

СОЦИОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ



DOI: 10.19181/socjour.2026.32.1.9
EDN: ZKGYRP

Н.Г. МАЛОШОНОК, П.А. МУЗЫКА¹

¹ Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». 101000, Москва, ул. Мясницкая, д. 20.

ВЗАИМОСВЯЗЬ ВОЗМОЖНОСТИ ВЫБОРА УЧЕБНЫХ ДИСЦИПЛИН В УНИВЕРСИТЕТЕ СО СТУДЕНЧЕСКОЙ ВОВЛЕЧЕННОСТЬЮ¹

Аннотация. В статье представлены результаты эмпирического исследования, направленного на изучение взаимосвязи между предоставлением студентам возможности выбирать учебные дисциплины и их вовлеченностью в учебный процесс. В последние десятилетия гибкость образовательных программ и предоставление выбора учебных дисциплин учащимся является необходимым условием формирования нелинейных карьерных траекторий и мягких навыков, соответствующих требованиям современного рынка труда. Однако исследования показывают, что в российских вузах у преподавателей и администрации существует убеждение, что при наличии выбора студенты будут выбирать учебные дисциплины таким образом, чтобы снизить свою нагрузку и минимизировать усилия по прохождению этих дисциплин. Данное положение препятствует повышению гибкости образовательных программ в вузах за счет предоставления студентам возможности выбора. На основе данных масштабного социологического опроса российских студентов ($N = 14988$) проверяется состоятельность данного убеждения путем изучения взаимосвязи между наличием у студентов возможности выбора и четырьмя типами вовлеченности (вовлеченность в аудиторную работу, приложение дополнительных усилий, совместное обучение и несоблюдение требований учебного процесса). Было установлено, что возможность выбора дисциплин, связанных с направлением подготовки или в рамках узкой специализации, статистически значимо и положительно коррелирует с вовлеченностью в аудиторную работу, а также может способствовать приложению дополнительных усилий учащимися и вовлечению в практики совместного обучения. При этом предоставление выбора учебных дисциплин, не связанных с направлением подготовки, было значимо связано только с вовлеченностью студентов в практики совместного обучения, но статистически незначимо для вовлеченности в аудиторную работу и приложения дополнительных усилий. Посещение курсов по выбору положительно взаимосвязано как

¹ Исследование осуществлено в рамках Программы фундаментальных исследований НИУ ВШЭ. Авторы выражают признательность Е.А. Терентьеву, директору Института образования НИУ ВШЭ, и коллективу Томского государственного университета, внесшим существенный вклад в разработку исследовательского инструмента и проведение эмпирического исследования.

с вовлеченностью в аудиторную работу, совместным обучением и применением дополнительных усилий, так и с несоблюдением требований учебного процесса. Результаты работы полезны исследователям высшего образования, руководителям университетов, преподавателям и учебно-вспомогательным работникам вузов, занимающимся вопросами организации учебного процесса и формирования учебных планов в университетах.

Ключевые слова: студенческая вовлеченность; возможность выбора; выбор учебных дисциплин; элективы; мотивация; гибкость образовательной программы; российские университеты.

Для цитирования: Малошенок Н.Г., Музыка П.А. Взаимосвязь возможности выбора учебных дисциплин в университете со студенческой вовлеченностью // Социологический журнал. 2026. Том 32. № 1. С. 156–176. DOI: [10.19181/soc-jour.2026.32.1.9](https://doi.org/10.19181/soc-jour.2026.32.1.9) EDN: ZKGYRP

Введение

Стремительное развитие передовых технологий и современные тенденции на рынке труда, наблюдаемые в течение последних десятилетий в мире, приводят к необходимости изменений в университетском образовании, в частности, в области гибкости и адаптивности образовательных программ [3; 16; 23; 64]. Быстро меняющиеся требования к знаниям и компетенциям специалистов, появление новых профессий, а также смещение фокуса с узкоспециализированных профессиональных компетенций в сторону мягких навыков приводят, в свою очередь, к росту нелинейности карьерных траекторий, что накладывает на образовательные программы требование персонализации, то есть необходимо учитывать разнообразные потребности в обучении и увеличить возможность выбора студентом того, что и как он будет изучать в университете [42].

Исторически возможность для студентов выбирать свою траекторию обучения была еще в Болонском университете [63]. Однако идея предоставления студентам возможности выбора курсов не была доминирующей в вузах средних веков, в которых доминировала модель Парижского университета и программа обучения составлялась исключительно профессорами университета [63]. Наибольшее распространение идея предоставления студентам возможности выбора курсов получила в США во второй половине XIX в., когда президент Гарварда Чарльз Элиот внедрил систему элективных курсов, которая действует и в современных вузах [27; 36]. Таким образом, в США, как и в других странах, где система высшего образования выстраивалась по англосаксонской модели, предоставление студентам возможности самим выбирать значительную часть учебных дисциплин является базовым элементом образовательных программ.

В советских и российских вузах обучение традиционно строилось по жестким учебным планам, где доля элективных курсов была минимальна. Поэтому в России предоставление студентам возможности выбирать курсы — относительно новое явление. В начале 2010-х гг. был принят новый Федеральный закон об образовании, в котором зафиксировано право учащихся выбирать факультативные

и элективные курсы, модули дисциплин из перечня, предлагаемого вузом², а также внедрены стандарты третьего поколения ФГОС. При этом за прошедшее десятилетие полноценную персонализацию обучения внедрили немногие отечественные университеты [6; 8]. Это объясняется, с одной стороны, коротким по историческим меркам отрезком времени с момента декларации такой необходимости, а с другой — наличием опасений и барьеров, которые препятствуют массовому внедрению персонализированных образовательных программ в современных университетах России. Одним из барьеров, препятствующих внедрению таких программ, является миф о том, что при возможности выбора студенты станут выбирать наиболее легкие учебные дисциплины, пытаясь снизить учебную нагрузку и минимизировать свою вовлеченность и усилия, вкладываемые в прохождение этих дисциплин [13]. Несмотря на то что существуют зарубежные эмпирические исследования, опровергающие данное утверждение [33; 57], российские исследователи отмечают, что из-за распространенности таких представлений в отечественной образовательной среде значительно ограничиваются возможности эффективно внедрять данные практики в университетах [13]. В то же время в связи с отсутствием эмпирических исследований о том, как возможность выбора учебных дисциплин взаимосвязана с учебной деятельностью и активностью студентов, сохраняется барьер для эффективного внедрения и распространения индивидуальных образовательных программ в нашей стране.

Данная исследовательская работа вносит вклад в решение обозначенной проблемы. В ней поставлена цель на основе данных масштабного опроса студентов российских вузов оценить наличие и направление связи между возможностью и широтой выбора учебных дисциплин в университете и студенческой вовлеченностью, отражающей участие студентов в разных видах аудиторных и внеаудиторных учебных активностей. Результаты работы будут полезны как для ученых, интересующихся исследованиями высшего образования и вопросами его персонализации, так и для руководителей, преподавателей и учебно-вспомогательных работников вузов, занимающихся вопросами организации учебного процесса и разработки образовательных программ.

Обзор литературы

Возможности самостоятельного выбора и их влияние на поведение человека

Возможность выбора является важной характеристикой деятельностного субъекта в социологии. Взвешивая ожидаемые последствия и прогнозируемые результаты разных вариантов действия, человек определяет величину вероятного риска и в итоге может либо выбрать определенный вариант действия, либо отказаться от действия совсем [4]. Д.В. Александров [2] отмечает тесную взаимосвязь между концептами «выбор» и «интерес» на микроуровне социологического анализа, поскольку второе понятие часто используется для объяснения рациональной

² Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 15.10.2025) «Об образовании в Российской Федерации». — URL: https://legalacts.ru/doc/273_FZ-ob-obrazovanii/glava-4/statja-34/ (дата обращения 22.02.2026).

составляющей первого (например, в теории рационального выбора Дж. Коулмена, теории поля П. Бурдьё, мир-системной концепции И. Валлерстайна). Жизненный, профессиональный и образовательный виды выбора, помимо понятий интереса и необходимости определения и взвешивания риска, в социологических исследованиях часто объясняются социально-экономическим положением молодых людей, влиянием на них социальных институтов и общественно-социальных процессов [9; 14; 17; 20]. Однако часто подчеркиваются такие характеристики выбора, как, с одной стороны, осознанность, а с другой — необходимость, которые могут влиять как на принятие решения, так и на последующие действия человека (например, его участие в добровольческой деятельности [15]).

Таким образом, с точки зрения социологического подхода в ситуации выбора учебных дисциплин в университете учащийся исходит также из личных интересов, ресурсов и возможных рисков. Помещение студента в ситуацию выбора и предоставление ему такой возможности возлагают на него роль рационального субъекта, что может приводить к изменениям в его действиях при прохождении выбранных им учебных дисциплин.

Влияние возможности выбора на поведение человека было отмечено в социально-психологических работах [61]. В эмпирических исследованиях было обнаружено, что люди более охотно участвуют в деятельности, если считают, что выбрали ее сами [53], а также в большей мере ценят эту деятельность и ее результаты [32]. Предоставление человеку возможности выбора приводит к повышению контроля над собой, мотивации и интереса к выполнению задачи [29; 44; 65; 70; 72]. В то время как отсутствие или недостаточность выбора в жизни человека часто связывают с такими негативными последствиями, как выученная беспомощность [41; 68].

Встречается также серия академических публикаций, рассматривающих предоставление человеку возможности выбора в качестве интервенции, направленной на коррекцию его поведения [30; 31; 34; 35; 47]. Например, в исследованиях, выполненных в области образования, показано, что при предоставлении учащимся возможности выбора вознаграждений за выполнение заданий или их вариантов повышаются аккуратность выполнения, вовлеченность и сосредоточенность на занятии, а также сокращается количество отвлечений от выполнения задания [30; 34; 35]. В недавнем экспериментальном исследовании [31] было обнаружено, что при предоставлении учащемуся возможности самому решить, будет ли для него обязательным посещение занятий, большинство студентов сознательно выбрали более строгий режим и в итоге посещали занятия регулярно, чем при жестком внешнем контроле. Далее авторы предполагают, что предоставление возможности выбора способствует принятию студентом ответственности за свое обучение. Это может оказать благотворное влияние на учебную мотивацию и образовательные результаты.

Исследования возможности выбора учебных дисциплин в университете

Исследования, посвященные возможности выбора учебных дисциплин в университете и их влиянию на учебную деятельность студентов, в основном проводились в зарубежных университетах, где преобладает англосаксонская модель высшего образования. Они посвящены изучению стратегий выбора и принятия

решений [24; 33; 39; 40; 71], а также таким вопросам, как оптимальные пропорции обязательных курсов и курсов по выбору [45], оптимальное количество курсов, предоставляемых для выбора, и широта их тематики [69].

Тьюн Деккер обнаружил, что среди студентов, имеющих возможность выбора учебных дисциплин, наиболее распространенной стратегией является подбор учебных курсов таким образом, чтобы они соответствовали личным образовательным целям и интересам учащихся [33]. Второй по популярности стратегией выбора является попытка попробовать разные учебные дисциплины, чтобы понять, что больше нравится. Третьей по популярности стратегией является стремление к широкому образованию и кругозору. Такие студенты ценят свободу выбора в университете, поскольку она позволяет изучать дисциплины из разных областей. Наконец, наименее популярной стратегией выбора курсов оказалась попытка избежать определенных учебных дисциплин.

В другом исследовании стратегий выбора обучающимися дисциплин [39] выделена еще одна важная из них — хеджирование рисков. В рамках этой стратегии учащиеся пытаются соблюсти баланс между выбором учебных дисциплин, которые будут полезны в долгосрочной перспективе, и выбором предметов, которые помогают приобрести некоторые выгоды в краткосрочный период. Исходя из результатов этого исследования, школам и университетам стоит обращать внимание не только на причины выбора отдельных дисциплин, но и на то, какую стратегию используют учащиеся при комбинировании этих дисциплин и составлении «личного портфеля» из них.

При этом, по данным некоторых работ, перегрузка выбором может негативно сказаться на мотивации и успешности учащихся [45]. В исследовании [69] отмечается, что широкий спектр предлагаемых курсов и постоянное обновление их состава приводят к некоторой анархичности выбора, когда из-за множества доступных опций и ограниченности информации студенты не могут принять взвешенное решение и начинают излишне полагаться на мнения своих сверстников и отзывы о курсах.

В рамках настоящего исследования проверим гипотезу о положительной взаимосвязи между возможностью выбора учебных дисциплин и студенческой вовлеченностью. Основываясь на социологических теориях и результатах социально-психологических исследований, мы предполагаем, что предоставление такой возможности в университете приведет к повышению рациональной субъектности учащегося, его мотивации и интереса к учебной деятельности, которую он для себя выбрал, и это благоприятно отразится на его желании вовлекаться в учебные активности, связанные с выбранными дисциплинами, в аудиторное и внеаудиторное время.

Студенческая вовлеченность

В данной статье мы рассматриваем теоретико-методологический подход по изучению студенческой вовлеченности, основанный на идеях А. Астина [22], Р. Пэйса [58], П. Эвелла [37; 38], Э. Паскарелла, П. Теренцини [60] и предложенный в качестве основы масштабного исследовательского проекта «Национальное исследование студенческой вовлеченности» (*National Survey of Student Engagement*,

NSSE), в котором он использовался как инструмент оценки качества высшего образования [51; 56; 59]. В соответствии с таким подходом предполагается, что развитие студента в университете зависит от того, в каких университетских активностях он участвует, что указывает на важность не только поведения студента и его усердия, но и того, какие возможности для такого участия предоставляет университет [22; 49; 51; 58]. Таким образом, выделяются два важных фактора, влияющих на образовательные результаты учащихся: 1) учебная деятельность и поведение самого учащегося и 2) институциональные практики и образовательная среда в вузе.

Важное место в подходе занимает концепт эффективных образовательных практик, отражающих второй предиктор образовательных результатов студентов и определяющихся как практики, относительно которых была установлена положительная корреляция с образовательными результатами в ходе предыдущих эмпирических исследований [48]. Предполагается, что чем больше студент вовлечен в эффективные практики, тем выше будут его образовательные результаты [50]. Таким образом, под *студенческой вовлеченностью* мы понимаем участие студентов в эффективных образовательных практиках, доступных им в университете в рамках аудиторных занятий и в дополнительных внеаудиторных и внеучебных активностях. Чтобы разработать индикаторы студенческой вовлеченности, исследователи применили список из семи принципов таких практик, составленный А. Чикерингом и З. Гамсон [28] на основе анализа результатов эмпирических исследований, опубликованных за 50 лет. Этот список включает следующие принципы: 1) поощрение взаимодействия преподавателей и студентов; 2) поощрение взаимного обмена и кооперации между студентами; 3) активное обучение; 4) своевременная обратная связь; 5) внимание ко времени, уделенному на выполнение заданий; 6) трансляция высоких ожиданий; 7) уважительное отношение к разнообразным талантам, способностям и способам обучения.

Принципы Чикеринга и Гамсон использовались при разработке индикаторов студенческой вовлеченности [52], которые затем стали основой опросника NSSE [56]. В России данный подход используется с 2013 г., и интерес к нему возрастает [12]. По результатам исследований в отечественных вузах выявлена положительная взаимосвязь между студенческой вовлеченностью и частотой взаимодействия студентов с одногруппниками и преподавателями, участием студентов в самоуправлении, в практиках самообучения и сообучения, а также с развитием критического мышления, планами студентов работать по специальности и поступать в магистратуру и (или) аспирантуру [1; 7; 18; 19; 21; 46].

На основе принципов данного подхода выделяются эффективные практики, включенность в которые свидетельствует о вовлеченности студентов. Однако он предполагает, что сама студенческая вовлеченность многогранна и включает разные аспекты университетского опыта [12]. Поэтому в разных эмпирических исследованиях используются разнообразные типологии студенческой вовлеченности, составленные в результате комбинаций ее показателей. В рамках данной статьи используются типы и показатели студенческой вовлеченности, представленные в статье [54] и валидированные на выборках российских, китайских, японских и американских студентов.

Методология исследования

Данные

В работе использовались данные онлайн-опроса, собранные в 2021 г. в ходе реализации масштабного межвузовского проекта «Научно-методическое обеспечение развития системы управления качеством высшего образования в условиях коронавирусной инфекции COVID-19 и после нее». Этот исследовательский проект был реализован группой университетов по заказу Министерства науки и высшего образования России. Онлайн-анкета исследования была запрограммирована на платформе Enjoysurvey³ и распространялась среди учащихся сотрудниками образовательной организации, в которой они обучались. Всего в опросе приняли участие 36 822 студента из 401 вуза 81 региона Российской Федерации. Из базы были отобраны ответы студентов, обучающихся на 1–4-х курсах очных программ бакалавриата дневной формы в головных вузах. Иностранные студенты и студенты филиалов вузов были исключены из анализа. Итоговая выборка составила 14 998 студентов. Описательные статистики для выборки представлены в Приложении.

Измерение и анализ

Наличие у студента возможности выбора учебной дисциплины измерялась с помощью следующего вопроса: «*Была ли у Вас возможность выбора учебных курсов в текущем учебном году?*». Учащимся предлагалось выбрать один из нескольких вариантов ответа: «*да, в рамках Вашей узкой специализации (при наличии)*», «*да, из широкого набора курсов, связанных с Вашим направлением подготовки (специальности)*», «*да, из широкого набора курсов, не связанных с Вашим направлением подготовки (специальности)*», «*нет, не было такой возможности*». Кроме того, учащихся спрашивали, проходили ли они курсы по выбору в текущем учебном году, при этом предлагались следующие варианты ответа: «*да, проходил(-а)*» и «*нет, не проходил(-а)*».

Для измерения студенческой вовлеченности использовалась методика, представленная в работах [11; 24; 52; 67]. Респондентам задавался вопрос «*Как часто в текущем семестре Вы выполняли следующее?*» с предложением 11 видов учебной деятельности и просьбой для каждого из них выбрать один вариант ответа из следующих: «*никогда*», «*редко*», «*время от времени*», «*скорее часто*», «*очень часто*», «*затрудняюсь ответить*». В соответствии со статьей [54] было выделено четыре типа студенческой вовлеченности:

1. Вовлеченность в аудиторную работу, измеренная с помощью трех показателей: а) *участвовали в обсуждениях на семинарах*; б) *задавали вопросы по содержанию курса преподавателю во время занятий*; в) *выступали с докладом или презентацией на занятиях*.

2. Прикладывание дополнительных усилий, измеренное с помощью трех показателей: а) *считали предмет настолько интересным, что работали над ним больше, чем требовалось преподавателем*; б) *просили помощи в обучении у преподавателя или его ассистента, тьютора, когда она требовалась*; в) *обсуждали с преподавателем во внеучебное время содержательные вопросы по курсу*.

³ Платформа для создания онлайн-опросов, проведения маркетинговых исследований и сбора данных “Enjoysurvey”. — URL: <https://enjoysurvey.ru/> (дата обращения 22.02.2026).

3. Несоблюдение требований учебного процесса, измеренное с помощью трех показателей: а) сдавали задания по учебному курсу позже установленного срока; б) приходили на занятия неподготовленным(-ой); в) пропускали занятия без уважительной причины.

4. Совместное обучение, измеренное с помощью двух показателей: а) работали над групповым заданием/проектом совместно с одноклассниками во внеаудиторное время; б) помогали сокурснику(-це) лучше понять материал дисциплины во время совместной подготовки к занятиям.

Для оценки соответствия предложенной факторной структуры данным и демонстрации надежности/согласованности показателей был проведен confirmatory factor analysis (CFA), в результате которого выявлены приемлемые статистики согласия модели ($\chi^2 = 1896,847$, $df = 38$, $RMSEA = 0,06$, $CFI = 0,96$, $TLI = 0,95$, $SRMR = 0,05$). Факторные нагрузки для всех четырех типов вовлеченности, полученные в рамках CFA, приведены в таблице 1. В соответствии с рекомендациями, представленными в работе [66], можно говорить о приемлемом уровне надежности показателей, измеряющих четыре типа студенческой вовлеченности.

Контрольные переменные

В качестве контрольных переменных использовались: 1) пол; 2) форма финансирования (бюджетное или коммерческое место); 3) курс обучения; 4) укрупненное направление подготовки; 5) академическая успеваемость. Для измерения уровня академической успеваемости студентов использовался вопрос: «*Какие оценки Вы получали за экзамены/зачеты в последнюю сессию?*». Студентам предлагались варианты ответа: «*только отличные оценки*», «*только отлично и хорошо*», «*только хорошо*», «*в основном отлично и хорошо, но были и удовлетворительные оценки*», «*в основном хорошо и удовлетворительно*», «*преимущественно удовлетворительные*», «*другое*» и «*затрудняюсь ответить*». Для анализа ответы респондентов были перекодированы в переменную «высокая академическая успеваемость», которая принимала значение 1 в случае выбора респондентами вариантов ответа «*только отличные оценки*» и «*только отлично и хорошо*» и значение 0 при выборе других вариантов ответа.

Анализ

Изучение взаимосвязи между переменными, отражающими возможность выбора учебных дисциплин, и факторами студенческой вовлеченности производилось с помощью метода моделирования структурными уравнениями (*structural equation modeling, SEM; Estimator DWLS*) в программе для статистической обработки данных R (интерфейс RStudio 2019, версия 1.2.5001). Для целей анализа все ответы респондентов «*затрудняюсь ответить*» на представленные выше вопросы были перекодированы в пропущенные значения. Для работы с пропущенными значениями в модели использовался метод попарного удаления (*pairwise deletion*). Таким образом, структурная модель была построена на основании ответов 13 074 студентов. Статистики согласия модели ($\chi^2 = 4439,277$, $df = 157$, $RMSEA = 0,05$, $CFI = 0,93$, $TLI = 0,90$, $SRMR = 0,03$) свидетельствуют о ее хорошем качестве [26; 43; 67].

Таблица 1

Факторные нагрузки

Показатели	Факторные нагрузки в модели CFA	Факторные нагрузки в модели SEM
Вовлеченность в аудиторную работу		
Участвовали в обсуждениях на семинарах	1,00	1,00
Задавали вопросы по содержанию курса преподавателю во время занятий	1,08***	0,96***
Выступали с докладом или презентацией на занятиях	0,89***	0,94***
Прикладывание дополнительных усилий		
Считали предмет настолько интересным, что работали над ним больше, чем требовалось преподавателем	1,00	1,00
Просили помощи в обучении у преподавателя или его ассистента, тьютора, когда она Вам требовалась	0,883	0,88***
Обсуждали с преподавателем во внеучебное время содержательные вопросы по курсу	1,047	1,06***
Несоблюдение требований учебного процесса		
Сдавали задания по учебному курсу позже установленного срока	1,000	1,00
Приходили на занятия неподготовленным(-ой)	1,22***	1,05***
Пропускали занятия без уважительной причины	0,93***	0,84***
Совместное обучение		
Работали над групповым заданием/проектом совместно с одноклассниками во внеаудиторное время	1,00	1,00
Помогали сокурснику(-це) лучше понять материал дисциплины во время совместной подготовки к занятиям	0,96***	0,91***

Примечание: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$.

Ограничения

При интерпретации результатов данного исследования необходимо учитывать следующие ограничения. Во-первых, в работе были использованы данные, собранные с помощью реактивных методов, что может приводить к возникновению систематических ошибок в данных в силу эффектов памяти, социальной желательности, гало-эффекта, а также различий в способностях респондентов к рефлексии своей учебной деятельности и возможности выбора учебных дисциплин, существующих на их образовательной программе [25]. Во-вторых, в исследовании использовалась доступная выборка, что, скорее всего, могло привести к возникновению эффекта самоотбора и ее смещения в сторону большей пред-

ставленности мотивированных студентов с высокой успеваемостью [62]. Данное предположение также подтверждается описательными статистиками по выборке, исходя из которых среди студентов выборочной совокупности 65% отмечают высокую академическую успеваемость (таблица в Приложении). Кроме того, от момента сбора данных до публикации результатов прошло не менее четырех лет. Приведенные ограничения могут считаться существенными при попытке оценить представленность возможностей выбора учебных дисциплин в отечественных вузах или среднюю вовлеченность российских студентов. Однако в случае оценки взаимосвязей между наличием и шириной выбора учебных дисциплин и вовлеченностью они менее существенны в силу меньшего влияния на статистические взаимосвязи между переменными структуры выборки, ее соответствия генеральной совокупности, а также изменений, связанных со временем.

Результаты

В таблице 2 представлены результаты проверки гипотезы о том, что предоставление студентам возможности выбора учебных дисциплин имеет положительную взаимосвязь с их вовлеченностью. Мы обнаружили, что наиболее благоприятный эффект может оказывать возможность выбора учебных дисциплин, непосредственно связанных с получаемой студентом специальностью. Так, возможность выбора курсов из широкого набора дисциплин по направлению подготовки имеет положительную взаимосвязь с вовлеченностью в аудиторную работу ($B = 0,12, p < 0,001$) и совместным обучением ($B = 0,16, p < 0,001$), а также имеет сильную корреляцию со стремлением студентов прикладывать дополнительные усилия к обучению ($B = 0,31, p < 0,001$). Также положительная взаимосвязь наблюдается между возможностью выбора учебных дисциплин в рамках узкой специализации и тремя типами вовлеченности: вовлеченностью в аудиторную работу ($B = 0,08, p < 0,001$), прикладыванием дополнительных усилий ($B = 0,16, p < 0,001$) и совместным обучением ($B = 0,10, p < 0,001$). При этом возможность выбора учебных дисциплин, не связанных с получаемой специальностью, имеет положительную взаимосвязь только с совместным обучением ($B = 0,13, p < 0,001$). Для остальных типов вовлеченности взаимосвязь оказалась статистически незначимой.

Примечательно, что наличие самой возможности выбора учебных дисциплин не имеет статистически значимой взаимосвязи с несоблюдением студентами требований учебного процесса. Однако посещение учебных курсов по выбору имеет положительную статистически значимую взаимосвязь как с несоблюдением требований учебного процесса ($B = 0,09, p < 0,001$), что негативно сказывается на студенческой вовлеченности, так и с тремя другими типами вовлеченности (вовлеченность в аудиторную работу: $B = 0,12, p < 0,001$; прикладывание дополнительных усилий: $B = 0,13, p < 0,001$; совместное обучение: $B = 0,11, p < 0,001$), что является скорее позитивным фактором. Данный результат требует дополнительных исследований для корректной интерпретации.

Таблица 2

Коэффициент регрессии (*B*), стандартная ошибка коэффициента (*SE*)

Независимые переменные (предикторы)	Зависимые переменные (типы студенческой вовлеченности)			
	Вовлеченность в аудиторную работу	Прикладывание дополнительных усилий	Несоблюдение требований учебного процессе	Совместное обучение
Мужской пол	0,002 (0,02)	0,14*** (0,02)	0,15*** (0,02)	0,00 (0,02)
Бюджетное место	−0,04* (0,02)	−0,05** (0,02)	0,05** (0,02)	−0,05* (0,02)
Высокая академическая успеваемость	0,50*** (0,02)	0,27*** (0,02)	−0,57*** (0,02)	0,34*** (0,02)
Курс (ref. — первый курс)				
Второй курс	0,04* (0,02)	0,003 (0,02)	0,06** (0,02)	−0,004 (0,02)
Третий курс	0,02 (0,02)	−0,013 (0,02)	0,07** (0,02)	−0,05* (0,02)
Четвертый курс	−0,002 (0,02)	0,01 (0,03)	0,09*** (0,02)	−0,18*** (0,03)
Углубленное направление подготовки (ref. — гуманитарные науки)				
Естественные науки	−0,30*** (0,03)	0,02 (0,03)	−0,02 (0,03)	−0,03 (0,04)
Математика	−0,33*** (0,05)	−0,01 (0,06)	0,11* (0,06)	0,04 (0,06)
Экономика и менеджмент	0,001 (0,03)	−0,02 (0,03)	−0,05 (0,03)	0,20*** (0,03)
Компьютерные науки	−0,47*** (0,04)	−0,10** (0,04)	0,01 (0,03)	0,11** (0,04)
Инженерные науки	−0,36*** (0,03)	0,09** (0,03)	−0,03 (0,03)	0,09** (0,03)
Социальные науки	0,12*** (0,03)	0,001 (0,03)	−0,06 (0,03)	0,06 (0,04)
Образование и педагогика	0,07** (0,03)	0,07* (0,02)	−0,04 (0,03)	0,23*** (0,03)
Возможность выбора (ref. — не было возможности выбора)				
Возможность выбора в рамках узкой специализации	0,08*** (0,02)	0,16*** (0,02)	0,04 (0,02)	0,10*** (0,02)
Возможность выбора из широкого набора курсов, связанных с направлением подготовки (специальности)	0,12*** (0,02)	0,31*** (0,02)	0,01 (0,02)	0,16*** (0,03)
Возможность выбора из широкого набора курсов, не связанных с направлением подготовки (специальности)	−0,003 (0,03)	0,04 (0,03)	0,04 (0,03)	0,13*** (0,03)
Посещал(-а) курсы по выбору в течение учебного года	0,12*** (0,02)	0,13*** (0,02)	0,09*** (0,02)	0,11*** (0,02)

Примечание: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$.

Основные выводы и обсуждение

В рамках проведенного исследования была подтверждена гипотеза о том, что предоставление студентам возможности выбирать учебные дисциплины положительно взаимосвязано с их студенческой вовлеченностью. Обнаружено, что возможность выбора дисциплин, связанных с направлением подготовки, а также выбора учебных курсов внутри узкой специализации статистически значимо коррелирует с вовлеченностью в аудиторную работу, а также может способствовать приложению дополнительных усилий учащимися и более интенсивному их участию в практиках совместного обучения. Результаты данного исследования согласуются с выводами, полученными в более ранних работах о влиянии предоставления возможности выбора на учебное поведение студентов [30; 31; 34; 35].

При этом интересен тот факт, что предоставление выбора учебных дисциплин, не связанных с направлением подготовки, было значимо связано только с вовлеченностью студентов в практики совместного обучения, но статистически незначимо для вовлеченности в аудиторную работу и дополнительных образовательных усилий. Во-первых, данный вывод, скорее всего, связан с тем, что широта кругозора не является популярной стратегией выбора курсов у студентов [33]. По результатам предыдущих исследований, российские студенты зачастую приходят в университет ради получения определенной профессии [55], а не для расширения кругозора и получения нового опыта, что свидетельствует о меньшей востребованности возможности выбора учебных дисциплин из широкого набора курсов. Во-вторых, чаще всего студенты самостоятельно выбирают направление подготовки и руководствуются при этом своими интересами; это означает, что выбор учебных курсов по специальности также будет в большей степени соответствовать их интересам [10]. Вероятно, именно с этим можно частично связать большую корреляцию выбора курсов по специальности с показателями вовлеченности. В-третьих, как отмечено в предыдущих исследованиях, слишком широкие возможности выбора могут приводить к перегрузке студентов и к снижению мотивации и вовлеченности [45], что также может объяснить наблюдаемые нами результаты.

Отдельного обсуждения заслуживает результат положительной взаимосвязи между посещением курсов по выбору и несоблюдением требований учебного процесса. С одной стороны, его можно объяснить тем, что студенты, имеющие тенденцию к пропуску занятий и невыполнению заданий преподавателя, действительно могут использовать возможность выбора курсов для того, чтобы снизить свою учебную нагрузку. Такие студенты могут чаще проходить курсы по выбору, что приводит к возникновению положительной корреляции между фактом прохождения таких курсов и несоблюдением требований учебного процесса. С другой стороны, как было отмечено ранее, помещение учащегося в ситуацию выбора наделяет его ролью рационального субъекта, что может приводить к изменению его отношения к другим аспектам обучения в университете. Например, такие учащиеся могут более критично относиться к полезности посещения занятий по определенным дисциплинам и выполнения заданий преподавателей, не посещать занятия и не выполнять задания, которые они находят бесполезными для себя, что будет приводить к повышению уровня несоблюдения требований учебного процесса. При этом посещение курсов по выбору взаимосвязано с тремя другими позитивными

типами вовлеченности. Это свидетельствует, что к учебным предметам, выбранным самостоятельно, студенты могут относиться более дисциплинированно, проявляя активность в аудитории, вовлекаясь в совместное обучение и прилагая дополнительные усилия. Полученные результаты требуют более детального изучения для проверки указанных взаимосвязей и гипотез об их причинах.

Для повышения эффективности системы выбора курсов для университетов, внедряющих индивидуализацию в свои образовательные программы, мы рекомендуем наравне с самим процессом выбора внедрять методы его анализа: 1) собирать данные о поведении студентов при выборе; 2) проводить сравнительный анализ различных групп студентов с целью выявления предпочтений и проблемных точек; 3) использовать метод карты пути студента для моделирования всех этапов выбора и принятия решений студентами, а также для выявления точек потенциальных затруднений; 4) регулярно отслеживать и фиксировать обратную связь от студентов, участвовавших в выборных кампаниях, чтобы определять их удовлетворенность и вовлеченность в процесс выбора; 5) внедрять институт тьюторства, чтобы тьюторы активно работали со студентами, поясняя им особенности выбора, помогая принимать решения в условиях неопределенности, и вовремя реагировали на возникающие проблемы [5; 8]. Следование этим рекомендациям позволит не только повысить удовлетворенность студентов своим обучением в вузе, но и оптимизировать систему управления, которая должна непрерывно корректировать учебный процесс и способствовать улучшению качества высшего образования в российских университетах за счет повышения вовлеченности студентов и соответствия получаемых ими знаний и компетенций постоянно изменяющимся требованиям рынка труда [16].

ПРИЛОЖЕНИЕ

Описательные статистики для выборки

Характеристики респондентов	Доля от числа опрошенных, % (N = 14998)
Мужской пол	33,1
Бюджетное место	65,7
Высокая академическая успеваемость («только отличные оценки» и «только отлично и хорошо»)	64,9
Курс обучения	
Первый курс	33,1
Второй курс	28,9
Третий курс	22,8
Четвертый курс	15,2
Укрупненное направление подготовки	
Естественные науки	11,1
Математика	2,4

Продолжение Приложения

Характеристики респондентов	Доля от числа опрошенных, % (N = 14998)
Экономика и менеджмент	15,5
Компьютерные науки	8,5
Инженерные науки	22,2
Социальные науки	12,4
Образование и педагогика	13,8
Гуманитарные науки	14,0
Возможность выбора учебных дисциплин	
Возможность выбора в рамках узкой специализации	23,2
Возможность выбора из широкого набора курсов, связанных с направлением подготовки (специальности)	16,1
Возможность выбора из широкого набора курсов, не связанных с направлением подготовки (специальности)	8,6
Не было возможности выбора	56,7
Посещал(-а) курсы по выбору в течение учебного года	29,5

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Малошенок Наталья Геннадьевна — кандидат социологических наук, ведущий научный сотрудник, Центр социологии высшего образования Института образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». **Телефон:** +7 (495) 772-95-90, доб. 22924. **Электронная почта:** nmaloshonok@hse.ru

Музыка Павел Александрович — аспирант Института образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики».

Телефон: +7 (495) 772-97-05. **Электронная почта:** pamuzyka@hse.ru

SOTSIOLOGICHESKIY ZHURNAL = SOCIOLOGICAL JOURNAL. 2026. Vol. 32. No. 1. P. 156–176. DOI: 10.19181/SOCJOUR.2026.32.1.9

Research Article

NATALIA G. MALOSHONOK¹, PAVEL A. MUZYKA¹

¹ HSE University.

20, Myasnitskaya st., 101000, Moscow, Russian Federation.

THE CORRELATION BETWEEN OPPORTUNITIES FOR CHOOSING LEARNING COURSES AT UNIVERSITY AND STUDENT ENGAGEMENT

Abstract. The article presents the results of an empirical study aimed at exploring the relationship between providing students with the opportunity to choose academic disciplines and their engagement in the learning process. In recent decades, the flexibility of educational programs and offering students the choice of courses has become essential for shaping non-linear career trajectories and soft skills that meet the demands of the modern labor market. However research shows that in Russian higher education institutions there is a belief among faculty and administration that, when given the choice, students tend to select courses in order to

reduce their workload and minimize effort to complete them. This belief hinders the increased flexibility of educational programs at universities. Based on data from a large-scale sociological survey of Russian students ($N = 14\,988$), we examine the relationships between students' opportunities to choose courses and four types of engagement (class engagement, extra effort, collaborative learning, and disengagement). It was found that the opportunity to choose courses related to the area of study or within a narrow specialization is statistically significantly and positively correlated with class engagement, and may also contribute to students' extra efforts and engagement in collaborative learning practices. In contrast, the opportunity to choose courses unrelated to the field of study was significantly associated only with engagement in collaborative learning practices but showed no statistically significant effect on class engagement or extra effort. Attending elective courses was positively related to class engagement, collaborative learning and extra effort, as well as to disengagement. The findings are useful for researchers in higher education, university leaders, faculty and academic support staff involved in organizing the learning process and developing curricula in universities.

Keywords: student engagement; choice-making opportunities; the choice of learning courses; elective courses; motivation; the flexibility of curriculum; Russian universities.

For citation: Maloshonok, N.G., Muzyka, P.A. The Correlation Between Opportunities for Choosing Learning Courses at University and Student Engagement. *Sotsiologicheskii Zhurnal = Sociological Journal*. 2026. Vol. 32. No. 1. P. 156–176. DOI: [10.19181/socjour.2026.32.1.9](https://doi.org/10.19181/socjour.2026.32.1.9)

Acknowledgements. This article is an output of a research project implemented as part of the Basic Research Program at the National Research University Higher School of Economics (HSE University). The authors express their gratitude to E.A. Terentyev, Director of the Institute of Education at the HSE University, and the scholars of Tomsk State University, who made a significant contribution to the development of the survey instrument and the conduct of the empirical study.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Natalia G. Maloshonok — Candidate of Sociological Sciences, Senior Researcher, HSE University. **Phone:** +7 (495) 772-95-90 доб. 22924. **Email:** nmaloshonok@hse.ru

Pavel A. Muzyka — Postgraduate student, HSE University. **Phone:** +7 (495) 772-97-05. **Email:** pamuzyka@hse.ru

ЛИТЕРАТУРА / REFERENCES

1. *Агапова Е.Н.* Роль студенческого самоуправления как социального института в повышении качества высшего образования // Евразийский союз ученых. 2015. № 7 (16). С. 56–58. EDN: [W XFPGD](#)
Agapova E.N. The role of student self-government as a social institution in improving the quality of higher education. *Evrasiiskii SoyuzUchenykh*. 2015. No. 7 (16). P. 56–58. (In Russ.)
2. *Александров Д.В.* Понятие «интерес» в современной западной социологии // Социологические исследования. 2014. № 8. С. 57–66. EDN: [SOARTL](#)
Aleksandrov D.V. The concept of “interest” in contemporary Western sociology. *Sotsiologicheskie issledovaniya*. 2014. No. 8. P. 57–66. (In Russ.)
3. *Ариффулина Р.У., Катущенко О.А.* Анализ отечественных и зарубежных трендов индивидуализации образовательного процесса в вузе: аналитический доклад // Вестник Мининского университета. 2021. Т. 9. № 4. DOI: [10.26795/2307-1281-2021-9-4-2](https://doi.org/10.26795/2307-1281-2021-9-4-2) EDN: [CMEEMZ](#)
Arifulina R.U., Katushenko O.A. Analysis of domestic and foreign trends in the individualization of the educational process in higher education institutions: analytical report. *Vestnik Mininskogo universiteta*. 2021. Vol. 9. No. 4. DOI: [10.26795/2307-1281-2021-9-4-2](https://doi.org/10.26795/2307-1281-2021-9-4-2) (In Russ.)
4. *Гаврилов К.А.* О конструировании понятия «риск» в социологии // Социология: методология, методы, математическое моделирование. 2007. № 24. С. 60–80. EDN: [KVKJBD](#)
Gavrilov K.A. On the construction of the concept of “risk” in sociology. *Sotsiologiya: metodologiya, metody, matematicheskoe modelirovanie*. 2007. No. 24. P. 60–80. (In Russ.)

5. Гаврилюк Т.В., Бочаров В.Ю. Тьюторское сопровождение в условиях индивидуальных образовательных траекторий в вузе // Журнал социологии и социальной антропологии. 2025. Т. 28. № 1. С. 78–109. DOI: [10.31119/jssa.2025.28.1.4](https://doi.org/10.31119/jssa.2025.28.1.4) EDN: [BVUPWD](#)
Gavrilyuk T.V., Bocharov V.Yu. Tutor support in the context of individual educational trajectories at universities. *Zhurnal sotsiologii i sotsial'noi antropologii*. 2025. Vol. 28. No. 1. P. 78–109. DOI: [10.31119/jssa.2025.28.1.4](https://doi.org/10.31119/jssa.2025.28.1.4) (In Russ.)
6. Гаврилюк Т.В., Погодаева Т.В. Переход к обучению по индивидуальным образовательным траекториям в оценках студентов и преподавателей (на примере Тюменского государственного университета) // Социологический журнал. 2023. Том 29. № 2. С. 51–73. DOI: [10.19181/socjour.2023.29.2.3](https://doi.org/10.19181/socjour.2023.29.2.3) EDN: [DJZGDO](#)
Gavrilyuk T.V., Pogodaeva T.V. The transition to individualized educational trajectories in student and teacher assessments (based on the example of Tyumen State University). *Sotsiologicheskii Zhurnal = Sociological Journal*. 2023. Vol. 29. No. 2. P. 51–73. DOI: [10.19181/socjour.2023.29.2.3](https://doi.org/10.19181/socjour.2023.29.2.3) (In Russ.)
7. Дука Н.А., Стомба А.А. Об исследовании вовлеченности студентов педагогического университета в образовательный процесс // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. 2016. № 3 (12). С. 85–87. EDN: [XAYTHB](#)
Duka N.A., Stovba A.A. On the study of the student engagement at a pedagogical university in the educational process. *Vestnik Omskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Gumanitarnye issledovaniya*. 2016. No. 3 (12). P. 85–87. (In Russ.)
8. Климова Т.А., Ким А.Т., Отт М.А. Индивидуальные образовательные траектории студентов как условие качественного университетского образования // Университетское управление: практика и анализ. 2023. Т. 27. № 1. С. 23–33. DOI: [10.15826/umpa.2023.01.003](https://doi.org/10.15826/umpa.2023.01.003) EDN: [NCENRO](#)
Klimova T.A., Kim A.T., Ott M.A. Individual educational trajectories of students as a prerequisite for high-quality university education. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz*. 2023. Vol. 27. No. 1. P. 23–33. DOI: [10.15826/umpa.2023.01.003](https://doi.org/10.15826/umpa.2023.01.003) (In Russ.)
9. Константиновский Д.Л. и др. Образование и жизненные траектории молодежи: 1998–2008 годы. М.: Институт социологии РАН, 2011. — 277 с. EDN: [QYJCZX](#)
Konstantinovskii D.L., Voznesenskaya E.D., Cherednichenko G.A., Khokhlushkina F.A. *Youth education and life trajectories: 1998–2008 years*. Moscow: Institut sotsiologii RAN publ., 2011. — 277 p. (In Russ.)
10. Малошонок Н.Г. и др. Гендерные стереотипы и выбор инженерно-технического направления подготовки // Вопросы образования. 2022. № 3. С. 149–186. DOI: [10.17323/1814-9545-2022-3-149-186](https://doi.org/10.17323/1814-9545-2022-3-149-186) EDN: [KQPQHC](#)
Maloshonok N.G., et al. Gender stereotypes and the choice of engineering and technical training. *Voprosy obrazovaniya*. 2022. No. 3. P. 149–186. DOI: [10.17323/1814-9545-2022-3-149-186](https://doi.org/10.17323/1814-9545-2022-3-149-186) (In Russ.)
11. Малошонок Н.Г. Действительно ли «ведущие» вузы лучшие во всём? Как статус и размер российских вузов взаимосвязан со студенческой вовлеченностью // Высшее образование в России. 2023. Т. 32. № 12. С. 48–64. DOI: [10.31992/0869-3617-2023-32-12-48-64](https://doi.org/10.31992/0869-3617-2023-32-12-48-64) EDN: [AENZMK](#)
Maloshonok N.G. Are the “leading” universities really the best in every respect? How the status and size of Russian universities correlate with student engagement. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2023. Vol. 32. No. 12. P. 48–64. DOI: [10.31992/0869-3617-2023-32-12-48-64](https://doi.org/10.31992/0869-3617-2023-32-12-48-64) (In Russ.)

12. Малошонок Н.Г. Студенческая вовлеченность как инструмент оценки качества образования в российских университетах // Университетское управление: практика и анализ. 2023. Т. 27. № 2. С. 45–58. DOI: [10.15826/umpa.2023.02.012](https://doi.org/10.15826/umpa.2023.02.012) EDN: [ICKUEJ](https://www.edn.ru/ICKUEJ)
Maloshonok N.G. Student engagement as a tool for assessing the quality of education in Russian universities. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz.* 2023. Vol. 27. No. 2. P. 45–58. DOI: [10.15826/umpa.2023.02.012](https://doi.org/10.15826/umpa.2023.02.012) (In Russ.)
13. Музыка П.А. Особенности внедрения индивидуализации в высшем образовании в России // Университетское управление: практика и анализ. 2024. Т. 28. № 4. С. 67–81. DOI: [10.15826/umpa.2024.04.035](https://doi.org/10.15826/umpa.2024.04.035) EDN: [NSPANA](https://www.edn.ru/NSPANA)
Muzyka P.A. Aspects of individualization implementation in higher education in Russia. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz.* 2024. Vol. 28. No. 4. P. 67–81. DOI: [10.15826/umpa.2024.04.035](https://doi.org/10.15826/umpa.2024.04.035) (In Russ.)
14. Осипова Л.Б., Энвери Л.А. Жизненные стратегии молодежи: опыт социологического исследования // ESC / ЭиСП. 2016. № 4 (46). DOI: [10.15838/esc.2016.4.46.6](https://doi.org/10.15838/esc.2016.4.46.6)
Osipova L.B., Enveri L.A. Life strategies of young people: experience of sociological research. *ESC / EiSP.* 2016. No. 4 (46). DOI: [10.15838/esc.2016.4.46.6](https://doi.org/10.15838/esc.2016.4.46.6) (In Russ.)
15. Певная М.В. Волонтерство как социологическая проблема // Социологические исследования. 2013. № 2 (346). С. 110–119. EDN: [PWUQQP](https://www.edn.ru/PWUQQP)
Pevnaya M.V. Volunteering as a Sociological Problem. *Sotsiologicheskie Issledovaniya.* 2013. No. 2 (346). P. 110–119. (In Russ.)
16. Поплавская А.А. Будущая работа глазами студентов российских вузов: дифференциация образа работы в межрегиональной перспективе // Мир России. 2023. Т. 32. № 1. С. 61–86. DOI: [10.17323/1811-038X-2023-32-1-61-86](https://doi.org/10.17323/1811-038X-2023-32-1-61-86) EDN: [QAGWCK](https://www.edn.ru/QAGWCK)
Poplavskaya A.A. Future Work through the Eyes of Russian University Students: Regional Differentiation of the Work Vision. *Mir Rossii.* 2023. Vol. 32. No. 1. P. 61–86. DOI: [10.17323/1811-038X-2023-32-1-61-86](https://doi.org/10.17323/1811-038X-2023-32-1-61-86) (In Russ.)
17. Попов Д.С., Тюменева Ю.А., Ларина Г.С. Жизнь после девятого класса: как личные достижения учащихся и ресурсы их семей влияют на жизненные траектории? На материалах лонгитюдного исследования // Вопросы образования. 2013. № 4. С. 310–330. DOI: [10.17323/1814-9545-2013-4-310-334](https://doi.org/10.17323/1814-9545-2013-4-310-334)
Popov D.S., Tyumeneva Yu.A., Larina G.S. Life after ninth grade: how do students' personal achievements and their families' resources influence their life trajectories? Based on longitudinal research data. *Voprosy obrazovaniya.* 2013. No. 4. P. 310–330. DOI: [10.17323/1814-9545-2013-4-310-334](https://doi.org/10.17323/1814-9545-2013-4-310-334) (In Russ.)
18. Савинова С.Ю. Вовлеченность студентов в образовательный процесс: оценка позитивных эффектов // Человек и образование. 2015. № 4 (45). С. 143–147.
Savinova S.Yu. Student engagement in the educational process: assessment of positive effects. *Chelovek i obrazovanie.* 2015. No. 4 (45). P. 143–147. (In Russ.)
19. Хацкевич Т.А. Активизация профессионально-образовательной вовлеченности будущих бакалавров социально-гуманитарного профиля в условиях интернатуры. *Russian Journal of Education and Psychology.* 2016. № 10 (66). С. 136–144. DOI: [10.12731/2218-7405-2016-10-136-144](https://doi.org/10.12731/2218-7405-2016-10-136-144) EDN: [WYPDXH](https://www.edn.ru/WYPDXH)
Khatskevich T.A. Enhancing the professional and educational engagement of undergraduate students in the social sciences and humanities during their internship. *Russian Journal of Education and Psychology.* 2016. No. 10 (66). P. 136–144. DOI: [10.12731/2218-7405-2016-10-136-144](https://doi.org/10.12731/2218-7405-2016-10-136-144) (In Russ.)

20. Чередниченко Г.А. Образовательные и профессиональные траектории молодежи: исследовательские концепты // Социологический журнал. 2013. № 3. С. 53–74. DOI: [10.19181/socjour.2013.3.420](https://doi.org/10.19181/socjour.2013.3.420) EDN: RDLZYT
Cherednichenko G.A. Educational and professional trajectories of young people: research concepts. *Sotsiologicheskii Zhurnal = Sociological Journal*. 2013. No. 3. P. 53–74. DOI: [10.19181/socjour.2013.3.420](https://doi.org/10.19181/socjour.2013.3.420) (In Russ.)
21. Щеглова И.А., Корешникова Ю.Н., Паршина О.А. Роль студенческой вовлеченности в развитии критического мышления // Вопросы образования. 2019. № 1. С. 264–289. DOI: [10.17323/1814-9545-2019-1-264-289](https://doi.org/10.17323/1814-9545-2019-1-264-289) EDN: ZAVWCL
Shcheglova I.A., Koreshnikova Yu.N., Parshina O.A. The role of student engagement in the development of critical thinking. *Voprosy obrazovaniya*. 2019. No. 1. P. 264–289. DOI: [10.17323/1814-9545-2019-1-264-289](https://doi.org/10.17323/1814-9545-2019-1-264-289) (In Russ.)
22. Astin A.W. Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Personnel*. 1984. Vol. 25. No. 4. P. 297–308.
23. Barnett R. Towards the creative university: Five forms of creativity and beyond. *Higher Education Quarterly*. 2019. No. 00. P. 1–14. DOI: [10.1111/hequ.12231](https://doi.org/10.1111/hequ.12231)
24. Beffy M., Fougère D., Maurel A. Choosing the Field of Study in Postsecondary Education: Do Expected Earnings Matter? *The Review of Economics and Statistics*. 2012. Vol. 94. No. 1. P. 334–347. DOI: [10.1162/REST_a_00212](https://doi.org/10.1162/REST_a_00212)
25. Bowman N.A. Can 1st-year college students accurately report their learning and development? *American Educational Research Journal*. 2010. Vol. 47. No. 2. P. 466–496. DOI: [10.3102/0002831209353595](https://doi.org/10.3102/0002831209353595)
26. Browne M.W., Cudeck R. Alternative Ways of Assessing Model Fit. *Sociological Methods & Research*. 1992. Vol. 21 (2). P. 230–258 DOI: [10.1177/0049124192021002005](https://doi.org/10.1177/0049124192021002005)
27. Carpenter H.C. Emerson, Eliot, and the Elective System. *The New England Quarterly*. 1951. Vol. 24. No. 1. P. 13–34. DOI: [10.2307/361254](https://doi.org/10.2307/361254)
28. Chickering A.W., Gamson Z.F. Seven Principles for Good Practice in Undergraduate Education. *AAHE Bulletin*. 1987. Vol. 39. No. 7. P. 3–7.
29. Cordova D.I., Lepper M.R. Intrinsic motivation and the process of learning: Beneficial effects of contextualization, personalization, and choice. *Journal of Educational Psychology*. 1996. Vol. 88. No. 4. P. 715–730. DOI: [10.1037/0022-0663.88.4.715](https://doi.org/10.1037/0022-0663.88.4.715)
30. Cosden M., Gannon C., Haring T.G. Teacher–Control versus Student–Control Over Choice of Task and Reinforcement for Students with Severe Behavior Problems. *Journal of Behavioral Education*. 1995. Vol. 5. No. 1. P. 11–27. DOI: [10.1007/BF02110212](https://doi.org/10.1007/BF02110212)
31. Cullen S., Oppenheimer D. Choosing to learn: The importance of student autonomy in higher education. *Science Advances*. 2024. DOI: [10.1126/sciadv.ado6759](https://doi.org/10.1126/sciadv.ado6759)
32. DeCharms R. *Personal causation*. N.Y.: Academic Press, 1968. 398 p.
33. Dekker T. The value of curricular choice through student eyes. *The Curriculum Journal*. 2020. No. 32. DOI: [10.1002/curj.71](https://doi.org/10.1002/curj.71)
34. Dunlap G., et al. Choice making to promote adaptive behavior for students with emotional and behavioral challenges. *Journal of Applied Behavior Analysis*. 1994. Vol. 27. No. 3. P. 505–518. DOI: [10.1901/jaba.1994.27-505](https://doi.org/10.1901/jaba.1994.27-505)
35. Dunlap G., et al. Functional assessment, curricular revision, and severe behavior problems. *Journal of Applied Behavior Analysis*. 1991. Vol. 24. No. 2. P. 387–397. DOI: [10.1901/jaba.1991.24-387](https://doi.org/10.1901/jaba.1991.24-387)

36. Elliott R.W., Paton V.O. U.S. higher education reform: Origins and impact of student curricular choice. *International Journal of Educational Development*. 2018. Vol. 61. P. 1–4. DOI: [10.1016/j.ijedudev.2017.11.008](https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2017.11.008)
37. Ewell P.T., Jones D.P. Actions Matter: The Case for Indirect Measures in Assessing Higher Education's Progress on the National Education Goals. *Journal of General Education*. 1993. Vol. 42. No. 2. P. 123–48.
38. Ewell P.T., Jones D.P. *Indicators of "Good Practice" in Undergraduate Education: A Handbook for Development and Implementation*. Boulder: National Center for Higher Education Management Systems, 1996. 113 p.
39. Gabay-Egozi L., Shavit Y., Yaish M. Curricular Choice: A Test of a Rational Choice Model of Education. *European Sociological Review*. 2010. Vol. 26. No. 4. P. 447–463. DOI: [10.1093/esr/jcp031](https://doi.org/10.1093/esr/jcp031)
40. Goyette K.A., Mullen A.L. Who Studies the Arts and Sciences? Social Background and the Choice and Consequences of Undergraduate Field of Study. *The Journal of Higher Education*. 2006. Vol. 77. No. 3. P. 497–538. DOI: [10.1080/00221546.2006.11778936](https://doi.org/10.1080/00221546.2006.11778936)
41. Guess D., Benson H.A., Siegel-Causey E., et al. Concepts and Issues Related to Choice-Making and Autonomy among Persons with Severe Disabilities. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*. Vol. 10. Iss. 2. 1985. DOI: [10.1177/154079698501000202](https://doi.org/10.1177/154079698501000202)
42. Hora M.T., Benbow R.J., Smolarek B.B. Re-thinking Soft Skills and Student Employability: A New Paradigm for Undergraduate Education. *Change: The Magazine of Higher Learning*. 2018. Vol. 50. No. 6. P. 30–37. DOI: [10.1080/00091383.2018.1540819](https://doi.org/10.1080/00091383.2018.1540819)
43. Hu L., Bentler P.M. Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*. 1999. Vol. 6. No. 1. P. 1–55. DOI: [10.1080/10705519909540118](https://doi.org/10.1080/10705519909540118)
44. Iyengar S.S., Lepper M.R. Rethinking the value of choice: A cultural perspective on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1999. Vol. 76. No. 3. P. 349–366. DOI: [10.1037/0022-3514.76.3.349](https://doi.org/10.1037/0022-3514.76.3.349)
45. Iyengar S.S., Lepper M.R. When choice is demotivating: can one desire too much of a good thing? *Journal of Personality and Social Psychology*. 2000. Vol. 79. No. 6. P. 995–1006. DOI: [10.1037//0022-3514.79.6.995](https://doi.org/10.1037//0022-3514.79.6.995)
46. Karabchuk T., Roshchina Y. Predictors of student engagement: the role of universities' or importance of students' background? *European Journal of Higher Education*. 2022. Vol. 13. P. 1–20. DOI: [10.1080/21568235.2022.2035240](https://doi.org/10.1080/21568235.2022.2035240)
47. Kern L., et al. Choice as an Intervention to Improve Behavior: A Review of the Literature. *Journal of Behavioral Education*. 1998. Vol. 8. No. 2. P. 151–169. DOI: [10.1023/A:1022831507077](https://doi.org/10.1023/A:1022831507077)
48. Krause K., Coates H. Students' engagement in first-year university. *Assessment and Evaluation in Higher Education*. 2008. Vol. 33 (5). P. 493–505. DOI: [10.1080/02602930701698892](https://doi.org/10.1080/02602930701698892)
49. Kuh G.D., et al. *What matters to student success: a review of the literature. Commissioned report for the National Symposium on Postsecondary Student Success: spearheading a Dialog on Student Success*. Washington, DC: National Postsecondary Education Cooperative, 2006. 151 p. Accessed 23.02.2026. URL: <https://www.yorku.ca/retentn/rdata/whatmatterstostudentsuccess.pdf>
50. Kuh G.D. What student engagement data tell us about college readiness. *Peer Review*. Association of American Colleges and Universities. Winter 2007. P. 4–8. DOI: <https://hdl.handle.net/2022/24379>

51. Kuh G.D. What We're Learning About Student Engagement From NSSE: Benchmarks for Effective Educational Practices. *Change: The Magazine of Higher Learning*. 2003. Vol. 35. No. 2. P. 24–32. DOI: [10.1080/00091380309604090](https://doi.org/10.1080/00091380309604090)
52. Kuh G.D., Pace C.R., Vesper N. The Development of Process Indicators to Estimate Student Gains Associated with Good Practices in Undergraduate Education. *Research in Higher Education*. 1997. Vol. 38. No. 4. P. 435–454. DOI: [10.1023/A:1024962526492](https://doi.org/10.1023/A:1024962526492)
53. Lewin K. Group decision and social change. Ed. by G.E. Swanson, T.M. Newcomb, E.L. Hartley. *Readings in social psychology*. N.Y.: Holt, 1952. P. 459–473.
54. Maloshonok N., Shcheglova I. Do the effects of student engagement on the development of generic skills differ across nations? *European Journal of Higher Education*. 2023. Vol. 13. No. 1. P. 80–101. DOI: [10.1080/21568235.2021.1992641](https://doi.org/10.1080/21568235.2021.1992641)
55. Maloshonok N., Shcheglova I., Zhuchkova S. Undergraduates' orientations towards student–university relationships: Measurement and associations with student characteristics and engagement. *Higher Education Quarterly*. 2023. Vol. 77. No. 4. P. 722–740. DOI: [10.1111/hequ.12430](https://doi.org/10.1111/hequ.12430)
56. McCormick A., Kinzie J., Gonyea R. Student Engagement: Bridging Research and Practice to Improve the Quality of Undergraduate Education. Ed. by M. Paulsen. *Higher Education: Handbook of Theory and Research*. Vol. 28. Berlin: Springer, 2013. P. 47–92. DOI: [10.1007/978-94-007-5836-0_2](https://doi.org/10.1007/978-94-007-5836-0_2)
57. Morris P. и др. Virtues of Academic Exploration: Impact of Major Changes on Degree Completion. *Journal of College Orientation, Transition, and Retention*. 2023. Vol. 30. No. 1. DOI: [10.24926/jcotr.v30i1.4904](https://doi.org/10.24926/jcotr.v30i1.4904)
58. Pace C.R. *Measuring the Quality of College Student Experiences: An Account of the Development and Use of the College Student Experiences Questionnaire*. Los Angeles: Higher Education Research Institute, Graduate School of Education, University of California, 1984. 148 p.
59. Pascarella E.T. Using student self-reported gains to estimate college impact: A cautionary tale. *Journal of College Student Development*. 2001. Vol. 42. No. 5. P. 488–492.
60. Pascarella E.T., Terenzini P.T. *How College Affects Students: Findings and Insights from Twenty Years of Research*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Inc, 1991. 924 p.
61. Patall E.A., Cooper H., Robinson J.C. The effects of choice on intrinsic motivation and related outcomes: a meta-analysis of research findings. *Psychological Bulletin*. 2008. Vol. 134. No. 2. P. 270–300. DOI: [10.1037/0033-2909.134.2.270](https://doi.org/10.1037/0033-2909.134.2.270)
62. Porter S., Whitcomb M. Non-Response in Student Surveys: The Role of Demographics, Engagement and Personality. *Research in Higher Education*. 2005. Vol. 46. P. 127–152. DOI: [10.1007/s11162-004-1597-2](https://doi.org/10.1007/s11162-004-1597-2)
63. Ringenberg W.C. *Student Academic Freedom*. N.Y.: Palgrave Macmillan, 2016. P. 107–114. DOI: [10.1057/9781137398338_17](https://doi.org/10.1057/9781137398338_17)
64. Robinson K.J. The Rise of Choice in the U.S. University and College: 1910–2005. *Sociological Forum*. 2011. Vol. 26. No. 3. P. 601–622. DOI: [10.1111/j.1573-7861.2011.01264.x](https://doi.org/10.1111/j.1573-7861.2011.01264.x)
65. Rotter J.B. Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs: General and Applied*. 1966. Vol. 80. No. 1. P. 1–28. DOI: [10.1037/h0092976](https://doi.org/10.1037/h0092976)
66. Said H., Badru B.B., Shahid M. Confirmatory Factor Analysis (Cfa) for testing validity and reliability instrument in the study of education. *Australian Journal of Basic and Applied Sciences*. 2011. Vol. 5. P. 1098–1103.

67. Schreiber J., et al. Reporting Structural Equation Modeling and Confirmatory Factor Analysis Results: A Review. *Journal of Educational Research*. 2006. Vol. 99. P. 323–338. DOI: [10.3200/JOER.99.6.323-338](https://doi.org/10.3200/JOER.99.6.323-338)
68. Seligman M.E.P. *Helplessness: On depression, development, and death*. San Francisco: W.H. Freeman, 1975. 250 p.
69. Stevens M., et al. Choices, Identities, Paths: Understanding College Students Academic Decisions. *SSRN Electronic Journal*. April 10, 2018. DOI: [10.2139/ssrn.3162429](https://doi.org/10.2139/ssrn.3162429)
70. Taylor S.E. *Positive illusions: Creative self-deception and the healthy mind*. N.Y.: Basic Books. 301 p.
71. Wang X. Why Students Choose STEM Majors: Motivation, High School Learning, and Postsecondary Context of Support. *American Educational Research Journal*. 2013. Vol. 50. No. 5. P. 1081–1121. DOI: [10.3102/0002831213488622](https://doi.org/10.3102/0002831213488622)
72. Zuckerman M., et al. On the importance of self-determination for intrinsically-motivated behavior. *Personality and Social Psychology Bulletin*. 1978. Vol. 4. No. 3. P. 443–446. DOI: [10.1177/014616727800400317](https://doi.org/10.1177/014616727800400317)

Статья поступила в редакцию: 06.05.2025; поступила после рецензирования и доработки: 07.12.2025; принята к публикации: 15.12.2025.

Received: 06.05.2025; revised after review: 07.12.2025; accepted for publication: 15.12.2025.