя.

То есть мы для большей части наблюдаем стремление и скорее всего даже зачатки планов, но вместе с тем – недостаточную выраженность и систематичность, а это то, что вуз вполне может и обязан помочь им привить. То есть речь уже не просто обобретении профессиональной базы, а о привитии профессиональной культуры, в том числе культуры исследовательской, формировании интереса к профессии еще на этапе знакомства с ней, в том числе и с помощью постижения способов ее развития, поиска «добавленной стоимости» знаний в практическом поле.

Поэтому в первую очередь мы должны были спросить, сколько дисциплин в учебном плане респонденты сочли бы действительно полезными для профессионального становления и развития. И здесь по исследуемым вузам мы опять же имеем положительный результат: все или почти все назвали полезными 12% опрошенных, 30% ответили, что большинство предметов, и еще 28% посчитали, что около половины. И это с учетом общегосударственных требований к составу и наполнению дисциплин. 16% респондентов полезными назвали лишь каждую третью или четвертую дисциплину и еще 14% нашли полезными для себя ничтожно малое число дисциплин. Совокупные 30% условно негативной категории определенно дают повод для размышлений о корректировке наполнения учебных планов и соответствии направлений подготовки с потребностями заказчиков обучения – студентов и бизнеса. Отметим, что в данном направлении опроса результаты разнятся между респондентами разных вузов: максимальные показатели у Уральского вуза, более чем на 1/3 ниже таковые в Сибирских вузах.

И если где-то есть лакуны, очевидно, что нужно выяснить степень готовности к их заполнению собственными усилиями. Так, мы в числе прочего спросили респондентов, хотели бы они иметь возможность факультативно получить дополнительные часы предметов, которые считают важными. Лишь 6% ответили, что не знают, и 20% – не готовы. В то же время 68% опрошенных хотят и готовы, если это не потребует дополнительных денежных вложений, а 6% изъявили желание даже на платной основе.

Но блок вопросов, посвященных уже непосредственно вовлеченности и проектной работе, показывает определенные проблемы и несоответствия – в том числе такой похвальной готовности.

Мы попросили опрошенных выразить отношение к написанию и защите относительно крупных академических работ (ВКР, курсовых, отчетов по практике). Выяснилось, что 10,2% опрошенных не знают, как к ним относиться. 40,8% склонны считать их обязательными (если не принудительными) «отчетами для галочки», где «главное – оформление» и прочий формализм, подавляющий исследовательское побуждение или важное практическое описание изученного предмета либо явления. Другими словами, половина студентов не видят в них прикладного смысла! Это сигнал образовательным организациям о том, что требования к подобным работам должны быть пересмотрены в сторону большей практико-ориентированности, необходимо организовать разъяснительную и информационную работу среди студентов о предназначении крупных академических работ.

Однако в то же время еще 18,4% респондентов отметили, что подобное восприятие у них может возникнуть лишь «пропорционально» увеличению требуемого объема работы и объема стандартов к написанию работы. В обратном случае они вполне готовы их рассматривать так же, как категория ответивших, что близость работы к практике искупает все остальное – таких респондентов было 12,2%. Наконец, 14,3% респондентов уверенно воспринимают такие работы как часть важного и интересного проекта, как этап демонстрации результатов (итоговых или промежуточных).

Это несколько меньшая база, чем можно было бы рассчитывать, но здесь мы можем получить некий ключ-разгадку, если рассмотрим ответы на следующие вопросы.

Мы спросили, становились ли такие работы основой для статей, выступлений на конференциях и тому подобное, – а это, в общем-то, и есть проявление академической вовлеченности, совмещение интересов науки и бизнес-практики – и узнали, что положительный ответ могут дать только 38% опрошенных. Это не так мало, как можно подумать – все же практически каждые четыре из десяти студентов и выпускников получили подобный социально-академический опыт. Но ведь каждый студент пишет не по одной такой работе, поэтому если бы мы интересовались реальным количеством нашедших признание и интерес работ от общего числа написанных за академически установленный промежуток времени, то «коэффициент полезного действия» обязательной активности, назовем ее так, претерпел бы понятные изменения.

Мы также уточнили, брали ли на себя респонденты ответственность по разработке и представлению дополнительных проектов –

то есть добровольной академической активности. И здесь наблюдается сокращение на шесть процентов – уже 32% респондентов делали что-то подобное.

Но это не однозначно негативное сокращение: 38% респондентов смогли реализовать свой обязательный академический опыт, и в то же время 32% респондентов на нем не остановились и посчитали разумным, нужным и интересным сделать что-то сверх программы, по тому материалу и тем темам, что определили для себя как значимые. Треть респондентов понимают, что интерес возможно и желательно подкреплять документально.

К сожалению, уже такие материалы становились основой для статей, выступлений на конференциях и прочего подобного лишь чуть чаще, чем в каждом четвертом случае, т. е. у 28% респондентов. Есть к чему стремиться и есть что развивать в плане как навыков насыщения материалов знаниями ценностью, так и навыков поиска целевой аудитории и убеждения их в ценности данного материала для нее. (Оставим в стороне вопрос принципиального доведения начатого дела до конца, это требует отдельного выяснения, мы в своем исследовании полагаемся на добросовестность и волю респондентов.)

Примерно такова в данный момент «академическая воронка».

В то же время было бы интересно узнать ощущение уровня собственной вовлеченности респондентов в академическую жизнь. И здесь результаты опроса показывают, что высоко и крайне высоко оценивают уровень совокупно 16% опрошенных, а для 56% он представляется как средний – то есть он имеет место и заметное проявление, со студентами стараются работать, и студенты сами проявляют интерес. Но есть к чему стремиться: 20% считают уровень низким и 6% заявили о его отсутствии.

При этом в вопросе о том, какая поддержка со стороны вуза (его административного и преподавательского состава) прилагалась к академической инициативе, наиболее частым вариантом была консультативная поддержка со стороны преподавателей – в 69% случаев. На втором месте – организационная, в 24,5% случаев, на третьем – информационная со стороны администрации, в 20,4% случаев. Весьма редки случаи технической и материальной поддержки – 6,1% и 2% соответственно. По сути, все на энтузиазме и желании помочь экспертным мнением, направить и сориентировать. И в 22,4% случаев респонденты отметили, что поддержки не было.

Поэтому мы задали дополнительный вопрос о силе этой поддержки, как она ощущалась среди тех, кто заметил. Сильной

ее назвали 28,2% респондентов, средней – 59%, а слабой – 12,8%.

Также нам интересно было узнать, какие программы и механизмы поддержки академической активности (исследования, участие в школах и конференциях, прочее) существовали и существуют в вузе, по мнению респондентов, но наиболее распространенным ответом стало участие в конференциях. Конкурсы с написанием статей или разработкой какого-нибудь проекта также отмечались, но вместе с тем было отмечено, что иногда это носит обязательный характер и объясняется студентам эта обязательность тем, что подобный зафиксированный опыт пригодится при найме на работу и в магистратуре.

Отдельно мы спросили респондентов, что они могли бы назвать факторами влияния на академическую жизнь (что могло бы их привлечь и привлекает, какие возможности видят), и большинство назвали факторами практические (творческие) занятия, решение кейсов, посещение экскурсий, круглые столы и встречи с гостями (учеными и практиками), надежду разобраться, где и в какой форме хотели бы работать, развить профессиональные навыки, иметь честное представление о своей профессии. Заметен интерес к формам академического общения. Важными были названы практическое применение полученных знаний и реальный жизненный опыт преподавателя либо гостя, сама подача материала, общение с другими, обмен знаниями. Заметен запрос на интерактивность и соавторство, то есть командные практики, равно как и нечеткость заданий – довольно важный элемент при становлении. Разумеется, было названо также и развитие в общем. И, конечно, видят среди факторов возможность заниматься научной деятельностью, зарекомендовать себя в глазах работодателя, а также – возможность сконвертировать это в доход (в виде стипендий, зарплат либо гонораров).

Так что весьма уместным оказался и вопрос о том, что было бы интересно, если бы у академических проектов был внешний заказчик или, если точнее, инвестор. Разумеется, у него наверняка возникнут собственные требования и условия, которые придется учесть. Но 52% респондентов ответили, что даже с такой поправкой им было бы интересно. Однако было отмечено и встречное условие: заказчик предоставляет информацию (статистику) для написания научной работы. Еще 38% не определились, им нужно время. И лишь 10% респондентов не согласились с такой постановкой.

Поэтому было предусмотрительным включить в опросник и более широкое прочтение этой темы: мы попросили ответить,

были бы знания об управлении проектами, маркетинге и инвестировании (в широком смысле) полезны для продвижения академических работ. И 48% респондентов ответили, что да. 36% еще не задавались этим вопросом и не смогли с ходу на него ответить. С негативными ответами все не вполне однозначно в том отношении, что прямой отказ выразили лишь 4% респондентов, а еще 12% сомневаются, что это сработает, поскольку у академии (высшего образования) свои правила, традиции и механизмы.

Помимо прочего мы для понимания несоответствия требований по видам практик и реальным запросам «внешнего мира» попросили респондентов поделиться проблемами, с которыми они столкнулись во время прохождения данных практик (производственной, преддипломной и прочих). Совокупно 40% респондентов либо не знают, либо не испытывали проблем. Наиболее же распространенной проблемой был назван комплекс из организационно-технических со стороны вуза (26%), неполученной поддержки со стороны руководителя практики (также от вуза, 16%) и диссонанса между вверенными обязанностями и якобы получаемыми вследствие практики нужными навыками (16%). И также в числе проблем названы проблемы с попыткой уловить смысл практики как таковой (18%). Проблемы со стороны предприятия либо самого поиска предприятия для прохождения практики совокупно отмечены в 12% случаев. Ни один из респондентов не выбрал такой вариант проблем, как отторжение со стороны коллектива предприятия, что, наверное, неплохой знак.

Считаем, что практики среди образовательного процесса должны стать платформой тех самых проектов, о которых говорилось выше, той самой добровольной академической активности, местом соприкосновения науки и бизнеса, но вместо этого мы видим непонимание их потенциальной значимости и содержания со стороны студентов, что может указывать на необходимость пересмотра если не самих программ практик, то по меньшей мере проработки их наполнения и направленности, самого задания и его постановки – то есть вообще-то как бы диалога научного руководителя (или хотя бы кафедры, обладающей знанием об общих потребностях и трендах) и студента.

Наконец, мы попросили участников опроса оценить, в какой степени им удастся тем или иным образом реализовать собственный потенциал. Насколько возможно полно его реализуют 10,4% респондентов и в достаточной степени – 52,1%. Недостаточной степень считают совокупно 33,4% респондентов.

На вопрос, устраивает ли это их, 54,2% респондентов ответили, что да, устраивает (при попытке сделать отсечку и посмотреть ответ на данный вопрос только для тех, кто дал положительный ответ на предыдущий, тенденция только усилилась до 83,3%). Не устраивает положение дел 27,1%, а затруднились ответить – 18,8%. 54,2% положительных ответов на самом деле должны вызывать некоторое беспокойство, поскольку, возможно, у респондентов уже формируется образ «стеклянного потолка», либо они в нем увязают, не понимая, как двигаться дальше.

Над устранением этого эффекта вузам, в которых был реализован опрос, и необходимо работать. Впрочем, как и всем организациям системы высшего образования.

Выводы. В данной статье реферативно приведены подходы к концепции вовлеченности, ее факторам и принципам, которые представляются авторам наиболее подходящими для корректировки и применения в организации высшего образования. Вовлеченность студента может рассматриваться по академическому и социальному профилям, при этом она не остается простым «экспертным заключением» в словесной форме, а переводится в набор оцифрованных показателей со своими «весами», уже пригодный для интерпретации по единому «знаменателю», формирования сквозной оценки и – со временем – мониторинга вовлеченности.

В то же время сам вуз вполне может рассматриваться как инновационная корпорация, и поэтому работу над повышением вовлеченности предлагается систематизировать и включить в основные вузовские процессы.

Основным средством этого для авторов представляется проектная деятельность студентов совместно с преподавателями и (или) практиками от бизнеса. Это способствует и укреплению убежденности желания развиваться в выбранной профессии и формированию профессионального поведения при применении обретаемых и оттачиваемых знаний, умений и навыков.

Инкорпорирование и формирование (возможно, по принципу *ad hoc*) центра ответственности по проектной деятельности (ее координированию), по мнению авторов, может решить сразу ряд вопросов: от понимания конъюнктурной и перспективной по-

требности в подобной деятельности до удовлетворения самых различных вариантов мотивации участников проекта.

Университеты, чьи студенты были опрошены, находятся в самом начале исследований вовлеченности студентов и персонала с разработкой и внедрением подходящей методики для выявления данного знания и его практического применения. Предстоит и формирование схемы проектной деятельности, учитывающей существующую структуру научно-исследовательской работы вузов. Конкурировать должны не подразделения, а продукт вуза во внешней среде с другими продуктами других вузов и компаний.

Текущее исследование студенческой вовлеченности в академическую жизнь и готовности к проектной деятельности показывает, что образовательные организации, чьи студенты были опрошены, с этой оптики находятся примерно на тех же стартовых позициях, что и другие вузы как той же категории, так и большего масштаба [9; 1; 2; 5; 6; 15; 17; 18]. Это говорит о равных условиях конкурентирования, а значит перед всеми вузами стоит лишь вопрос корректного использования возможностей.

Что важно, студенты выбранных университетов также определенно показывают осознанность выбора профессии и желание в ней развиваться, привнести что-то новое. При этом они по большей части понимают и принимают, что если это «новое» выльется в проектную деятельность, то нужно ориентироваться на запросы «внешнего мира» – заинтересованных сторон.

На начальном этапе относительно простой областью качественного перехода от обязательной академической активности к персонально ценной и значимой дополнительной активности – что предполагает повышенную вовлеченность – может стать трансформация прохождения видов практик и ожиданий от их результатов.

Связи и знания, которые дает вуз, помимо собственного содержания также должны формировать определенное профессиональное поведение и убежденность в самом выборе профессии, и вместе с тем наводить на размышления, что это не предел, что можно действовать и развиваться.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бреднева Н. А. Проектная деятельность студентов в условиях междисциплинарной интеграции : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2009. – 25 с.
2. Гомбоева М. И. Управление эффективностью НИР в региональном вузе: публикационная активность и грантовая деятельность ППС // Гуманитарный вектор. – 2012. – № 1 (29). – С. 172-178.
3. Долженко Р. А. Удовлетворенность, лояльность, вовлеченность персонала: уточнение и конкретизация понятий // Вестник Алтайского государственного аграрного университета. – 2014. – № 9 (119). – С. 157-162.
4. Долженко Р. А., Назаров А. В. Спрос и предложение HR-специалистов на рынке труда РФ и Уральского федерального округа в зеркале данных HeadHunter // Вестник Южно-уральского государственного университета. Серия : Экономика и менеджмент. – 2019. – Т. 13. – № 1. – С. 41-52.

5. Доминьяк В. И., Родионова Е. А. Вовлеченность сотрудников: мотивационный аспект [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://dominyak.com/assets/files/Dominyak_Rodionova_Vovlechennost_sotrudnikov_motivacionny aspekt.pdf (дата обращения: 08.05.2019).
6. Калинина И. А. Вовлеченность сотрудников как основа кадрового развития университета // Вестник РЭУ им. Г.В. Плеханова. Вступление. Путь в науку. – 2015. – № 1-2. – С. 140-145.
7. Коваленко Ю. А., Никитина Л. Л. Проектная деятельность студентов в образовательном процессе вуза [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/v/proektnaya-deyatelnost-studentov-v-obrazovatelnom-protssesse-vuza> (дата обращения: 08.05.2019).
8. Косырев В. Н. Отчуждение учебного труда студента // Высшее образование в России. – 2009. – № 11. – С. 138-143.
9. Литвинова Е. Ю., Киселева Н. В. Структурная модель вовлеченности обучающихся в непрерывное образование // Социальная психология и общество. – 2016. – Т. 7. – № 3. – С. 5-17.
10. Малошенок Н. Г. Вовлеченность студентов в учебный процесс в российских вузах // Высшее образование в России. – 2014. – № 1. – С. 37-44.
11. Малошенок Н. Г. Студенческая вовлеченность в учебный процесс: методология исследования и процедура измерения [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://socis.isras.ru/files/File/2014_3/141-147_Maloshonok.pdf (дата обращения: 08.05.2019).
12. Малошенок Н. Г. Студенческая вовлеченность: почему важно изучать процесс обучения, а не только его результат? [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://docplayer.ru/424370-Studencheskaya-vovlechennost-pochemu-vazhno-izuchat-process-obucheniya-a-ne-tolko-ego-rezultat.html> (дата обращения: 08.05.2019).
13. Масленников В. В. Организационные модели проектного управления научной деятельностью в российских университетах [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/v/organizatsionnye-modeli-proektnogo-upravleniya-nauchnoy-deyatelnostyu-v-rossiyskih-universitetah> (дата обращения: 08.05.2019).
14. Панчук Т. А. Формирование готовности к проектной деятельности студентов факультетов технологии и предпринимательства : дис. ... канд. пед. наук. – Бийск, 2004. – 185 с.
15. Парфенова Т. А. Формирование проектной компетентности будущих педагогов в условиях вуза // Теория и практика общественного развития. – 2013. – № 10. – С. 223-228.
16. Полат Е. С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина. – М. : Издательский центр «Академия», 2008. – 368 с.
17. Тимохович А. Н., Филенко С. С. Вовлеченность студентов вузов в научно-исследовательскую деятельность: проблемы и пути решения // Международная научно-практическая конференция «Гуманитарные основания социального прогресса: Россия и современность» (Московский государственный университет дизайна и технологии, 25-27 апреля 2016 г.). – Москва, 2016. – С. 147-152.
18. Фрумин И. Д., Добрякова М. С. Что заставляет меняться российские вузы: договор о невовлеченности [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/v/chto-zastavlyaet-menyatsya-rossiyskie-vuzy-dogovor-o-nevovlechennosti> (дата обращения: 08.05.2019).
19. Astin A. Student Involvement: A Developmental Theory for Higher Education // Journal of College Student Development. – 1999. – Vol. 40 (5). – P. 519.

REFERENCES

1. Bredneva N. A. Proektnaya deyatel'nost' studentov v usloviyakh mezhdistsiplinarnoy integratsii : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. – М., 2009. – 25 s.
2. Gomboeva M. I. Upravlenie effektivnost'yu NIR v regional'nom vuze: publikatsionnaya aktivnost' i grantovaya deyatel'nost' PPS // Gumanitarnyy vektor. – 2012. – № 1 (29). – С. 172-178.
3. Dolzhenko R. A. Udovletvorennost', loy'al'nost', vovlechennost' personala: utochnenie i konkretizatsiya ponyatiy // Vestnik Altayskogo gosudarstvennogo agrarnogo universiteta. – 2014. – № 9 (119). – С. 157-162.
4. Dolzhenko R. A., Nazarov A. V. Spros i predlozhenie HR-spetsialistov na rynke truda RF i Ural'skogo federal'nogo okruga v zerkale dannikh HeadHunter // Vestnik Yuzhno-ural'skogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya : Ekonomika i menedzhment. – 2019. – Т. 13. – № 1. – С. 41-52.
5. Dominyak V. I., Rodionova E. A. Vovlechennost' sotrudnikov: motivatsionnyy aspekt [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: https://dominyak.com/assets/files/Dominyak_Rodionova_Vovlechennost_sotrudnikov_motivacionny aspekt.pdf (data obrashcheniya: 08.05.2019).
6. Kalinina I. A. Vovlechennost' sotrudnikov kak osnova kadrovogo razvitiya universiteta // Vestnik REU im. G.V. Plekhanova. Vstuplenie. Put' v nauku. – 2015. – № 1-2. – С. 140-145.
7. Kovalenko Yu. A., Nikitina L. L. Proektnaya deyatel'nost' studentov v obrazovatel'nom protssesse vuza [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <https://cyberleninka.ru/article/v/proektnaya-deyatelnost-studentov-v-obrazovatelnom-protssesse-vuza> (data obrashcheniya: 08.05.2019).
8. Kosyrev V. N. Otchuzhdenie uchebnogo truda studenta // Vysshee obrazovanie v Rossii. – 2009. – № 11. – С. 138-143.
9. Litvinova E. Yu., Kiseleva N. V. Strukturnaya model' vovlechennosti obuchayushchikhsya v nepreryvnoe obrazovanie // Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo. – 2016. – Т. 7. – № 3. – С. 5-17.
10. Maloshonok N. G. Vovlechennost' studentov v uchebnyy protsess v rossiyskikh vuzakh // Vysshee obrazovanie v Rossii. – 2014. – № 1. – С. 37-44.
11. Maloshonok N. G. Studencheskaya vovlechennost' v uchebnyy protsess: metodologiya issledovaniya i protsedura izmereniya [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: http://socis.isras.ru/files/File/2014/2014_3/141-147_Maloshonok.pdf (data obrashcheniya: 08.05.2019).
12. Maloshonok N. G. Studencheskaya vovlechennost': pochemu vazhno izuchat' protsess obucheniya, a ne tol'ko ego rezul'tat? [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <https://docplayer.ru/424370-Studencheskaya-vovlechennost-pochemu-vazhno-izuchat-protsess-obucheniya-a-ne-tolko-ego-rezultat.html>

vovlechnost-pochemu-vazhno-izuchat-process-obucheniya-a-ne-tolko-ego-rezultat.html (data obrashcheniya: 08.05.2019).

13. Maslennikov V. V. Organizatsionnye modeli proektnogo upravleniya nauchnoy deyatel'nost'yu v rossiyskikh universitetakh [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <https://cyberleninka.ru/article/v/organizatsionnye-modeli-proektnogo-upravleniya-nauchnoy-deyatelnostyu-v-rossiyskikh-universitetah> (data obrashcheniya: 08.05.2019).

14. Panchuk T. A. Formirovanie gotovnosti k proektnoy deyatel'nosti studentov fakul'tetov tekhnologii i predprinimatel'stva : dis. ... kand. ped. nauk. – Biysk, 2004. – 185 s.

15. Parfenova T. A. Formirovanie proektnoy kompetentnosti budushchikh pedagogov v usloviyakh vuza // Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya. – 2013. – № 10. – S. 223-228.

16. Polat E. S. Sovremennye pedagogicheskie i informatsionnye tekhnologii v sisteme obrazovaniya / E. S. Polat, M. Yu. Bukharkina. – M. : Izdatel'skiy tsentr «Akademiya», 2008. – 368 s.

17. Timokhovich A. N., Filenko S. S. Vovlechnost' studentov vuzov v nauchno-issledovatel'skuyu deyatel'nost': problemy i puti resheniya // Mezhdunarodnaya nauchno-prakticheskaya konferentsiya «Gumanitarnye osnovaniya sotsial'nogo progressa: Rossiya i sovremennost'» (Moskovskiy gosudarstvennyy universitet dizayna i tekhnologii, 25-27 aprelya 2016 g.). – Moskva, 2016. – S. 147-152.

18. Frumin I. D., Dobryakova M. S. Chto zastavlyaet menyat'sya rossiyskie vuzy: dogovor o nevovlechnosti [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <https://cyberleninka.ru/article/v/chto-zastavlyaet-menyatsya-rossiyskie-vuzy-dogovor-o-nevovlechnosti> (data obrashcheniya: 08.05.2019).

19. Astin A. Student Involvement: A Developmental Theory for Higher Education // Journal of College Student Development. – 1999. – Vol. 40 (5). – P. 519.