

## КРОСС-КУЛЬТУРНОЕ СРАВНЕНИЕ УЧЕБНОЙ ВОВЛЕЧЕННОСТИ СТУДЕНТОВ

*И. А. Щеглова*

*Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»  
Россия, 101000, г. Москва, ул. Мясницкая, 20; ishcheglova@hse.ru*

**Ключевые слова:** межстрановой анализ, дистанция власти, коллективистское общество, индивидуалистское общество, образовательный процесс, учебная вовлеченность студентов.

Высшее образование в мире подвергается серьезным трансформациям, происходящим под влиянием технологических, социальных и экономических процессов. Университеты разных стран стремятся занять конкурентоспособную позицию на мировом рынке образовательных услуг. Сегодня в гонку за вхождение в мировые рейтинги включены тысячи университетов в разных странах. На пути к лидерству одни страны ориентируются на опыт других, более успешных, перенимая «лучшие» практики. Логично, что все страны стремятся к процветанию и прилагают усилия, чтобы не остаться на периферии мирового развития. Однако в разрабатываемые стратегии и трансформационные процессы может вмешиваться такой фактор, как культура или национальный менталитет.

Цель данной работы заключается в проведении кросс-культурного анализа учебной вовлеченности студентов российских, китайских, японских, американских и британских вузов и определении роли культурных различий в существующих образовательных системах. Выборка исследования составила 26,648 студентов-бакалавров, обучающихся в 2016/2017 учебном году в вузах США, Великобритании, Китая, Японии и России. На основе данных международного проекта «Студенческий опыт в исследовательском университете» с помощью факторного анализа был построен индекс вовлеченности студентов в классе. Результаты однофакторного дисперсионного анализа (ANOVA) показали, что студенты японских, китайских, американских, британских и российских вузов демонстрируют качественно разный уровень вовлеченности в классе, что зависит от организации образовательного процесса и культурных традиций данных стран. Таким образом, китайские студенты оказались наименее вовлеченными, так как от них не требуется активное участие в дискуссии, обсуждение дополнительных вопросов по курсу с преподавателем. Российские и американские студенты показали самый высокий уровень вовлеченности по сравнению со студентами изучаемых стран.

Автор работы указывает на необходимость принятия во внимание существующих культурных аспектов при разработке образовательных стратегий, взаимодействия с иностранными студентами в классе, а также проведения сопоставительных исследований.

### Введение

Технологические, социальные и экономические процессы, происходящие в мире, подвергают высшее образование серьезным трансформациям. Университеты разных стран стремятся поддерживать конкурентоспособную позицию на мировом рынке образовательных услуг. Сегодня за вхождение в мировые рейтинги борются тысячи университетов в разных странах [1]. Вузы, стремящиеся повысить свой статус за счет мирового признания, опираются на опыт более успешных. Если до начала XXI в. первые строки мировых образовательных рейтингов занимали преимущественно американские и западноевропейские университеты, то сегодня их начинают теснить азиатские вузы [2]. Так, например, в 2018 г. несколькими китайским вузам удалось войти в топ-30 лучших вузов мира<sup>1</sup>. Китайские вузы, с одной стороны, смогли адаптировать западные ценности высшего

образования, а с другой – продолжают следовать «азиатскому» пути развития высшего образования, пытаясь сохранить национальную специфику академической культуры. Тем не менее сохранение баланса между культурными ценностями и желанием не остаться на периферии мирового развития является вызовом для образовательной системы страны [3; 4].

Джой и Колб отмечают: в связи с тем, что в разных культурах реализуются разные образовательные модели, соответственно, образовательный процесс, установки и критерии оценки будут отличаться [5]. К примеру, в англо-саксонской и американской образовательных моделях, которые постепенно распространяются на другие страны, существует общепринятое мнение, что успешный студент – это вовлеченный в образовательный процесс студент [6; 7]. Предполагает ли такая тенденция, что в современном глобализованном мире всем образовательным системам необходимо делать акцент на активизации работы

<sup>1</sup> Рейтинг университетов мира QS: <https://www.educationindex.ru/articles/university-rankings/qs/>.

студентов в классе, вовлечении их в дискуссию и развитии критической оценки получаемого материала? Вероятно, несмотря на смену образовательных парадигм, распространение и заимствование отдельных элементов англо-саксонской и американской моделей, по-прежнему важную роль в функционировании образовательной системы играют культурные ценности и идеология общества.

Цель данной работы – провести кросс-культурный анализ академической вовлеченности студентов российских, китайских, японских, американских и британских вузов и определить роль культурных различий в существующих образовательных процессах.

В работе ставятся следующие исследовательские вопросы.

1. Есть ли значимые различия в степени академической вовлеченности студентов в Китае, России, Японии, США и Великобритании?

2. Какую роль в образовательном процессе играет страновая принадлежность и культурные ценности?

В основе данного исследования лежит концептуальная модель вовлеченности студентов в образовательный процесс Александра Астина [8].

Актуальность данной темы обусловлена процессами глобализации и интернационализации высшего образования, которые привели к интенсивному росту международной академической мобильности студентов и профессорско-преподавательского контингента, появлению и стремительному развитию массовых открытых онлайн-курсов, слушателями которых могут быть представители разных культур. Компаративистский анализ структуры академической вовлеченности студентов России, Китая, Японии, США и Великобритании делает данную работу значимой как для отечественной, так и зарубежной теории и практики образования.

## Теоретическая основа исследования

### *Академическая вовлеченность студентов*

В конце 1990-х гг. понятие «студенческая вовлеченность» стало занимать одно из центральных мест в дискуссиях, касающихся американской системы высшего образования, а затем британской [9]. Данное понятие было введено профессором Калифорнийского университета Александром Астином и понимается как «количество затрачиваемого студентами времени и энергии на приобретение академического опыта» [8]. В российской социологии образования данное понятие появи-

лось в середине 2010-х гг. и развивалось в работах Н. Г. Малошонок [10–14].

Вовлеченный студент характеризуется как студент, проявляющий активность в классе, которая может выражаться в участии в обсуждениях, применении знаний, идей и понятий из разных курсов, уделению большего количества времени на выполнение заданий по сравнению с невовлеченными студентами и другое [8; 15; 16]. Таким образом, внимание концентрируется на том, что студент делает, как он себя ведет. Кроме этого, отдельное внимание уделяется взаимодействию между студентами и преподавателями, а также взаимодействию студентов друг с другом. Исследователи отмечают, что вовлеченность студентов в образовательный процесс и то, как преподаватели преподносят материал, важнее, чем просто формальное наполнение образовательной программы [17].

Активное участие студентов в классе (например, участие в дискуссиях, применение идей и понятий из разных курсов во время обсуждений) напрямую связывают с высокими показателями успеваемости студентов, удовлетворенностью обучением в вузе, а также качеством образования в целом [18–21]. Другие исследования также устанавливают наличие значимой положительной связи между вовлеченностью студентов в образовательный процесс в классе и развитием навыка критического мышления [22; 15; 23], отрицательной связи между случаями академического обмана (плагиат, списывание) и вовлеченностью студентов в образовательный процесс [13]. Помимо этого, было доказано, что вероятность отсева студентов, вовлеченных в образовательный процесс, значительно ниже, чем у невовлеченных студентов [19; 24].

Стоит отметить, что ориентация на повышение студенческой вовлеченности четко прослеживается в англо-саксонской образовательной модели, получившей распространение в Великобритании, США, Канаде и Австралии, в то время как азиатские университеты (Китай, Япония) стремятся сохранить свою идентичность и с осторожностью подходят к полному заимствованию данной модели [25].

## Культура имеет значение

Исследователи отмечают, что, если преподаватели и студенты происходят из разных культур, в их взаимодействии могут возникать трудности, которые связаны с восприятием социальных позиций учителя и студента, с различиями в учебном

плане, а также профайлами когнитивных установок [26]. Результаты исследований показывают, что иностранные студенты, в академической культуре которых делается акцент на неинтерактивных подходах (Китай, Япония), например, заучивание материала наизусть, запись лекций под диктовку, преобладание индивидуальных вместо групповых проектов, испытывают трудности с интеграцией в американскую, британскую и австралийскую академическую культуру, которая предполагает интерактивную академическую вовлеченность студентов в образовательный процесс [27–29]. Результаты исследования, проведенного командой австралийского университета Тасмании с помощью методики Delphi, показали, что преподаватели связывают нежелание иностранных студентов принимать участие в дискуссиях с непониманием материала, слабой подготовкой и низким уровнем критического мышления [30], но не принимают во внимание культурные аспекты.

Культурные характеристики также могут сказываться на взаимодействии студентов в классе, совместной работе над групповыми проектами [31]. Понимание того, как происходит кросс-культурное взаимодействие во время работы в гетерогенных студенческих группах необходимо как для формирования плана предмета, так и для развития навыка межкультурного общения. В своем исследовании Далин и Уоткинс показывают, что британские учащиеся видят понимание как внезапное озарение, в то время как китайские дети подразумевают под данным процессом инвестирование времени и умственных усилий для достижения результата [32].

Таким образом, анализ литературы показывает, что образование является социальным институтом, отражающим специфические культурные

характеристики, которые задают курс развития образовательной политики и которые необходимо учитывать при ориентации на зарубежный опыт, взаимодействии с иностранными студентами в классе и проведении сопоставительных исследований.

В данной работе будет проведен межстрановой сопоставительный анализ вовлеченности студентов России, Великобритании, США, Японии и Китая в образовательный процесс с целью выявления культурных паттернов.

## Методология исследования

### Данные

Данное исследование проводилось в рамках международного проекта «Студенческий опыт в исследовательском университете»<sup>2</sup>. Участие студентов в опросе осуществлялось на добровольной основе. Выборка исследования составила 26,648 студентов-бакалавров, обучающихся в 2016/2017 учебном году в двух университетах Китая (5,596), двух университетах Японии (5,429), одном университете Великобритании (2,352), двух университетах США (9,927) и одном университете России (3,344). Все студенты отвечали на одни и те же вопросы, задававшиеся на национальном языке страны – китайском, японском, английском и русском соответственно. В табл. 1 представлены характеристики выборки.

На графике 1 представлена дескриптивная статистика переменных, которые вошли в индекс вовлеченности студентов в классе. Показатели данной шкалы были получены при ответе на вопрос «Как часто в текущем учебном году Вы де-

<sup>2</sup> Подробная информация о проекте «Студенческий опыт в исследовательском университете (SERU)»: <https://ioe.hse.ru/seru/> и <https://cshe.berkeley.edu/SERU>.

Таблица 1

### Характеристики выборки

| Переменные   | Китай | Япония | Великобритания | Россия | США  |
|--------------|-------|--------|----------------|--------|------|
| Пол          |       |        |                |        |      |
| Мужской      | 58 %  | 64 %   | 39 %           | 32 %   | 39 % |
| Женский      | 42 %  | 36 %   | 61 %           | 68 %   | 61 % |
| Год обучения |       |        |                |        |      |
| 1 курс       | —*    | 33 %   | 39 %           | 42 %   | 8 %  |
| 2 курс       | 42 %  | 28 %   | 29 %           | 26 %   | 17 % |
| 3 курс       | 33 %  | 19 %   | 24 %           | 16 %   | 28 % |
| 4 курс       | 25 %  | 20 %   | 8 %            | 16 %   | 47 % |

\* Студенты первого курса китайских вузов не опрашивались.

ляли следующее?». Категории ответа были представлены порядковой шкалой от 1 («никогда») до 5 («очень часто»).

Согласно полученным результатам, менее 10 % китайских студентов ответили, что в текущем учебном году (2016/2017) они «часто» и «очень часто» задавали содержательные вопросы во время занятий, применяли знания, идеи из других курсов, работали над заданиями больше, чем требовал преподаватель. В то время как 24 % японских студентов участвовали в обсуждениях на занятиях и 19 % применяли знания, идеи из других курсов. Из данных, представленных на графике, видно, что британские студенты в классе ведут себя намного активнее китайских и японских, но уступают российским и американским студентам, 50 % и 41 % которых указали, что они «часто» и «очень часто» участвовали в обсуждениях на занятиях, 44 % и 28 % – применяли знания, идеи из других курсов. Российские студенты проявляют меньшую активность по сравнению с американскими студентами во взаимодействии с преподавателями во внеучебное время по вопросам, связанным с изучаемым курсом (график 1).

#### Анализ данных

Для ответа на поставленные исследовательские вопросы о наличии значимых различий в степени академической вовлеченности студентов, обучающихся в вузах России, Китая, Японии, США и Великобритании, использовался факторный анализ и дисперсионный анализ (ANOVA).

В ходе подготовки базы данных с помощью факторного анализа был сформирован индекс вовлеченности студентов в классе (табл. 2).

Таблица 2

#### Результаты факторного анализа

| Факторные нагрузки (вращение Варимакс)<br>Главные компоненты                               |              |
|--------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|
| Переменные                                                                                 | Факторы<br>1 |
| Задавали содержательные вопросы во время занятий                                           | ,875         |
| Применяли знания, идеи и понятия из разных курсов во время обсуждений на занятиях          | ,862         |
| Участвовали в обсуждениях на занятиях                                                      | ,827         |
| Работали над заданиями заинтересовавших Вас курсов даже больше, чем требовал преподаватель | ,685         |
| Обсуждали с преподавателем во внеучебное время содержательные вопросы по курсу             | ,599         |

Для оценки внутренней согласованности пунктов шкалы академической вовлеченности в классе использовался показатель Альфа Кронбаха (Cronbach's Alpha), значение которого составило 0,85, что свидетельствует о высоком уровне согласованности переменных, входящих в данный индекс (табл. 3).

Распределение признака в выборке не соответствовало нормальному, поэтому перед проведением дисперсионного анализа (ANOVA) дан-



\* % студентов, которые выбрали вариант «Часто» или «Очень часто».

График 1. Распределение показателей вовлеченности студентов в классе

Таблица 3

## Оценка внутренней согласованности пунктов шкалы студенческой вовлеченности в классе

| Переменные                                                                                 | Альфа Кронбаха при удалении переменной |
|--------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------|
| Шкала студенческой вовлеченности в классе (,850)                                           |                                        |
| Задавали содержательные вопросы во время занятий                                           | ,808                                   |
| Применяли знания, идеи и понятия из разных курсов во время обсуждений на занятиях          | ,797                                   |
| Участвовали в обсуждениях на занятиях                                                      | ,788                                   |
| Работали над заданиями заинтересовавших Вас курсов даже больше, чем требовал преподаватель | ,838                                   |
| Обсуждали с преподавателем во внеучебное время содержательные вопросы по курсу             | ,850                                   |

ные были нормализованы. Как видно из табл. 4, достигнутый уровень значимости критерия Ливиня (Levene) составил 0,202, что не позволяет отвергнуть нулевую гипотезу о равенстве дисперсий в изучаемых группах и подтверждает необходимые условия для применения однофакторного анализа.

Таблица 4

## Результаты теста Ливиня

| Критерий однородности дисперсий Ливиня |     |       |      |
|----------------------------------------|-----|-------|------|
| F                                      | df1 | df2   | Sig. |
| 1,492                                  | 4   | 11471 | ,202 |

\*p<0.01.

Так как результаты дисперсионного анализа показали наличие статистически значимых различий между сравниваемыми группами, на следующем этапе были выполнены апостериорные сравнения для обнаружения, между какими группами имеются различия (табл. 5).

Результаты однофакторного дисперсионного анализа (ANOVA) оказались значимы ( $F=51,7$ ,  $p<0.00$ ). Сравнительный анализ показал, что китайские студенты в меньшей степени проявляют активность в классе по сравнению с американскими ( $M = -.14$ ,  $SD = .011$ ), российскими ( $M = -.13$ ,  $SD = .013$ ), японскими ( $M = -.06$ ,  $SD = .013$ ) и британскими ( $M = -.082$ ,  $SD = .015$ ) студентами (табл. 6). В то же время не было установлено значимых различий между студентами

Таблица 5

## Результаты дисперсионного анализа

| Источник     | Type III Sum of Squares | df    | Mean Square | F         | Sig. |
|--------------|-------------------------|-------|-------------|-----------|------|
| Скор. модель | 27,362a                 | 4     | 6,841       | 51,731    | ,000 |
| Интер-септ   | 5309,633                | 1     | 5309,633    | 40153,975 | ,000 |
| Страна       | 27,362                  | 4     | 6,841       | 51,731    | ,000 |
| Ошибка       | 1516,831                | 11471 | ,132        |           |      |
| Общее        | 9672,937                | 11476 |             |           |      |
| Скорр. общее | 1544,193                | 11475 |             |           |      |

\*p<0.01.

США и России в степени вовлечения в образовательный процесс ( $p < 0.05$ ).

## Основные результаты и выводы

Таким образом, в исследовании было установлено, что студенты японских, китайских, американских, британских и российских вузов демонстрируют качественно разный уровень вовлеченности в классе. Китайские студенты оказались наименее вовлеченными в образовательный процесс, так как от них не требуется активное вовлечение в дискуссию в классе, также не является типичным обсуждение вопросов по курсу с преподавателем во внеучебное время и другие мероприятия, характерные для американской и англосаксонской образовательной модели. В японском образовательном контексте (по сравнению с китайским) студенты более активны в классе, чаще взаимодействуют с другими студентами и преподавателями. В свою очередь, российские и американские студенты показали самый высокий уровень вовлеченности по сравнению со студентами изучаемых стран.

Полученные результаты подтверждают и расширяют выводы, сделанные в работе Н. Г. Малошонок [14], где было установлено, что национальные различия являются значимым предиктором стилей вовлеченности студентов. В работе также находит частичное подтверждение классификация стран, разработанная Г. Хофстеде [33; 34] и дополненная российскими исследователями [35; 36].

Разработанная в 1980-х гг. Г. Хофстеде классификация разделения стран на инди-

Таблица 6

**Результаты множественного сравнения**  
Критерий Шеффе (Scheffe)

| Страна         |                | Mean Difference (I-J) | Std. Error | Sig. | 95 % Confidence Interval |             |
|----------------|----------------|-----------------------|------------|------|--------------------------|-------------|
|                |                |                       |            |      | Lower Bound              | Upper Bound |
| США            | Россия         | ,0120                 | ,01042     | ,856 | -,0201                   | ,0441       |
|                | Великобритания | ,0619*                | ,01219     | ,000 | ,0244                    | ,0994       |
|                | Китай          | ,1440*                | ,01121     | ,000 | ,1095                    | ,1786       |
|                | Япония         | ,0794*                | ,01000     | ,000 | ,0485                    | ,1102       |
| Россия         | США            | -,0120                | ,01042     | ,856 | -,0441                   | ,0201       |
|                | Великобритания | ,0499*                | ,01458     | ,020 | ,0050                    | ,0948       |
|                | Китай          | ,1320*                | ,01377     | ,000 | ,0896                    | ,1744       |
|                | Япония         | ,0673*                | ,01280     | ,000 | ,0279                    | ,1068       |
| Великобритания | США            | -,0619*               | ,01219     | ,000 | -,0994                   | -,0244      |
|                | Россия         | -,0499*               | ,01458     | ,020 | -,0948                   | -,0050      |
|                | Китай          | ,0821*                | ,01515     | ,000 | ,0354                    | ,1288       |
|                | Япония         | ,0175                 | ,01428     | ,828 | -,0265                   | ,0614       |
| Китай          | США            | -,1440*               | ,01121     | ,000 | -,1786                   | -,1095      |
|                | Россия         | -,1320*               | ,01377     | ,000 | -,1744                   | -,0896      |
|                | Великобритания | -,0821*               | ,01515     | ,000 | -,1288                   | -,0354      |
|                | Япония         | -,0647*               | ,01345     | ,000 | -,1061                   | -,0232      |
| Япония         | США            | -,0794*               | ,01000     | ,000 | -,1102                   | -,0485      |
|                | Россия         | -,0673*               | ,01280     | ,000 | -,1068                   | -,0279      |
|                | Великобритания | -,0175                | ,01428     | ,828 | -,0614                   | ,0265       |
|                | Китай          | ,0647*                | ,01345     | ,000 | ,0232                    | ,1061       |

\*p&lt;0.05.

видуалистические (США, Великобритания, Франция) / коллективистические (Россия, Китай, Япония, Венесуэла) и страны с низким (США, Великобритания, Дания, Новая Зеландия) / средним (Япония, Италия) / высоким (Малайзия, Китай, Россия) индексом дистанции власти (Power Distance Index) во многом объясняет кросс-культурные различия социальных иерархий (родители – ребенок, преподаватель – ученик, руководитель – подчиненный) [33; 34]. Применительно к сфере образования индекс дистанции власти в какой-то мере связан с понятием вовлеченности студентов в образовательный процесс. Так, например, в странах с высоким показателем дистанции власти преподаватели берут всю инициативу в свои руки, свобода обучающихся ограничена, учитель контролирует все коммуникации во время урока. Такое поведение отличается от стран с низким индексом дистан-

ции власти, где преподаватели хотят видеть инициативных студентов и где качество обучения зависит от двухсторонней коммуникации между студентами и преподавателями [33; 34]. Согласно проведенному анализу, США и Россия попадают к странам с низким индексом дистанции власти, со средним индексом – Великобритания и Япония, и высоким – Китай.

В качестве ограничения исследования стоит отметить, что в выборку попал один российский вуз – участник проекта 5–100, в котором в течение нескольких лет проходят процессы интернационализации, внедряются инновации в сфере образования. Это и могло стать причиной того, что в российском образовательном контексте проявился низкий индекс дистанции власти и высокая степень вовлеченности в образовательный процесс, что характерно для англо-саксонской системы образования.

Тем не менее результаты исследования показывают, что, несмотря на происходящие общественные, экономические, политические и другие трансформации, базовые ценности и культурные особенности по-прежнему определяют поведение людей. Национальные характеристики, описанные Г. Хофстеде в его классификации несколько десятков лет назад, дают релевантное объяснение поведения представителей разных культур сегодня. Можно сказать, что культура является одним из параметров, проверка на прочность которого испытана временем и внешним воздействием разного рода факторов. Исследователи видят объяснение сохранения культурных паттернов в процессе воспитания, а также поддержании прочных уз между родителями и детьми [37; 4]. Таким образом, преобладание в обществе тех или иных ценностей будет влиять на взаимодействие агентов образовательного процесса.

В данной работе автор не стремится доказать, что какая-то образовательная модель лучше другой. Наоборот, в работе подчеркивается необходимость принятия во внимание существующих культурных аспектов при разработке стратегий развития стран, при взаимодействии с иностранными студентами в классе, а также при проведении сопоставительных исследований.

#### Список литературы

1. Кабанова Е. А. Вебметрический рейтинг как инструмент оценки деятельности вузов // Вопросы территориального развития. 2015. Вып. 2. № 22. С. 1–16.
2. Ефимов В. С., Лантева А. В. Университет фронта: на пути к новому поколению // Университетское управление: практика и анализ. 2017. Том 21. № 6. С. 6–18.
3. Лебедева Н. М. Влияние ценностей на отношение к инновациям в России и Китае // Общественные науки и современность. 2010. № 3. С. 37–49.
4. Ли Ц. Культурные основы обучения: Восток и Запад [Текст] / пер. с англ. А. Апполонова, Т. Котельниковой; под науч. ред. С. Филоновича; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – М.: Изд. Дом Высшей школы экономики, 2015. 464 с.
5. Joy S., Kolb D. A. Are There Cultural Differences in Learning Style? International Journal of Intercultural Relations, 2009, vol. 33, no.1, pp. 69–85.
6. Arum R., Roksa J. Academically Adrift: Limited Learning on College Campuses. University of Chicago Press, 2010. 272 p.
7. Nelson K. The First Year in Higher Education – Where to from here? The International Journal of the First Year in Higher Education, 2014, vol. 5, no.2, pp. 1–20.
8. Astin A. What Matters in College? Four Critical Years Revisited, San Francisco, Cal.: Jossey-Bass, 1993.
9. Ashwin P., Mcvitty D. The meanings of student engagement: implications for policies and practices. In: The European higher education area. Cham: Springer, 2015, pp. 343–359.
10. Малошонок Н. Г. Студенческая вовлеченность: почему важно изучать процесс обучения, а не только его результат? // Профессиональные обзоры/рефераты. 2012. С. 11–21.
11. Малошонок Н. Г. Вовлеченность студентов в учебный процесс в НИУ ВШЭ в 2011 и 2012 гг. // Universitas. 2013. Т. 1. № 1. С. 23–47.
12. Малошонок Н. Г. Вовлеченность студентов в учебный процесс в российских вузах // Высшее образование в России. 2014. № 1. С. 37–44.
13. Малошонок Н. Г. Как восприятие академической честности среды университета взаимосвязано со студенческой вовлеченностью: возможности концептуализации и эмпирического изучения // Вопросы образования. 2016. № 1. С. 35–60.
14. Maloshonok N. National Differences in Student Engagement: Comparison of the US, Chinese, and Russian Highly Selective Universities. Manuscript submitted for publication. 2018.
15. Strauss L. C., Terenzini P. T. The effects of students' in-and out-of-class experiences on their analytical and group skills: A study of engineering education. Research in Higher Education, 2007, vol. 48, no.8, pp. 967–992.
16. Kilgo C. A., Sheets J. K. E., Pascarella E. T. The link between high-impact practices and student learning: Some longitudinal evidence. Higher Education, 2014, vol. 69, no. 4, pp. 509–525.
17. Smith K. A., Sheppard S. D., Johnson D. W., Johnson R. T. Pedagogies of Engagement: Classroom-Based Practices. Journal of Engineering Education, 2005, vol. 94, no. 1, pp. 1–15.
18. Kuh G. Assessing what really matters to student learning: inside the National Survey of Student Engagement. Change, 2001, vol. 33, no.3, pp. 10–17.
19. Kuh G. What student affairs professionals need to know about student engagement. Journal of college student development, 2009, vol. 50, no. 6, pp. 683–706.
20. Coates H. The Value of Student Engagement for Higher Education Quality Assurance. Quality in Higher Education, 2005, no. 11.
21. Kinzie J., McCormick A. C., Gonyea R. M. Using Student Engagement Results to Oversee Educational Quality. 2016. URL: <https://www.agb.org/trusteeship/2016/januaryfebruary/using-student-engagement-results-to-oversee-educational-quality> 03.06.2018.
22. Mann S. J. Alternative Perspectives on the Student Experience: Alienation and Engagement. Studies in Higher Education, 2001, vol. 26, no.1, pp. 7–19.
23. Haskell N. Classroom strategies to improve student self-efficacy and learning outcomes [Blog post]. 2016. URL: <https://www.pearsoned.com/improve-self-efficacy-learning-outcomes/> 25.05.2018.
24. Терентьев Е. А., Груздев И. А., Горбунова Е. В. Суд идет: дискурс преподавателей об отсеве студентов // Вопросы образования. 2015. № 2. С. 129–151.
25. MokKaHo. Questing for Internationalization of Universities in Asia: Critical Reflections. Journal of Studies in International Education, 2007, vol. 11, pp. 433–454.

26. Хухлаева О. В., Чибисова М. Ю. Работа психолога в многонациональной школе: Учебное пособие. М.: Форум, 2011. 176 с.

27. Terzian S., Osborne A. International college students. In M. J. Cuyjet, M. F. Howard-Hamilton, D. L. Cooper (Eds.) *Multiculturalism on campus: Theory, models, and practices for understanding diversity and creating inclusion* (pp. 237–263). Sterling, VA: Stylus, 2011.

28. Zhang J., Goodson P. Acculturation and psychological adjustment of Chinese international students: Examining moderation and mediation effects. *International Journal of Intercultural Relations*, 2011, no. 35, pp. 614–627.

29. Yu B., Shen H. Predicting roles of linguistic confidence, integrative motivation and second language proficiency on cross-cultural adaptation. *International Journal of Intercultural Relations*, 2012, no. 36, pp. 72–82.

30. Robertson M., Line M., Jones S., Thomas S. International students, learning environments and perceptions: A case study using the Delphi technique. *Higher Education Research and Development*, 2000, vol.19, no.1. pp. 89–102.

31. Summers M., Volet S. Students' attitudes towards culturally mixed groups on international campuses: impact

of participation in diverse and non-diverse groups. *Studies in Higher Education*, 2008, vol. 33, no.4, pp. 357–370.

32. Dahlin B., Watkins D. The role of repetition in the processes of memorizing and understanding: A comparison of the views of Western and Chinese secondary school students in Hong Kong. *British Journal of Educational Psychology*, 2000, vol. 70, pp. 65–84.

33. Hofstede G. Cultural differences in teaching and learning. *International Journal of Intercultural Relations*, 1986, vol. 10, no. 3, pp. 301–320.

34. Hofstede G., Hofstede G. J. *Cultures and organization: Software of the mind*. London: McGraw-Hill. 2005.

35. Латов Ю. В., Латова Н. В. Российская экономическая ментальность на мировом фоне. *Общественные науки и современность*. 2001. № 4. С. 31–43.

36. Данилова Е., Тарарухина М. Российская производственная культура в параметрах Г. Хофштеда // *Мониторинг общественного мнения*. 2003. № 3(65). С. 53–54.

37. Bruner J. Culture and mind: Their fruitful incommensurability. *Ethos*, 2008, vol. 36, no. 1, pp. 29–45.

DOI 10.15826/umpa.2018.03.034

## CROSS-CULTURAL COMPARISON OF STUDENTS' ACADEMIC ENGAGEMENT

I. A. Shcheglova

National Research University Higher School of Economics  
20 Myasnitskaya str., Moscow, 101000, Russian Federation; ishcheglova@hse.ru

**Key words:** comparative study, power distance index, collectivistic society, individualistic society, student academic engagement, educational process.

Higher education around the world is undergoing serious transformations influenced by technological, social and economic processes. Universities are striving to keep their competitive positions on the market of educational services. Today many countries are involved in the global education ranking race. On the way to leadership some countries are guided by experience of more successful racers, adopting their «best» practices. Logically, all countries seek for prosperity and make efforts not to remain on the periphery. However, such factor as culture or national mentality can interfere with transformational processes in education.

The study is aimed at conducting a comparative analysis of academic engagement of bachelor students enrolled at Russian, Chinese, Japanese, British and US universities and establishing the role of culture in the existing differences in the educational systems of these countries. The sample includes 26,648 students studied at the selected universities in 2016–2017 academic year and agreed to participate in the international project 'Student experience in the research university'. The index of academic engagement in class was generated with the Factor Analysis. The results of the one-way analysis of variance (ANOVA) show the significant difference between the level of students' academic engagement of Russian, US, UK, Chinese and Japanese universities. According to the results, students in China are the least engaged among students of other countries because they are not required to demonstrate active participation. Russian and US students are described as the most engaged in comparison to students of other countries.

The findings of the study confirm the importance of taking into account existing cultural aspects in developing academic strategies, communication with international students in class, and conducting comparative research.

### References

1. Kabanova E. A. Vebometrichesky reiting kak instrument otsenki deyatel'nosti vuzov [Webometri ranking as a tool to assess universities]. *Voprosy territorial'nogo razvitiya* [Questions of territory development], 2015, vol. 2, no. 22, pp. 1–16.

2. Efimov V.S., Lapteva A. V. Universitet frontira: na puti k novomu pokoleniju [Frontier university: on the way to new generation]. *Universitetskoe upravlenie: praktika analiz* [University Management: Practice and Analysis], 2017, Vol. 21, no. 6, pp. 6–18.



3. Lebedeva N. M. Vliyanie tsennostei na otnoshenie k innovatsiyam v Rossii i Kitae [Influence of values towards innovation in Russian and China]. *Obshchestvennye nauki i sovremennost* [Social sciences and contemporaneity], 2010, no. 3, pp. 37–49.
4. Li J. *Cultural Foundations of Learning*. Cambridge University Press, 2012, 385 p.
5. Joy S., Kolb D. A. Are There Cultural Differences in Learning Style? *International Journal of Intercultural Relations*, 2009, vol. 33, no. 1, pp. 69–85.
6. Arum R., Roksa J. *Academically Adrift: Limited Learning on College Campuses*. University of Chicago Press, 2010. 272 p.
7. Nelson K. The First Year in Higher Education – Where to from here? *The International Journal of the First Year in Higher Education*, 2014, vol. 5, no. 2, pp. 1–20.
8. Astin A. *What Matters in College? Four Critical Years Revisited*, San Francisco, Cal.: Jossey-Bass, 1993.
9. Ashwin P., Mcvitty D. The meanings of student engagement: implications for policies and practices. In: *The European higher education area*. Cham: Springer, 2015, pp. 343–359.
10. Maloshonok N. G. *Studentcheskaya вовлеченность: pochemy vazhno izuchat protsess a ne tolko ego rezultat* [Student engagement: why it is important to study the education process itself but not only its result]. *Professionalnye obsory* [Professional reviews], 2012, pp. 11–21.
11. Maloshonok N. G. *Studentcheskaya вовлеченности v obrazovatelnyy process v HSE 2011–2012* [Student engagement in educational process at HSE in 2011–2012]. *Universitas*, 2013, vol. 1, no. 1, pp. 23–47.
12. Maloshonok N. G. *Vovlechnost studentov v uchebnyy protsess v rossiyskiy vuzah* [Student engagement in academic process in Russian universities]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher education in Russia], 2014, no. 1, pp. 37–44.
13. Maloshonok N. G. *Kak vospriyatie akademicheskoy chestnosti spedy universiteta vzausmosvyazono so studentcheskoy вовлеченности: vozmozhnosti kontseptualizatsii i empiricheskogo izucheniya* [How does perception of academic honesty at university is linked to student engagement: a conceptual and empirical study]. *Voprosy obrazovaniya* [Educational Studies], 2016, no. 1, pp. 35–60.
14. Maloshonok N. *National Differences in Student Engagement: Comparison of the US, Chinese, and Russian Highly Selective Universities*. Manuscript submitted for publication. 2018.
15. Strauss L. C., Terenzini P. T. The effects of students' in-and out-of-class experiences on their analytical and group skills: A study of engineering education. *Research in Higher Education*, 2007, vol. 48, no.8, pp. 967–992.
16. Kilgo C. A., Sheets J. K. E., Pascarella E. T. The link between high-impact practices and student learning: Some longitudinal evidence. *Higher Education*, 2014, vol. 69, no. 4, pp. 509–525.
17. Smith K. A., Sheppard S. D., Johnson D. W., Johnson R. T. *Pedagogies of Engagement: Classroom-Based Practices*. *Journal of Engineering Education*, 2005, vol. 94, no. 1, pp. 1–15.
18. Kuh G. Assessing what really matters to student learning: inside the National Survey of Student Engagement. *Change*, 2001, vol. 33, no.3, pp. 10–17.
19. Kuh G. What student affairs professionals need to know about student engagement. *Journal of college student development*, 2009, vol. 50, no. 6, pp. 683–706.
20. Coates H. The Value of Student Engagement for Higher Education Quality Assurance. *Quality in Higher Education*, 2005, no. 11.
21. Kinzie J., McCormick A. C., Gonyea R. M. Using Student Engagement Results to Oversee Educational Quality. 2016. URL: <https://www.agb.org/trusteeship/2016/january-february/using-student-engagement-results-to-oversee-educational-quality> 03.06.2018
22. Mann S. J. Alternative Perspectives on the Student Experience: Alienation and Engagement. *Studies in Higher Education*, 2001, vol. 26, no. 1, pp. 7–19.
23. Haskell N. Classroom strategies to improve student self-efficacy and learning outcomes [Blog post]. 2016. URL: <https://www.pearsoned.com/improve-self-efficacy-learning-outcomes/> 25.05.2018.
24. Terentev E., Gruzdev I., Gorbunova E. The Court Is Now in Session: Professor Discourse on Student Attrition. *Voprosy obrazovaniya* [Educational Studies], 2015, no. 2, pp. 129–151.
25. MokKaHo. Questing for Internationalization of Universities in Asia: Critical Reflections. *Journal of Studies in International Education*, 2007, vol. 11, pp. 433–454.
26. Khulaeva O. V., Chibisova M. Y. *Rabota psihologa v mnogonatsionalnoi shkole* [Psychologists' work in multinational school]: Ychebnoe posobie. M.: Forum, 2011, 176 p.
27. Terzian S., Osborne A. International college students. In M. J. Cuyjet, M. F. Howard-Hamilton, D. L. Cooper (Eds.) *Multiculturalism on campus: Theory, models, and practices for understanding diversity and creating inclusion* (pp. 237–263). Sterling, VA: Stylus, 2011.
28. Zhang J., Goodson P. Acculturation and psychological adjustment of Chinese international students: Examining moderation and mediation effects. *International Journal of Intercultural Relations*, 2011, no. 35, pp. 614–627.
29. Yu B., Shen H. Predicting roles of linguistic confidence, integrative motivation and second language proficiency on cross-cultural adaptation. *International Journal of Intercultural Relations*, 2012, no. 36, pp. 72–82.
30. Robertson M., Line M., Jones S., Thomas S. International students, learning environments and perceptions: A case study using the Delphi technique. *Higher Education Research and Development*, 2000, vol.19, no. 1. pp. 89–102.
31. Summers M., Volet S. Students' attitudes towards culturally mixed groups on international campuses: impact of participation in diverse and non-diverse groups. *Studies in Higher Education*, 2008, vol. 33, no.4, pp. 357–370.
32. Dahlin B., Watkins D. The role of repetition in the processes of memorizing and understanding: A comparison of the views of Western and Chinese secondary school students in Hong Kong. *British Journal of Educational Psychology*, 2000, vol. 70, pp. 65–84.
33. Hofstede G. Cultural differences in teaching and learning. *International Journal of Intercultural Relations*, 1986, vol. 10, no. 3, pp. 301–320.
34. Hofstede G., Hofstede G. J. *Cultures and organization: Software of the mind*. London: McGraw-Hill. 2005.

35. Latov Y. V., Latova N. V. Rossiyskaya ekonomicheskay mentalnost na mirovom fone [Russian economic mentality in the world]. *Obshchestvennye nauki i sovremennost* [Social sciences and contemporaneity], 2001, no. 4, pp. 31–43.

36. Danilova E., Tararukhina M. The Russian production

culture in G. Hofstede parameters. *The Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes Journal*, 2003. vol. 3, no. 65, pp. 53–54.

37. Bruner J. Culture and mind: Their fruitful incommensurability. *Ethos*, 2008, vol. 36, no. 1, pp. 29–45.

**Информация об авторе / Information about the author:**

**Щеглова Ирина Александровна** – аспирант, аналитик Центра социологии высшего образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики»; 8-926-31-405-58; [ishcheglova@hse.ru](mailto:ishcheglova@hse.ru).

**Irina A. Shcheglova** – Postgraduate Student, Research Analyst at the Center of Studies of Higher Education; 8-926-31-405-58; [ishcheglova@hse.ru](mailto:ishcheglova@hse.ru).

