

DOI: [10.14515/monitoring.2026.1.3105](https://doi.org/10.14515/monitoring.2026.1.3105)**А. А. Поплавская, С. Г. Пашков, Л. Р. Камальдинова****ВЛИЯНИЕ РАБОТЫ ВО ВРЕМЯ УЧЕБЫ В ВУЗЕ
НА АКАДЕМИЧЕСКУЮ УСПЕВАЕМОСТЬ:
РЕЗУЛЬТАТЫ ЛОНГИТЮДНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ
СТУДЕНТОВ БАКАЛАВРИАТА****Правильная ссылка на статью:**

Поплавская А. А., Пашков С. Г., Камальдинова Л. Р. Влияние работы во время учебы в вузе на академическую успеваемость: результаты лонгитюдного исследования студентов бакалавриата // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2026. № 1. С. 123—146. <https://www.doi.org/10.14515/monitoring.2026.1.3105>.

For citation:

Poplavskaya A. A., Pashkov S. G., Kamal'dinova L. R. (2026) The Impact of Working while Studying in University on Academic Performance: Results of a Longitudinal Study of Undergraduate Students. *Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes*. No. 1. P. 123–146. <https://www.doi.org/10.14515/monitoring.2026.1.3105>. (In Russ.)

Получено: 17.09.2025. Принято к публикации: 25.01.2026.

ВЛИЯНИЕ РАБОТЫ ВО ВРЕМЯ УЧЕБЫ В ВУЗЕ НА АКАДЕМИЧЕСКУЮ УСПЕВАЕМОСТЬ: РЕЗУЛЬТАТЫ ЛОНГИТУДНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ СТУДЕНТОВ БАКАЛАВРИАТА

ПОПЛАВСКАЯ Анита Андреевна — кандидат социологических наук, доцент кафедры экономической социологии, научный сотрудник Лаборатория экономико-социологических исследований, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Россия
E-MAIL: apoplavskaya@hse.ru
<https://orcid.org/0000-0002-8122-8853>

ПАШКОВ Станислав Георгиевич — кандидат социологических наук, доцент кафедры экономической социологии, научный сотрудник Лаборатории экономико-социологических исследований, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Россия
E-MAIL: spashkov@hse.ru
<https://orcid.org/0000-0001-7832-7503>

КАМАЛЬДИНОВА Лидия Рафаильевна — директор Центра внутреннего мониторинга, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Россия
E-MAIL: lkamaldinova@hse.ru
<https://orcid.org/0000-0002-5987-0372>

Аннотация. Совмещение высшего образования с работой становится массовым явлением среди студентов бакалавриата. Первые исследования феномена доказывали наличие негативного влияния оплачиваемой занятости на академические достижения студентов, однако в последние годы в литературе активно обсуждается ряд позитивных эффектов от практики совмещения учебы с работой, проявляющихся в зависимости от типа занятости и характеристик студентов. В России работу с учебой совме-

THE IMPACT OF WORKING WHILE STUDYING IN UNIVERSITY ON ACADEMIC PERFORMANCE: RESULTS OF A LONGITUDINAL STUDY OF UNDERGRADUATE STUDENTS

*Anita A. POPLAVSKAYA*¹ — *Cand. Sci. (Soc.), Associated Professor, Department of Economic Sociology; Researcher, Laboratory for Studies in Economic Sociology*
E-MAIL: apoplavskaya@hse.ru
<https://orcid.org/0000-0002-8122-8853>

*Stanislav G. PASHKOV*¹ — *Cand. Sci. (Soc.), Associated Professor, Department of Economic Sociology; Reasercher, Laboratory for Studies in Economic Sociology*
E-MAIL: spashkov@hse.ru
<https://orcid.org/0000-0001-7832-7503>

*Lidiia R. KAMALDINOVA*¹ — *Director, Centre for Institutional Research*
E-MAIL: lkamaldinova@hse.ru
<https://orcid.org/0000-0002-5987-0372>

¹ HSE University, Moscow, Russia

Abstract. Combining higher education with work is becoming a common practice among undergraduate students. Initial studies of this phenomenon demonstrated the negative impact of paid employment on students' academic performance. However, in recent years, several positive effects of combining study and work have been observed, depending on the type of employment and student characteristics. In the Russian context, ambitious and motivated students at leading universities, such as the National Research University Higher

щают чаще амбициозные и мотивированные студенты ведущих вузов, к списку которых относится рассматриваемый в статье Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (НИУ ВШЭ). Цель исследования — понять, как меняется успеваемость студента за время учебы в вузе при появлении у него работы разного типа. Эмпирическую базу составили восемь волн ежегодного репрезентативного опроса студентов НИУ ВШЭ «Мониторинг студенческой жизни» (2017—2024 гг.). В итоговую авторскую панельную базу данных вошли студенты очной подготовки, хотя бы два раза прошедшие опрос за указанный период. Размер итоговой выборки составил 2723 студента. Было выявлено, что место работы (в университете и вне его) в большей степени, чем тип работы (полная и неполная занятость), дифференцирует средние баллы и позиции студентов в рейтинге. С помощью методов панельного лонгитюдного анализа на основе обобщенных оценочных уравнений (GEE) продемонстрировано, что работа в университете ассоциируется со значимым повышением позиций в текущем рейтинге, а также средних баллов. Занятость вне университета может иметь положительный эффект на кумулятивные средние баллы, что подтверждает эффект самоотбора студентов. Наиболее негативный эффект на успеваемость оказывает наличие работы на первых курсах обучения. Новизной статьи является включение показателей рейтингования студентов в расчеты, позволяющих точнее и детальнее измерять сравнительные конкурентные позиции студентов и их успехи в учебе. Там, где модели не отражают значимых изменений в средних баллах студентов, рассматриваются изменения в показателях позиций в рейтинге.

Ключевые слова: студенческая занятость, совмещение учебы с работой, академическая успешность, студенческий рейтинг, панельные данные, панельная регрессия

School of Economics (HSE), discussed in this article, are more likely to combine work and study. This study aims to understand how students' academic performance changes during their university studies as they acquire different types of employment. The empirical base was comprised of eight waves of the annual representative HSE student survey "Monitoring Student Life" (2017–2024). The final panel database included full-time students who completed the survey at least twice during the specified period. The final sample size (N_{main}) was 2,723 students. It was found that employment (on- and off-campus) had a greater impact on students' GPAs and ranking positions than did employment type (full-time or part-time). Using longitudinal panel analysis methods based on generalized estimating equations (GEE), it was demonstrated that employment has a generally negative impact on academic achievement. Working on campus is associated with a significant increase in current ranking positions and GPAs, while off-campus employment may have a positive effect on cumulative GPAs, confirming a self-selection effect. Employment during the first years of study has the most negative impact on academic performance. A new feature of this article is the inclusion of student ranking indicators in the calculations, allowing for a more accurate and detailed measurement of students' comparative competitive positions and their academic success. Where the models do not reflect significant changes in students' GPAs, changes in ranking indicators are reflected.

Keywords: student employment, combining study and work, academic performance, student rating, panel data, panel regression

Благодарность. Авторы благодарят анонимных рецензентов журнала за ценные комментарии. Исследование выполнено в рамках Программы фундаментальных исследований НИУ ВШЭ.

Acknowledgments. We express gratitude to the anonymous reviewers for their valuable comments. The study was carried out within the framework of the Basic Research Program of the National Research University Higher School of Economics (HSE University).

Введение

В последние десятилетия совмещение учебы с работой становится массовой практикой среди студентов как за рубежом [Salas-Velasco, 2007; Beerkens, Mägi, Lill, 2011; Brooks 2018; Lessky, Unger, 2023], так и в России [Рожкова, Роцин, Травкин, 2024]. Причем все активнее в оплачиваемую занятость вовлекаются не только представители менее обеспеченных слоев — ученики школ или студенты колледжей в экономически неблагополучных районах, — но и обучающиеся высших учебных заведений. В Европе уровень занятости среди студентов высших учебных заведений составляет около 47 %, в США — примерно 49 % [Beerkens, Mägi, Lill, 2011]. По последним данным одного из исследовательских агентств, количество студентов дневной формы обучения, которые имеют оплачиваемую работу в учебное время в Великобритании, увеличилось до 68 % в 2025 г. по сравнению с 56 % в 2024 г. [Neves et al., 2025]. В России опыт работы во время учебы имеют около 54 % выпускников бакалавриата и специалитета [Емелина и др., 2022], этот показатель сочетается с данными Мониторинга трудоустройства выпускников 2021 г., который показал, что 53 % студентов бакалавриата и специалитета очной формы обучения работали в вузе [Рожкова, Роцин, Травкин, 2024]. Таким образом, степень совмещения работы и учебы студентами вузов в России в динамике примерно сопоставима со странами, где диплом об окончании высшего учебного заведения сигнализирует работодателям о высокой компетенции выпускников [Роцин, Рудаков, 2014]. Стоит отметить, что среди выпускников ведущих вузов совмещение учебы и работы распространено шире, чем среди выпускников других вузов [Емелина и др., 2022]. Это говорит о важности более пристального изучения опыта студентов селективных организаций высшего образования, которые в теории должны мотивировать студентов больше времени уделять университетским активностям, а на практике являются оплотами большей вовлеченности студентов в рынок труда. Такая ситуация либо может быть следствием самоотбора наиболее активных, мотивированных и способных студентов в такие вузы, либо же неформально поощряться в студенческой среде как опыт получения трудовой практики уже в рамках учебы в университете.

Одной из главных причин совмещения высшего образования с работой выступает желание получить доход, помогающий обеспечивать себя и свои потребности во время учебы, в том числе базовые [Baert et al., 2016; Neyt et al., 2019]. Ряд исследований доказали отрицательную связь между уровнем материального благосостояния семьи и количеством часов, которые студент посвящает оплачиваемой занятости [Kalenkoski, Pabilonia, 2012; Behr, Theune, 2016; Sirin, 2005]. Финансовый аспект — действительно ключевая, но не единственная причина сту-

денческой занятости. В отечественной литературе к мотивам сочетания учебы с работой относятся стремление стать независимым от родительской опеки, получение опыта работы, самореализация, расширение круга общения, наращивание контактов, практических знаний и навыков [Нагимова, Сафиуллина, 2014; Константиновский, Чередниченко, Вознесенская, 2009]. Иногда в качестве важных факторов выхода на рынок труда выделяют недовольство процессом обучения и отсутствие интереса к выбранной специальности [Каплан, Ерицян, 2020]. В целом исследования говорят о выгодности практики получения опыта работы студентами [Sanchez-Gelabert, Figueroa, Elias, 2017; Емелина и др., 2022]. Согласно российским данным, выпускники бакалавриата и специалитета, имеющие опыт совмещения учебы с работой, зарабатывают на 29% больше выпускников без подобного опыта, а также более востребованы работодателями [Емелина и др., 2022]. Однако не до конца изученным в российском контексте остается влияние, которое оказывает работа во время учебы на академическую успеваемость студентов непосредственно во время учебы в вузе, тем более что методически данный эффект измерить непросто¹.

Первые исследования феномена демонстрировали наличие негативного эффекта от студенческой занятости на академические достижения и намерения продолжать образование или осваивать дисциплины учащимися (см. подробнее: [Neyt et al., 2019]). В современной литературе высшее образование и оплачиваемая занятость все меньше считаются субститутами. Напротив, выделяются и позитивные результаты сочетания учебы с работой. Во-первых, университет предоставляет более гибкие, чем в школе, расписание, возможности планирования и распределения академической нагрузки в течение года, что делает возможным трудоустройство студентов без потери качества образования [Triventi, 2014; Darolia, 2014]. Во-вторых, современные технологии позволяют учиться и работать онлайн, быстрее переключаться между задачами и выполнять задания удаленно. В-третьих, исследования констатируют, что оплачиваемой занятостью во время учебы в университете чаще занимаются подростки, уже имеющие такой опыт во время учебы в школе, что позволяет им легче наладить тайм-менеджмент [Bozick, 2007; Staff, Mortimer, 2007; Rothstein, 2007]. В-четвертых, на вовлеченность в работу влияет эффект самоотбора (англ. *selection effect*). В селективных вузах учатся наиболее способные индивиды, которым легче уделять время всем своим интересам и увлечениям, а университеты с менее высоким рейтингом выбирают студенты, для которых учеба является лишь способом получения диплома об образовании [Neyt et al., 2019].

Данная статья продолжает описанную научную дискуссию и ставит целью понять, как меняется академическая успеваемость студентов за счет перехода к работе во время учебы в университете. *В рамках обзора литературы мы суммируем результаты предыдущих исследований о влиянии работы на успеваемость студентов, анализируя их сочетание либо как комплементарное, либо как противодействующее получению качественного образования в университетах. Далее описываем основные методы, используемые в подобных работах, и делаем об-*

¹ Подробнее о сложностях измерения эффектов влияния работы во время учебы на успеваемость см. подробнее в разделе «Методы измерения влияния работы на успеваемость студентов».

зор немногочисленных зарубежных лонгитудов по изучаемой теме. Отметим, что в России подобных исследований не проводилось. Мы предлагаем собственную методику, особенностью которой является измерение академической успеваемости несколькими способами (через средние баллы и позиции в рейтинге). Это нововведение и преимущество данной работы наряду с уникальной базой данных, собранной при непосредственном участии авторов.

Работа и учеба: субституты или комплементарные сущности?

Исследователи рассматривают студенческую занятость как дополнение к высшему образованию, подчеркивая ее возможную комплементарность и позитивное влияние на учебу, или как субститут, значимо ухудшающий академические успехи. Традиционно была популярной вторая позиция. В конце XX — начале XXI века студенческая занятость воспринималась преимущественно как вынужденная практика, связанная с необходимостью заработка на жизнь выходцев из менее благополучных слоев населения. Она также относилась к поведенческим практикам, негативно влияющим на качество человеческого капитала, поскольку отвлекала от его накопления в рамках учебы, ухудшала психологическое самочувствие молодых людей за счет повышения уровня стресса от многозадачности, разных требований рынка труда и системы образования [Apel et al., 2008; Neyt et al., 2019]. В относительно недавних работах приводятся дополнительные аргументы негативного влияния работы на учебу в вузе, опирающиеся на подход, подчеркивающий изначальные различия в ориентации молодежи на заработок или на образовательные успехи, что разделяет мотивированных на академические результаты студентов и тех, кто рассматривает образование утилитарно, лишь в качестве инструмента для достижения будущего успеха на рынке труда [Warren, 2002; Bozick, 2007; Baert et al., 2018]. В исследовании австралийских студентов было выявлено, что количество часов, проведенных за оплачиваемой работой во время учебного семестра, оказывало отрицательное влияние на средний балл [Salamonson et al., 2012]. В Испании, напротив, среди работающих студентов средние баллы были сравнительно более высокими, чем у неработающих [Carrera et al., 2019]. Однако данная закономерность изменялась в зависимости от уровня обучения. При переходе с первого на второй курс средние баллы по учебе у неработающих студентов были выше, но при переходе со второго на третий динамика становилась обратной. Исследований, показывающих, что работа студентов может влиять на вероятность их отчисления, насколько авторы знают, не проводилось, но в некоторых исследованиях школьников подчеркивается, что для работающих школьников из менее благополучных семей совмещение образования с оплачиваемой занятостью увеличивает вероятность окончания школы, хотя и не приводит к продлению получения образования [Lee, Orazem, 2010].

Мы рассматриваем студентов, которые уже преодолели порог входа в систему высшего образования, сделав выбор в пользу получения диплома о его окончании. Студенческую занятость принято анализировать в терминах эффектов *самоотбора* (англ. *selection effect*). Гипотеза о *положительном самоотборе* описывает ситуацию, когда учащиеся с более высокими оценками решают совмещать учебу с работой ввиду наличия сил, времени и мотивации на внеучебную активность,

за которую они еще будут получать материальное вознаграждение [Sabia, 2009]. Это соотносится со вторым описанным нами взглядом на работу как дополнение к образованию. Статистически данный вывод подтверждается: высоко мотивированные и способные студенты чаще вовлекаются в студенческую занятость [Stinebrickner, Stinebrickner, 2003; Tyler, 2003; Beffy, Fougeré, Maurel, 2010]. Гипотеза об отрицательном самоотборе гласит, что студенты с низкими оценками решают работать во время учебы из-за потери мотивации к получению образования и отсутствия веры в свои способности добиваться высоких академических результатов [Warren, Lee, 2003; Bozick, 2007]. И здесь также находится ряд доказательств: студенты со сравнительно более низкими оценками и мотивацией учиться чаще совмещают учебу и работу [Rothstein, 2007; Buscha et al., 2012]. Этот тренд может усугубляться необходимостью зарабатывать на жизнь, так как низкие показатели академической успеваемости напрямую связаны с финансовым благополучием семьи [Sirin, 2005].

Описанные выше исследования оставляют без ответов ряд вопросов, в частности: какие типы занятости практикуют студенты из разных социальных классов? как сочетание учебы с работой влияет на академические результаты разных групп студентов? Более того, существуют различия в распределении сил на учебу и на работу, так как работающим студентам приходится выбирать, куда направить свою активность: посетить пары в университете, сделать домашнее задание, повторить материал или просто посвятить время отдыху и сну [Bozick, 2007; Kalenkoski, Pabilonia, 2012; Darolia, 2014]. Некоторые ученые констатируют, что работающие студенты не всегда снижают временные затраты на учебу в университете, скорее ради оплачиваемой занятости они сокращают время общения с друзьями и семьей, а также время на развлечения и отдых [Triventi, 2014; Schoenhals, Tienda, Schneider, 1998; Warren, 2002; Kalenkoski, Pabilonia, 2012]. В зависимости от того, насколько трудозатратна работа и связана ли она со специализацией студента, успеваемость может улучшаться или ухудшаться. Работа в течение учебного года оказывает более негативное воздействие на оценки школьников и студентов, чем работа в период каникул [Baert et al., 2018]. Наиболее отрицательно влияет на учебные результаты интенсивная занятость более 20 часов в неделю, она снижает средние баллы студента и вероятность продолжения образования в вузе, то есть может приводить к отчислению или отказу продолжать учебу [Darolia, 2014; Triventi, 2014]. Работа в университете, участие в научно-исследовательских проектах может, наоборот, позитивно сказываться на успеваемости студентов [Ehrenberg, Sherman, 1987]. Исследования в области экономики и социологии труда также показали, что опыт студенческой занятости может оказывать и положительное влияние на саморазвитие, самопозиционирование и получение выгодных позиций на рынке труда, улучшая в том числе погружение в трудовую культуру, социализацию на рабочих местах, возможности практического применения фундаментальных знаний и профессиональных навыков [Rothstein, 2007; Parent, 2006; Geel, Backes-Gellner, 2012; Baert et al., 2016, 2018]. Главное, чтобы работа не была слишком трудозатратной и отнимающей много времени и сил.

Исходя из анализа литературы обозначим наши основные гипотезы.

Гипотеза 1. Появление работы во время учебы в вузе при прочих равных ухудшает академическую успеваемость студентов.

Гипотеза 2. Влияние работы на академическую успеваемость зависит от места работы (в университете или вне его) и временных затрат на занятость (полный или неполный рабочий день). Работа неполный рабочий день в университете лучше всего сказывается на успеваемости студента бакалавриата.

Гипотеза 3. Изменение академической успеваемости при выходе на рынок труда зависит от курса обучения, на котором студент начинает совмещать учебу с работой. Если студент работает с первых курсов (1 и 2 курс), его академические результаты постепенно ухудшаются. И наоборот, работа ближе к выпускному курсу может иметь позитивное влияние на успеваемость.

Методы измерения влияния работы на успеваемость студентов

Влияние работы на учебные результаты студентов измерялось разными способами [Neyt et al., 2019]. В настоящем разделе мы сосредоточимся на описании развития четырех наиболее популярных методов в этой области, включая особенности анализа панельных данных, которые встречаются в литературе по данной проблематике.

Первые исследования рассматривали студенческую занятость как экзогенный фактор и представляли эконометрический анализ взаимосвязей между наличием работы у студента и его академическими успехами, контролируя лишь небольшой набор параметров в последующем регрессионном анализе (преимущественно методом наименьших квадратов, англ.: *ordinary least squares*) [Ruhm, 1997]. Данный метод остается популярным и сегодня, однако включает больше дифференцирующих опыт работы студентов факторов, чтобы разделить мотивы трудоустройства студентов и причины их высоких или низких учебных оценок [Baert et al., 2016]. Главная сложность данного пула исследований заключается в неререфлексируемом акценте на измерении одностороннего влияния работы на успеваемость. Сейчас многие исследователи указывают на эндогенность переменных. Используя более сложные техники, они стремятся учесть первоначальные различия между работающими и неработающими студентами и решить проблему отсутствия четкой направленности причинно-следственных связей.

Второй и более продвинутый способ измерения эффектов совмещения учебы с работой на академическую успешность студентов — метод сопоставления склонностей респондентов (англ. *propensity score matching*). Его целью является сравнение работающих студентов с определенным набором характеристик с аналогичными неработающими студентами [Buscha et al., 2012; Behr, Theune, 2016; Scott-Clayton, Minaya, 2016]. Метод включает в себя три этапа. Сначала для каждого респондента прогнозируется вероятность трудоустройства во время получения образования, то есть рассчитывается уровень склонности к совмещению учебы с работой. Часто используются такие ковариаты, как пол, этническая принадлежность, социальный класс, операционализируемый через уровень образования родителей, социально-экономическое положение и предыдущая академическая успеваемость респондента (если такие показатели доступны). Затем работающие и неработающие учащиеся объединяются на основе их показателей «склонности к совмещению учебы с работой» в сравнимые между собой группы. На заключительном этапе образовательные результаты этих подвыборок срав-

ниваются друг с другом. Несмотря на предположение о независимости подвыборок, не ведется учет ненаблюдаемых различий между учащимися, таких как мотивация и способности, а также статичная природа данных, которая не позволяет наблюдать за изменениями в статусе занятости на протяжении учебы в образовательном учреждении и, соответственно, динамикой показателей успеваемости.

Третий подход к изучению связи между работой и академическими результатами популярен среди экономистов. Метод заключается в совместном моделировании склонностей к высоким образовательным результатам и к трудоустройству, а также в использовании экзогенной вариации в предикторах решений студентов о работе для выявления их причинно-следственной связи с образовательными результатами. Исследователи проводят двухшаговый регрессионный анализ методом наименьших квадратов (2SLS). На первом этапе прогнозируется вероятность студенческой занятости в зависимости от внешней инструментальной переменной, а на втором этапе этот прогноз используется в качестве независимой переменной, объясняющей интересующий образовательный результат. В качестве *инструментальной переменной* для студенческой занятости подходит показатель, который сильно коррелирует со студенческой занятостью и не коррелирует напрямую с образовательными результатами, показателями способностей и мотивации индивида, также оказывающими влияние на вероятности получения хороших оценок в учебе и совмещения образования с занятостью. При оценке влияния занятости студентов на уровень образования часто используются местные условия рынка труда и трудовое законодательство, стимулирующие молодых людей получать образование или работать [Parent, 2006; Rothstein, 2007; Beffy, Fougeré, Maurel, 2010; Lee, Orazem, 2010]. В исследовании Джона Тайлера показано, как разное законодательство по поводу занятости учеников старшей школы влияет на показатели успеваемости в США [Tyler, 2003]. В штатах, где предложение труда высокое, но есть закон, ограничивающий часы работы школьников, ученики получали более высокие баллы по математике, а в штатах, где нет подобных ограничений, баллы по математике значительно снижались в связи с неограниченными возможностями занятости и переключением школьников на работу. Роберт Апель и соавторы показали, что законы о занятости школьников в целом повышают вероятность их трудоустройства и часы работы, что приводит к ухудшению оценок, но главное — к отсеву из учебных заведений [Arel et al., 2008]. В данной работе речь идет о студентах, и в России на этот счет нет особых правил, в отличие, например, от европейских стран, вводящих ограничения на часы работы в неделю [Brooks, 2018; Lessky, Unger, 2023].

Четвертым подходом к измерению эффекта от работы на академические результаты студентов являются лонгитюдные (панельные) исследования. Это наиболее эффективный способ решения проблемы эндогенности, то есть отсутствия однозначного понимания того, как работа влияет на академические результаты, есть ли здесь эффекты самоотбора или внешних факторов влияния на выбор в пользу работы во время учебы. Основной пул таких исследований проводится в Америке², так как именно здесь собираются репрезентативные и продол-

² Например, сбором панельных и лонгитюдных данных о школьниках и студентах в США занимается Национальный центр образовательной статистики (англ.: *National Center for Education Statistics (NCES)*). См. подробнее: <https://nces.ed.gov/national-center-education-statistics-nces> (дата обращения: 04.02.2026).

жительные опросы, позволяющие проследить изменения во времени [Сапрыкина, 2017; Neyt et al., 2019]. Значимое преимущество таких проектов заключается в учете реального опыта молодежи, а именно факта влияния перехода к занятости в разные периоды учебной деятельности на образовательные результаты, будь то отчисление, успеваемость или иные показатели субъективного и объективного опыта учащихся. Считается, что чем раньше проводится замер ситуации занятости и академических успехов, тем лучше качество модели и тем больше эффектов можно измерить с ее помощью. Однако чаще всего эмпирическим объектом таких исследований выступают школьники [Schoenhals, Tienda, Schneider, 1998; Rothstein, 2007; Sabia, 2009], а исследования студентов довольно редки [Salamonson et al., 2012; Carrera et al., 2019]. Еще один недостаток таких работ — малое количество наблюдений, отсутствие подробного описания выборки, мест учебы и работы, дифференциации по данным показателям.

Мы следуем традиции изучения университетских кейсов, однако пытаемся интегрировать сравнительный анализ по специализациям, чтобы не только оценить влияние работы на успеваемость, но и по возможности дифференцировать это влияние в зависимости от социально-демографических характеристик студентов, а также от особенностей их образовательных и трудовых практик. Более того, мы используем два показателя академических успехов — средний балл и позицию в рейтинге, — о чем подробно рассказано в следующем разделе и что позволяет более комплексно и разносторонне посмотреть на проблемы успеваемости студентов и сравнить по данным показателям группы работающих и неработающих во время учебы студентов.

Дизайн исследования

Эмпирической базой исследования стал онлайн-опрос студентов Высшей школы экономики «Мониторинг студенческой жизни» (далее: МСЖ), инициированный в 2009 г. и до настоящего времени ежегодно реализуемый Центром внутреннего мониторинга НИУ ВШЭ. Приглашение к участию в опросе рассылается на корпоративные почты студентов. Дизайн выборки исследования предполагает контроль репрезентативности по курсам и уровням обучения, а также по факультетам. При необходимости проводится процедура ремонта выборки (взвешивание). Опросные данные конфиденциальны, и к ним добавляются административные данные о форме финансирования образования, образовательной программе и успеваемости (средние баллы, рейтинг студентов).

На основе восьми волн МСЖ, проведенных в 2017—2024 гг., мы составили панельную базу данных, так как в эти волны были включены вопросы о наличии работы во время учебы. Выборку составленной авторами панельной базы данных можно охарактеризовать как доступную, так как включены все студенты, хотя бы два раза участвовавших в опросе МСЖ за обозначенный период. Фокус на периоде с 2017 г. также актуален потому, что в рамках более масштабного исследования студенчества нескольких федеральных округов России исследователи выявили, что начиная с 2016 г. учащиеся вузов стали больше ориентироваться на совмещение учебы с работой и воспринимать ее как основу для дальнейшей профессионализации и успеха на рынке труда [Филоненко, Скачкова, Филоненко, 2018].

Базовая единица наблюдения — студент очной подготовки, обучающийся в бакалавриате. Критерием отбора было участие студента минимум в двух волнах МСЖ (как последовательно, так и через промежутки времени). Исходный объем выборочной совокупности (*Ninit*) составил 11 563. На следующем этапе к опросным данным был подсоединен массив с показателями успеваемости студента и его образовательными характеристиками. Из анализа были исключены студенты, у которых отсутствовала информация о контрольных показателях успеваемости за два полных семестра (это могло произойти вследствие сложностей идентификации индивида в разных массивах данных либо в случае отчисления студента). Размер итоговой выборки (*Nmain*) составил 6423 кейса и 2723 студента. Анализ структуры отобранной для настоящего исследования выборочной совокупности показал, что за восемь лет мониторинга 88% опрошенных студентов участвовали от двух до трех раз и 12% — четыре раза и более. Исследование паттернов ответов указывает на отсутствие неслучайной природы пропуска опросов МСЖ, что является одним из важных условий для дальнейшего конструирования качественных панельных регрессионных моделей.

В рамках анализа данных мы использовали описательную статистику и методы панельного анализа данных на основе обобщенных оценочных уравнений (*GEE*). Во-первых, выбранный метод, в отличие от панельных регрессий с фиксированными и/или случайными эффектами, оценивает эффекты на уровне всей совокупности участвовавших в волне *T* студентов («population-averaged effects»), а не фокусируется всецело на индивидуальных различиях каждого респондента. Иными словами, «фиксированные» эффекты (социально-демографические характеристики студентов, их учебные характеристики) используются для построения корректных рабочих корреляций с учетом фактора времени. Во-вторых, панельная структура данных не демонстрирует признаки систематического выбытия студентов из последующей волны вопроса, что позволяет отнести ситуацию к категории условно-случайных выбытий (*MAR*), для которых методология *GEE* демонстрирует более робастные оценки за счет своей структуры расчетов [Westgate, West, 2021].

Анализ выполнялся с использованием пакета *geepack* в среде *R* [Højsgaard, Halekoh, Yan, 2006]. В качестве рабочей корреляционной структуры выбрана равнозначная матрица корреляций (англ.: *exchangeable*), предполагающая подсчет корреляции между всеми наблюдениями по одному студенту (с учетом всех кейсов по одному респонденту). Такой выбор обусловлен тем, что интервалы между волнами опросов варьируются и отсутствует четкая временная регулярность, необходимая для применения альтернативных корреляционных матриц (например, *AR(1)*). Кроме того, предварительное сравнение моделей по критерию *QIC* (англ.: *Quasi-likelihood under the Independence Model Criterion*) показало, что равнозначная структура матриц обеспечивает лучшее соответствие данным по сравнению с остальными вариантами расчета структуры³.

³ Методология обобщенных оценочных уравнений позволяет учитывать природу связей между ответами одних и тех же респондентов во времени. Среди наиболее распространенных вариантов — матрица равнозначной корреляции (*exchangeable*), матрица на основе авторегрессионной структуры первого порядка *AR(1)*. В первом варианте предполагается равнозначная корреляционная структура между измерениями внутри одной волны замера (кластера) с течением времени, в то время как во втором случае предполагается внимание к регулярности замера характеристик одних и тех же студентов. Поскольку курс обучения не всегда привязан к фактическому году опроса, наличие неравномерных периодов опроса отдельных студентов может приводить к смещениям к коэффициентам. Помимо этого, решение о выборе эффективной матрицы основано на сравнении значений *QIC*-моделей.

Зависимой переменной в моделях GEE выступили показатели успеваемости студента, измеряемой с помощью среднего балла, который стандартно используется в исследованиях студентов, и позиции в рейтинге, что является нововведением настоящей работы. Средний балл представляет собой усредненные результаты промежуточной аттестации студента по обязательным учебным дисциплинам и дисциплинам по выбору, которые вошли в индивидуальный учебный план студента. Кумулятивный средний балл отражает накопленные за весь период обучения усредненные результаты оценок после всех пересдач⁴. Используемая в университете система рейтингов⁵ также имеет два вида: *текущий рейтинг* оценивает учебные достижения по дисциплинам за один учебный период, является оперативным показателем и учитывает результаты по завершении учебного периода или пересдач; *кумулятивный рейтинг* отражает достижения по всем изученным дисциплинам за весь период обучения, является накопительным показателем активности и результатов студента, а также не может быть нормированным⁶.

Таким образом, оба показателя успеваемости являются количественными с разными размахами значений. Средний балл измеряется от 0 до 10 баллов (в соответствии с принятой в НИУ ВШЭ системе оценивания студентов по 10-балльной шкале), где 0 — это наиболее низкий балл успеваемости, а 10 — наиболее высокий. Рейтинг представляет собой перцентильную группу, в которую попадает студент на своем курсе образовательной программы, и измеряется соответственно от 0 до 100, где 0 — это наиболее высокий рейтинг (отличники), а 100 — это наиболее низкий рейтинг (отстающие). В рамках выработанной методологии показатели средних баллов и рейтинга рассматриваются в «естественном виде»: для среднего балла более высокое значение означает высокую успеваемость, а для рейтинга более — более низкую успеваемость. Средняя рейтинговая позиция в рассматриваемом массиве данных варьируется от 33-го до 40-го перцентиля, а средний балл — от 7,7 до 8,1 балла.

В качестве предикторов в регрессионных моделях использовались следующие: статус и характеристики трудовой занятости⁷ (наличие работы; полный и неполный рабочий день, нерегулярные приработки; работа в университете и вне его), характеристики обучения (направление подготовки⁸), источник финансирования

⁴ Для всех лет, кроме 2016—2017 учебного года, сначала были взяты официально (по единой методологии) рассчитанные текущие и кумулятивные средние баллы за семестры, а затем для получения интегрального показателя среднего балла по учебному году два семестровых замера усреднялись. Для 2016—2017 учебного года изначально был взят рассчитанный средний балл из всех итоговых оценок студента, полученных после пересдач.

⁵ Подробнее о системе рейтингов в НИУ ВШЭ см.: <https://www.hse.ru/docs/295301710.html>.

⁶ Как и в ситуации со средними баллами, для всех лет, кроме 2016—2017 учебного года, сначала были взяты официально (по единой методологии) рассчитанные текущие и кумулятивные рейтинги за семестры, а затем для получения интегрального показателя рейтинга по учебному году два семестровых замера усреднялись. Для 2016—2017 учебного года данные о рейтингах отсутствуют.

⁷ Для измерения статуса занятости в анкете использовалась формулировка вопроса: «Есть ли у Вас оплачиваемая работа?» Студенту предлагают выбрать все подходящие ответы из шести вариантов ответа: работа на полный день в ВШЭ, работа на полный день вне ВШЭ, работа на неполный день в ВШЭ, нерегулярные приработки в ВШЭ, нерегулярные приработки вне ВШЭ. Если студент не выбирал ни один из вариантов ответа, ему присваивался статус «отсутствие работы; только обучение».

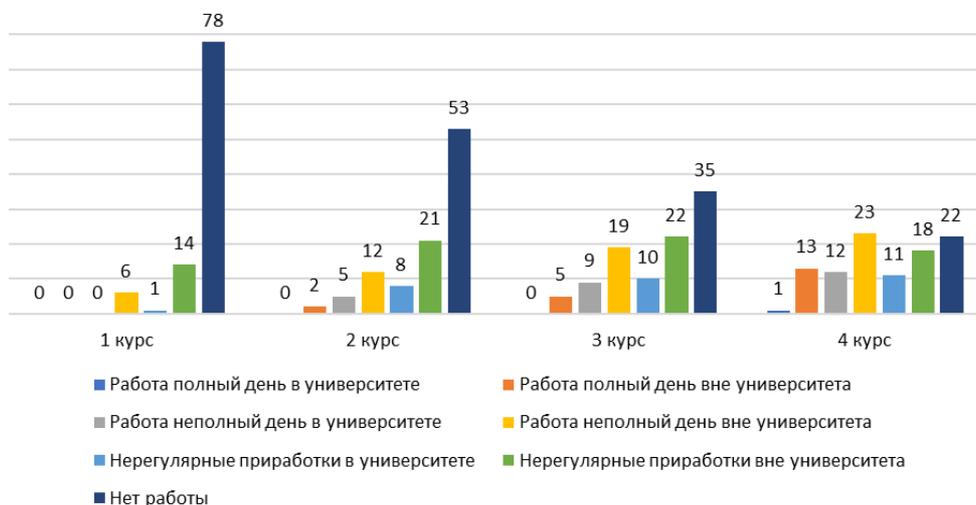
⁸ В качестве направления подготовки в массиве МСЖ учитываются факультет и образовательная программа. Программы 21 факультета были сгруппированы в следующие три категории: гуманитарные, прикладные и технические науки.

обучения (бюджет или коммерция), а также иные характеристики студента (пол, материальное положение⁹).

Результаты

На рисунке 1 представлена общая по панели динамика совмещения студентами учебной деятельности и разных типов работы в разрезе курсов обучения. На первом курсе доля занятых (не считая студентов, которые практикуют нерегулярные приработки) составляет 7% от общей массы опрошенных студентов. Начиная со второго курса становится заметен стремительный рост доли совмещающих работу с учебой, который к четвертому курсу достигает около половины всех студентов. Это отличает студентов из используемой нами нерепрезентативной для студентов вуза выборки от общей совокупности российских студентов, начинающих работать в среднем с третьего курса [Рощин, Рудаков, 2014]. Также значительно меняется доля опрошенных студентов, которые не вовлекаются в трудовую деятельность: в течение четырех лет обучения их доля уменьшается с 78% до 22%. Относительно гомогенной остается группа студентов с нерегулярной занятостью (8—11% тех, кто имеет приработки в университете, и 18—22% тех, кто имеет нерегулярную занятость вне университета). Так как приработки не являются постоянной занятостью, в дальнейшем анализе мы будем относить имеющих непостоянные подработки к категории «неработающие студенты».

Рис. 1. Доля респондентов с различными формами совмещения работы и учебы в разрезе курсов обучения¹⁰

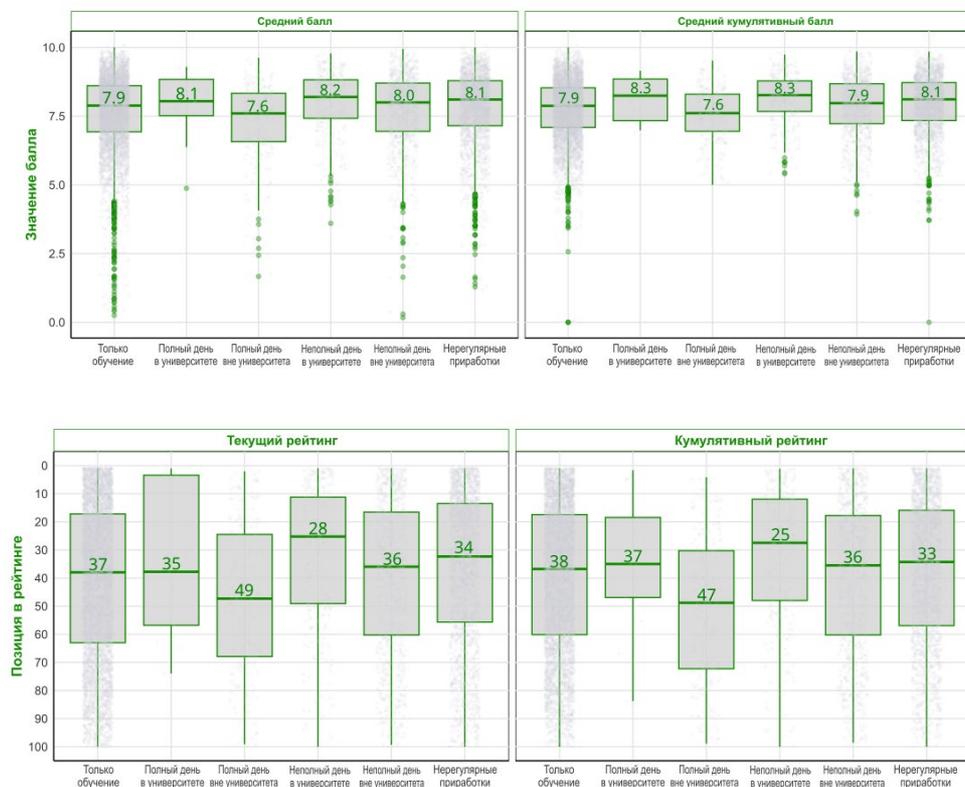


⁹ Для оценки материального положения задавался вопрос «Как Вы оцениваете материальное положение своей семьи (считая домохозяйство, в котором проживали до поступления в университет)?». Среди ответов были представлены опции: 1 — «Живем крайне экономно, на ежедневные расходы хватает, а покупка одежды уже представляет трудность», 2 — «На еду и одежду хватает, но покупка крупной бытовой техники без обращения к кредиту проблематична», 3 — «В целом обеспечены, но не можем позволить себе дорогостоящие приобретения (например, автомобиль) без обращения к кредиту или предварительного накопления нужной суммы», 4 — «Хорошо обеспечены, можем достаточно легко позволить себе покупку автомобиля или дорогостоящий отдых». Первая категория была отнесена к «низкому», вторая — к «среднему», а третья и четвертая — к высокому материальному статусу, вариант «затрудняюсь ответить» был исключен из анализа.

¹⁰ Источник: авторская панельная база данных МСЖ (2017—2024).

Для того чтобы понять, как работа может дифференцировать академические успехи студентов, мы проанализировали средние баллы и позицию студента в рейтинге в разрезе типов занятости студентов. На рисунке 2 продемонстрированы результаты анализа медианных значений.

Рис. 2. Академической успеваемости бакалавров в разрезе типов работы¹¹



Среди работающих в университете неполный рабочий день студентов средний и кумулятивный средние баллы немного выше, чем у сконцентрированных на учебе студентов (8,2—8,3 балла против 7,9). Работа полный рабочий день вне университета демонстрирует наиболее низкие показатели успеваемости по сравнению с теми, кто только учится (7,6—7,6 против 7,9). Нерегулярные приработки и работа неполный рабочий день вне университета в целом не отличает студентов от только обучающихся. Наиболее интересный результат показали различия в кумулятивных средних баллах среди студентов, работающих полный рабочий день в университете и только обучающихся студен-

¹¹ Шкала рейтинга была перевернута от 100 до 0, так как первые перцентили в рейтинге показывают более высокие академические успехи, как и более высокие средние баллы по пройденным дисциплинам. Источник: авторская панельная база данных МСЖ (2017—2024).

тов (8,3 против 7,9), что может указывать на то, что работа в университете может иметь накопительный позитивный эффект на успеваемость и оценки студентов. Более наглядные результаты показал анализ позиций в рейтинге. Студенты, работающие неполный рабочий день в университете, занимают наиболее высокие позиции в текущих и кумулятивных рейтингах (28-й и 25-й перцентили соответственно), притом что только работающие полный рабочий день вне университета студенты в среднем занимают более низкие позиции по сравнению со всеми (49-й перцентиль в текущем и 47-й перцентиль в кумулятивном рейтинге). Важно, что работа полный рабочий день в университете и работа неполный рабочий день вне университета в целом не дифференцируют студентов по позициям в рейтинге, а вот нерегулярные приработки даже повышают позиции в рейтинге по сравнению с только обучающимися и не практикующими работу студентами (34—33-й перцентили в текущем и кумулятивном рейтинге в сравнении с 38—37-м перцентилями для студентов без наличия работы).

В рамках исследования проверяются три сформулированные в первой части статьи гипотезы. Для их проверки были посчитаны 12 регрессионных моделей, результаты которых отражены в таблице 1. Для реализации спецификаций GEE в качестве повторяющихся признаков учитывались идентификационный номер студента (ID) и курс образования на момент прохождения опроса. Использовались линейные модели с включением категориальных и бинарных предикторов. В качестве зависимой переменной выступили показатели успеваемости студентов (средний балл и перцентиль рейтинга, обычные и кумулятивные), в качестве ключевого предиктора — статус занятости, измеряемый разными способами в зависимости от фокуса выведенных предположений. Модели контролировались по следующим параметрам: пол (реф. мужской), направление подготовки (реф. гуманитарии), источник финансирования обучения (реф. бюджет), материальный статус семьи студента (реф. низкий мат. статус). Для измерения степени мультиколлинеарности между объясняющими переменными был рассчитан обобщенный фактор инфляции дисперсии GVIF (англ.: *generalized variance inflation factor*), он не превышал 2 во всех построенных моделях, что говорит об отсутствии сильной корреляции между переменными, стабильным оценкам коэффициентов и высокой надежности моделей.

Первая гипотеза о том, что наличие любой работы во время учебы в вузе при прочих равных ухудшает академическую успеваемость студентов, в целом получила подтверждение. Результаты моделей 1, 2, 3, 4 показывают, что при совмещении учебы с какой-либо работой средний балл студента слабо, но статистически значимо уменьшается ($\beta = -0,054$, $p < 0,1$, M1), так же как и кумулятивный ($\beta = -0,038$, $p < 0,05$, M2). Эффекта от наличия работы во время учебы на позицию в текущем рейтинге не было выявлено, в то время как позиция в кумулятивном рейтинге слабо, но значимо ухудшается ($\beta = 1,010$, $p < 0,05$, M4), что дополнительно подтверждает негативное влияние работы на академические результаты студентов.

Выше было продемонстрировано, что основная дифференциация показателей академической успеваемости проходит в разрезе места работы (в университете и вне его), поэтому в итоговые модели мы включили именно данные характеристики студенческой занятости, контролируя их на социально-демографические и образовательные характеристики студентов. Проверая вторую гипотезу о том, что работа в университете лучше всего сказывается на успеваемости студентов, мы получили ее подтверждение. Работа в университете действительно значительно повышает средний балл ($\beta = 0,134$, $p < 0,05$, M5), а также улучшает позиции в текущем и кумулятивном рейтинге ($\beta = -2,299$, $p < 0,05$, M7 и $\beta = -2,842$, $p < 0,001$, M8 соответственно). При этом, вопреки нашим ожиданиям, занятость вне университета тоже показала положительный эффект на кумулятивные средние баллы, что может указывать на позитивный самоотбор, то есть ситуацию, когда наиболее способные студенты начинают пробовать себя на рынке труда и это только положительно сказывается на их успеваемости в долгосрочном периоде [Stinebrickner, Stinebrickner, 2003; Tyler, 2003; Beffy, Fougeré, Maurel, 2010].

Третья гипотеза о том, что раннее начало совмещения учебы с работой обуславливает стабильно низкие показатели успеваемости, в то время как позднее начало работы может приводить к более высоким показателям успеваемости и сохранять их до выпускного курса, также находит свое частичное подтверждение. Модели показали, что наличие работы на первом курсе уменьшает текущие и кумулятивные средние баллы студентов ($\beta = -0,135$, $p < 0,01$, M9 и $\beta = -0,074$, $p < 0,05$, M10 соответственно), а также ухудшает позицию в рейтинге ($\beta = 2,382$, $p < 0,05$, M11). Та же тенденция характерна для работы на втором курсе. При этом появление работы ближе к выпуску, с третьего или четвертого курса обучения, увеличивает кумулятивный рейтинг студента ($\beta = 1,118$, $p < 0,1$, M12).

Что касается контрольных переменных, то анализ регрессионных показателей говорит о том, что женщины превосходят мужчин по успеваемости и имеют лучшие позиции в рейтинге. Студенты из сравнительно более материально обеспеченных семей (средний и высокий материальный статус) также показывают более высокие результаты успеваемости по текущему рейтингу. Это может быть наглядной демонстрацией неравенства в образовательной среде: выходцы из более высоких социальных классов демонстрирует более высокие академические результаты [Behr, Theune, 2016; Neyt et al., 2019]. Студенты на коммерческой основе имеют более низкие баллы и позиции в рейтинге, чем студенты, обучающиеся на бюджетной основе, что может говорить о лучшей изначальной подготовке бюджетников или их более высокой мотивации к учебе. Студенты гуманитарных направлений демонстрируют наилучшие показатели успеваемости, в то время как вошедшие в панельную выборку студенты технических и прикладных образовательных программ ассоциируются с менее высокими рейтингами и более низкими баллами, что указывает на возможное отсутствие инфляции оценок на данных программах или же на более строгие оценки их академических результатов.

Таблица 1. Результаты регрессионного моделирования эффектов от занятости на показатели успеваемости студентов НИУ ВШЭ (методология GEE)

	Ср. балл	Кум. ср. балл	Тек. рейтинг	Кум. рейтинг	Ср. балл	Кум. ср. балл	Тек. рейтинг	Кум. рейтинг	Ср. балл	Кум. ср. балл	Тек. рейтинг	Кум. рейтинг
	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9	M10	M11	M12
Характеристики студенческой занятости (реф.: отсутствие работы)												
Наличие работы	-0,054+ (0,032)	-0,038* (0,015)	-0,179 (0,566)	1,010* (0,412)								
Работа в университете					0,134* (0,052)	0,016 (0,024)	-2,299* (0,926)	-2,842*** (0,660)				
Работа вне университета					0,032 (0,034)	0,044** (0,016)	0,875 (0,602)	-0,449 (0,428)				
Наличие работы с 1 курса									-0,135** (0,050)	-0,074* (0,035)	2,382* (1,031)	0,780 (0,790)
Наличие работы со 2 курса									-0,096* (0,042)	-0,037+ (0,020)	0,399 (0,722)	0,937+ (0,491)
Наличие работы с 3/4 курса									-0,002 (0,049)	-0,028 (0,021)	-1,319 (0,847)	1,118+ (0,573)
Характеристики респондента (реф.: муж., низкий мат. ст., 1 курс обучения, гуманитарное напр. обр., бюджетная форма об.)												
Женский пол	0,384*** (0,061)	0,321*** (0,048)	-6,127*** (1,197)	-5,523*** (1,426)	0,387*** (0,061)	0,320*** (0,048)	-6,240*** (1,194)	-5,664*** (1,432)	0,383*** (0,061)	0,321*** (0,048)	-6,117*** (1,199)	-5,524*** (1,427)
Средний материальный статус	0,088 (0,068)	0,025 (0,042)	-3,051* (1,328)	-1,065 (1,064)	0,087 (0,068)	0,025 (0,042)	-3,023* (1,327)	-1,038 (1,065)	0,091 (0,068)	0,025 (0,042)	-3,105* (1,321)	-1,058 (1,064)
Высокий материальный статус	0,015 (0,068)	-0,007 (0,044)	-2,642* (1,304)	-0,173 (1,161)	0,014 (0,068)	-0,008 (0,044)	-2,620* (1,303)	-0,132 (1,163)	0,019 (0,068)	-0,007 (0,044)	-2,723* (1,297)	-0,159 (1,160)
Курс обучения: 2 к.	-0,054+ (0,032)	0,173*** (0,017)	2,870*** (0,578)	0,072 (0,412)	-0,059+ (0,032)	0,176*** (0,017)	3,040*** (0,580)	0,192 (0,416)	-0,120** (0,043)	0,151*** (0,026)	4,664*** (0,810)	-0,094 (0,594)

	Ср. балл	Кум. ср. балл	Тек. рейтинг	Кум. рейтинг	Ср. балл	Кум. ср. балл	Тек. рейтинг	Кум. рейтинг	Ср. балл	Кум. ср. балл	Тек. рейтинг	Кум. рейтинг
	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9	M10	M11	M12
Курс обучения: 3 к.	0,204*** (0,023)	0,044*** (0,010)	-1,105** (0,411)	-1,341*** (0,267)	0,206*** (0,023)	0,044*** (0,010)	-1,155** (0,410)	-1,380*** (0,267)	0,226*** (0,033)	0,059*** (0,018)	-1,998** (0,616)	-1,267** (0,408)
Курс обучения: 4 к.	0,046* (0,020)	0,018* (0,008)	-0,238 (0,344)	-0,424* (0,212)	0,045* (0,020)	0,018* (0,008)	-0,201 (0,345)	-0,398+ (0,211)	0,061* (0,028)	0,013 (0,012)	-0,296 (0,496)	-0,409 (0,318)
Направление обучения: прикладные науки	-0,389*** (0,053)	-0,334*** (0,042)	-1,899+ (1,046)	-0,352 (1,271)	-0,391*** (0,053)	-0,333*** (0,042)	-1,824+ (1,042)	-0,291 (1,277)	-0,389*** (0,053)	-0,335*** (0,042)	-1,875+ (1,047)	-0,364 (1,270)
Направление обучения: технические науки	-0,271*** (0,070)	-0,264*** (0,054)	-2,206 (1,451)	-2,051 (1,853)	-0,273*** (0,070)	-0,264*** (0,054)	-2,135 (1,447)	-2,073 (1,867)	-0,270*** (0,070)	-0,264*** (0,054)	-2,237 (1,452)	-2,062 (1,856)
Источник финансирования обучения: коммерция	-0,337*** (0,043)	-0,251*** (0,028)	5,881*** (0,855)	7,574*** (0,841)	-0,336*** (0,043)	-0,248*** (0,028)	5,858*** (0,851)	7,511*** (0,840)	-0,338*** (0,043)	-0,251*** (0,028)	5,896*** (0,855)	7,555*** (0,840)
Параметры модели												
(Константа)	7,751*** (0,088)	7,886*** (0,064)	44,844*** (1,728)	39,805*** (1,772)	7,697*** (0,090)	7,847*** (0,064)	44,665*** (1,758)	40,844*** (1,797)	7,759*** (0,088)	7,890*** (0,064)	44,569*** (1,725)	39,834*** (1,773)
Число наблюдений	6423	6423	6423	6423	6423	6423	6423	6423	6423	6423	6423	6423
Число уникальных участников	2723	2723	2723	2723	2723	2723	2723	2723	2723	2723	2723	2723
Число кластеров	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
QIC	9525	5908	3826544	4176585	9509	5917	3811001	4163066	9527	5910	3826272	4176872
Chi-Square	266,1***	467,55***	120,55***	136,11***	299,3***	484,4***	151,61***	161,2***	274,03***	470,85***	129,42***	136,41***

Примечание. Результаты получены с использованием моделей обобщенных уравнений оценки (GEE) с кластеризацией по респондентам (студенческие ID) и обменной структурой корреляции (exchangeable). Значения коэффициентов интерпретируются с учетом шкал: рейтинг — 0—100 (где 0 — наилучшая позиция), балл — 0—10 (10 — наилучший балл). В таблице представлены значения регрессионных коэффициентов; стандартная ошибка в скобках. Обозначение статистической значимости регрессионных коэффициентов: + $p < 0,1$, * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$.

Источник: панельная база данных, составленная авторами на основе Мониторинга студенческой жизни НИУ ВШЭ (2017—2024).

Заключение и дискуссия

Данная статья продолжает традицию изучения влияния практики совмещения студентами учебы с работой на их успеваемость. Лонгитюдные исследования на эту тему редки и представлены университетскими выборками [Salamonson et al., 2012; Carrera et al., 2019]. Работа фокусируется на одном из ведущих российских вузов, Высшей школе экономики. Согласно отечественным исследованиям, именно студенты топовых вузов сравнительно чаще и активнее выходят на рынок труда, а начиная с 2016 г. все чаще воспринимают работу как основу для своего профессионального становления [Емелина и др., 2022; Филоненко и др., 2018]. Кейс НИУ ВШЭ также примечателен тем, что здесь реализуется шкала оценивания с нетипичной для России системой баллов (10-балльная) и рейтингом студентов внутри образовательных программ в разрезе по курсам обучения (рейтинг переводится в 100-балльную шкалу перцентилей). На наш взгляд, такие методы оценки успеваемости обеспечивают комплексную, гибкую и точную классификацию уровня знаний учащихся и позволяют более детально, нюансированно проанализировать влияние работы во время учебы на изменения академической успешности учеников вуза.

На основе восьми волн ежегодного опроса студентов НИУ ВШЭ «Мониторинг студенческой жизни» (2017—2024 гг.), репрезентативного для студентов вуза, а также имеющихся административных данных об успеваемости студентов, авторы составили анонимизированную панельную базу данных. В нее вошли студенты, хотя бы два раза прошедшие опрос. Размер итоговой выборки составил 6423 кейса и 2723 респондента. С помощью описательного предварительного анализа продемонстрировано, что место работы (в университете и вне его) в большей степени, чем тип работы (полная и неполная занятость), дифференцирует средние баллы и позиции студентов в рейтинге. С помощью методов панельного анализа на основе обобщенных оценочных уравнений (GEE) выявлено, что работа в целом оказывает негативное влияние на академические успехи, в среднем незначительно ухудшая позиции в рейтинге, а также средний балл. Однако в моделях с дифференциацией типов работы эффекты оказались сложнее. Работа в университете в целом ассоциируется со значимым повышением позиций в текущем рейтинге и средних баллов, а занятость вне университета может иметь положительный эффект на кумулятивный средний балл, что может служить подтверждением эффекта позитивного самоотбора среди более амбициозных и способных студентов, начинающих выходить на рынок труда в студенческие годы [Stinebrickner, Stinebrickner, 2003; Tyler, 2003; Befly, Fougeré, Maurel, 2010]. Наиболее негативный эффект на успеваемость оказывает наличие работы на первых курсах обучения, что сочетается с результатами прошлых исследований по теме [Carrera et al., 2019]. Это говорит о том, что любому студенту вне зависимости от уровня знаний лучше сначала интегрироваться в университетскую среду, а затем начинать дозированно получать практический опыт на рынке труда, при этом не забывая про учебу.

Ограничением исследования является фокус на проверке изменений, которые происходят со студентом в связи с появлением у него работы только во время обучения в университете. Исследование не охватывает период до поступления в университет, отсутствуют данные по поводу наличия работы во время обуче-

ния в школе, а также показатели оценок и позиций в рейтингах и их изменения в связи с переходом из школы в вуз (см., например: [Сапрыкина, 2017]). В настоящей работе не рассматриваются и случаи отчисления из университета, связанные с появлением работы во время учебы, которые изучались в некоторых эмпирических исследованиях [Apel et al., 2008; Hovdhaugen, 2015; Kehm, Larsen, Sommersel, 2019], а также проблемы пересдач и их количества. Исходя из имеющихся данных, мы также не можем сказать, как показатели вовлеченности в рынок труда во время учебы в университете и изменения среднего балла и рейтинга могут влиять на успешность потенциальных выпускников вуза на рынке труда, то есть насколько снижение успеваемости критично для них и влияет на их будущее трудоустройство.

Изучение того, как изменяется успеваемость в рамках обучения в вузе в связи с появлением у студента работы, может иметь и практическое значение. По результатам настоящего исследования можно предложить вводить более активные формы частичной занятости внутри вуза или за его пределами, но с работодателями-партнерами, помогая в нахождении места работы, стажировки и предотвращая поиск места работы на стороне. Такое «управляемое» трудоустройство студентов может усилить их вовлеченность в практическую деятельность, связанную со специальностью, что даст положительный эффект на успеваемость по образовательной программе и будет способствовать дальнейшему успеху выпускников вуза на рынке труда.

Список литературы (References)

1. Емелина Н. К., Рожкова К. В., Рошин С. Ю., Солнцев С. А., Травкин П. В. Выпускники высшего образования на российском рынке труда: тренды и вызовы: докл. к XXIII Ясинской (Апрельской) междунар. науч. конф. по проблемам развития экономики и общества, Москва, 2022 г. М.: Издательский дом Высшей школы экономики, 2022.
Emelina N. K., Rozhkova K. V., Roshchin S. Yu., Solntsev S. A., Travkin P. V. (2022) Higher Education Graduates in the Russian Labor Market: Trends and Challenges: Report to the XXIII Yasin (April) International Scientific Conference on Problems of Economic and Social Development. Moscow: HSE Publishing House.
2. Каплан Е. А., Ерицын К. Ю. Работа и учеба у студентов вузов: конфликт или фацилитация? // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2020. № 4. С. 395—423. <https://doi.org/10.14515/monitoring.2020.4.928>.
Kaplan E. A., Eritsyin K. Yu. (2020) Work and Study among University Students: Conflict or Facilitation? *Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes*. No. 4. P. 395—423. <https://doi.org/10.14515/monitoring.2020.4.928>. (In Russ.)
3. Константиновский Д. Л., Чередниченко Г. А., Вознесенская Е. Д. Работающий студент: мотивы, реальность, проблемы. М.: ФИРО, 2009.
Konstantinovskiy D. L., Cherednichenko G. A., Voznesenskaya E. D. (2009) Working Student: Motives, Reality, Problems. Moscow: FIRO. (In Russ.)

4. Нагимова А. М., Сафиуллина Ф. Р. Совмещение обучения в вузе и трудовой занятости студентов Казани // Социологические исследования. 2014. № 4. С. 121—124. Nagimova A. M., Safiullina F. R. (2014) Combining University Studies and Employment of Kazan Students. *Sociological Studies*. No. 4. P. 121—124. (In Russ.)
5. Рожкова К. В., Рошин С. Ю., Травкин П. В. От совмещения учебы с работой к совмещению работы с учебой? Изменение модели российского высшего образования // Вопросы образования. 2024. № 2. С. 286—322. <https://doi.org/10.17323/vo-2024-17242>.
Rozhkova K. V., Roshchin S. Yu., Travkin P. V. (2024) From Combining Study with Work to Combining Work with Study? Change of the Russian Higher Education Model. *Voprosy obrazovaniya*. No. 2. P. 286—322. <https://doi.org/10.17323/vo-2024-17242>. (In Russ.)
6. Рошин С. Ю., Рудаков В. Н. Совмещение учебы и работы студентами российских вузов // Вопросы образования. 2014. № 2. С. 152—179. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2014-2-152-179>.
Roshchin S. Yu., Rudakov V. N. (2014) Combining Work and Study by Russian Higher Education Institution Students. *Voprosy obrazovaniya*. No. 2. P. 152—179. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2014-2-152-179>. (In Russ.)
7. Сапрыкина Т. А. О переходе «школа-вуз»: предикторы успеваемости студентов-первокурсников // Высшее образование в России. 2017. № 6. С. 76—87. Saprykina T. A. (2017) On the Transition “School–University”: Predictors of First-Year Students’ Academic Performance. *Higher Education in Russia*. No. 6. P. 76—87. (In Russ.)
8. Филоненко Ю. В., Скачкова Л. С., Филоненко В. И. Занятость студентов во время обучения в вузе // Социологические исследования. 2018. № 9. С. 135—140. <https://doi.org/10.31857/S013216250001970-0>.
Filonenko Yu. V., Skachkova L. S., Filonenko V. I. (2018) Students’ Employment During Study at University. *Sociological Studies*. No. 9. P. 135—140. <https://doi.org/10.31857/S013216250001970-0>. (In Russ.)
9. Apel R., Bushway S. D., Paternoster R., Brame R., Sweeten G. (2008) Using State Child Labor Laws to Identify the Causal Effect of Youth Employment on Deviant Behavior and Academic Achievement. *Journal of Quantitative Criminology*. Vol. 24. No. 4. P. 337—362. <https://doi.org/10.1007/s10940-008-9055-5>.
10. Bachman J. G., Staff J., O’Malley P. M., Schulenberg J. E., Freedman-Doan P. (2011) Twelfth-Grade Student Work Intensity Linked to Later Educational Attainment and Substance Use: New Longitudinal Evidence. *Developmental Psychology*. Vol. 47. No. 2. P. 344—363. <https://doi.org/10.1037/a0021027>.
11. Baert S., Marx I., Neyt B., Van Belle E., Van Casteren J. (2018) Student Employment and Academic Performance: An Empirical Exploration of the Primary Orientation Theory. *Applied Economics Letters*. Vol. 25. No. 8. P. 547—552. <https://doi.org/10.1080/13504851.2017.1343443>.

12. Baert S., Rotsaert O., Verhaest D., Omev E. (2016) Student Employment and Later Labour Market Success: No Evidence for Higher Employment Chances. *Kyklos*. Vol. 69. No. 3. P. 401—425. <https://doi.org/10.1111/kykl.12115>.
13. Beerkens M., Mägi E., Lill L. (2011) University Studies as a Side Job: Causes and Consequences of Massive Student Employment in Estonia. *Higher Education*. Vol. 61. No. 6. P. 679—692. <https://doi.org/10.1007/s10734-010-9356-0>.
14. Brooks R. (2018) Understanding the Higher Education Student in Europe: a Comparative Analysis. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*. Vol. 48. No. 4. P. 500—517. <https://doi.org/10.1080/03057925.2017.1318047>.
15. Befly M., Fougeré D., Maurel A. (2010) The Effect of Part-Time Work on Post-Secondary Educational Attainment: New Evidence from French Data. *IZA Discussion Paper Series*. No. 5069. <https://doi.org/10.2139/ssrn.1648354>.
16. Behr A., Theune K. (2016) The Causal Effect of Off-Campus Work on Time to Degree. *Education Economics*. Vol. 24. No. 2. P. 189—209. <https://doi.org/10.1080/09645292.2014.974509>.
17. Bozick R. (2007) Making It Through the First Year of College: The Role of Students' Economic Resources, Employment, and Living Arrangements. *Sociology of Education*. Vol. 80. No. 3. P. 261—285. <https://doi.org/10.1177/003804070708000304>.
18. Buscha F., Maurel A., Page L., Speckesser S. (2012) The Effect of Employment While in High School on Educational Attainment: A Conditional Difference-In-Differences Approach. *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*. Vol. 74. No. 3. P. 380—396. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0084.2011.00650.x>.
19. Carrera I., González Y., Caeiro E., González M. (2019) Influence Of Sociodemographic Variables On The Development of Academic Performance. *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences*. In: E. Soriano, C. Sleeter, M. Antonia Casanova, R. M. Zapata, & V. C. Cala (eds.) *The Value of Education and Health for a Global, Transcultural World*. Vol. 60. P. 326—331. <https://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2019.04.02.41>.
20. Darolia R. (2014) Working (and Studying) Day and Night: Heterogeneous Effects of Working on The Academic Performance of Full-Time and Part-Time Students. *Economics of Education Review*. Vol. 38. P. 38—50. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2013.10.004>.
21. Ehrenberg R. G., Sherman D. R. (1987) Employment while in College, Academic Achievement, and Postcollege Outcomes: a Summary of Results. *Journal of Human Resources*. Vol. 22. No. 1. P. 1—23. <https://doi.org/10.2307/145864>.
22. Højsgaard S., Halekoh U., Yan J. (2006) The R Package Geepack for Generalized Estimating Equations. *Journal of Statistical Software*. Vol. 15. No. 2. P. 1—11. <https://www.doi.org/10.18637/jss.v015.i02>.
23. Hovdhaugen E. (2015) Working while Studying: The Impact of Term-Time Employment on Dropout Rates. *Journal of Education and Work*. Vol. 28. No. 6. P. 631—651. <https://doi.org/10.1080/13639080.2013.869311>.

24. Geel R., Backes-Gellner U. (2012) Earning while Learning: When and How Student Employment is Beneficial. *Labour*. Vol. 26. No. 3. P. 313—340. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9914.2012.00548.x>.
25. Kalenkoski C. M., Pabilonia S. W. (2012) Time to Work or Time to Play: The Effect of Student Employment on Homework, Sleep, and Screen Time. *Labour Economics*. Vol. 19. No. 2. P. 211—221. <https://doi.org/10.1016/j.labeco.2011.10.002>.
26. Kehm B. M., Larsen M. R., Sommersel H. B. (2019) Student Dropout from Universities in Europe: A Review of Empirical Literature. *Hungarian Educational Research Journal*. Vol. 9. No. 2. P. 147—164. <https://doi.org/10.1556/063.9.2019.1.18>.
27. Lee C., Orazem P. F. (2010) High School Employment, School Performance, and College Entry. *Economics of Education Review*. Vol. 29. No. 1. P. 29—39. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2009.03.004>.
28. Lessky F., Unger M. (2023) Working Long Hours while Studying: a Higher Risk for First-In-Family Students and Students of Particular Fields of Study? *European Journal of Higher Education*. Vol. 13. No. 3. P. 347—366. <https://doi.org/10.1080/21568235.2022.2047084>.
29. Neyt B., Omev E., Verhaest D., Baert S. (2019) Does Student Work Really Affect Educational Outcomes? A Review of the Literature. *Journal of Economic Surveys*. Vol. 33. No. 3. P. 896—921. <https://doi.org/10.1111/joes.12301>.
30. Neves J., Freeman J., Stephenson R., Rowan A. (2025) Student Academic Experience Survey 2023. Advance HE. <https://www.hepi.ac.uk/2025/06/12/more-than-two-thirds-of-full-time-students-now-undertake-paid-work-during-term-time-major-survey-reveals/>.
31. Parent D. (2006) Work While in High School in Canada: Its Labour Market and Educational Attainment Effects. *Canadian Journal of Economics*. Vol. 39. No. 4. P. 1125—1150. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5982.2006.00384.x>.
32. Rothstein D. S. (2007) High School Employment and Youths' Academic Achievement. *Journal Of Human Resources*. Vol. 42. No. 1. P. 194—213.
33. Ruhm C. J. (1997) Is High School Employment Consumption or Investment? *Journal of Labor Economics*. Vol. 15. No. 4. P. 735—776. <https://doi.org/10.1086/209844>.
34. Sabia J. J. (2009) School-Year Employment and Academic Performance of Young Adolescents. *Economics of Education Review*. Vol. 28. No. 2. P. 268—276. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2008.05.001>.
35. Salas-Velasco M. (2007) The Transition from Higher Education to Employment in Europe: The Analysis of the Time to Obtain the First Job. *Higher Education*. Vol. 54. No. 3. P. 333—360. <https://doi.org/10.1007/s10734-006-9000-1>.
36. Sanchez-Gelabert A., Figueroa M., Elias M. (2017) Working Whilst Studying in Higher Education: The Impact of the Economic Crisis on Academic and Labour Market Success. *European Journal of Education*. Vol. 52. No. 2. P. 232—245. <https://doi.org/10.1111/ejed.12212>.

37. Salamonson Y., Everett B., Koch J., Andrew S., Davidson P.M. (2012) The Impact of Term-Time Paid Work on Academic Performance in Nursing Students: A Longitudinal Study. *International Journal of Nursing Studies*. Vol. 49. No. 5. P. 579—585. <https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2011.10.012>.
38. Schoenhals M., Tienda M., Schneider B. (1998) The Educational and Personal Consequences of Adolescent Employment. *Social Forces*. Vol. 77. No. 2. P. 723—761. <https://doi.org/10.1093/sf/77.2.723>.
39. Scott-Clayton J., Minaya V. (2016) Should Student Employment Be Subsidized? Conditional Counterfactuals and the Outcomes of Work-Study Participation. *Economics of Education Review*. Vol. 52. P. 1—18. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2015.06.006>.
40. Sirin S.R. (2005) Socioeconomic Status and Academic Achievement: A Meta-Analytic Review of Research. *Review of Educational Research*. Vol. 75. No. 3. P. 417—453. <https://doi.org/10.3102/00346543075003417>.
41. Staff J., Mortimer J.T. (2007) Educational and Work Strategies from Adolescence to Early Adulthood: Consequences for Educational Attainment. *Social Forces*. Vol. 85. No. 3. P. 1169—1194. <https://doi.org/10.1353/sof.2007.0057>.
42. Stinebrickner R., Stinebrickner T.R. (2003) Working During School and Academic Performance. *Journal of Labor Economics*. Vol. 21. No. 2. P. 473—491. <https://doi.org/10.1086/345565>.
43. Triventi M. (2014) Does Working During Higher Education Affect Students' Academic Progression? *Economics of Education Review*. Vol. 41. P. 1—13. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2014.03.006>.
44. Tyler J.H. (2003) Using State Child Labor Laws to Identify the Effect of School-Year Work on High School Achievement. *Journal of Labor Economics*. Vol. 21. No. 2. P. 381—408. <https://doi.org/10.1007/s10940-008-9055-5>.
45. Warren J.R. (2002) Reconsidering the Relationship between Student Employment and Academic Outcomes: A New Theory and Better Data. *Youth & Society*. Vol. 33. No. 3. P. 366—393. <https://doi.org/10.1177/0044118X02033003002>.
46. Westgate P.M., West B.T. (2021). Tools for Selecting Working Correlation Structures when Using Weighted GEE to Model Longitudinal Survey Data. *Journal of Survey Statistics and Methodology*. Vol. 9. No. 1. P. 141—158. <https://doi.org/10.1093/jssam/smz048>.