ISSN 1994-5639

Образование и наука

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

Education and SCIENCE

SCHOLARLY JOURNAL

Том Vol. 24 № 5.2022

DOI: 10.17853/1994-5639
Том 24, № 5. 2022
Май
16+

ISSN 1994-5639 (Print), 2310-5828 (on-line)
Vol. 24, № 5. 2022
May

ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

The EDUCATION and SCIENCE Journal

SCHOLARLY JOURNAL

Журнал основан в 1999 г.

Учредитель:
Российский государственный профессионально-педагогический университет

Журнал ориентирован на научное обсуждение актуальных проблем в сфере образования

Журнал входит в Перечень периодических научных изданий, рекомендуемых ВАК для публикации основных результатов диссертаций на соискание ученой степени кандидата и доктора наук по специальностям **13.00.00** – педагогические науки, **19.00.00** – психологические науки.

Журнал осуществляет научное рецензирование (двустороннее слепое) всех поступающих в редакцию материалов.

Все рецензенты являются признанными специалистами по тематике рецензируемых материалов. Рецензии хранятся в издательстве и редакции в течение 5 лет. Редакция журнала направляет авторам представленных материалов копии рецензий или мотивированный отказ.

Журнал придерживается стандартов редакционной этики в соответствии с международной практикой редактирования, рецензирования, издания и авторства научных публикаций и рекомендациями Комитета по этике научных публикаций.

Журнал включен в Scopus, WoS ESCI (Clarivate Analytics), системы Российского индекса научного цитирования (РИНЦ), ERIH PLUS, Ulrich's Periodicals Directory, Google Scholar, OCLC World Cat, Open Access Infrastructure for Research in Europe, Cross Ref, Oxford collection, РГБ, ВИНИТИ РАН.

Журнал распространяется только по подписке. Подписные индексы **ПП 643, ПП 680** в электронном каталоге «Почта России».

Journal was founded in 1999

Founder:
Russian State Vocational Pedagogical University

The Journal is focused on research discussion of current issues in education

The Journal is included into the list of periodicals publishing doctoral research outcomes and recommended by the Higher Attestation Commission in the following specialties for publication: **13.00.00** – pedagogical sciences, **19.00.00** – psychological sciences.

For complex expert evaluation all man uscripts undergo bilateral blind review.

All reviewers are acknowledged experts in areas they are responsible for. Reviews are stored in the publishing house and publishing office during 5 years. Editorial staff sends to the authors of the submitted materials copies of reviews or a substantiated refusal.

Journal is registered in Russian Science citation index (RSci) and submits information about the published articles to RSci.

The Journal adheres to the standards of editorial ethics in accordance with international practice, editing, reviewing, publishing and authorship of scientific publications and recommendations of the Committee on the ethics of scientific publications.

The Journal is included in Scopus, WoS ESCI (Clarivate Analytics), ERIH PLUS, Ulrich's Periodicals Directory, Google Scholar, OCLC World Cat, Open Access InfTastructure for Research in Europe, Oxford collection, Cross Ref, RSL, VINITI RAS.

The Journal is distributed only by subscription, index **ПП 643, ПП 680** in the electronic catalog "Russian Post".

Образование и наука

Научный журнал

Том 24, № 5. 2022

Подписка в редакции по тел./факс:
+7 (343) 221-19-73

Главный редактор – чл.-корр.
Российской академии образования
Э. Ф. Зеер
Ответственный секретарь редакции –
Н. Н. Давыдова
Научный редактор – **В. А. Федоров**
Редактор – **А. В. Ерофеева**
Редактор-корректор – **К. С. Семенюк**
Переводчик – **А. С. Соловьева**
Верстка – **А. С. Худяков**

Адрес редакции:
620075, Россия, Екатеринбург,
ул. Луначарского, 85а

Тел.: **+7 (343) 221-19-73**

E-mail: **editor@edscience.ru**
http://www.edscience.ru

Подписано в печать 11.05.2022
Формат 70x108/16
Усл. печ. листов 10,8
Тираж: 100 экз.

Отпечатано в издательстве «РАРИТЕТ»
При цитировании ссылка на журнал
«Образование и наука» обязательна.

Материалы журнала доступны по
лицензии Creative Commons «Attribution»
(«Атрибуция») 4.0 Всемирная
(CC BY 4.0)

© РГППУ

The Education and Science Journal

Scholarly journal

Vol. 24, № 5. 2022

Subscription in editorial office tel/fax:
+7 (343) 221-19-73

Editor-in-Chief – Corresponding Member
of the Russian Academy of Education
Evald F. Zeer
Executive Editor – **Natalia N. Davydova**
Scientific Editor – **Vladimir A. Fedorov**
Editor – **Anna V. Erofeeva**
Editor-Corrector – **Kseniya S. Semenjuk**
Translator – **Anna S. Solovyeva**
DTP – **Alexander S. Khudyakov**

Editorial Office:
85a, Lunacharskogo str., Ekaterinburg,
620075, Russia

Tel.: **+7 (343) 221-19-73**

E-mail: **editor@edscience.ru**
http://www.edscience.ru

Signed for press on 11.05.2022
Format 70x108/16
Circulation: 100 copies

Printed by Publishing House RARITET
When citing, references to The Education
and Science Journal are mandatory.

All the materials of the “The Education
and Science Jounal” are available under
Creative Commons «Attribution» 4.0 license
(CC BY 4.0)

© RSVPU

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Эвальд Фридрихович ЗЕЕР – главный редактор, чл.-корр. Российской академии образования, д-р психол. наук, проф., Российский государственный профессионально-педагогический университет, Екатеринбург, Россия. E-mail: *Kafedrappr@mail.ru;*

Айтжан Мухамеджанович АБДЫРОВ – академик Академии педагогических наук Республики Казахстан, д-р пед. наук, проф., Казахский агротехнический университет им. С. Сейфуллина, Нур-Султан, Казахстан. E-mail: *abdyrov@rambler.ru;*

Панайотис АНГЕЛИДЕС – д-р наук, проф., Университет Никозии, Никозия, Кипр. E-mail: *angelides.p@unic.ac.cy;*

Наталья Леонидовна АНТОНОВА – д-р социол. наук, доцент, Уральский федеральный университет, Екатеринбург, Россия. E-mail: *n.l.antonova@urfu.ru;*

Александр Григорьевич АСМОЛОВ – академик Российской академии образования, д-р психол. наук, проф., Москва, Россия. E-mail: *asmolov.a@firo.ru;*

Надежда Александровна АСТАШОВА – д-р пед. наук, проф., Брянский государственный университет, Брянск, Россия. E-mail: *nadezda.astashova@yandex.ru;*

Евгения Станиславовна БАРАЗГОВА – д-р филос. наук, Уральский институт управления Российской академии народного хозяйства при Президенте Российской Федерации (РАНХиГС), Екатеринбург, Россия. E-mail: *Evg.barazgova@mail.ru;*

Узокбой Шоимкулович БЕГИМКУЛОВ – д-р пед. наук, проф., Ташкентский государственный педагогический университет им. Низами, Ташкент, Узбекистан. E-mail: *uzokboy@mail.ru;*

Владислав Львович БЕНИН – д-р пед. наук, проф., Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, Уфа, Россия. E-mail: *sajan80@mail.ru;*

Энтони ВИКЕРС – д-р физических наук, проф., Университет Эссекса, Колчестер, Великобритания. E-mail: *vicka@essex.ac.uk;*

Бронислав Александрович ВЯТКИН – чл.-кор. Российской академии образования, д-р психол. наук, проф., Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, Пермь, Россия. E-mail: *bronislav.vyatkin@gmail.com;*

Виталий Леонидович ГАПОНЦЕВ – д-р физ.-мат. наук, проф., Российский государственный профессионально-педагогический университет, Екатеринбург, Россия. E-mail: *vlgap@mail.ru;*

Соня ГУМАРЕС – д-р социол. наук, проф., Федеральный университет Рио-Гранде-де-Сол, Рио-Гранде-де-Сол, Бразилия. E-mail: *sonia.guimaraes121@gmail.com*;

Мариз ДЕНН – д-р наук, проф., Университет Бордо Монтень, Пессак, Франция. E-mail: *maryse.dennes@u-bordeaux3.fr;*

Евгений Михайлович ДОРОЖКИН – д-р пед. наук, проф., ректор Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург, Россия. E-mail: *evgeniy.dorojkin@rsvpu.ru;*

Леонид Яковлевич ДОРФМАН – д-р психол. наук, проф., Пермский государственный институт культуры, Пермь, Россия. E-mail: *dorfman07@yandex.ru;*

Лариса Витальевна ЗАЙЦЕВА – д-р техн. наук, проф., Рижский технический университет, Рига, Латвия. E-mail: *Larisa.Zaiceva@rtu.lv;*

Альфия Фагаловна ЗАКИРОВА – д-р пед. наук, проф., Тюменский государственный университет, Тюмень, Россия. E-mail: *a.fagalovna@mail.ru;*

Ирина Гелиевна ЗАХАРОВА – д-р пед. наук, проф., Тюменский государственный университет, Тюмень, Россия. E-mail: *izaharova@ef.ru*;

Сергей Анатольевич ИВАЩЕНКО – д-р техн. наук, проф., Белорусский национальный технический университет, Минск, Белоруссия. E-mail: *sivashenko@gmail.com;*

Павел Александрович КИСЛЯКОВ – д-р психол. наук, проф., Российский государственный социальный университет, Москва, Россия. E-mail: *pack.81@mail.ru;*

Робин П. КЛАРК – д-р наук, проф., Университет Астон, Бирмингем, Великобритания. E-mail: *r.p.clark@aston.ac.uk;*

Виталий Анатольевич КОПНОВ – д-р техн. наук, проф., Российский государственный профессионально-педагогический университет, Екатеринбург, Россия. E-mail: *kopnov@list.ru;*

Кэрол КОУСТЛИ – д-р наук, проф., Университет Мидлсекс, Лондон, Мидлсекс, Великобритания. E-mail: *c.costley@mdx.ac.uk;*

Дуру Арун КУМАР – д-р социол. наук, проф., Университет Дели, Нью-Дели, Индия. E-mail: *darun@nsit.ac.in*;

Александр Наумович ЛЕЙБОВИЧ – чл.-кор. Российской академии образования, д-р пед. наук, проф., Федеральный институт развития образования, Москва, Россия. E-mail: *Lan2@firo.ru;*

Саймон МАКГРАФ – профессор, Ноттингемский университет, Ноттингем, Великобритания. E-mail: *simon.mcgrath@nottingham.ac.uk;*

Евгения Сергеевна НАБОЙЧЕНКО – д-р психол. наук, проф., Уральский государственный педагогический университет, Екатеринбург, Россия. E-mail: *dhona@mail.ru;*

Николай Николаевич НЕЧАЕВ – академик Российской академии образования, д-р психол. наук, проф., Московский государственный университет, Москва, Россия. E-mail: *nnnechaev@gmail.com;*

Ольга Николаевна ОЛЕЙНИКОВА – д-р пед. наук, проф., Центр изучения проблем профессионального образования, Москва, Россия. E-mail: *observatory@cvets.ru;*

Василий Петрович ПАНАСЮК – д-р пед. наук, проф., проректор по научно-методической работе, Вологодский институт развития образования, Вологда, Россия. E-mail: *panasykvpqm@mail.ru;*

Мария Владимировна ПЕВНАЯ – д-р социол. наук, доцент, Уральский федеральный университет, Екатеринбург, Россия. E-mail: *m.v. pevnaya@urfu.ru*;

Татьяна Валерьевна ПОТЕМКИНА – д-р пед. наук, проф., Национальный исследовательский технологический университет «МИСиС», Москва, Россия. E-mail: *potemkinatv@mail.ru;*

Евгений Валентинович РОМАНОВ – д-р пед. наук, проф., Магнитогорский государственный технический университет, Магнитогорск, Россия. E-mail: *evgenij.romanov.1966@mail.ru;*

Елена Леонидовна СОЛДАТОВА – д-р психол. наук, проф., Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург, Россия. E-mail: elena.l.soldatova@gmail.com;

Эльвира Эвальдовна СЫМАНЮК – д-р психол. наук, проф., Уральский федеральный университет, Екатеринбург, Россия. E-mail: *apy.fmpk@rambler.ru;*

Наталия Владимировна ТРЕТЬЯКОВА – д-р пед. наук, проф., Российский государственный профессионально-педагогический университет, Екатеринбург, Россия. E-mail: *tretjakovnat@mail.ru*;

Владимир Анатольевич ФЕДОРОВ – д-р пед. наук, проф., научный редактор, Российский государственный профессионально-педагогический университет, Екатеринбург, Россия. E-mail: *fedorov*1950*@gmail.com;*

Евгений Карлович ХЕННЕР – чл.-кор. Российской академии образования, д-р физ.-мат. наук, проф., Пермский государственный национальный исследовательский университет, Пермь, Россия. E-mail: *ehenner@psu.ru;*

Мурат Аширович ЧОШАНОВ – д-р пед. наук, проф., Техасский университет в Эль-Пасо, Техас, США. E-mail: *mouratt@utep.edu;*

Юрий Александрович ШИХОВ – д-р пед. наук, проф., Ижевский государственный технический университет, Ижевск, Россия. E-mail: *profped@mail.ru*

EDITORIAL BOARD

Evald F. ZEER – Editor-in-Chief, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sci. (Psychology), Professor, Russian State Vocational Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia. E-mail: *Kafedrappr@mail.ru*

Aitzhan M. ABDYROV – Academician of the Academy of Pedagogical Sciences of Kazakhstan, Dr. Sci. (Education), Professor, Saken Seifullin Kazakh Agrotechnical University, Nur-Sultan, Republic of Kazakhstan. E-mail: *abdyrov@rambler.ru*;

Panayiotis ANGELIDES – PhD, Professor, University of Nicosia (UNIC), Nicosia, Cyprus. E-mail: a*ngelides.p@unic.ac.cy;*

Natalia L. ANTONOVA – Dr. Sci. (Sociology), Associate Professor, Ural Federal University named after the First President of Russia B. N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia. E-mail: *n.l.antonova@urfu.ru;*

Alexandr G. ASMOLOV – Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sci. (Psychology), Professor, Moscow, Russia. E-mail: *asmolov.a@firo.ru;*

Nadezhda A. ASTASHOVA – Dr. Sci. (Education), Professor, Bryansk State Academician I. G. Petrovski University, Bryansk, Russia. E-mail: *nadezda.astashova@yandex.ru;*

Evgenia S. BARAZGOVA – Dr. Sci. (Philosophy), Ural Institute of Management, The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (RANEPA), Ekaterinburg, Russia. E-mail: *Evg.barazgova@mail.ru;*

Uzokboy S. BEGIMKULOV – Dr. Sci. (Education), Professor, Tashkent State Pedagogical University named after Nizami, Tashkent, Uzbekistan. E-mail: *uzokboy@mail.ru;*

Vladislav L. BENIN – Dr. Sci. (Education), Professor, Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmulla, Ufa, Russia. E-mail: *sajan80@mail.ru*; *benin@lenta.ru;*

Murat A. CHOSHANOV – Dr. Sci. (Education), Professor, University of Texas at El Paso, Texas, USA. E-mail: *mouratt@utep.edu;*

Robin P. CLARK – Dr. Sci. (Mechanical Engineering), Professor, Aston University, Birmingham, UK. E-mail: *r.p.clark@aston.ac.uk;*

Carol COSTLEY – PhD, Professor, Middlesex University, London, UK. E-mail: *c.costley@mdx.ac.uk;*

Marize DENN – Dr. Sci., Professor, University of Bordeaux, Pessac, France. E-mail: *maryse.dennes@u-bordeaux3.fr;*

Leonid Ya. DORFMAN – Dr. Sci. (Psychology), Professor, Perm State Institute of Culture, Perm, Russia. E-mail: *dorfman07@yandex.ru;*

Yevgenij M. DOROZHKIN – Dr. Sci. (Education), Professor, Rector of the Russian State Vocational Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia. E-mail: *evgeniy.dorojkin@rsvpu.ru;*

Vladimir A. FEDOROV – Dr. Sci. (Education), Professor, Scientific Editor, Russian State Vocational Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia. *E-mail: vladimir.fedorov1950@rsvpu.ru;*

Vitalij L. GAPONCEV – Dr. Sci. (Phys.-Math.), Professor, Russian State Vocational Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia. E-mail: *vlgap@mail.ru;*

Sonia M. K. GUIMARAES – Dr. Sci. (Sociology), Professor, Federal University of Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, Brazil. E-mail: *sonia.guimaraes121@gmail.com*;

Sergej A. IVASHCHENKO – Dr. Sci. (Engineering), Professor, Belarusian National Technical University, Minsk, Belarus. E-mail: *sivashenko@gmail.com*;

Pavel A. KISLYAKOV – Dr. Sci. (Psychology), Russian State Social University, Moscow, Russia. E-mail: *pack.81@mail.ru;*

Evgeniy K. KHENNER – Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sci. (Phys.-Math.), Professor, Perm State National Research University, Perm, Russia. E-mail: *ehenner@psu.ru;*

Vitaly A. KOPNOV – Dr. Sci. (Engineering), Professor, Russian State Vocational Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia. E-mail: *kopnov@list.ru;*

Duru Arun KUMAR – Dr. Sci. (Sociology), Professor, University of Delhi, New Delhi, India. E-mail: *darun@nsit.ac.in*;

Alexandr N. LEJBOVICH – Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sci. (Education), Professor, Federal Institute of Education Development, Moscow, Russia. E-mail: *Lan2@firo.ru;*

Simon A. MCGRATH – Professor, University of Nottingham, Nottingham, UK. E-mail: *simon.mcgrath@nottingham.ac.uk;*

Eugenia S. NABOYCHENKO – Dr. Sci. (Psychology), Professor, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia. E-mail: *dhona@mail.ru;*

Nicholay N. NECHAEV – Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sci. (Psychology), Professor, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia. E-mail: *nnnechaev@gmail.com;*

Olga N. OlEYNIKOVA – Dr. Sci. (Education), Professor, Centre for Vocational Education and Training Studies, Moscow, Russia. E-mail: *observatory@cvets.ru;*

Vasiliy P. PANASYUK – Dr. Sci. (Education), Professor, Vice-Rector for Academic and Methodological Affairs, Vologda Institute of Education Development, Vologda, Russia. E-mail: *panasykvpqm@mail.ru;*

Maria V. PEVNAYA – Dr. Sci. (Sociology), Associate Professor, Ural Federal University named after the First President of Russia B. N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia. E-mail: *m.v. pevnaya@urfu.ru;*

Tatiana V. POTEMKINA – Dr. Sci. (Education), Professor, National University of Science and Technology MISIS, Moscow, Russia. E-mail: *potemkinatv@mail.ru;*

Evgeny V. ROMANOV – Dr. Sci. (Education), Professor, Nosov Magnitogorsk State Technical University, Magnitogorsk, Russia. E-mail: *evgenij.romanov.1966@mail.ru;*

Yurij A. SHIKHOV – Dr. Sci. (Education), Professor, Kalashnikov Izhevsk State Technical University, Izhevsk, Russia. E-mail: *profped@mail.ru;*

Elena L. SOLDATOVA – Dr. Sci. (Psychology), Professor, St. Petersburg State University, St. Petersburg, Russia. E-mail: *elena.l.soldatova@gmail.com;*

Elvira E. SYMANYUK – Dr. Sci. (Psychology), Professor, Ural Federal University named after the First President of Russia B. N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia. E-mail: *apy.fmpk@rambler.ru;*

Nataliya V. TRETYAKOVA – Dr. Sci. (Education), Professor, Russian State Vocational Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia. E-mail: tretjakovnat@mail.ru;

Anthony J. VICKERS – PhD (Physics), Professor, University of Essex, Colchester, UK. E-mail: *vicka@essex.ac.uk;*

Bronislav A. VYATKIN – Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sci. (Psychology), Professor, Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm, Russia. E-mail: *bronislav.vyatkin@gmail.com;*

Irina G. ZAKHAROVA – Dr. Sci. (Education), Professor, University of Tyumen, Tyumen, Russia. E-mail: *izaharova@ef.ru;*

Alfia F. ZAKIROVA – Dr. Sci. (Education), Professor, University of Tyumen, Tyumen, Russia. E-mail: *a.fagalovna@mail.ru;*

Larisa V. ZAYTSEVA – Dr. Sci. (Engineering), Professor, Riga Technical University, Riga, Latvia. E-mail: *Larisa.Zaiceva@rtu.lv;*

СОДЕРЖАНИЕ

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ 11

Ястребова Е. Б., Чигашева М. А., Евтеев С. В. Языковое образование в вузе: уроки вынужденного перехода в онлайн.....11

Duong N. T., Pham Thi T. D. The influence of perceived social loafing on knowledge sharing intentions among college students.....41

УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ 64

Mahmudah F. N., Baswedan A. A.-G. R., Usman H., Mardapi D., Putra E. C. S. The importance of partnership management to improve school-to-work transition readiness among vocational high school graduates 64

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБРАЗОВАНИИ..... 90

Махнач А. В., Лактионова А. И., Постылякова Ю. В. Жизнеспособность студенческой молодежи России в условиях неопределенности.....90

Колмогорцева А. А., Рыльская Е. А. Психологические предикторы и «протекторы» интернет-зависимости студенческой молодежи 122

СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБРАЗОВАНИИ..... 147

Зборовский Г. Е., Амбарова П. А. Научно-педагогические работники как социальная общность в меняющихся условиях академического развитии 147

Руденкин Д. В. Интернетизация обучения: отношение российских студентов 181

CONTENTS

VOCATIONAL EDUCATION 11

Yastrebova E. B., Chigasheva M. A, Evteev S. V. University language education: Lessons of forced transition to teaching online 11

Duong N. T., Pham Thi T. D. The influence of perceived social loafing on knowledge sharing intentions among college students 41

EDUCATION MANAGEMENT 64

Mahmudah F. N., Baswedan A. A.-G. R., Usman H., Mardapi D., Putra E. C. S. The importance of partnership management to improve school-to-work transition readiness among vocational high school graduates 64

PSYCHOLOGICAL RESEARCH IN EDUCATION 90

Makhnach A. V., Laktionova A. I., Postylyakova Yu. V. Resilience of student youth in Russia under uncertainty 90

Kolmogortseva A. A., Rylskaya E. A. Psychological predictors and "protectors" of students' Internet addiction 122

SOCIOLOGICAL RESEARCH IN EDUCATION 147

Zborovsky G. E., Ambarova P. A. Scientific and pedagogical staff as a social community in the changing conditions of academic development 147

Rudenkin D. V. Online learning: Attitudes of Russian students 181

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 372.881.1 DOI: 10.17853/1994-5639-2022-5-11-40

ЯЗЫКОВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ВУЗЕ: УРОКИ ВЫНУЖДЕННОГО ПЕРЕХОДА В ОНЛАЙН

Е. Б. Ястребова[1], М. А. Чигашева[2], С. В. Евтеев[3]

Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации (МГИМО МИД России), Москва, Россия.
E-mail: [1]e.yastrebova@inno.mgimo.ru; [2]mchigasheva@mail.ru; [3]sergevt@inbox.ru

Аннотация. *Введение.* Незапланированный переход к онлайн обучению весной 2020 года привел к тому, что учебные заведения с разным уровнем технической, методической и кадровой готовности мгновенно оказались в совершенно новых условиях работы. Можно предположить, что в это время система образования во всех странах, затронутых пандемией, прошла некую точку невозврата – таким как раньше процесс обучения не будет. Каким он будет, во многом зависит от того, какие уроки педагогическое сообщество извлечет из этого опыта.

Цель исследования – определение степени успешности опыта вынужденного перехода в онлайн и выявление методических ресурсов, необходимых для сохранения качества языковой подготовки в разных форматах обучения.

Методология, методы и методики. Исследование проводилось с опорой на личностно-деятельностный подход в обучении, принципы дистанционного обучения и включало анализ практического опыта обучения онлайн в разных странах до и во время пандемии COVID-19. Для сбора эмпирического материала использовался метод анкетирования. Участие в опросе приняли преподаватели кафедр иностранных языков МГИМО (общее число полученных анкет 1 329), заведующие кафедрами (15 анкет) и выборочно студенты (201 анкета). Опрос проводился в три этапа – в апреле, июне и сентябре 2020 года. Для статистической обработки данных в программе IBM SPSS Statistics применялись корреляционный анализ, кросстабуляционный анализ, линейный регрессионный анализ и однофакторный дисперсионный анализ (ANOVA).

Результаты. В ходе исследования, во-первых, установлены корреляционные связи между видами аудиторной и самостоятельной работы студентов, формами контроля и активностью, сознательностью и самостоятельностью студентов; доказано, что на эти показатели положительно влияет индивидуализация обучения. Во-вторых, выявлены проблемные зоны в условиях обучения онлайн: недостаточно высокая степень коммуникативности и индивидуализации обучения, а также снижение качества контроля результатов обучения.

Научная новизна. Предпринята попытка оценить опыт форс-мажорного перехода к удаленному обучению иностранным языкам и определить его потенциал для сохранения (и, в перспективе, повышения) качества языковой подготовки в вузе.

Практическая значимость. Выявлены наиболее эффективные виды заданий для аудиторной и самостоятельной работы студентов и формы проверки качества усвоения в формате онлайн, что может помочь преподавателям при работе в этом формате. Обоснована необходимость предусматривать индивидуальные траектории овладения иноязычной коммуникативной компетенцией, что важно для разработчиков курсов, программ и учебных материалов.

Ключевые слова: иностранные языки, удаленное обучение, дистанционное обучение, языковая подготовка, вовлеченность студентов, индивидуализация обучения, интерактивность, эффективность обучения, успешность перехода к онлайн обучению.

Благодарности. Авторы выражают благодарность коллегам за участие в опросах, кафедре социологии МГИМО МИД России за консультацию и помощь в статистической обработке данных, а также рецензентам и редакции журнала «Образование и наука» за внимательное прочтение, экспертную оценку работы и ценные рекомендации.

Для цитирования: Ястребова Е. Б., Чигашева М. А., Евтеев С. В. Языковое образование в вузе: уроки вынужденного перехода в онлайн // Образование и наука. 2022. Т. 24, № 5. С. 11–40. DOI: 10.17853/1994-5639-2022-5-11-40

UNIVERSITY LANGUAGE EDUCATION: LESSONS OF FORCED TRANSITION TO TEACHING ONLINE

E. B. Yastrebova[1], M. A. Chigasheva[2], S. V. Evteev[3]

Moscow State Institute of International Relations (MGIMO-University), Moscow, Russia.
E-mail: e.yastrebova@inno.mgimo.ru[1]; mchigasheva@mail.ru[2]; sergevt@inbox.ru[3]

Abstract. *Introduction.* The unexpected transition to online teaching in spring 2020 resulted in educational institutions differently equipped in terms of technology, methodology and academic staff preparedness. Moreover, educational institutions faced with a totally new working environment. One may assume that during the pandemic, education systems of most countries crossed the Rubicon, and now there is no going back. What learning and teaching will be like in the future depends, to a large extent, on the lessons the teaching community will learn.

The *aim* of the research was to find out how successful the emergency transition to teaching foreign languages online was and to identify technological resources necessary to maintain the quality of foreign language teaching and learning in different educational formats.

Methodology and research methods. The research was carried out in line with the learner-centered activity approach and principles of distant teaching and learning; it also included analysis of online teaching practices across the world before and during the COVID-19 pandemic. The research data was collected via three surveys conducted (with Google forms) among foreign language teachers of MGIMO University (1329 questionnaires) in April, June and Sep-

tember, 2020; 15 heads of foreign language(s) departments (July 2020), and 201 MGIMO students (September 2020). The data was analysed using IBM SPSS Statistics: correlation and cross tabulation analyses, linear regression analysis, and ANOVA.

Results. In the course of the research, the correlations between class activities, self-study assignments, forms of assessment, and students' engagement in learning have been established; as well as the fact that individual approach in teaching has a positive effect on students' activity, responsibility and academic independence. Furthermore, the problems in online teaching have been identified: classes were not communicative enough, nor teaching sufficiently individualised; besides, the quality of assessment declined with the transition to online learning format.

Scientific novelty. An attempt has been made to evaluate the experience of remote teaching foreign languages at university level after the emergency shift to online learning format, and to find out its potential for maintaining (and, in prospect, improving) the quality of language education.

Practical significance. Class activities, self-study assignments and forms of testing found the most effective in this research can be of use to foreign language teachers working online. The need to provide individual trajectories for students to develop communicative competence in a foreign language has been established, which is important for course, programme and teaching materials designers.

***Keywords*:** foreign languages, remote learning, distance learning, language education, students' engagement, individual approach in teaching, interactive classroom environment, effectiveness of teaching and learning, success of transition to online teaching and learning.

Acknowledgements. The authors express their gratitude to colleagues for participating in the surveys, the Department of Sociology of the Moscow State Institute of International Relations of the Ministry of Foreign Affairs of Russia for advice and assistance in statistical data processing. The authors also thank the reviewers and editorial staff of the Education and Science Journal for careful reading, expert assessment of the manuscript and valuable recommendations.

For citation: Yastrebova E. B., Chigasheva M. A, Evteev S. V. University language education: Lessons of forced transition to teaching online. *The Education and Science Journal.* 2022; 24 (5): 11–40. DOI: 10.17853/1994-5639-2022-5-11-40

Введение

Март 2020 года, возможно, войдет в историю как дата рождения новой образовательной парадигмы. Стремительный, вызванный чрезвычайными обстоятельствами переход всего образовательного процесса в Российской Федерации (и в значительной части мира) из традиционной модели очных занятий в модель «всё онлайн» поставил новые и неожиданные задачи перед педагогическим сообществом. Ответ российских вузов на эти вызовы, судя по докладу представителей ректорского сообщества, подготовленного

по заказу Министерства высшего образования и науки, оказался весьма достойным, обозначив вместе с тем слабые места существующей системы образования[1]. Таким образом, очевидна необходимость проанализировать различные аспекты дистанционного формата применительно к конкретным дисциплинам и выявить пути сохранения и повышения качества обучения в новых условиях.

Переход в 100 % онлайн стал следствием форс-мажорных обстоятельств, однако сохраняющаяся из-за пандемии нестабильность ситуации уже привела к необходимости использовать разные форматы обучения, включая и новый – гибридный, когда часть студентов находится в аудитории в университете/институте, а часть – в виртуальном учебном классе. Это определяет актуальность постановки проблемы – как сохранить (и потенциально повысить) качество обучения иностранным языкам в условиях работы онлайн. Отметим, что под термином «онлайн обучение» мы подразумеваем перенос занятий в онлайн среду или переход в дистанционный формат, не имея в виду особые технологии обучения.

Цель нашего исследования, проводившегося на базе МГИМО МИД России, состоит в определении степени успешности опыта вынужденного перехода в онлайн и выявлении методических ресурсов, необходимых для сохранения качества языковой подготовки в разных форматах обучения. Успешность перехода в онлайн формат мы понимаем как сохранение качества обучения. Рассматривая обучение как равноправное взаимодействие преподавателя и студентов, вовлеченность последних в учебных процесс считаем ведущей характеристикой его качества.

Исходя их поставленной цели, были сформулированы следующие исследовательские вопросы:

1. Как преподаватели иностранных языков МГИМО оценили вовлеченность студентов в учебный процесс в онлайн формате?

2. Как преподаватели оценивают эффективность дистанционного обучения иностранным языкам в опыте удаленного обучения весной 2020 года и перспективы дистанционного обучения?

3. В какой мере, по оценкам преподавателей, проявились типичные характеристики дистанционного обучения в данном опыте?

4. Что оказалось эффективным в методическом обеспечении обучения иностранным языкам при переходе в онлайн?

[1] Уроки стресс-теста. Вузы России в условиях пандемии и после нее: Доклад представителей ректорского сообщества на заседании Общественного совета при Министерстве науки и высшего образования РФ 3 июля 2020 г. Режим доступа: https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/?ELEMENT_ID=21523&sphrase_id=40996 (дата обращения 10.05.2021).

5. Какая связь существует между 1) показателями эффективности обучения в дистанционном формате и 2) удовлетворенностью преподавателей методическим обеспечением обучения иностранным языкам, характерным для традиционного формата? Что влияет на удовлетворенность студентов?

6. От каких характеристик преподавателей зависит эффективность обучения иностранному языку в дистанционном формате?

Таким образом, в качестве гипотезы-основания выдвинуто следующее положение:

Вынужденный переход учебного процесса в онлайн выявляет как сильные стороны обучения студентов иностранным языкам в этом формате (методы, приемы и способы организации учебной деятельности студентов, позволяющие реализовать принципы активности, сознательности, интерактивности и индивидуализации обучения), так и слабые, связанные с трудностями реализации принципа коммуникативности и неподготовленностью профессорско-преподавательского состава (ППС) к работе в таком формате.

Исследование, проведенное в рамках одного вуза, не претендует на всеохватывающий и универсальный характер, но выявляет тенденции, представляющие интерес для широкого профессионального сообщества, осмысляющего изменения, которые внесла и продолжает вносить пандемия в систему образования, для авторов, разрабатывающих новые курсы, программы и учебники иностранного языка для вузов, а также для преподавателей-практиков.

Обзор литературы

Обращение к теоретической литературе позволило определить базовые для данного исследования понятия и выяснить, с каким багажом педагогическое сообщество вступило в невиданный по масштабу и неожиданности педагогический эксперимент по переходу к массовому онлайн обучению и какие первые уроки извлекло из полученного опыта. Считаем необходимым остановиться на трех важных вопросах.

Первый вопрос: в какой мере это был опыт дистанционного обучения?

Понятие дистанционного обучения, исторически связанного с заочным форматом, изменилось с появлением и развитием интернет-технологий. Сравнительный анализ понятийного аппарата, проведенный коллективом в составе Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркиной и М. В. Моисеевой в 2004 году, содержит определение, наиболее, на наш взгляд, соответствующее реалиям и сегодняшнего дня. Под дистанционным обучением понимается педагогическое общение, реализуемое средствами интернет-технологий, или «иными

средствами, предусматривающими интерактивность» [1]. Основу образовательного процесса, по мнению Э. Г. Азимова и А. Н. Щукина, составляет в этом случае целенаправленная самостоятельная работа обучающегося [2]. Другие авторы, например В. И. Блинов, И. С. Сергеев, Е. И. Есенина, П. Н. Биленко, М. В. Дулина и А. М. Кондаков, рассматривают дистанционное обучение как технологию построения образовательного процесса исключительно на основе онлайн-курсов, доступ к которым обеспечивается посредством интернета и не требует личного присутствия обучающегося. Важным элементом дистанционного обучения является коммуникация преподавателей и обучающихся, которая обеспечивает контур обратной связи, повышающий педагогическую результативность обучения [3].

В аналитическом докладе представителей ректорского сообщества «Уроки стресс-теста» дистанционное обучение как таковое не рассматривается. Описывая образовательную деятельность в период удаленной работы, авторы оперируют термином «дистанционный формат», что, по сути, представляет собой «удаленное обучение»[1].

Для анализа педагогического опыта весны 2020 года важно определить различие между дистанционным и удаленным обучением. С нашей точки зрения, *удаленное обучение* можно рассматривать как форму обучения онлайн, при которой проведение традиционных занятий (синхронное или асинхронное) опосредовано техническими средствами (компьютер, онлайн платформа). Дистанционное обучение отличает не только одновременное пребывание всех участников в виртуальной аудитории (независимо от выбранной платформы), но и характер их взаимодействия.

Полноценное *дистанционное обучение* – это синхронное (в режиме реального времени) педагогическое общение, которое реализуется с помощью цифровых технологий, опирается на методику обучения, учитывающую возможности и недостатки этих технологий, использует специально разработанные (или адаптированные к нему) учебные материалы и предполагает наличие соответствующих компетенций (как минимум на уровне базовых) у преподавателей и студентов для работы онлайн.

Очевидно, что неподготовленный в силу обстоятельств непреодолимой силы педагогический эксперимент весны 2020 года представляет собой опыт удаленного обучения. К такому же выводу приходят в своей коллективной работе H. Hodges, St. Moore, B. Lockee, T. Trust и A. Bond [4].

[1] Уроки стресс-теста. Вузы России в условиях пандемии и после нее: Доклад представителей ректорского сообщества на заседании Общественного совета при Министерстве науки и высшего образования РФ 3 июля 2020 г. Режим доступа: https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/?ELEMENT_ID=21523&sphrase_id=40996 (дата обращения 10.05.2021).

Второй вопрос: какой онлайн опыт был накоплен до форс-мажорного перехода к удаленному обучению?

Очевидно, немалый. В статье Ludwig C. Stephen отмечается, что в Университете Колорадо была предпринята попытка разработать онлайн программы для бакалавриата и магистратуры, которые были запущены осенью 2018 года и предоставляли доступ к высшему образования независимо от происхождения, финансовых возможностей и места проживания студентов [5]. Публикации С. Д. Калининой [6] и С. В. Титовой [7] наглядно демонстрируют, что дистанционные курсы постепенно становятся неотъемлемой частью образовательной среды и в РФ. Некоторые вузы и учебные центры предлагают специально разработанные онлайн курсы для определенной аудитории по обучению отдельным аспектам иностранного языка. Таких курсов, однако, немного, они представляют собой, скорее, самостоятельные блоки и не интегрированы в общую образовательную программу[1]. Также не удалось найти ни одной вузовской программы по дисциплине «Иностранный язык» для какого-либо направления подготовки, которая предназначалась бы для дистанционного формата.

Что давно и прочно вошло в практику обучения иностранным языкам в вузе (и в определенной степени в средней школе), так это обращение к интернет-ресурсам; блоги, ютуб, вики, электронные журналы успешно используются для активизации учения. Такие формы онлайн общения и обучения как видеоконференции, вебинары, социальные сети существенно расширили возможности изучения иностранных языков, благодаря погружению в виртуальную иноязычную среду.

Лучшие практики и различные методики использования интернет-технологий применительно к преподаванию иностранных языков описаны во многих работах. G. Dudeney, N. Hockly и M. Pegrum, считая цифровую грамотность одним их ключевых навыков XXI века, предлагают развивать ее в тандеме с языковой компетенцией, обращая внимание в том числе на концепцию PLN (Personal Learning Network) для повышения компетентности преподавателей [8]. Своим опытом делятся N. Hockly и L. Clandfield, описывая специфику онлайн и смешанных курсов, методику их создания, различные инструменты, а также практические задания для развития навыков и умений четырех видов речевой деятельности [9]. Дидактическую концепцию использования информационных технологий в образовательной среде предлагает M. Kerres [10]. J. Buchner и D. Aretz рассматривают возможности применения виртуальной реальности в учебном процессе [11]. Анализу интерактивных форм и цифровых технологий при обучении иностранному

[1] LTW: Learning and Teaching with WEB. Режим доступа: http://learnteachweb.ru/for-students/courses.html (дата обращения: 10.05.2021).

языку посвящена работа С. В. Титовой, в которой автор особое внимание уделяет массовым открытым онлайн-курсам (МООК) [12]. На преимущества информационно-образовательных и коммуникационных технологий в рамках смешанного обучения (blended learning) в неязыковых вузах указывает Н. В. Мельченкова [13]. Экспериментальная оценка успешности формата blended learning при формировании лексической компетенции на примере одного вуза содержится в работах А. Л. Назаренко [14–15].

О потенциале цифровых технологий в обучении говорит и тот факт, что ни одна международная научно-практическая конференция двух последних десятилетий по проблемам языкового образования не обходит стороной этот вопрос. Например, постоянная секция ежегодной конференции Международной ассоциации преподавателей английского языка как иностранного (IATEFL) «Инновационное использование ТСО» (Innovative Uses of Technology)[1] и аналогичная секция («Электронное обучение иностранным языкам и дистанционное языковое образование») в рамках международной конференции «Магия ИННО: новое в исследовании языка и методике его преподавания»[2].

Таким образом, обзор источников позволяет сделать вывод о единстве взглядов международного педагогического сообщества на использование технических средств и их эффективности в практике обучения иностранным языкам. Вместе с тем, P. Wang, P. Wu, J. Wang, H.-L. Chi и X. Wang отмечают, например, недостаточную разработанность дидактических принципов [16], а A. Fogolin – стратегий дистанционного обучения [17]. J. Roche обращает внимание на ограниченное применение новых методов в практике преподавания [18]. Н. Л. Антонова и А. В. Меренков подчеркивают неподготовленность преподавательского состава и студенческой аудитории к работе в новом формате [19]. D. Rösler высказывает критическую точку зрения на преподавание иностранных языков в дистанционном формате в целом [20].

Анализ научной литературы и опыта применения новых технологий в практике преподавания показывает определенное расхождение между теорией и практикой или как минимум их параллельное существование. Для дисциплины «Иностранный язык» теоретические основы дистанционного обучения разработаны достаточно подробно, что отражено в коллективном труде Е. С. Полат с соавт. [1]. Дидактическим принципам дистанционного обучения посвящена фундаментальная работа А. А. Андреева [21],

[1] IATEFL 2016 Birmingham Conference Selections. Edited by Tania Pattison. Printed in Britain by Hobbs the Printers Ltd., Totton, Hampshire, 2017. 242 p.

[2] Магия ИННО: новое в исследовании языка и методике его преподавания: материалы Второй научно-практической конференции (Москва, 24–25 апреля 2015 г.). Т. 2. Москва: МГИМО-Университет, 2015. 696 с.

а основные положения цифровой дидактики рассматривают В. И. Блинов с соавт. [3]. Однако, к сожалению, все это слабо отражено в практике преподавания иностранных языков. Но мнению В. И. Блинова с соавт., открытыми остаются два вопроса: «для чего использовать те или иные цифровые инструменты в обучении?» и «как именно их использовать?» [3].

Третий вопрос: можно ли сегодня сделать какие-либо выводы из опыта удаленного обучения?

В докладе «Уроки стресс-теста» наряду с положительной оценкой отмечается наличие ряда проблемных зон, в частности, необходимость массовой переподготовки педагогических кадров, создания гибких образовательных траекторий и новых форм самостоятельной работы, изменение практик оценки образовательных результатов. Социологический анализ отношения участников образовательного процесса к цифровым технологиям до и в период пандемии, проведенный И. Я. Мурзиной [22] и С. А. Чернышовым [23], с одной стороны, убедительно демонстрирует высокий потенциал новых технологий, с другой – вскрывает проблемные зоны системы образования.

Отметим, что при оценивании первого опыта преподавания онлайн в РФ в публикации О. А. Донских, например, указывается на снижение качества образования [24], а О. В. Михайлов и Я. В. Денисова упоминают значительные трудности, с которыми сталкиваются и преподаватели, и учащиеся [25]. Л. М. Андрюхина с соавт. особенно выделяют низкий уровень цифровой компетенции преподавателей [26]. Такой же позиции придерживаются D.A. Mezentceva et al. [27].

Очевидно, что уникальный опыт педагогического эксперимента-2020 требует времени для осмысления. Но в целом приведенный обзор показывает необходимость следующих шагов: 1) поиска путей, которые сделали бы дистанционный формат полноценной и органичной частью образовательного процесса в вузе; 2) выявления проблем и путей их решения применительно к отдельным дисциплинам, в данном исследовании – к иностранному языку.

Методология. Материалы и методы

Настоящее исследование проведено в русле личностно-деятельностного подхода И. А. Зимней [28] и опирается на основополагающие идеи современной педагогики и лингводидактики: 1) в центре процесса обучения находится студент, он является равноправным его участником; 2) обучение иностранному языку имеет коммуникативную направленность.

Исходя из общедидактических принципов обучения, описанных А. А. Адреевым [21], и специфических принципов дистанционного обуче-

ния, разработанных Е. С. Полат с соавт. [1], мы выделили следующие показатели, по которым респонденты из числа преподавателей оценивали эффективность обучения иностранным языкам в удаленном режиме: активность, ответственность (сознательность) и самостоятельность студентов, интерактивность и индивидуальный подход на занятиях.

Для оценки степени успешности перехода в онлайн использовались показатели вовлеченности: посещаемость, подготовленность к занятию и активность на нем, соблюдение сроков сдачи работы, самостоятельность и качество выполнения. Степень успешности оценивалась как среднее всех показателей вовлеченности: 1 – очень низкая, 2 – низкая, 3 – средняя, 4 – выше среднего, 5 – высокая.

Эмпирическое исследование для проверки выдвинутой гипотезы опиралось на методы констатирующего эксперимента (анкетирование) и проводилось в несколько этапов.

На первом этапе (апрель 2020 года, через три недели после перехода в онлайн) было проведено первичное (разведывательное) анкетирование преподавателей 17 кафедр иностранных языков МГИМО. Было опрошено 685 респондентов, что составляет 86 % от общего количества ППС языковых кафедр. Цель опроса состояла в выяснении общей картины обучения иностранным языкам в новых условиях, а именно: как преподаватели оценивают:

– качество проведенных занятий;

– эффективность дистанционного формата в целом;

– участие студентов в онлайн занятиях.

Гендерные и возрастные показатели, а также опыт работы преподавателей на данном этапе исследования представлялись нерелевантными. Все вопросы были закрытыми, оценка давалась по пятибалльной шкале, где 1 – самая низкая оценка, а 5 – самая высокая оценка. Последний вопрос включал опцию «Ваш комментарий».

Второй этап включал два анкетирования: в июне 2020 года были опрошены 505 преподавателей западных иностранных языков (что составляет 68 % от общего количества ППС данных языковых кафедр) и в июле 2020 года – заведующие кафедрами иностранных языков МГИМО (на вопросы анкеты ответили 15 респондентов). На этом этапе гипотеза-основание была разложена на отдельные гипотезы-следствия для получения более детальной картины опыта обучения иностранным языкам в удаленном формате, с учетом специфики данного предмета (подробнее см. след. раздел).

Анкета для ППС включала три блока вопросов, касающихся оценки эффективности дистанционного формата: 1) в целом; 2) занятий, самостоятельной работы, учебных материалов по иностранному языку; 3) контроля

успеваемости (в том числе, обеспечения академической честности). Четырнадцать (из 32 вопросов) представляли собой вопросы закрытого типа с подробными вариантами ответов, включая вариант «другое». Пять вопросов предполагали развернутый комментарий, что позволило провести как количественный, так и качественный анализ собранных данных. Анкета для заведующих включала 13 вопросов, затрагивавших разные стороны деятельности кафедры в период онлайн работы. Значение для данного исследования имеют ответы на вопросы о перспективах и возможности использования дистанционного формата при обучении иностранным языкам в будущем. На этом этапе ставилась задача выявить наиболее эффективные методы, приемы и способы организации учебной деятельности, использованные преподавателями на онлайн занятиях, безотносительно возраста, стажа работы и опыта владения информационными технологиями респондентов. Эти данные представляются важными для уточнения промежуточных результатов.

Третий этап (сентябрь 2020 года), последовавший за обработкой и первичным анализом уже собранных данных, состоял в анкетировании отдельных групп преподавателей для уточнения, подтверждения или опровержения предварительных выводов второго этапа. Было выдвинуто предположение, что педагогический опыт, уровень владения ИКТ (выбор: нулевой, базовый, продвинутый), опыт преподавания онлайн (выбор: проведение индивидуальных занятий онлайн, преподавание онлайн курсов, отсутствие опыта) влияют на уровень ответственности и активности студентов и на уровень интерактивности и индивидуализации занятий.

Анкета состояла из 7 вопросов; ответы дали 139 респондентов. Преподаватели трех кафедр (английского языка, немецкого языка и испанского языка), принявшие участие в опросе, разделились на три группы по стажу: от 1 до 7 лет – 20,1 % респондентов; от 7 до 18 лет – 23,1 %: свыше 18 лет – 56,8 %, что отражает реальное соотношение ППС кафедр иностранных языков МГИМО по стажу. Использованная в анкете градация по годам педагогического стажа основана на классификации, предложенной Т. Вудворд[1].

В дополнение к выборочному обследованию среди ППС в сентябре был проведен онлайн опрос среди студентов (всего 201 респондент): 2-го курса (42 респондента), 3-го курса (70 респондентов) и 4-го курса (89 респондентов, их опыт онлайн обучения относился к предыдущему курсу). Анкета включала три вопроса: о степени удовлетворенности дистанционным форматом обучения иностранным языкам, об уровне интерактивности и индивидуализации обучения.

[1] The professional life cycles of teachers. Режим доступа: https://www.tttjournal.co.uk/opening-plenary-iatefl-conference-by-tessa-woodward/ (дата обращения 08.05.2021).

Таким образом, принципиальный подход в исследовании «от общего к частному» – от получения самой общей картины к детальной и в заключение – уточняющей, с привлечением большого количества респондентов, представляющих три основные группы участников педагогического процесса в вузе (ППС, руководство в лице заведующих кафедрами и студентов) позволил получить достоверные результаты для проверки нашей гипотезы.

Анкетирование проводилось с использованием Google-форм. Данные представлены в виде валидных процентов (если вопрос предполагал выбор одного ответа) и процента наблюдений, если предполагался множественный выбор. Для проверки отдельных гипотез в программе IBM SPSS Statistics применялись корреляционный анализ, кросстабуляционный анализ, линейный регрессионный анализ и однофакторный дисперсионный анализ (ANOVA). Связь между переменными считалась значимой, если уровень асимптотической значимости был равен не более 0,05. Чем меньше асимптотическая значимость, тем менее вероятно равенство переменных, а значит – выше вероятность существования различий и зависимости от предиктора. Значение корреляции менее 0,2 рассматривалось как слабая корреляция, 0,2–0,5 – как умеренная, свыше 0,5 – как высокая. Сила (теснота) связей устанавливалась с помощью коэффициента Крамера. Принято считать, что коэффициент Крамера менее 0,150 указывает на слабую связь, от 0,150 до 0,250 – на среднюю, от 0,250 до 0,5 – на сильную, свыше 0,5 – на очень сильную связь.

Результаты исследования

Проведенное исследование и анализ полученных эмпирических данных позволили с высокой степенью достоверности установить следующее.

Преподаватели языковых кафедр МГИМО в целом положительно оценили дистанционный формат, исходя из опыта удаленного обучения 2020 года.

Эффективным (полностью или частично) дистанционный формат сочли подавляющее большинство респондентов: 89 % в апреле и 93 % в июне 2020 года. Не менее показательна степень удовлетворенности работой в этом формате. Доля преподавателей, полностью или частично удовлетворенных этим форматом, составила 84,8 % в апреле, 96 % в июне и 95,9 % в сентябре. Средний показатель для студентов 2–4 курса, полностью или частично довольных форматом, составил 95,5 %.

Однако иная картина возникает, когда встает вопрос о перспективах дистанционного обучения иностранным языкам: 6 преподавателей и только 1

заведующий кафедрой видят в нем полноценную замену традиционному обучению, а 4 из 15 заведующих считают, что это приведет к потере качества.

Одновременно общая высокая оценка участия студентов в занятиях демонстрирует тенденцию к понижению в конце семестра: число преподавателей, оценивших работу студентов на «отлично», снизилось на ~12 %.

По мнению преподавателей, студенты продемонстрировали высокую степень вовлеченности в учебный процесс онлайн весной 2020 года.

Максимальными оценками («5» и «4») отмечены такие показатели, как посещаемость (96,8 %) и активность на занятиях (85,5 %). Несколько меньшее количество преподавателей присвоили самые высокие оценки готовности к занятиям, соблюдению сроков выполнения и качеству выполнения заданий (по каждой позиции чуть выше 81 %). По мнению ППС, самостоятельность выполнения заданий заслуживает более низких оценок, по сравнению с другими показателями: только 61,6 % респондентов оценили ее на «отлично» и «хорошо», а 27,7 % поставили ей оценку «удовлетворительно». Таким образом, 32 % респондентов оценили степень вовлеченности как высокую, а 48,7 % – как выше среднего.

Таблица 1

Вовлеченность студентов в учебный процесс (июнь 2020)

Table 1

Students' engagement in learning (June 2020)

Показатели / Parameters	**Оценки / Grades**				
	«5»	**«4»**	**«3»**	**«2»**	**«1»**
Посещаемость / Attendance	54,3%	42,5%	2,4%	0,2%	0,6%
Активность на занятиях / Being active in class	36%	49,5%	12,1%	2,0%	0,4%
Подготовленность / Being ready for a class	26,7%	54,7%	16,4%	2,0%	0,2%
Соблюдение сроков выполнения заданий / Meeting deadlines	36%	45,5%	15,8%	2,6%	0,1%
Самостоятельность выполнения заданий / Independence in doing assignments	22,3%	39,3%	27,7%	8,9%	1,8%
Качество выполнения заданий / Quality of completed assignments	20,8%	60,5%	15,4%	3,0%	0,3%

В своих комментариях преподаватели (17,4 %) отметили положительную тенденцию – большую заинтересованность и активность благодаря отсутствию отвлекающих факторов.

Уточняющий опрос в сентябре 2020 года показал, как преподаватели оценивали эффективность форс-мажорного онлайн обучения через про-

явление типичных характеристик дистанционного обучения: активности и интерактивности, индивидуализации обучения, а также уровень ответственности (сознательности) студентов (см. таблицу 2). По их мнению, менее всего удалось реализовать индивидуальный подход (сумма оценок «3» и ниже – 28,8 %); выше всего оценили ответственность (сознательность) студентов и их активность (90 % и 89,9 % по сумме оценок «5» и «4»).

Таблица 2

Результаты оценивания онлайн обучения преподавателями (сентябрь 2020)

Table 2

Teachers' assessment of online education (September 2020)

Показатели / Parameters	**Оценки / Grades**				
	«5»	**«4»**	**«3»**	**«2»**	**«1»**
Ответственность / Students' sense of ownership	43,2%	46,8%	10,1%	0%	0%
Активность / Students' active involvement	41,7%	48,2%	7,2%	2,2%	0,7%
Интерактивность / Interactive classroom environment	41,7%	41%	15,1%	1,4%	0,7%
Степень реализации индивидуального подхода / Implementation of individual approach	38,8%	32,4%	20,1%	6,5%	2,2%

Студенты, которые оценивали две последние характеристики, дали более высокую оценку по обеим: 53,2 % оценили на «5» степень индивидуализации обучения (ППС – 38,8 %); 54,2 % оценили на «5» интерактивность (ППС – 30,8 %).

Анализ методических аспектов обучения иностранным языкам онлайн выявил следующие особенности и тенденции.

Работа над развитием языковой компетенции студентов сводилась у подавляющего числа преподавателей к:

1) объяснению нового материала (более 90 % респондентов);

2) выполнению лексических упражнений (90 %);

3) выполнению грамматических упражнений (78 %);

4) проверке домашних заданий (60 %), при этом 69 % предпочитали проверять упражнения полностью.

При работе над развитием речевых компетенций предпочтение отдавалось:

1) работе с текстом: у 90 % опрошенных – это проверка понимания текста, прочитанного дома; быстрые виды чтения в аудитории практиковали чуть больше 40 % преподавателей;

2) обсуждению прочитанного текста (90 %), подготовленной речи (сообщения – 89 %, презентации – 74 %); неподготовленной монологической речи (80 %); диалогической речи уделялось вдвое меньше внимания (ролевые игры – 45 %, парная работа – 36 %);

3) прослушиванию аудиозаписей / просмотру видеозаписей на уроке с последующим обсуждением (62 % и 66 % соответственно);

4) творческим письменным заданиям на уроке (88 %);

5) устному переводу с листа/экрана (85 %), письменному переводу (67 %).

По мнению опрошенных, наиболее эффективными оказались также следующие виды работы: обсуждение прочитанного текста (69,1 %), подготовленные устные сообщения (60,4 %) и презентации (57,4 %). Далее следует устный перевод с листа/экрана (54,8 %).

Что касается домашних заданий, подавляющее большинство респондентов (94,6 %) использовали те же их виды, что и до перехода в онлайн. Аудиозаписи пересказов текста и устных переводов практиковали 17,1 % и 5,8 % соответственно; индивидуализированные задания – 42,3 %.

Для проверки сформированности языковых и речевых умений и навыков из многочисленных форм контроля преподаватели в основном выбирали перевод предложений с активной лексикой и грамматикой на иностранный язык (78,4 %), индивидуальный опрос (75,6 %) и фронтальный опрос (74,9 %).

Уровень удовлетворенности используемыми формами контроля оказался весьма невысоким. Только две формы контроля более половины опрошенных сочли эффективными: индивидуальный опрос (59,3 %) и перевод предложений на иностранный язык (57,5 %). Более подходящие для контроля онлайн задания, созданные с помощью конструктора тестов, и индивидуализированные тесты использовали только треть респондентов, а сочли эффективными еще меньше (19 % и 24,4 % соответственно).

В комментариях 66 % преподавателей отметили неэффективность традиционных форм контроля в формате онлайн. Половина (51 %) респондентов указали на возросшую академическую нечестность со стороны студентов, что нивелирует все усилия преподавателей, а также ставит в невыгодное положение большинство честных студентов.

В качестве учебных материалов для обучения иностранным языкам онлайн 80 % преподавателей использовали традиционный (бумажный) учебник, 66 % – его электронный вариант, 48 % – фото и сканы страниц из учебников. «Другие» варианты (22 %) представляют два основных «источника»: интернет-ресурсы и собственные специально разработанные материалы.

В ходе исследования проверен ряд гипотез о наличии связей между показателями эффективности обучения и степенью удовлетворенности ППС и студентов, видами учебных заданий и форм проверки; а также о наличии зависимости от педагогического стажа, компьютерной грамотности и опыта работы онлайн. Гипотезы были проверены с помощью кросстабуляционного анализа и подтверждены с помощью корреляционного, ниже приведены результаты последнего. Вывод о наличии связи переменных и ее тесноте делался на основании уровня асимптотической значимости (далее – Знч), значений коэффициента корреляции (далее – коэф. коррел.), коэффициента Крамера (далее – коэф. Крамера).

a. Гипотеза о наличии связи между активностью студентов и видами работ, которые респонденты признали эффективными, была подтверждена в отношении четырех из них:

– обсуждение прочитанного текста (Знч = 0,025 и коэф. коррел. = 0,099);

– подготовленные сообщения студентов по предложенным темам (Знч = 0,000, коэф. коррел. = 0,192);

– презентации студентов (Знч = 0,000, коэф. коррел. = 0,158);

– устный перевод с листа / с экрана (Знч = 0,002, коэф. коррел. = 0,137).

b. Гипотеза о наличии связи между активностью и формами проверки подтвердилась только в отношении фронтального опроса (Знч = 0,016, коэф. коррел. = 0,108).

c. Гипотеза о наличии связи между подготовленностью к онлайн-занятиям и видами работ, признанными эффективными, была подтверждена. Повышению подготовленности способствуют:

– подготовленные сообщения студентов по темам, (Знч = 0,001, коэф. коррел. = 0,152);

– презентации (Знч = 0,001, коэф. коррел. = 0,150);

– творческие письменные задания (Знч = 0,004, коэф. коррел. = 0,129);

– устный перевод с листа/экрана (Знч = 0,000, коэф. коррел. = 0,180.

d. Гипотеза о наличии связи между подготовленностью студентов к онлайн занятиям и формами проверки, была подтверждена в отношении двух форм:

– перевод текста с иностранного языка и на иностранный язык (Знч = 0,003, коэф. коррел. = 0,130);

– устная презентация выполненного проекта (Знч = 0,009, коэф. коррел. = 0,117).

e. Гипотеза о наличии связи между самостоятельностью и видами работ на онлайн занятиях была подтверждена. Установлено, что самостоятельность выполнения заданий студентами тем выше, чем меньше само задание предполагает времени на обдумывание:

– обсуждение прочитанного текста (Знч = 0,001, коэф.коррел. = 0,146);

– перевод с листа / с экрана (Знч = 0,000, коэф.коррел. = 0,160).

Одновременно, самостоятельность выполнения заданий тем выше, чем больше оно индивидуализировано, как в случае такого вида работы как подготовленные сообщения студентов (Знч = 0,000, коэф. коррел. = 0,164).

f. Гипотеза о наличии связи между качеством выполнения заданий и использованием определенных видов работ на онлайн занятиях подтвердилась в отношении четырех видов работ:

– подготовленные сообщения студентов по теме, (Знч = 0,000, коэф. коррел. = 0,171);

– презентации студентов (Знч = 0,000, коэф. коррел. = 0,155);

– обсуждение прочитанного текста (Знч = 0,011, коэф. коррел. = 0,113);

– устный перевод с листа / экрана (Знч = 0,008, коэф.коррел. = 0,118).

Подтвердилась гипотеза о наличии связи между удовлетворенностью преподавателей своей работой в онлайн формате и показателями участия студентов. Удовлетворенность преподавателей тем выше, чем выше показатели участия студентов в занятии и их самостоятельность. Главным фактором, влияющим на удовлетворенность ППС, можно считать качество выполнения заданий студентами, где коэффициент корреляции особенно высок. Данные были подтверждены результатами линейно-регрессионного анализа.

Таблица 3

Взаимосвязь удовлетворенности преподавателей и вовлеченности студентов в учебный процесс

Table 3

Correlation between teachers' satisfaction and students' engagement in learning

Удовлетворенность результатами работы в онлайн-формате / Satisfaction with the results of distance learning work	Посещаемость / Attendance	Активность / Being active in class	Подготовленность / Being ready for a class	Соблюдение сроков выполнения заданий / Meeting deadlines	Самостоятельность выполнения заданий / Independence of doing assignments	Качество выполнения заданий / Quality of completed assignments
Корреляция Спирмена / Spearman's correlation	,255	,354	,415	,363	,398	,424
Знч.(2-сторон) / Values (2-sided)	,000	,000	,000	,000	,000	,000
N	497	497	497	497	497	497

Гипотеза о наличии связи между педагогическим стажем и тем, как преподаватели оценивают ответственность (Знч = 0,303) и активность студентов (Знч = 0,883), степень интерактивности (Знч = 0,678) и реализации индивидуального подхода (Знч = 0,347) в онлайн обучении была опровергнута, как видно из приведенных в скобках данных: асимптотическая значимость во всех случаях больше 0,05.

Гипотеза о наличии связи между двумя переменными – уровнем владения ИКТ и опытом преподавания онлайн – и тем, как преподаватели оценивают ответственность и активность студентов, степень интерактивности и реализации индивидуального подхода в опыте онлайн обучения не нашла своего подтверждения: во всех случаях значимость больше 0,05.

Существует, однако, значимая связь между индивидуализацией обучения и наличием опыта проведения онлайн курсов, что установлено в результате кросстабуляционного анализа.

Таблица 4

Взаимосвязь индивидуализации и опыта преподавания онлайн курсов

Table 4

Correlation between individual approach and experience of teaching online courses

Степень реализации индивидуального подхода / Implementation of individual approach	Опыт преподавания онлайн-курса / Experience of online teaching		Итого / Total
	Нет опыта / None	Есть опыт / Some	
1	1–0,8 %	2–9,5 %	3–2,2 %
2	9–7,6 %	0–0,0 %	9–7,6 %
3	26–34,7 %	2–9,5 %	28–20,1 %
4	41–34,7 %	4–19,0 %	45–32,4 %
5	41–34,7 %	13–61,9 %	54–38,8 %
Итого / Total	118–100,0 %	21–100,0 %	139–100,0 %

Наличие связи показывают коэффициенты корреляции Пирсона и Крамера.

	Значение / Values	Асимпт. значимость (2-стор.) / Asymptomatic significance (two-sided)
Хи-квадрат Пирсона / Pearson's chi square	13,947	0,007
V Крамера / Cramer's V	0,317	0,007
Кол-во валидных наблюдений / Number of valid observations	139	

Значимость 0,007 и коэффициент Крамера 0,317 подтверждают наличие значимых различий в степени реализации индивидуального подхода

в группах преподавателей, имеющих и не имеющих опыта проведения онлайн курса. Преподаватели, имеющие опыт проведения онлайн курса, отмечают более высокую степень реализации индивидуального подхода, чем не имеющие такого опыта.

i. Гипотеза о наличии связи между степенью реализации индивидуального подхода к студентам на онлайн занятии и их удовлетворенностью была подтверждена. Чем выше уровень индивидуализации, тем выше удовлетворенность студентов. Значимость 0,000 и коэффициент Пирсона 0,411 подтверждают умеренную положительную связь между переменными.

Таблица 5

Взаимосвязь удовлетворенности студентов и индивидуального подхода

Table 5

Correlation between students' satisfaction and individual approach in teaching

		Удовлетворенность / Satisfaction	Индивидуальный подход / Individual approach
Удовлетворенность / Satisfaction	Корреляция Пирсона / Pearson's correlation	1	,411
	Значимость / Significance		,000
	Всего / Total	201	201
Индивидуальный подход / Individual approach	Корреляция Пирсона / Pearson's correlation	,411	1
	Значимость / Significance	,000	
	Всего / Total	201	201

j. Гипотеза о наличии связи между интерактивностью на онлайн занятиях и удовлетворенностью студентами также нашла свое подтверждение. Значимость 0,000 и коэффициент корреляции Пирсона 0,639 свидетельствует о сильной положительной связи между переменными.

Таблица 6

Взаимосвязь удовлетворенности студентов и интерактивности

Table 6

Correlation between students' satisfaction and interactivity

		Интерактивность / Interactivity	Удовлетворенность / Satisfaction
Интерактивность / Interactivity	Корреляция Пирсона / Pearson's correlation	1	,639
	Значимость / Significance		,000
	Всего / Total	201	201

Удовлетворенность / Satisfaction	Корреляция Пирсона / Pearson's correlation	,639	1
	Значимость / Significance	,000	
	Всего / Total	201	201

k. Учитывая результаты сравнения оценок интерактивности онлайн занятий, данных преподавателями и студентами, можно утверждать, что они совпадают и в среднем составляют 4,3 балла.

Таблица 7

Средние значения. Интерактивность

Table 7

Average values. Interactivity

Статус / Status	Среднее значение / Mean value	Всего / Total	Стандартное отклонение / Standard deviation
Преподаватель / Teacher	4,2158	139	,80544
Студент / Student	4,3582	201	,82525
Всего / Total	4,3000	340	,81902

Средняя оценка интерактивности, данная преподавателями, составляет 4,2. Студенты же в среднем оценивают уровень интерактивности на онлайн занятиях на 4,4.

Таблица 8

ANOVA. Оценка интерактивности студентами

Table 8

ANOVA. Students' assessment of interactivity

	Сумма квадратов / Sum of squares	Степень свободы / Degree of freedom	Средний квадрат / Mean square	F	Значимость / Significance
Между группами / Between groups	1,666	1	1,666	2,494	,115
Внутри групп / Within groups	225,734	338	,668		
Всего / Total	227,400	338			

Значимость 0,115 указывает на то, что это различие в оценке интерактивности не является значимым.

В то же время значимыми являются различия в оценке степени реализации индивидуального подхода.

Таблица 9

Средние значения. Индивидуализация обучения

Table 9

Average values. Individual approach in teaching

Статус / Status	Среднее значение / Mean value	Всего / Total	Стандартное отклонение / Standard deviation
Преподаватель / Teacher	3,9928	139	1,02502
Студент / Student	4,2289	201	,96300
Всего / Total	4,1324	340	,99415

Средняя оценка индивидуализации, данная преподавателями, составляет 4,0, оценка студентами – 4,2.

Таблица 10

ANOVA. Оценка индивидуализации обучения студентами

Table 10

ANOVA Students' assessment of individual approach in teaching

	Сумма квадратов / Sum of squares	Степень свободы / Degree of freedom	Средний квадрат / Mean square	F	Значимость / Significance
Между группами / Between groups	4,579	1	4,579	4,683	,031
Внутри групп / Within groups	330,465	338	,978		
Всего / Total	335,044	339			

Значение F-статистики (4,683) невелико, но с достаточной для опровержения нулевой гипотезы значимостью (0,031). Таким образом, различия между оценками индивидуального подхода, данными преподавателями и студентами, являются значимыми. Выводы сделаны на основе результатов однофакторного дисперсионного анализа.

Обсуждение результатов

Проведенное исследование и анализ полученных эмпирических данных позволили с высокой степенью достоверности установить следующее.

Преподаватели языковых кафедр МГИМО в целом оценили опыт вынужденного онлайн обучения иностранным языкам как успешный: вовлеченность студентов в учебный процесс (по совокупности таких характеристик, как посещаемость, подготовленность и активность на занятиях, самостоятельность, качество выполнения заданий и соблюдение сроков выполнения) характеризуют как высокую почти треть респондентов (32 %), а почти половина (48,7 %) оценили ее выше среднего. При этом качество выполнения заданий больше всего влияло на степень удовлетворенности преподавателя. Одновременно следует отметить снижение общей оценки вовлеченности студентов в конце семестра. Можно предположить, что это связано с накоплением усталости от переноса традиционных занятий в дистанционный формат.

Также наблюдается расхождение между высокой оценкой степени эффективности дистанционного формата и степени удовлетворенности им и низкой оценкой готовности полностью перейти на дистанционное обучение. Это заставляет предположить, что отдельные стороны онлайн обучения, в частности контроль качества усвоения, в описываемом опыте не соответствуют представлениям ППС об эффективности учебного процесса.

С точки зрения проявления типичных характеристик дистанционного обучения (активности и интерактивности, индивидуализации обучения) более слабым местом, по оценкам ППС, оказывается индивидуализация обучения. При этом наблюдается общая тенденция: более индивидуализированные виды заданий положительно влияют на уровень активности и самостоятельности студентов, подготовленность и качество выполнения заданий. Ожидаемо, что самостоятельность повышается за счет спонтанности выполнения заданий на занятиях.

Анализ методических сторон онлайн обучения выявил эффективные в дистанционном формате виды учебной работы (обсуждение прочитанного текста подготовленные устные сообщения и презентации, устный перевод с листа/экрана). Также оказалось, что преподаватели отдавали предпочтение тем видам работ, которые позволяли им максимально направлять и контролировать учебный процесс, тем самым 1) ограничивали роль студента как его равноправного участника; 2) снижали уровень коммуникативности, уделяя больше времени проверке выполненных дома заданий и сокращая время для спонтанного общения, особенно в формате диалога (полилога). При этом полученные данные свидетельствуют, что контроль качества обучения в удаленном формате с использованием традиционных форм ма-

лоэффективен, а инструментами для контроля в дистанционном режиме в большинстве своем преподаватели не владеют. Кроме того, было выявлено несоответствие учебных материалов новым условиям обучения.

Достаточно неожиданно анализ характеристик ППС, влияющих на эффективность обучения иностранным языкам онлайн, показал, что ни опыт, ни уровень владения ИКТ преподавателей не вызывают заметных изменений в уровне активности, сознательности, самостоятельности студентов и уровне интерактивности на занятиях в целом. В то же время, наличие опыта проведения онлайн курсов положительно влияет на уровень индивидуализации обучения. Последнее представляется особенно значимым, так как на степень удовлетворенности студентов онлайн занятиями положительно влияет, наряду с интерактивностью, индивидуальный подход.

Наше исследование, на данный момент не имеющее опубликованных аналогов (ни в РФ, ни за рубежом), позволяет оценить опыт форс-мажорного онлайн обучения иностранным языкам в вузе с точки зрения факторов, повлиявших не его эффективность, возникших трудностей методического плана, которые могут свидетельствовать о проблемных зонах и в традиционном формате и наметить пути сохранения и повышения качества языковой подготовки при работе в разных форматах.

Заключение

Проведенное исследование показало, что вынужденный переход в онлайн обнажил сильные и слабые стороны обучения иностранным языкам в вузе и создал предпосылки для его совершенствования во всех форматах.

Опыт онлайн обучения иностранным языкам в условиях пандемии весной 2020 года оказался, по мнению преподавателей языковых кафедр МГИМО, успешным. Подавляющее большинство оценили вовлеченность студентов в учебный процесс как высокую или выше среднего и отметили стабильно высокую степень своей удовлетворенности в условиях удаленного обучения. Высокую степень удовлетворенности отметили и студенты.

Преподаватели высоко оценили эффективность обучения иностранным языкам в условиях форс-мажорного перехода в онлайн. К сильным сторонам обучения иностранным языкам в МГИМО следует отнести опору на дидактические принципы сознательности и активности, интерактивности в обучении и, в известной степени, индивидуального подхода, что очевидно объясняет высокий уровень удовлетворенности студентов. Кроме того, из разнообразия методов, приемов и форм организации учебной деятельности студентов в традиционной модели обучения были выделены те, которые

оказались эффективными в дистанционном формате, фактически реализуя прием «перевернутого класс», когда подготовленный и самостоятельно проработанный дома материал актуализируется на занятиях.

Одновременно исследование выявило ряд проблем, которые снижают эффективность обучения иностранным языкам в дистанционном формате, о чем свидетельствует разрыв между ощущением успеха от обучения в дистанционном формате в форс-мажорных условиях и очевидной неготовностью преподавателей переходить на дистанционное обучение как адекватную замену традиционному формату. Как показало исследование, переход к онлайн обучению привел к недостаточной реализации лингводидактического принципа коммуникативности. Дистанционный формат ограничивает активное иноязычное общение между студентами на занятиях, что ведет к потере качества языковой подготовки, так как общение является основой для овладения иноязычной коммуникативной компетенцией.

Другая проблема связана с контролем качества обучения. Традиционные формы проверки не являются надежными в дистанционном формате, а овладение инструментами, ему соответствующими, требует времени и переподготовки ППС к работе в онлайн формате.

По итогам исследования выявлены два направления оптимизации языковой подготовки во всех форматах.

1. Дидактическое: усиление индивидуализации обучения иностранным языкам, что, как показывают полученные данные, потенциально способствует повышению активности, сознательности, самостоятельности студентов и уровня их удовлетворенности. Для дистанционного и гибридного форматов особенно актуально выстраивание индивидуальных траекторий достижения учебных целей курса и разработка индивидуализированных заданий для решения конкретных учебных задач.

2. Лингводидактическое: акцент на коммуникативную направленность всех видов аудиторной и самостоятельной работы студентов.

Для их реализации в ближайшем будущем представляются необходимыми конкретные шаги:

1) адаптация существующих и разработка новых приемов и методик, повышающих коммуникативность и интерактивность в обучении иностранным языкам онлайн и предполагающих разные (в том числе индивидуальные) траектории овладения иноязычной коммуникативной компетенцией;

2) создание мультимедийных учебных материалов, предназначенных для разных форматов и предлагающих выбор индивидуальных траекторий усвоения материала;

3) подготовка (и переподготовка) преподавателей иностранных языков, владеющих основами цифровой педагогики.

Исследование также показало, что назрела необходимость в дальнейшем развитии цифровой лингводидактики, в частности такого направления как контроль и оценивание результатов учебной деятельности по изучению иностранных языков, способных обеспечить объективность, достоверность и сравнимость результатов обучения в разных форматах – традиционном, дистанционном и гибридном.

Список использованных источников

1. Полат Е. С., Бухаркина М. Ю., Моисеева М. В. Теория и практика дистанционного обучения. Москва: Академия, 2004. 416 с.

2. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). Москва: Издательство ИКАР, 2009. 448 с.

3. Блинов В. И., Сергеев И. С., Есенина Е. Ю. и др. Педагогическая концепция цифрового профессионального образования и обучения: монография. Москва: Издательский дом «Дело» РАНХиГС, 2020. 112 с.

4. Hodges H., Moore St., Lockee B., Trust T., Bond A. The difference between remote learning and online learning matters // Educause Review. 2020. Available from: https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning (date of access: 26.01.2021).

5. Stephen C. Ludwig, Higher Learning: Lessons from an Online Advocate // Educational Studies. 2018. № 4. P. 167–187. DOI: 10.17323/1814-9545-2018-4-167-187

6. Калинина С. Д. Массовые открытые онлайн курсы (МООС): педагогический ресурс или маркетинговый ход? [Электрон. ресурс] // Сборник докладов и тезисов Форума «Преподаватель в среде e-learning» (Москва, 1 июля 2014 г.). Москва: Московский государственный университет экономики, статистики и информатики, 2014. С. 82–86. Режим доступа: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=23350940 (дата обращения: 18.02.2021).

7. Титова С. В. МООК в российском образовании [Электрон. ресурс] // Высшее образование в России. 2015. № 12. С. 145–151. Режим доступа: http://www.vovr.ru/nom122015.html (дата обращения: 16.02.2021).

8. Dudeney G., Hockly N., Pegrum M. Digital literacies (research and resources in language teaching). UK: Routledge, 2020. 400 p. DOI: 10.4324/9781315832913

9. Hockly N., Clandfield L. Teaching online: tools and techniques, options and opportunities. England: Delta Publishing, 2010. 112 p.

10. Kerres M. Mediendidaktik. Konzeption und Entwicklung mediengestützter Lernangebote: Monographie. 3., vollst. überarb. Aufl. München: Olenbourg, 2012. 532 S. DOI: 10.1515/9783110456837

11. Buchner J., Aretz D. Lernen mit immersiver Virtual Reality: Didaktisches Design und Lessons Learned // Zeitschrift MedienPädagogik 17 (Jahrbuch Medienpädagogik). 2020. S. 195–216. DOI: 10.21240/mpaed/jb17/2020.05.01.X

12. Титова С. В. Цифровые технологии в языковом обучении: теория и практика. Москва: Эдитус, 2017. 240 с. Режим доступа: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=29324944 (дата обращения: 15.02.2021).

13. Мельченкова Н. В. Использование смешанного обучения иностранному языку в неязыковом вузе для повышения эффективности учебного процесса [Электрон. ресурс]

// Известия Самарского научного центра РАН. 2015. № 1-5. С. 1063–1066. Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-smeshannogo-obucheniya-inostrannomu-yazyku-v-neyazykovom-vuze-dlya-povysheniya-effektivnosti-uchebnogo-protsessa (дата обращения: 18.02.2021).

14. Nazarenko A. L. Blended learning vs traditional learning: What works? (A Case Study Research) // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2015. Vol. 200. P. 77–82. DOI: 10.1016/j.sbspro.2015.08.018

15. Назаренко А. Л. Метапредметные компетенции и «перевернутый класс»: один из вариантов решения задач, поставленных ФГОС? (опыт применения технологии в курсе «ИКТ в лингводидактике») [Электрон. ресурс] // Вестник Московского университета. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2018. № 2. С. 119–127. Режим доступа: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=34901211 (дата обращения 3.03.2021).

16. Wang P., Wu P., Wang J., Chi H.-L., Wang X. A critical review of the use of virtual reality in construction engineering education and training // International Journal Environmental Research and Public Health. 2018. № 15(6). P. 1204. DOI: 10.3390/ijerph15061204

17. Fogolin A. Strukturdaten Distance Learning / Distance Education Potenziale der revidierten Fernunterrichtsstatistik für Hochschulen // Zeitschrift für Hochschule und Weiterbildung- 2018. № 1. S. 55–59. DOI: 10.4119/UNIBI/ZHWB-131

18. Roche J. Medienwissenschaft und Mediendidaktik. Tübingen: Narr France Attempo Verlag. 2019. 694 S.

19. Антонова Н. Л., Меренков А. В. Модель «перевернутого обучения» в системе высшей школы: проблемы и противоречия // Интеграция образования. 2018. № 2 (22). С. 37–247. DOI: 10.15507/1991-9468.091.022.201802.237-247

20. Rösler D. E-Learning Fremdsprachen – eine kritische Führung. 2004. Tübingen: Stauffenburg Verlag, 2004. 246 S.

21. Андреев А. А. Дидактические основы дистанционного обучения. Москва: РАО, 1999. 120 с. Режим доступа: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=23793684 (дата обращения: 22.01.2021).

22. Мурзина И. Я. Гуманитарное сопротивление в условиях цифровизации образования // Образование и наука. 2020. № 10 (22). С. 90–115. DOI: 10.17853/1994-5639-2020-10-90-115

23. Чернышов С. А. Массовый переход школы на дистанционное обучение в оценках локального педагогического сообщества // Образование и наука. 2021. № 3 (23). С. 131–155. DOI: 10.17853/1994-5639-2021-3-131-155

24. Донских О. А. Новая нормальность? // Высшее образование в России. 2020. № 10 (29). С. 56–64. DOI: 10.31992/0869-3617-2020-29-10-56-64

25. Михайлов О. В., Денисова Я. В. Дистанционное обучение в российских университетах: «шаг вперед, два шага назад»? // Высшее образование в России. 2020. № 10 (29). С. 65–76. DOI: 10.31992/0869-3617-2020-29-10-65-76

26. Андрюхина Л. М., Садовникова Н. О., Уткина С. Н., Мирзаахмедов А. М. Цифровизация профессионального образования: перспективы и незримые барьеры // Образование и наука. 2020. № 3 (22). С. 116–147. DOI: 10.17853/1994-5639-2020-3-116-147

27. Mezentceva D. A., Dzhavlakh E. S., Eliseeva O. V., Bagautdinova A. Sh. On the question of pedagogical digital competence // Higher Education in Russia. 2020. № 11 (29). P. 88–97. DOI: 10.31992/0869-3617-2020-29-11-88-97

28. Зимняя И. А. Личностно-деятельностный подход в обучении русскому языку как иностранному // Русский язык за рубежом. 1985. № 5. С. 49–54.

References

1. Polat E. S., Buharkina M. Y., Moiseeva M. V. Teoriya i praktika distancionnogo obucheniya = Theory and practice of distance learning. Moscow: Publishing House Akademiya; 2004. 416 p. (In Russ.)

2. Azimov E. G., Shchukin A. N. Novyj slovar' metodicheskih terminov i ponyatij (teoriya i praktika obucheniya yazykam) = New Dictionary of Methodological Terms and Concepts (Theory and Practice of Language Teaching). Moscow: Publishing House IKAR; 2009. 448 p. (In Russ.)

3. Blinov V. I., Sergeev I. S., Esenina E. Y., et al. Pedagogicheskaya koncepciya cifrovogo professional'nogo obrazovaniya i obucheniya = The pedagogical concept of digital vocational education and training. Moscow: Publishing House "Delo" RANHiGS; 2020. 112 p. (In Russ.)

4. Hodges H., Moore St., Lockee B., Trust T., Bond A. The difference between remote learning and online learning matters. *EDUCAUSE Review* [Internet]. 2020 [cited 2021 Jan 26]. Available from: https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning

5. Ludwig S. C. Higher learning: Lessons from an online advocate. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies*. 2018; 4: 167–187. DOI: 10.17323/1814-9545-2018-4-167-187

6. Kalinina S. D. Massive open online courses (MOOC): A pedagogical resource or a marketing ploy? [Internet]. In: *Sbornik dokladov i tezisov Foruma "Prepodavatel' v srede e-learning" = Materials of the Forum "Teacher in the e-learning environment"* 2014 Jul 01; Moscow. Moscow: Moscow State University of Economics, Statistics and Informatics; 2014 [cited 2021 Feb 18]; p. 82–86. Available from: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=23350940 (In Russ.)

7. Titova S. V. MOOCs in Russian education. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia* [Internet]. 2015 [cited 2021 Feb 16]; 12: 145–151. Available from: http://www.vovr.ru/nom122015.html (In Russ.)

8. Dudeney G., Hockly N., Pegrum M. Digital literacies (research and resources in language teaching). UK: Routledge; 2020. 400 p. DOI: 10.4324/9781315832913

9. Hockly N., Clandfield L. Teaching online: Tools and techniques, options and opportunities. England: Delta Publishing; 2010. 112 p.

10. Kerres M. Mediendidaktik. Konzeption und Entwicklung mediengestützter Lernangebote: Monographie. 3rd edition. München: Olenbourg; 2012. 532 p. DOI: 10.1515/9783110456837 (In German)

11. Buchner J., Aretz D. Lernen mit immersiver Virtual Reality: Didaktisches Design und Lessons Learned. *Zeitschrift Medienpädagogik 17 (Jahrbuch Medienpädagogik)* [Internet]. 2020 [cited 2021 Mar 03]: 195–216. Available from: https://www.medienpaed.com/article/view/794/875 DOI: 10.21240/mpaed/jb17/2020.05.01.X (In German)

12. Titova S. V. Tsifrovyye tekhnologii v yazykovom obuchenii: teoriya i praktika = Digital technologies in language teaching: Theory and practice [Internet]. Moscow: Publishing House Editus; 2017 [cited 2021 Feb 15]. 240 p. Available from: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=29324944 (In Russ.)

13. Mel'chenkova N. V. The use of blended learning in a foreign language in a non-linguistic university to improve the efficiency of the educational process. *Izvestiya Samarskogo nauchnogo tsentra RAN = Bulletin of the Samara Scientific Center of the Russian Academy of Sciences* [Internet]. 2015 [cited 2021 Feb 18]; 17 (1–5): 1063–1066. Available from: https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-smeshannogo-obucheniya-inostrannomu-yazyku-v-neyazykovom-vuze-dlya-povysheniya-effektivnosti-uchebnogo-protsessa (In Russ.)

14. Nazarenko A. L. Blended learning vs traditional learning: What works? (A case study research). *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2015; 200: 77–82. DOI: 10.1016/j.sbspro.2015.08.018

15. Nazarenko A. L. Metasubject competences and the "flipped class": One of the options for solving the problems set by the Federal State Educational Standard? (Experience of using technology in the course "ICT in linguodidactics"). *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 19. Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikatsiya = Bulletin of Moscow University. Series 19. Linguistics and Intercultural Communication* [Internet]. 2018 [cited 2021 Mar 03]; 2: 119–127. Available from: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=34901211 (In Russ.)

16. Wang P., Wu P., Wang J., Chi H.-L., Wang X. A critical review of the use of virtual reality in construction engineering education and training. *International Journal Environmental Research and Public Health* [Internet]. 2018 [cited 2021 Mar 30]; 15: 1204. Available from: https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6025066/ DOI: 10.3390/ijerph15061204

17. Fogolin A. Strukturdaten Distance Learning / Distance Education Potenziale der revidierten Fernunterrichtsstatistik für Hochschulen. *Zeitschrift für Hochschule und Weiterbildung* [Internet]. 2018 [cited 2021 Apr 22]; 1: 55–59. Available from: https://www.pedocs.de/volltexte/2019/17844/pdf/HuW_2018_1_Fogolin_Strukturdaten_Distance_Learning.pdf. DOI: 10.4119/UNIBI/ZHWB-131 (In German)

18. Roche J. Medienwissenschaft und Mediendidaktik. Tübingen: Narr France Attempo Verlag; 2019. 694 p. (In German)

19. Antonova N. L., Merenkov A. V. The model of "inverted learning" in the system of higher education: Problems and contradictions. *Integratsiya obrazovaniya = Integration of Education*. 2018; 2 (22): 237–247. DOI: 10.15507/1991-9468.091.022.201802.237-247 (In Russ.)

20. Rösler D. E-Learning Fremdsprachen – eine kritische Führung. Tübingen: Stauffenburg Verlag; 2004. 246 p. (In German)

21. Andreyev A. A. Didakticheskiye osnovy distantsionnogo obucheniya = Didactic basics of distance learning [Internet]. Moscow: Publishing House RAO; 1999 [cited 2021 Jan 22]. 120 p. Available from: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=23793684 (In Russ.)

22. Murzina I. Y. Humanitarian resistance in the context of digitalization of education. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2020; 22 (10): 90–115. DOI: 10.17853/1994-5639-2020-10-90-115 (In Russ.)

23. Chernyshov S. A. Mass transition of schools to distance learning in the assessments of the local pedagogical community. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2021; 23 (3): 131–155. DOI: 10.17853/1994-5639-2021-3-131-155 (In Russ.)

24. Donskikh O. A. New normalcy? *Vyssheye obrazovaniye v Rossii = Higher Education in Russia*. 2020; 29 (10): 56–64. DOI: 10.31992/0869-3617-2020-29-10-56-64 (In Russ.)

25. Mikhaylov O. V., Denisova Y. V. Distance learning at Russian universities: "One step forward, two steps back"? *Vyssheye obrazovaniye v Rossii = Higher Education in Russia*. 2020; 29 (1): 65–76. DOI: 10.31992/0869-3617-2020-29-10-65-76 (In Russ.)

26. Andryukhina L. M., Sadovnikova N. O., Utkina S. N., Mirzaakhmedov A. M. Digitalization of vocational education: Prospects and invisible barriers. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2020; 22 (2): 116–147. DOI: 10.17853/1994-5639-2020-3-116-147 (In Russ.)

27. Mezentceva D. A., Dzhavlakh E. S., Eliseeva O. V., Bagautdinova A. Sh. On the question of pedagogical digital competence. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. 2020; 29 (11): 88–97. DOI: 10.31992/0869-3617-2020-29-11-88-97

28. Zimnyaya I. A. Personality-activity approach in teaching Russian as a foreign language. *Russkii yazyk za rubezhom = Russian Language Abroad*. 1985, 5: 49–54. (In Russ.)

Информация об авторах:

Ястребова Елена Борисовна – кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры английского языка № 1 Московского государственного института международных отношений (университета) Министерства иностранных дел Российской Федерации (МГИМО МИД России); ORCID 0000-0002-5136-1039; Москва, Россия. E-mail: e.yastrebova@inno.mgimo.ru

Чигашева Марина Анатольевна – кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой немецкого языка Московского государственного института международных отношений (университета) Министерства иностранных дел Российской Федерации (МГИМО МИД России); ORCID 0000-0003-1423-5479; ResearcherID AAP-4748-2020; Москва, Россия. E-mail: mchigasheva@mail.ru

Евтеев Сергей Валентинович – кандидат филологических наук, доцент, начальник Управления языковой подготовки и Болонского процесса Московского государственного института международных отношений (университета) Министерства иностранных дел Российской Федерации (МГИМО МИД России); ORCID 0000-0003-2457-1441; Москва, Россия. E-mail: sergevt@inbox.ru

Вклад соавторов:

Е. Б. Ястребова – теоретический анализ литературы по проблематике исследования; разработка программы исследования; критический анализ результатов; формулировка выводов; подготовка аннотации.

М. А. Чигашева – теоретический анализ литературы по проблематике исследования; разработка анкет, сбор и первичная систематизация данных; подготовка рукописи к изданию.

С. В. Евтеев – теоретический анализ литературы по проблематике исследования; первичная интерпретация статистических данных; обобщение результатов исследования.

Информация о конфликте интересов. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Статья поступила в редакцию 20.05.2021; поступила после рецензирования 15.03.2022; принята к публикации 06.04.2022.

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Information about the authors:

Elena B. Yastrebova – Cand. Sci. (Education), Professor, English Department 1, Moscow State Institute of International Relations (MGIMO-University); ORCID 0000-0002-5136-1039; Moscow, Russia. E-mail: e.yastrebova@inno.mgimo.ru

Marina A. Chigasheva – Cand. Sci. (Linguistics), Associate Professor, Head of German Language Department, Moscow State Institute of International Relations (MGIMO-University); ORCID 0000-0003-1423-5479; ResearcherID AAP-4748-2020; Moscow, Russia. E-mail: mchigasheva@mail.ru

Sergey V. Evteev – Cand. Sci. (Linguistics), Head of the Directorate of Language Training and the Bologna Process, Moscow State Institute of International Relations (MGIMO-University); ORCID 0000-0003-2457-1441; Moscow, Russia. E-mail: sergevt@inbox.ru

Contribution of the authors:

E. B. Yastrebova – theoretical analysis of literature on research issues; development of the research programme; critical analysis of the results; conclusions; preparation of the abstract.

M. A. Chigasheva – theoretical analysis of literature on research issues; development of questionnaires, collection and initial systematisation of data; preparation of the manuscript for publication.

S. V. Evteev – theoretical analysis of literature on research issues; statistical data interpretation; summary of research results.

Conflict of interest statement. The authors declare that there is no conflict of interest.

Received 20.05.2021; revised 15.03.2022; accepted for publication 06.04.2022.
The authors have read and approved the final manuscript.

УДК 377 DOI: 10.17853/1994-5639-2022-5-41-63

THE INFLUENCE OF PERCEIVED SOCIAL LOAFING ON KNOWLEDGE SHARING INTENTIONS AMONG COLLEGE STUDENTS

N. T. Duong[1], T. D. Pham Thi*[2]

Van Lang University, Ho Chi Minh City, Vietnam.
Email: [1]tien.dn@vlu.edu.vn; [2]dung.ptt@vlu.edu.vn
** Corresponding author*

Abstract. *Introduction.* From the students' perspective, social loafing has also become a major challenge and problem in group tasks in the classroom. Social loafing may affect students' enthusiasm and attitude to share knowledge.

Aim. This study *aims* to investigate the mediating effects of knowledge sharing (KS) attitudes on the relationships between KS intentions, perceived social loafing, and learning goal orientation.

Methodology and research methods. This study used a game-based team learning situation to explore the students' KS attitudes and intentions. Questionnaires were also delivered to 336 students in business colleges in Ho Chi Minh City, Vietnam. The authors used Structural Equation Modelling (SEM) with bootstrapping estimation to test all the hypotheses.

Results and scientific novelty. The findings show that (1) perceived social loafing has a negative influence on KS attitudes and intentions; (2) learning goal orientation has a positive influence on KS attitudes and intentions; (3) KS attitudes have mediating effects on the relationships of perceived social loafing, learning goal orientation and KS intentions.

Scientific novelty. This study uses business simulation games as team learning activities to verify the impact of students' attitudes and intentions on KS in the context of perceived social loafing.

Practical significance. Based on the findings, the authors suggest that teachers should not only enhance students' learning goal orientation, decrease perceived social loafing to promote the intention to share knowledge in teams, but also make students have positive attitudes towards KS.

Keywords: knowledge sharing attitudes, intentions, perceived social loafing, learning goal orientation, game-based team learning.

Acknowledgements. The authors would like to thank Van Lang University (Vietnam) for funding this work.

For citation: Duong N. T., Pham Thi T. D. The influence of perceived social loafing on knowledge sharing intentions among college students. *The Education and Science Journal.* 2022; 24 (5): 41–63. DOI: 10.17853/1994-5639-2022-5-41-63

© N. T. Duong, T. D. Pham Thi

ВЛИЯНИЕ ВОСПРИНИМАЕМОЙ СОЦИАЛЬНОЙ ЛЕНОСТИ НА НАМЕРЕНИЯ МЕНЯТЬСЯ ЗНАНИЯМИ СРЕДИ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА

Н. Т. Дуонг[1], Т. Д. Фам Тхи[2]

Университет Ван Ланг, Хошимин, Вьетнам.
E-mail: [1]tien.dn@vlu.edu.vn; [2]dung.ptt@vlu.edu.vn

Аннотация. *Введение.* С точки зрения учащихся, социальная леность стала серьезным препятствием и проблемой при выполнении групповых заданий в классе. Она может повлиять на энтузиазм учащихся и их отношение к обмену знаниями.

Цель. Настоящее исследование направлено на изучение опосредующего влияния установок обмена знаниями на взаимосвязь между намерениями меняться знаниями, воспринимаемой социальной леностью и ориентацией на цели обучения.

Методология и методы исследования. В этом исследовании использовалась игровая ситуация командного обучения для изучения отношения студентов к обмену знаниями и их намерений. Анкеты были также разосланы 336 студентам бизнес-колледжей в Хошимине (Вьетнам). Авторы использовали моделирование структурными уравнениями (SEM) с начальной оценкой для проверки всех гипотез.

Результаты и научная новизна. Результаты показывают, что: (1) воспринимаемая социальная леность оказывает негативное влияние на установки и намерения меняться знаниями; (2) ориентация на цели обучения оказывает положительное влияние на установки и намерения меняться знаниями; (3) установки обмена знаниями оказывают опосредующее воздействие на отношения воспринимаемой социальной лености, ориентации на цели обучения и намерений меняться знаниями.

Научная новизна. В этом исследовании бизнес-симуляционные игры используются в качестве командной учебной деятельности для проверки влияния отношения учащихся к обмену знаниями и их намерений в контексте воспринимаемой социальной лености.

Практическая значимость. Основываясь на полученных данных, авторы предлагают учителям не только повышать целеустремленность учащихся, уменьшать воспринимаемую социальную леность, чтобы стимулировать намерение делиться знаниями в группах, но и формировать у студентов положительное отношение к обмену знаниями.

Ключевые слова: отношение к обмену знаниями, намерения, воспринимаемая социальная леность, ориентация на цель обучения, командное обучение на основе игр.

Благодарности. Авторы благодарят Университет Ван Ланг (Вьетнам) за финансовую поддержку этой работы.

Для цитирования: Дуонг Н. Т., Фам Тхи Т. Д. Влияние воспринимаемой социальной лености на намерения меняться знаниями среди студентов колледжа // Образование и наука. 2022. Т. 24, № 5. С. 41–63. DOI: 10.17853/1994-5639-2022-5-41-63

Introduction

The 21st century is an era dominated by knowledge, and knowledge management has become a key factor for organisations to maintain long-term competitive advantage [1, 2]. Through knowledge management, an organisation can enhance its competitive advantage, innovation ability, and adaptability to the external environment [3]. To achieve knowledge management, it depends on effective knowledge sharing (KS). Nonoka and Takeuchi [4] pointed out that the organisation itself cannot create knowledge by itself, knowledge is stored in individuals, and the creation of organisational knowledge must be shared by members of the organisation.

However, Davenport, De Long [5] pointed out that KS is not an unnatural behaviour, because people think that knowledge is valuable and will not easily share the knowledge they own. Spencer [6] also believes that when knowledge owners consider KS, they may lose their position in the organisation, power and self-worth, and will have reservations about KS. According to the Theory of Reasoned Action (TRA) [7], an individual's behaviour is determined by "behavioural intentions", and an individual's behavioural intentions are determined by an individual's "attitude" toward a particular behaviour. A number of related studies in the past have used the TRA to explore KS behaviours [8–10]. Therefore, based on the TRA, this study believes that KS attitudes and intentions are the primary conditions that affect KS behaviours, and will take KS attitudes and KS intentions as the variables in this study.

KS is a process of social exchange that requires people to participate in this activity [11] and is influenced by individual goal orientation [12]. Past studies have also pointed out that goal orientation can affect the learning process [13, 14], and is considered to be an important factor affecting KS [12]. According to different purposes, we can divide goal orientation into learning goal orientation and performance goal orientation [15, 16]. Since the focus of this study is to explore students' learning behaviours in the classroom, we mainly focus on learning goal orientation. We infer that learning goal orientation has a positive impact on KS attitudes and KS intentions because learning goal orientation tends to seize learning opportunities [16]. They believe that KS is a kind of teaching and learning behaviour, so they will be more willing to share knowledge.

In the past, some scholars have studied the impact of games on student learning [17, 18] and found that games can encourage students to interact and increase their willingness to learn [19]. Learning through games is also an interactive way of knowledge exchange [20]. Therefore, in order to increase the motivation and learning effect of students in the course, business simulation games have been widely used as teaching aids [21, 22]. Create a better learning environment through a game-based learning model, because for students,

compared with the content in textbooks, teaching simulation games can stimulate students' learning motivation [23, 24]. Some studies have pointed out that simulation games are closely related to learning, and adding simulation games to the classroom can increase students' learning motivation [25]. Terrell and Rendulic [26] also believed that games can improve students' intrinsic motivation and learning effectiveness. To test this effect, Schwabe and Göth [19] added simulation games to learning activities, and found that it not only stimulated students' learning motivation, but also increased the opportunities for group members to learn from each other. For students, they believe that simulation games can help them organise new skills that can be used in future workplaces [27, 28], including data analysis, problem solving, and decision-making, even communication skills [22], teamwork and adaptability to new environments. In addition, some students pointed out that the training of simulation games is very important and useful for the development of management ability, which can help to understand the basic knowledge of business management, how to effectively use organisational resources and the relationship between business departments and organisational fields [27, 29]. However, previous studies have mostly focused on the study effect of simulation games [18, 29, 30]. Few studies have applied simulation games to students' classrooms to explore KS behaviours. Therefore, this study aims to take business school students as the research participants, and introduce online business simulation games into the classroom as a group task. Each group is given an account to simulate the operation of a store, and the competition model is used to increase the authenticity. It is hoped that through this activity, students can actually experience team management, so as to further explore the impact on students' attitudes and intentions of KS under such circumstances.

When the team members are willing to do their best to the team, they can bring the best benefits to the team, but there is a gap between the reality and the ideal [31, 32]. There are differences in the contribution of members to the group, that is, some group members hold a fluke mind, thinking that there are other group members who can help them do all the tasks, but they can get the same scores. This is the so-called social loafing behaviours. However, when such a phenomenon occurs in the team, it will also cause the Sucker effect, which means that when a team member perceives other members to have social loafing behaviours, it will reduce his/her willingness to work hard and contribute to the team in the future [33]. From the students' perspective, social loafing has also become a major challenge and problem of group tasks in the classroom [34, 35]. Specifically, students will look at the contribution and effort of group members [36], and then affect their enthusiasm and attitude to participate in group activities in the future.

Research purpose

This study aims to explore the effects of perceived social loafing and learning goal orientation on KS intentions, and refers to the Theory of Reasoned Action proposed by Fishbein M. & Ajzen I. [7] to explore whether KS attitudes have a mediating effect on the relationships among the other variables. Specifically, the research aims to answer the two research questions: (1) when group members perceive that other group members have social loafing behaviours, will it affect their KS attitude and thus their KS intention? (2) When group members have learning goal orientation, will it affect their KS attitudes and thus their KS intentions?

Literature Review

KS attitudes and KS intentions

Attitude is a tendency that people hold towards people, things and the environment, and an individual's attitude towards behaviour is an important factor in the intention of this behaviour. Therefore, an individual's view on KS behaviour is the KS attitude, and the intention of KS depends on the KS attitude. Attitude toward behaviour refers to an individual's attitude towards the possible consequences of engaging in behaviour. According to Expectancy-Value Theory, when individuals believe that engaging in certain behaviour can bring good benefits, the attitude towards this behaviour will be more positive, thus increasing the intention to engage in this behaviour. Behavioural intention is defined as the intensity of a voluntary plan to engage in a specific behaviour [37], that is, the individual's subjective probability of engaging in behaviour [7]. When an individual's intention of certain behaviour is stronger, the more likely he/she is to engage in that behaviour.

According to the TRA proposed by Fishbein and Ajzen [7], an individual's behaviour is determined by behavioural intentions, and an individual's behavioural intentions are determined by an individual's attitude toward specific behaviours and subjective norms [7]. However, this study focuses on personal inner feelings, but subjective norm refers to the other people's perceptions of their own behaviour. Therefore, the influence of subjective norm on intention is omitted, and only the influence of attitude on behaviour intention is discussed. When individuals have a positive attitude toward behaviour, they are more inclined to engage in this behaviour.

A number of related studies in the past have used the TRA to explore KS behaviours and found that individual attitudes do affect behavioural intentions [8, 10, 38]. Bock & Zmud [9] defined KS attitudes as individuals' feelings about KS, while KS intentions are the degree to which individuals believe that they will engage in KS. In addition, in the study of Bock & Zmud [9], it was found

that the attitudes and intentions of organisational members towards KS are positively related. A study by Chow and Chan [39] also pointed out that when organisational members have a more positive attitude towards KS, there will be a higher KS intention. Based on the above discussions, this study believes that when an individual's KS attitude is positive and favorable, the intention of KS will increase, so hypothesis 1 is proposed:

H1: KS attitudes have a positive influence on KS intentions.

Perceived social loafing, KS attitudes and intentions

When every member of the team does his/her best to make contributions, the organisation will get the most benefit, but in real life it is not so ideal [31, 40]. There are the so-called "free riders". Latané & Williams [41] believed that this phenomenon is ubiquitous, as long as it is a task that requires effort and contribution to the team, social loafing may occur [40]. Perceived social loafing refers to an individual's perception that one or more team members contribute less to the team than he/she should [42]. When team members feel that other members are free-riding or taking the opportunity to be lazy, it may reduce the willingness and effort of individuals to engage in team activities, which will have a negative impact on the team [43]. That is, when individuals perceive the phenomenon of social loafing in the team, they may also reduce their willingness to work hard for the team, because they do not want to be taken advantage by other team members [44], thus resulting in a Sucker effect.

Jassawalla & Sashittal [33] pointed out that team activities are often accompanied by social loafing. When team members perceive other members' social loafing behaviour, they will reduce their willingness to participate in team activities. A study by Teng and Luo [45] on college students show that perceived social loafing will significantly and negatively affect team learning performance. However, past studies related to perceived social loafing have mostly explored the relationship between perceived social loafing and team member contributions, and fewer studies have directly explored the impact of perceived social loafing on KS, and based on the TRA, individual behaviour is determined by behavioural intentions, and an individual's behavioural intention is determined by an individual's attitude toward a particular behaviour [7]. Therefore, KS can be divided into two aspects: KS attitudes and KS intentions. This study aims to explore the impact of perceived social loafing on KS intentions, and individual behavioural intentions are determined by individuals' attitudes toward specific behaviours. Besides, we also explore whether group members' perception of other members' social loafing behaviours will directly influence KS attitudes.

Based on the above discussions, hypotheses 2 and hypothesis 3 are proposed:

H2: Perceived social loafing has a negative influence on KS intentions.
H3: Perceived social loafing has a negative impact on KS attitudes.

Learning goal orientation

Learning goal-oriented people believe that ability is malleable [15, 46]. They believe that self-enhancement can be enhanced through personal learning, and they will also affirm self-effort value, and a willingness to study harder [16]. Learning goal orientation can be regarded as a personal trait and tendency [47], and some scholars have pointed out that personal traits can affect an individual's attitude and behaviour toward learning [48]. On the other hand, the personal characteristics of knowledge sharers and receivers are decisive factors for effective KS, because they need the willingness and ability to share knowledge and receive knowledge [49]. Goal orientation affects individual behaviour, and those with learning goal orientation have a significant impact on KS, as people with this trait increase their willingness to share knowledge [50]. Matzler and Mueller [50] found that learning goal orientation will positively affect KS. People with learning goal orientation believe that ability is malleable and needs to be learned through the process of KS. In addition, learning goal oriented people not only hope to improve their own ability, but also hope that other members of the organisation can also improve together. KS is considered to be a necessary condition for learning [51]. KS is not only to share one's knowledge with others, but also to enhance each other's abilities by learning from each other in the process of KS. A study by Swift and Balkin [12] on the effect of goal orientation on KS shows that people with learning goal orientation have a higher willingness to share knowledge, because they believe that KS not only benefits knowledge recipients, but also motivates knowledge sharers to learn by themselves. Therefore, we believe that those with learning goal orientation will have a higher willingness to share knowledge.

Learning goal orientation positively affects KS behaviour [12, 50], and individual behaviour is determined by behavioural intentions [7]. Therefore, this study aims to explore whether learning goal orientation also has a positive impact on KS intentions. The behavioural intention of an individual is determined by the individual's attitude toward a specific behaviour, so we also explore whether those with learning goal orientation will directly affect the attitude of KS. Thus, hypothesis 4 and hypothesis 5 are proposed:

H4: Learning goal orientation has a positive influence on KS intentions.
H5: Learning goal orientation has a positive influence on KS attitudes.

Mediating effects of KS attitudes

In the past, based on the TRA, many previous studies have used knowledge-sharing attitudes as mediators to explore the influencing factors of KS [9, 39].

Therefore, this study will use "KS attitude" as a mediating variable in the conceptual model. However, according to the related literature on KS in the past, we found that there is no research on KS related topics in game-based learning situations. Therefore, we will further explore whether KS attitudes have a mediating effect on the relationship between perceived social loafing and KS intentions when students study in teams. In addition, we also explore the influence of personal characteristics on KS. Previous studies only focused on learning goal-oriented KS behaviours [12, 50]. Based on the TRA, this study aims to explore in more depth whether learning goal orientation affects KS attitudes and thus KS intentions, and explore the mediating effect of KS attitudes on the relationship between learning goal orientation and KS intentions. Therefore, hypothesis 6 and hypothesis 7 are proposed:

H6: KS attitudes mediate the relationship between perceived social loafing and KS intentions.

H7: KS attitudes mediate the relationship between learning goal orientation and KS intentions.

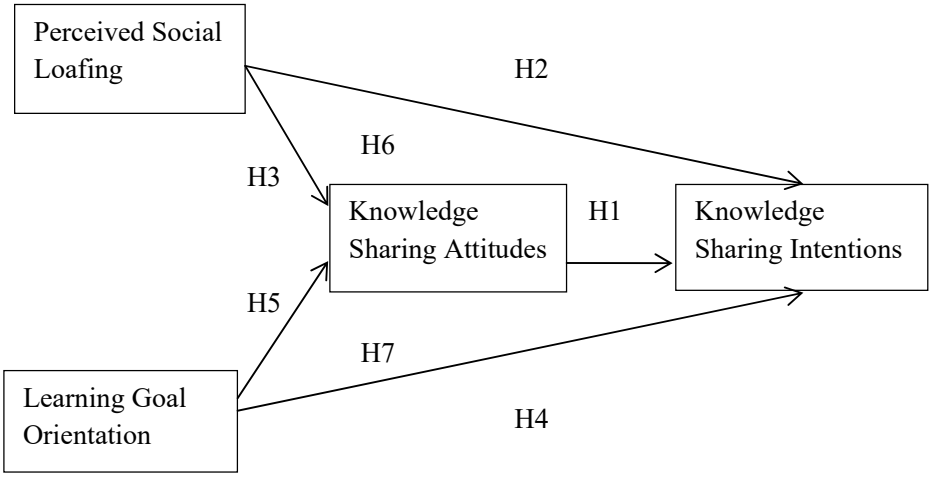

Fig. 1. Conceptual model

Method

Participants and design

Based on the background of an online business simulation game, this study aims to explore the effects of perceived social loafing, learning goal orientation, and KS attitudes on KS intentions. The participants are business college students, and they have participated in the classroom group activities

(online business simulation game) related to this research. The students from two business schools in Ho Chi Minh city, Vietnam, and the selected classes are related to business management courses. In the classroom, we let the students group freely, with 5-8 people as a team to carry out group activities. A total of 50 groups in 5 classes participated in this research activity. The online business simulation game is a virtual entrepreneurship system. Students can simulate the process of starting a business in the system. The theme of this game is cafe management, which includes personnel management, raw material procurement, marketing strategy and market analysis and other activities. In order to observe the real performance of students in group activities and avoid letting the course performance interfere with the research activities, we inform the students before this activity that the performance presented in the simulation game is for reference only and is not included in the calculation of course grades. By playing games for 15–20 minutes in each class, and allowing each group of students in each class to participate in 8–10 rounds of games, the questionnaires of this research are delivered.

Questionnaire delivery

In this study, questionnaires were delivered through the course activities of the instructors. Since this study was based on an online business simulation game, it must be delivered to students who participated in this classroom game. In order to ensure that the identity of the respondents is in line with the subjects to be tested and the rate of correct answers, the researchers distributed paper questionnaires to the classroom, and collected the questionnaires on the spot to ensure a good answering status. The questionnaire delivery and recovery period was from 25 December 2020 to 08 January 2021. During that period, 342 paper questionnaires were delivered in 5 courses in batches. After manual inspection, invalid questionnaires with poor answers were deducted. A total of 336 valid questionnaires were obtained, and the effective recovery rate was 98.25%.

Measurements

Perceived social loafing: This study uses the social loafing scale developed by George [52]. The original scale contains 10 questions, but considering that the subjects of the research are students, the inappropriate items are deleted, and 7 of them are retained. The text is also slightly modified. This study uses the Likert 7-point scale (1 is strongly disagree, 7 is strongly agree) with a total of 7 items.

Learning goal orientation: This study adopts the 13 items that VandeWalle [16] used to develop and verify the goal-orientation construct, and goal-orientation

includes three sub-constructs: learning goal-orientation, performance-proof goal-orientation, and performance-avoidance goal-orientation. Considering the research purpose of this study, we used the items of learning goal orientation. This study uses the Likert 7-point scale (1 is strongly disagree, 7 is strongly agree) with a total of 5 items.

Knowledge sharing attitude: This study used the scale developed by Bock and Kim [8] and Bock, Zmud [9], and slightly modified the text based on the research context, using the Likert 7-point scale (1 for strongly disagree, 7 for strongly agree) with a total of 5 items.

Knowledge sharing intentions: This study used the scale developed by Bock and Kim [8] and Bock, Zmud [9], and slightly modified the text based on the research context, using the Likert 7-point scale (1 for strongly disagree, 7 for strongly agree) with a total of 5 items.

Results

Descriptive statistics

There are a total of 336 valid questionnaires in this study. Because the participants are all college students, the survey is conducted only for gender. Among the valid questionnaires, 110 (32.7%) were male students and 226 were female students (67.3%).

Correlation analysis

We used Pearson's correlation coefficient analysis to measure the correlation between the two variables, the mean of the overall variable ranged from 3.328 to 5.761, and the standard deviation ranged from 1.081 to 1.806. The Pearson coefficient is the degree of correlation between two variables and is measured between -1 and 1. According to the results of correlation analysis (see Table 1), learning goal orientation, KS attitudes and KS intentions are positively correlated with each other, and the correlation coefficients range from .407 ($p<.01$) to .595 ($p<.01$). And perceived social loafing is negatively correlated with the above three variables, the correlation coefficient between perceived social loafing and learning goal orientation is -.056 ($p<.01$), and the correlation coefficient between perceived social loafing and KS attitudes is -.253 ($p<.01$), the correlation coefficient between perceived social loafing and KS intentions is -.309 ($p<.01$). Therefore, when perceived social loafing increases, learning goal orientation, KS attitudes and intentions will be relatively reduced, it shows an inverse relationship

Table 1

Descriptive statistics and correlation analysis

Constructs	M	SD	1	2	3	4
Learning goal orientation	5.241	1.173	.776			
Perceived social loafing	3.328	1.805	-.056**	.854		
KS attitudes	5.761	1.080	.479**	-.253**	.833	
KS intentions	4.917	1.236	.407**	-.309**	.595**	.811

Confirmatory factor analysis

According to the standard suggested by Fornell and Larcker [53], the factor loading of an item above 0.5 is the normal recommended value, and the factor load above 0.6 is higher than the recommended value. If it is less than 0.5, it means that the question is not representative. Therefore, it is recommended to delete this question. Based on the above criteria, we deleted the items that did not meet the criteria. The confirmatory factor analysis results of this study are shown in Table 2.

Reliability analysis

The reliability test of this study adopts Construct Reliability (CR) proposed by Bagozzi and Yi [54] and Cronbach's α of Cronbach [55] to measure the internal consistency of the measurement variables of each construct. According to the results in Table 2, the CR values of the four potential variables are all over 0.8, indicating that the research model has good reliability. In addition, according to Nunnally [56] suggested that Cronbach's α value above 0.7 indicates that the scale has sufficient internal consistency. According to the results in Table 2, the Cronbach's α of the four latent variables ranges from 0.88 to 0.93, all exceeding 0.7, indicating that the model in this study has good reliability.

Table 2

CFA, reliability and validity analysis

Constructs	Items	Factor loadings	Cronbach's alpha	CR	AVE
Perceived social loafing	SL1	.758	.930	.931	.730
	SL2	.916			
	SL3	.892			
	SL4	.904			
	SL5	.789			

Learning goal orientation	LG1 LG2 LG3 LG4 LG5	.814 .845 .880 .700 .609	.880	.882	.602
KS attitudes	KA1 KA2 KA3 KA4	.840 .724 .918 .837	.895	.900	.694
KS intentions	KI1 KI2 KI3 KI4	.772 .851 .914 .690	.880	.884	.658

Validity analysis

In this study, the average variance extracted (AVE) was used to test the convergent validity. The AVE represents the ability of the total variation of the observation index to be explained by the latent variable. A higher mean variance extraction indicates that the latent variable has higher convergent validity. According to the convergent validity criteria suggested by Fornell and Larcker [53], the mean variation extraction estimator (AVE) needs to be greater than 0.5. Table 2 lists the average variance extraction estimators for each construct in this study. The AVE results for each latent variable are all greater than 0.5, so the model has convergent validity.

Structural Model Fit

The model fit index is to evaluate whether the model is compatible with the collected data. It can help to confirm that the research model has variability that reflects the observed data. This study uses absolute fit metrics and incremental fit metrics to assess overall model fit [54]. As showed in Table 3, all the indicators in this study were above the standard.

Table 3

Statistical test	Results	Standard indices of model fit	Model fit judgment
X2/df	2.966	<3	Good Fit
GFI	.886	>.80	Good Fit
AGFI	.849	>.80	Good Fit
RMSEA	.077	<.10	Good Fit
IFI	.941	>.90	Good Fit
CFI	.941	>.90	Good Fit
RMR	.083	<.10	Good Fit
NFI	.914	>.90	Good Fit

Structural model fit

Structural Equation Modelling (SEM)

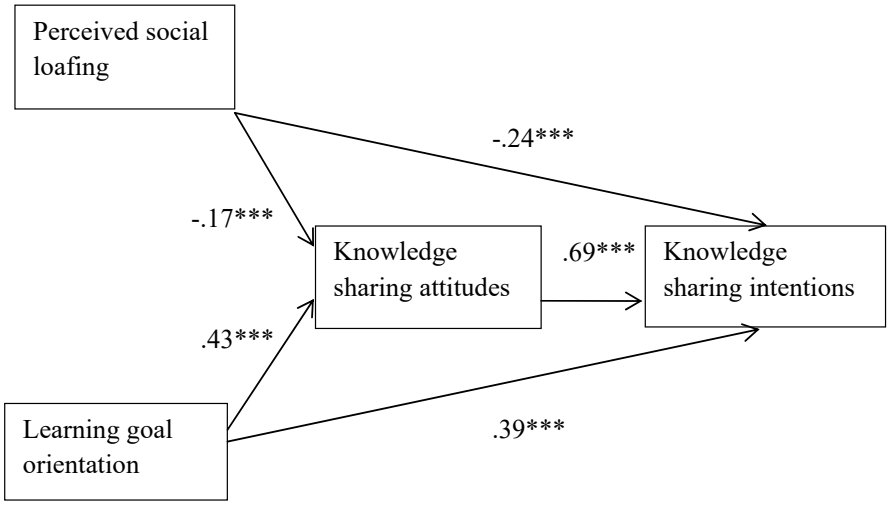

Fig. 2. Structural Equation Modelling

In this study, path analysis and statistical testing were used to verify the hypothesis.

The path coefficient of KS attitudes and KS intentions is 0.69, and p-value is less than 0.001, and the statistical value reaches the significant standard. Therefore, hypothesis 1 is supported.

The path coefficient of perceived social loafing and KS intentions is -0.24, the p-value is less than 0.001, and the statistical value reaches the significant standard. Therefore, hypothesis 2 is supported.

The path coefficient of perceived social loafing and KS attitudes is -0.17, p-value is less than 0.001, and the statistical value reaches the significant standard. Therefore, hypothesis 3 is supported.

The path coefficient of learning goal orientation and KS intentions is 0.39, p-value is less than 0.001, and the statistical value reaches the significant standard. Therefore, hypothesis 4 is supported.

The path coefficient of learning goal orientation and KS attitudes is 0.43, p-value is less than 0.001, and the statistical value reaches the significant standard. Therefore, hypothesis 5 is supported.

Mediating effects

This study uses the Bootstrapping method to obtain the confidence interval (CI) to analyse the mediating effects. If the confidence interval does not contain 0, it means that the mediating effects exist [57]. Therefore, we simulate sampling 2000 times with Bootstrapping, and test the bias value confidence interval (Bias 95% CI) and percentage confidence interval (Percentile 95% CI), respectively. We aim to test whether the total effect, indirect effect and direct effect contain 0, and if they do not contain 0, it means a significant effect.

Table 3 explores the mediating effect of KS attitudes on perceived social loafing and KS intentions. As showed in Table 3, the Z value of indirect effect is -3.500, the Z value of direct effect is -2.886, and the Z value of total effect is -2.886. -4.405, when the Z value is greater than 1.96, it indicates a significant level. The three effects of the model are all significant. Both the deviation value confidence interval and the percentage confidence interval of the total effect do not contain 0, which is a significant level, and then we check the indirect effect: perceived social loafing → KS attitudes → KS intentions. Its deviation value confidence interval and percentage confidence interval do not contain 0, reaching a significant level, indicating that the mediating effect exists. Finally, the confidence interval of the direct effect also does not contain 0 to reach a significant level, so there is a partial mediating effect of KS attitudes on the relationship between perceived social loafing and KS intention. Thus, hypothesis 6 is supported.

Table 4

The mediating effect of KS attitudes on the relationship between perceived social loafing and KS intentions

	Estimate	**Multiplying coefficients**		**Bootstrapping**			
		Product of coefficients		**Bias-corrected 95% CI**		**Percentile 95% CI**	
		SE	**Z**	**Lower**	**Upper**	**Lower**	**Upper**
Indirect effects							
Perceived social loafing →KS attitudes→KS intentions	-.084	.024	-3.500	-.143	-.044	-.137	-.040
Direct effects							
Perceived social Loafing → KS intentions	-.101	.035	-2.886	-.172	-.035	-.172	-.036
Total effects							
All	-.185	.042	-4.405	-.267	-.104	-.272	-.107

Table 4 discusses the mediating effect of KS attitudes on learning goal orientation and KS intentions. As showed in Table 4, the Z value of indirect effect is 5.058, the Z value of direct effect is 2.352, and the Z value of total effect is 5.584. The Z values of the three effects are all greater than 1.96, which is a significant effect. Both the deviation value confidence interval and the percentage confidence interval of the total effect do not contain 0, which is a significant level, and then we check the indirect effect: learning goal orientation → KS attitudes → KS intentions. Its deviation value confidence interval and percentage confidence interval do not contain 0, reaching a significant level, indicating that the mediating effect exists. Finally, the confidence interval of the direct effect does not contain 0 to reach a significant level, so there is a partial mediating effect of KS attitudes on the relationship between learning goal orientation and KS intentions. Thus, hypothesis 7 is supported.

Table 5

The mediating effect of KS attitudes on the relationship between Learning goal orientation and KS intentions

	Estimate	**Multiplying coefficients**		**Bootstrapping**			
		Product of coefficients		**Bias-corrected 95% CI**		**Percentile 95% CI**	
		SE	**Z**	**Lower**	**Upper**	**Lower**	**Upper**
Indirect effects							
Learning goal orientation→KS attitudes→KS intentions	.263	.052	5.058	.177	.383	.172	.380
Direct effects							
Learning goal orientation → KS intentions	.167	.071	2.352	.030	.310	.034	.314
Total effects							
All	.430	.077	5.584	.292	.602	.294	.602

Conclusion and Discussions

According to the results, the path coefficient of personal KS attitudes to KS intentions is 0.69, which indicates that KS attitudes have a positive and significant influence on KS intentions. When students have a positive attitude towards KS, their intention to share knowledge will be enhanced. This means that when members in the team share knowledge with group members, they believe that KS is a valuable and beneficial behaviour, and they will have a

higher willingness to share. The results of this study are consistent with those of Bock and Kim [8] and Bock, Zmud [9], and are consistent with the TRA that behavioural intentions are influenced by attitudes toward the behaviour [7].

The path coefficient of perceived social loafing on KS intentions is -0.24, which means that perceived social loafing has a significant influence on KS intentions. In this study, KS attitudes refer to the willingness and degree to engage in KS behaviours. Therefore, when students perceive that other members are lazy or free-riders in the context of team activities, they will reduce their enthusiasm for the group, which will make them less willing to participate in and contribute to the group, so they will not be willing to share knowledge with the group.

The path coefficient of on KS attitudes is -0.17, which means that perceived social loafing has a significant influence on KS attitudes. Compared with the KS intentions with -0.24, the KS attitude with -0.17 is lower. Thus, when students perceive that there are team members of social loafing; the influence of perceived social loafing on their KS intentions is greater than that on KS attitudes. Since KS attitudes in this study refer to the feelings about KS behaviours, when there are free-riding behaviours in team activities, students will think that KS in this group is bad, because it will only make the lazy members luckier.

Besides, learning goal orientation has a positive and significant influence on KS intentions and attitudes. Because people with learning goal orientation attach great importance to the opportunity to learn and build knowledge, they believe that KS is a good and valuable behaviour. They can exchange ideas and create new knowledge activities through mutual communication among members, so they have a positive attitude towards KS, and also increase their willingness and inclination to share knowledge with other members in group activities.

KS attitudes have a partial mediating effect on the relationship between perceived social loafing and KS intentions. This means that when students are in a team learning situation, when they perceive that other members have social loafing behaviours, they will not be likely to share knowledge with group members through KS attitudes. Since perceived social loafing influences KS intentions through KS attitudes, KS attitudes play a mediating role in this study.

KS attitudes have a partial mediating effect on the relationship between learning goal orientation and KS intentions. This means that when students are in a team learning situation and have the characteristics of learning goal orientation, they will have a positive attitude towards KS, thus promoting their willingness to share knowledge.

Therefore, learning goal orientation will affect KS mediating role between learning goal orientation and KS intentions.

Theoretical Implications

According to the findings, KS attitudes positively and significantly affect KS intentions, which is consistent with the findings by Bock and Kim [8] and Bock, Zmud [9]. However, in the past studies, few studies have explored students' KS attitudes and intentions in the context of game-based learning. Besides, this study used the TRA as a theoretical background.

Different from the traditional teaching mode, in order to arouse students' motivation and interest in learning, business simulation games have become the most popular teaching aids in business education [21, 22]. However, although there have been a large number of academic studies related to business simulation games in recent years, most of them are to explore the learning effects of business simulation games on individual students [18, 29, 58]. In business education, in addition to individual learning, team-based learning is also one of the indispensable abilities. Therefore, based on the aforementioned research background, this study hopes to escape from the past research themes and use a game-based team learning situation to explore students' KS attitudes and intentions.

Team learning can inspire a better learning environment, but it can also create negative problems for the team. Teng and Luo [45] pointed out that team activities are often accompanied by social unemployment, and when team members perceive that other members have social loafing behaviours, they will reduce their willingness to participate in team activities. Based on the research background, this study uses business simulation games as team learning activities to verify the impact of students' attitudes and intentions on KS in the context of perceived social loafing. Although no previous studies have discussed the impact of perceived social loafing on KS attitudes and intentions, this study also brings new findings and contributions to academic research. According to the findings of this study, perceived social loafing does negatively and significantly influence KS attitudes and intentions, and we further found that KS attitudes play an important mediating role in the relationship between perceived social loafing and KS intentions. Although previous studies have pointed out that attitudes affect intentions [8, 9], this has not been used to explore the relationship with perceived social loafing and KS intentions with KS attitude as a mediator. Therefore, in this study, we found that KS attitudes have a partial mediating effect, and the sharing attitude is very important to the context of team learning.

In addition to personal feelings in team activities, we also discuss the impact of personal learning goal orientation on team learning. Many previous studies have pointed out that learning goal orientation influences KS behaviours

[12, 50], but no studies have further explored KS attitudes and intentions. Extending previous research and based on the TRA, this study focuses on testing whether learning goal orientation also influences KS attitudes and intentions in the context of team learning activities. The finding shows that learning goal orientation has a positive and significant influence on KS attitudes and intentions, and KS attitudes play an important mediating role in the relationship between learning goal orientation and KS intentions. We hope to fill the research gap on the impact of learning goal orientation on KS and make a contribution in this field of research.

The biggest feature of this study is the use of a "game-based learning environment" as the research context. Besides, the four variables of perceived social loafing, learning goal orientation, KS attitudes and KS intentions are put together for in-depth discussion, and KS attitudes are used as a mediating variable to explore the mediating effects. Since this conceptual model has not yet used in the past, this study also brings new contributions and breakthroughs to this field. The empirical findings of this study show that both perceived social loafing and learning goal orientation will affect KS attitudes and KS intentions; and KS attitudes had a mediating effect on the relationship between perceived social loafing, learning goal orientation and KS intentions.

Managerial Implications

In today's era dominated by the knowledge economy, effective KS can bring innovation and competitive advantages to the team, but to achieve the benefits of KS, it cannot rely on the efforts of only one person, but requires the joint efforts of the entire team. In order to create an environment for KS, we suggest that teachers can stimulate students' willingness to share knowledge through motivation and team mode in the classroom. Since attitudes influence behavioural intentions, and behavioural intentions influence the occurrence of behaviour, we suggest that teachers can let students understand the benefits of KS before class activities, so that students have a positive attitude towards KS. When students recognise that KS is a good behaviour, it can enhance their willingness to share knowledge, and create a team learning atmosphere, so that team members can actively share self-knowledge and skills.

Social loafing always accompanies group activities. When a member perceives that other members have social loafing, it will have negative effects on team performance and learning. Therefore, we suggest that teachers should explain the responsibilities of team tasks to students when conducting team activities, and implement the mechanism of mutual evaluation within the group, so that students can understand their role and the importance of team contribution,

so as to reduce the occurrence of social loafing. In addition, in the workplace, when the organisation is implementing team projects or tasks, social loafing may also occur. In order to prevent employees from free-riding behaviour, the human resources management department can implement an evaluation system for employees to check whether employees are fulfilling their responsibilities.

We also found that learning goal orientation is an important factor affecting KS attitudes and intentions. People with learning goal orientation tend to learn more and challenge more. Such personality traits are helpful for KS among team members. Therefore, teachers can first strengthen students' positive attitude towards KS in classroom activities, so that students with learning goals can feel that sharing knowledge is a good learning opportunity. Besides, students can discover the deficiencies of what they have learned through communication and sharing, and motivate themselves to continue learning. Moreover, students with such characteristics will be more willing to share knowledge in the team, and even promote the sharing atmosphere of the whole team, thereby optimising the benefits of KS in the team.

With the advancement of technology, the external temptation has far surpassed the attractiveness of textbooks. In order to increase students' concentration and learning motivation, many teaching courses have begun to introduce business simulation games as auxiliary tools [21, 22]. Therefore, we suggest that teachers can use more of this type of teaching materials in the design of business courses to increase the richness and practicality of the courses. Since business simulation games are a set of virtual entrepreneurship management systems, through such auxiliary teaching tools, not only can students' learning motivation and fun be stimulated, but also students can experience the process of entrepreneurship simulation management. The combination of courses enables students not only to apply the majors they have learned in practice, but also to prepare for the abilities required in the future workplace.

Limitations

In this study, only business college students in Ho Chi Minh City, Vietnam were asked to participate in the research. Therefore, future studies can expand to students from other counties and cities to increase the sampling diversification. Besides, since this study is to explore the research context of team activities, we only focus on the feelings of the subjects in a certain period of time. So we suggest that future scholars can collect samples across time points for the same group of subjects when conducting related studies. In addition, future research can add potential moderating variables (for example, organisational climate or cultural moderating variables) to the framework, or extend the mediating model of this study.

References

1. López-Nicolás C., Meroño-Cerdán Á. L. Strategic knowledge management, innovation and performance. *International Journal of Information Management.* 2011; 31 (6): 502–509.

2. Foss N. J., Pedersen T. Transferring knowledge in MNCs: The role of sources of subsidiary knowledge and organizational context. *Journal of International Management.* 2002; 8 (1): 49–67.

3. Quinn J. B., Anderson P., Finkelstein S. Managing professional intellect: Making the most of the best. *Harvard Business Review.* 1996; 74 (2): 71–80 .

4. Nonoka I., Takeuchi H. The knowledge creating company: How Japanese companies create the dynamics of innovation. *Harvard Buisines Review.* 1995; 69 (105): 96–104.

5. Davenport T. H., De Long D. W., Beers M. C. Successful knowledge management projects. *MIT Sloan Management Review.* 1998; 39 (2): 43.

6. Spencer J. W. Firms' knowledge-sharing strategies in the global innovation system: empirical evidence from the flat panel display industry. *Strategic Management Journal.* 2003; 24 (3): 217–233.

7. Fishbein M., Ajzen I. Belief, attitude, intention, and behavior: An introduction to theory and research. *Philosophy and Rhetoric.* 1977; 10 (2): 130–132.

8. Bock G. W., Kim Y.-G. Breaking the myths of rewards: An exploratory study of attitudes about knowledge sharing. *Information Resources Management Journal (IRMJ).* 2002; 15 (2): 14–21.

9. Bock G. W., Zmud R. W., Kim Y. G., Lee J. N. Behavioral intention formation in knowledge sharing: Examining the roles of extrinsic motivators, social-psychological forces, and organizational climate. *MIS Quarterly.* 2005; 29 (1): 87–111.

10. Cabrera E. F., Cabrera A. Fostering knowledge sharing through people management practices. *The International Journal of Human Resource Management.* 2005; 16 (5): 720–735.

11. Argote L., Ingram P. Knowledge transfer: A basis for competitive advantage in firms. *Organizational Behavior and Human Decision Processes.* 2000; 82 (1): 150–169.

12. Swift M., Balkin D. B., Matusik S. F. Goal orientations and the motivation to share knowledge. *Journal of Knowledge Management.* 2010; 14 (3): 378–393.

13. Harris E. G., Mowen J. C., Brown T. J. Re-examining salesperson goal orientations: personality influencers, customer orientation, and work satisfaction. *Journal of the Academy of Marketing Science.* 2005; 33 (1): 19–35.

14. Vermetten Y. J., Lodewijks H. G., Vermunt J. D. The role of personality traits and goal orientations in strategy use. *Contemporary Educational Psychology.* 2001; 26 (2): 149–170.

15. Dweck C. S. Motivational processes affecting learning. *American Psychologist.* 1986; 41 (10): 1040.

16. VandeWalle D. Development and validation of a work domain goal orientation instrument. *Educational and Psychological Measurement.* 1997; 57 (6): 995–1015.

17. Rogmans T., Abaza W. The impact of international business strategy simulation games on student engagement. *Simulation & Gaming.* 2019; 50 (3): 393–407.

18. Tao Y. H., Cheng C. J., Sun S. Y. What influences college students to continue using business simulation games? The Taiwan experience. *Computers & Education.* 2009; 53 (3): 929–939.

19. Schwabe G., Göth C. Mobile learning with a mobile game: Design and motivational effects. *Journal of Computer Assisted Learning.* 2005; 21 (3): 204–216.

20. Gosen J., Washbush J. A review of scholarship on assessing experiential learning effectiveness. *Simulation & Gaming.* 2004; 35 (2): 270–293.

21. Faria A. J., Hutchinson D., Wellington W. J., Gold S. Developments in business gaming: A review of the past 40 years. *Simulation & Gaming.* 2009; 40 (4): 464–487.

22. Loon M., Evans J., Kerridge C. Learning with a strategic management simulation game: A case study. *The International Journal of Management Education.* 2015; 13 (3): 227–236.

23. Prensky M. Digital game-based learning Computers in Entertainment (CIE). *Listen to the Natives Educational Leadership.* 2003; 1 (1): 22–25.

24. Papastergiou M. Digital game-based learning in high school computer science education: Impact on educational effectiveness and student motivation. *Computers & Education.* 2009; 52 (1): 1–12.

25. Randel J. M., Morris B. A., Wetzel C. D., Whitehill B. V. The effectiveness of games for educational purposes: A review of recent research. *Simulation & Gaming.* 1992; 23 (3): 261–276.

26. Terrell S., Rendulic P. Using computer-managed instructional software to increase motivation and achievement in elementary school children. *Journal of Research on Computing in Education.* 1996; 28 (3): 403–414.

27. Borrajo F., Bueno Y., De Pablo I., Santos B., Fernández F., García J. SIMBA: A simulator for business education and research. *Decision Support Systems.* 2010; 48 (3): 498–506.

28. Doyle D., Brown F. W. Using a business simulation to teach applied skills–the benefits and the challenges of using student teams from multiple countries. *Journal of European Industrial Training.* 2000; 24 (6): 336–336.

29. Fitó-Bertran A., Hernández-Lara A. B., López E. S. The effect of competences on learning results an educational experience with a business simulator. *Computers in Human Behavior.* 2015; 51 (B): 910–914.

30. Buil I., Catalán S., Martínez E. Exploring students' flow experiences in business simulation games. *Journal of Computer Assisted Learning.* 2018; 34 (2): 183–192.

31. Jackson J. M., Williams K. D. Social loafing on difficult tasks: Working collectively can improve performance. *Journal of Personality and Social Psychology.* 1985; 49 (4): 937.

32. Simms A., Nichols T. Social loafing: a review of the literature. *Journal of Management Policy and Practice.* 2014; 15 (1): 58.

33. Jassawalla A., Sashittal H., Sashittal A. Students' perceptions of social loafing: Its antecedents and consequences in undergraduate business classroom teams. *Academy of Management Learning & Education.* 2009; 8 (1): 42–54.

34. Williams D. L., Beard J. D., Rymer J. Team projects: Achieving their full potential. *Journal of Marketing Education.* 1991; 13 (2): 45–53.

35. Voyles E. C., Bailey S. F., Durik A. M. New pieces of the jigsaw classroom: increasing accountability to reduce social loafing in student group projects. *The New School Psychology Bulletin.* 2015; 13 (1): 11–20.

36. Walker A. British Psychology students' perceptions of group-work and peer assessment. *Psychology Learning & Teaching.* 2001; 1 (1): 28–36.

37. Harrison D. A., Mykytyn J. P. P., Riemenschneider C. K. Executive decisions about adoption of information technology in small business: Theory and empirical tests. *Information Systems Research.* 1997; 8v(2): 171–195.

38. Mafabi S., Nasiima S., Muhimbise E. M., Kasekende F., Nakiyonga C. The mediation role of intention in knowledge sharing behavior. *VINE Journal of Information and Knowledge Management Systems.* 2017; 47 (2): 172–193.

39. Chow W. S., Chan L. S. Social network, social trust and shared goals in organizational knowledge sharing. *Information & Management.* 2008; 45 (7): 458–465.

40. Karau S. J., Williams K. D. Social loafing: A meta-analytic review and theoretical integration. *Journal of Personality and Social Psychology.* 1993; 65 (4): 681–706.

41. Latané B., Williams K. D., Harkins S. G. Many hands make light the work: The causes and consequences of social loafing. *Journal of Personality and Social Psychology.* 1979; 37: 822–832.

42. Comer D. R. A model of social loafing in real work groups. *Human Relations.* 1995; 48 (6): 647–667.

43. Mulvey P. W., Klein H. J. The impact of perceived loafing and collective efficacy on group goal processes and group performance. *Organizational Behavior and Human Decision Processes.* 1998; 74 (1): 62–87.

44. Schippers M. Social loafing tendencies and team performance: The compensating effect of agreeableness and conscientiousness. *Academy of Management Learning & Education.* 2014; 13 (1): 62–81.

45. Teng C. C., Luo Y. P. Effects of perceived social loafing, social interdependence, and group affective tone on students' group learning performance. *The Asia-Pacific Education Researcher.* 2014; 24 (1): 259–269.

46. Joo B. K., Park S. Career satisfaction, organizational commitment, and turnover intention. *Leadership & Organization Development Journal.* 2010; 31 (6): 482–500.

47. Noordzij G., van Hooft E. A. J., van Mierlo H., van Dam A., Born M. P. The effects of a learning-goal orientation training on self-regulation: A field experiment among unemployed job seekers. *Personnel Psychology.* 2013; 66 (3): 723–755.

48. Colquitt J. A., Simmering M. J. Conscientiousness, goal orientation, and motivation to learn during the learning process: A longitudinal study. *Journal of Applied Psychology.* 1998; 83 (4): 654–665.

49. Osterloh M., Frey B. Motivation, knowledge transfer, and organizational forms. *Organization Science.* 2000; 11 (5): 538–550.

50. Matzler K., Mueller J. Antecedents of knowledge sharing – Examining the influence of learning and performance orientation. *Journal of Economic Psychology.* 2011 2011; 32 (3): 317–329.

51. Castaneda D. I., Cuellar S. Knowledge sharing and innovation: A systematic review. *Knowledge and Process Management.* 2020; 27 (3): 159–173.

52. George J. M. Extrinsic and intrinsic origins of perceived social loafing in organizations. *The Academy of Management Journal.* 1992; 35 (1): 191–202.

53. Fornell C., Larcker D. F. Structural equation models with unobservable variables and measurement error: Algebra and statistics. *Journal of Marketing Research.* 1981; 18 (3): 382–388.

54. Bagozzi R. P., Yi Y., Singh S. On the use of structural equation models in experimental designs: Two extensions. *International Journal of Research in Marketing.* 1991; 8 (2): 125–140.

55. Cronbach L. J. Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika.* 1951; 16 (3): 297–334.

56. Nunnally J. C. An overview of psychological measurement. In: Wolman B. B. (Ed.). Clinical diagnosis of mental disorders: A handbook. Boston, MA: Springer US; 1978. p. 97–146.

57. Zhao X., Lynch J. J. G., Chen Q. J. Reconsidering Baron and Kenny: Myths and truths about mediation analysis. *Journal of Consumer Research.* 2010; 37 (2): 197–206.

58. Kiili K., Lainema T., Freitas S., Arnab S. Flow framework for analyzing the quality of educational games. *Entertainment Computing.* 2014; 5 (4): 367–377.

Information about the authors:

Nam Tien Duong – PhD (Management), Lecturer, Faculty of Commerce, Van Lang University; ORCID 0000-0001-6757-797X; Ho Chi Minh City, Vietnam. E-mail: tien.dn@vlu.edu.vn

Thuy Dung Pham Thi – PhD (Management), Lecturer, Faculty of Commerce, Van Lang University; ORCID 0000-0003-0391-6762; Ho Chi Minh City, Vietnam. E-mail: dung.ptt@vlu.edu.vn

Conflict of interest statement. The authors declare that there is no conflict of interest.

Received 17.01.2022; revised 29.03.2022; accepted for publication 06.04.2022.

The authors have read and approved the final manuscript.

Информация об авторах:

Дуонг Нам Тьен – PhD (менеджмент), преподаватель факультета коммерции Университета Ван Ланг; ORCID 0000-0001-6757-797X; Хошимин, Вьетнам. E-mail: tien.dn@vlu.edu.vn

Фам Тхи Туи Зунг – PhD (менеджмент), преподаватель факультета коммерции Университета Ван Ланг; ORCID 0000-0003-0391-6762; Хошимин, Вьетнам. E-mail: dung.ptt@vlu.edu.vn

Информация о конфликте интересов. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Статья поступила в редакцию 17.01.2022; поступила после рецензирования 29.03.2022; принята к публикации 06.04.2022.

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ

УДК 378 DOI: 10.17853/1994-5639-2022-5-64-89

THE IMPORTANCE OF PARTNERSHIP MANAGEMENT TO IMPROVE SCHOOL-TO-WORK TRANSITION READINESS AMONG VOCATIONAL HIGH SCHOOL GRADUATES

F. N. Mahmudah*[1], A. A.-G. R. Baswedan[2]

Universitas Ahmad Dahlan, Yogyakarta, Indonesia.
E-mail: [1]fitri.mahmudah@mp.uad.ac.id; [2]aliyahrasyid@gmail.com

H. Usman

Universitas Mulawarman, Samarinda, Kalimantan Timur, Indonesia.
E-mail: husainiusman@gmail.com

D. Mardapi[1], E. C. S. Putra[2]

Universitas Negeri Yogyakarta, Yogyakarta, Indonesia.
E-mail: [1]djemarimardapi@gmail.com; [2]ekacsputra@gmail.com
**Corresponding author*

Abstract. *Introduction.* The large number of unemployed vocational graduates at this time is a matter of consideration for vocational high school to manage the programme well. This is important because vocational high schools need the help of other institutions to collaborate in improving student competencies.

Aim. This research *aimed* to reveal the forms of partnership and partnership management framework that can be used between vocational high school and industry.

Methodology and research methods. This study uses a qualitative method with a multiple case study approach. This research was conducted in vocational high school and industrial enterprises. To determine the participants, the purposive sampling was used. The research was conducted in six stages applying the case study model design from K. R. Yin (plan, design, preparation, data collection, analysis, sharing research results). Data triangulation was employed to establish the validity of research results. Data analysis was carried out with the help of ATLAS.ti Software version 8.3.

Results and scientific novelty. The results of this research showed that the forms of partnership that can be used between vocational high school and industry are internship, industrial learning, work-based learning, and experiential learning. The partnership framework needed are planning, organising, actuating and monitoring, coordinating, and evaluating. The novelty from this research is a cooperation model for vocational high school to improving stu-

dent competence according to industry needs. The model is also one part of the relevant objectives of vocational high schools for industry.

Practical significance. The current research is useful for the Ministry of Education of Indonesia, vocational high schools, and industry, especially policy makers in decision making, principals, and Human Resources Development (HRD) in industry. A significant benefit is related to the importance of partnerships that need to be developed through joint programmes. This partnership is necessary to strengthen relationships between different roles (school and industry) to prepare vocational high school graduates in the transition from school-to-work in industry.

***Keywords**:* partnership management, readiness, school-to-work, transition, vocational high school, industry.

For citation: Mahmudah F. N., Baswedan A. A.-G. R., Usman H., Mardapi D., Putra E. C. S. The importance of partnership management to improve school-to-work transition readiness among vocational high school graduates. *The Education and Science Journal.* 2022; 24 (5): 64–89. DOI: 10.17853/1994-5639-2022-5-64-89

ВАЖНОСТЬ УПРАВЛЕНИЯ ПАРТНЕРСТВОМ ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ УРОВНЯ ГОТОВНОСТИ ВЫПУСКНИКОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ К ПЕРЕХОДУ ОТ УЧЕБЫ К РАБОТЕ

Ф. Н. Махмудах[1], А. А.-Г. Р. Басведан[2]

Университет Ахмада Дахлана, Джокьякарта, Индонезия.
E-mail: [1]fitri.mahmudah@mp.uad.ac.id; [2]aliyahrasyid@gmail.com

Х. Усман

Университет Мулаварман, Самаринда, Восточный Калимантан, Индонезия.
E-mail: husainiusman@gmail.com

Дж. Мардапи[1], Э. К. С. Путра[2]

Университет Негери Джокьякарта, Джокьякарта, Индонезия.
E-mail: [1]djemarimardapi@gmail.com; [2]ekacsputra@gmail.com

***Аннотация**. Введение.* Большое количество безработных выпускников профессионально-технических учебных заведений в настоящее время являются предметом рассмотрения высших учебных заведений, чтобы хорошо управлять образовательной программой. Это важно, потому что средние профессиональные учебные заведения нуждаются в привлечении других учреждений к сотрудничеству для повышения квалификации учащихся.

Цель. Данное исследование было направлено на выявление форм партнерства и структуры управления партнерством, которые могут использоваться между профессиональным образованием и промышленностью.

Методология и методы исследования. В настоящей работе используется качественный метод с подходом, основанным на множественном тематическом исследовании. Работа проводилась в профессионально-технических учебных заведениях и на промышленных предприятиях. Для определения участников использовалась целенаправленная выборка. Исследование состояло из шести этапов, применялась модель тематического исследования К. Р. Инь (план, дизайн, подготовка, сбор данных, анализ, обмен результатами исследования). Триангуляция данных использовалась для установления достоверности результатов исследования. Анализ данных проводился с помощью программного обеспечения ATLAS. ti версии 8.3.

Результаты и научная новизна. Результаты исследования показали, что формы партнерства, которые могут использоваться между профессиональным образованием и промышленностью, включают стажировку, производственное обучение, обучение на рабочем месте и обучение на основе опыта. Необходимая структура партнерства включает планирование, организацию, приведение в действие и мониторинг, координацию и оценку. Новшеством данного исследования является модель сотрудничества профессионально-технического учебного заведения с целью повышения компетентности учащихся в соответствии с потребностями отрасли. Модель также является частью актуальных задач, стоящих перед профессионально-техническими учебными заведениями для промышленности.

Практическая значимость. Это исследование полезно для Министерства образования Индонезии, средних профессиональных учебных заведений и промышленности, в том числе для политиков, принимающих решения, директоров и специалистов по кадрам в промышленной отрасли. Существенное преимущество связано с важностью партнерских отношений, которые необходимо развивать посредством совместных программ. Это партнерство требуется для укрепления отношений между различными ролями, чтобы подготовить выпускников средних профессиональных учебных заведений при переходе от учебы к работе на производстве.

***Ключевые слова**:* управление партнерством, готовность, школа, работа, переход, профессиональное образование, промышленность.

***Для цитирования**:* Махмудах Ф. Н., Басведан А. А.-Г. Р., Усман Х., Мардапи Д., Путра Э. К. С. Важность управления партнерством для повышения уровня готовности выпускников профессиональных учебных заведений к переходу от учебы к работе // Образование и наука. 2022. Т. 24, № 5. С. 64–89. DOI: 10.17853/1994-5639-2022-5-64-89

Introduction

One of the indicators for the quality of vocational high school graduates is the level of graduates' absorption of the workforce. An indicator that strengthens is the availability of jobs for vocational high school graduates. Besides, it is also related to sufficient skills of vocational high school graduates so they can provide employment [1]. Graduate skills are relevant to the skills that teachers need to develop. However, there is a micro problem, i.e. the quality of vocational high school graduates could not meet the needs of the industry.

The main problem of this research is the large number of unemployed among vocational high school graduates. The Central Bureau of Statistics states that vocational high school graduates dominate the number of unemployed people in Indonesia, which reaches 6.88 million people. Vocational high school graduates account for the highest level of open unemployment according to education.

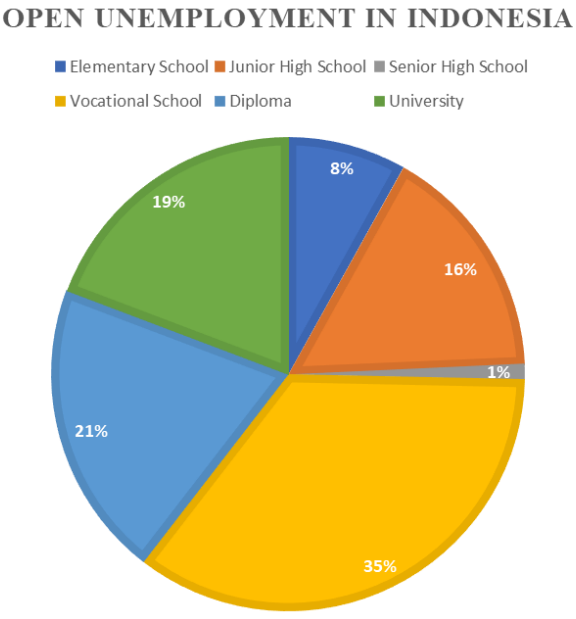

Fig. 1. Open Unemployment in Indonesia[1]

Based on Figure 1, it can be understood that the majority of unemployment in Indonesia comes from vocational high school. This is a big problem where there is a gap between the graduates produced and the purpose of vocational high school. Various empirical evidences that have been mentioned above are the basis for the importance of this research to be studied in depth. It aims to realise education and achieve the goals that have been prepared. The same is true for vocational high school patterns that reflect graduates who are ready to work. Employment of graduates with industrial needs is something that must be equalised in terms of perceptions, roles, responsibilities, and also related to common goals. So that between vocational high school and industry there is a deep link between improving the quality of graduates for vocational high school and the availability of skilled

[1] Open Unemployment in Indonesia. Central Bureau of Statistics; 2022. Available from: https://www.bps.go.id/

workforce candidates in accordance with industry needs [2–3]. So, this research focus is based on improving the competence of high school students in efforts to develop schools in collaborating. The effort is shaped in an effective model for increasing readiness for school-to-work transitions among vocational graduates.

Literature Review

The fact that the design of the vocational high school curriculum is not in line with the industry is rapidly developing. The vocational high school curriculum needs to be developed according to industry needs [4–6]. The learning process in schools must be adapted to industry [7]. Support for the education system that has an important role in learning in vocational high school is the involvement of industry in the preparation of learning materials [8]. It is necessary to revitalise the curriculum [9], improve the efficiency of vocational high school with curriculum strategy based-on industry [10], develop curriculum as a strategy to prepare graduates' competencies to be independent in work [11]. The student learning environment in schools needs to be improved by understanding the needs of the industry [12]. Curriculum development with industry-based learning programmes can have an impact on improving the life character of graduates [13]. Learning management in the classroom is adapted to the work culture in the industry [14].

The second problem is the fact that the quality of vocational high school graduates has not met the standards for the industry. Learning patterns in schools need to be adjusted to work standards in industry [15–16]. The development of learning strategies aims to adapt learning patterns to industry [17–18]. Using technology in learning is the right strategy in utilising it [19]. The visible skills gap is IT students and industry [20]. Advances in high technology require teachers to have more capabilities [21] and to prepare a structured schedule for upskilling and reskilling according to industry needs [22]. Technological skills must be updated continuously [23]. Industrial practices experience is a strategy that can synchronise industry standards for vocational high school graduates [24].

The various problems above also include many unskilled graduates [25], worse there are many vocational high school graduates, who have never participated in an internship [26]. The third problem is the fact that there is a lack of skilful vocational high school teachers. Many teachers lack workforce-related knowledge [27]. The balance of teachers that needs to be developed is related to understanding of competence and being able to adapt in the use of technology [28]. The fourth problem is the fact that there are inadequate facilities for students' work practices. Industry standards in the learning process are the

completeness of the learning facilities used [29]. Such an explanation implies the importance of the partnership between vocational high school and industry. This aims to provide students with skills and to improve their skills so they are ready to enter the industry. This preparation shall serve as the foundation to design school-to-work transition materials. This is also the background of this research.

This research was conducted to review the partnership management between vocational high school and the latest industry, to be used to improve the readiness of each vocational high school about school-to-work transition. The present research aimed to produce a partnership management framework that can be used by both parties. This research was of importance because aimed to provide a framework in the form of steps to be implemented for partnership management between vocational high school and industry and reveal the forms of partnership to be undertaken by vocational high school and industry. The presence of good management can function as a foundation to achieve the desired outputs. The results of this research were to provide an opportunity for vocational high school and industry in terms of partnership creativity.

The designed programmes can be used as activities to improve the skills and readiness of students. This hopefully could reduce the number of unemployed and provide an opportunity for the industry to recruit vocational high school graduates as workers without selection. Low unemployment is a result of good design so graduates are ready to enter the industry [30]. Besides, labour recruitment is carried out since the needs of the industry are in line with the theories that teachers deliver at schools. Although the development of vocational high school students' skills has been proven at the world level, there are only a few studies that discuss partnership management between vocational high school and industry.

Several aspects that have been known from studies of partnership management are to synchronise curriculum and work practices in the industry [31–33] to plan work practice activities in the industry based on students' readiness by competency mapping [34], to plan placement-by-placement mapping in the industry [35], and to flexibly implement the programmes from the partnership [36]. In fact, in general, the findings of previous studies do not focus on the functions of management. Such scientific information is however sporadic and far from concluding how partnership management could improve school-to-work transition readiness.

This condition is not in line with the studies of partnership management between vocational high school and the latest industry, showing an increasingly important role of vocational high school through the industry. In developing students' skills, the industry serves as the centre for both physical and mental activities where prospective students interact with the latest technology in the

industry. Such organised interaction may help both vocational high school and industry focus on achieving graduates' quality and recruiting new employees. The industry as a place for talent development is a place for students to gain skills, attitudes, and knowledge to work hard to support their success in the future. Besides, the strong, open, and coherent organisational culture that is also concerned with the balance between the objectives of vocational high school and industry is considered to provide a successful environment for the development of students' potential and skills.

Research Questions

In this research, we used two questions as a reference in addressing the formulated research questions. The questions of this research are:

What are the forms of partnership which can be used between vocational high school and industry?

What kinds of partnership management framework which can be used between vocational high school and industry?

Methods

Research Design

The method used in this research was qualitative. Qualitative research is a form of systematic empirical inquiry into meaning [37]. The qualitative method was used because this method could explore data in-depth and could analyse partnership management comprehensively based on the comparison of cases encountered during this research. The research approach used is multiple case studies. Researchers conducted several case studies to understand the similarities and differences between the cases studied [38]. The purpose of multiple case studies is to replicate the findings in cases for later comparisons [39]. Multiple case study designs are used to predict similar outcomes or predict contrasting outcomes but with predictable reasons [39]. Multiple case study research design was applied to find similarities and differences regarding the importance of partnership management to improve school-to-work transition readiness among vocational graduates.

Participants

The sampling technique used was purposive sampling. The reason for choosing sampling to use it is because the determines which participants are the source of data information in this study. The data were obtained from for vocational high school and for industries. The selection of these participants with the aim that this study explores the meaning and takes a picture of the

actual conditions associated with importance of partnership management to improve school-to-work transition readiness among vocational graduates. In general, the participants involved in this study have criteria as vocational high school students and have done industrial practices. The characteristics of the participants from the industry are people, who guide the field practice of vocational high school students.

Data Collection Guidelines and Research Procedure

The data were collected through interviews. Interviews are conversations with a specific purpose carried out by two parties, namely the interviewer who asks the question and the interviewee who provides the answer to the question [40]. Interviews were conducted using a structured model, namely by arranging several questions that will be sent to participants in advance. This is intended so that the conversation in the interview is more focused and focused on the intended purpose and avoids the discussion that is too broad. In addition, it is also used as a general benchmark and can be developed by researchers through questions that arise during the interview activity [41]. The interview instrument used can be seen in Table 1.

Table 1

Interview guidelines

Components	Indicators
	The involvement of the world of work in improving the development abilities of vocational students
	The world of work as a means of student self-development
Plan	Builds a measure of professional expertise based on the amount of work experience
	There is a list of the industry
	Prepare materials for cooperation
	Agreement between the material and the content being studied (which parts are taught in school, and which parts are taught in the world of work)
	Develop competency standards
	Develop standard education and training programmes
Organise	Developing evaluation standards between schools and the industry
	Marketing vocational high school graduates
	Determining the future of the nation through education in the industry
	Utilising the potential of human resources owned by schools and the industry
	Giving awards to the industry
Act and monitoring	Adjustment of the material contained in the curriculum with the fields of work available in the industry

Data Analysis

The data analysis used in this research is the case study model design from Yin [39], namely analysing case study evidence is a difficult thing because the strategies and techniques have not been adequately identified in the past.

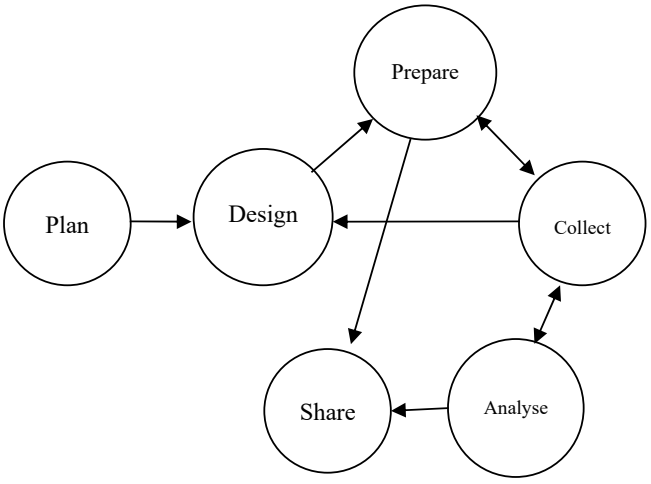

Fig. 2. Yin analysis model

This research was conducted in six stages using the Yin analysis approach, namely as follows:

1. Plan

At this stage of the plan, we conducted a preliminary survey by looking for objects and research subjects in vocational high school and the world of work. In this pre-research stage, we compiled a research design that included an outline related to school transition with the world of work related to the two institutions such as compiling data retrieval protocols using interviews and pre-research guidelines as operational pre-research field data retrieval.

2. Design

The research design used was multiple case studies. The main data collection uses the interview method, while the data for support uses documentation and passive participation observation.

3. Preparation

The preparations made by the were to compile a protocol for field data collection using interview guidelines.

4. Data collection

At this stage, the enters and understands the research background in the context of collecting field data, which is carried out at vocational high school and the industry.

5. Analysis

The fifth stage is field data analysis. At this stage, the carried out a series of qualitative data analysis processes with the help of qualitative data analysis software ATLAS.ti 8.3.17 to perform coding, categorise, create themes, and create concept maps. The reason researchers use the software is to facilitate the management of the data retrieval files. This becomes practical in compiling research coding and making concept maps of research results [42].

6. Sharing research results

The last step was disseminating the results of research by making articles and submitting them to journals and with transferability in other fields of vocational high school by using the vocational high school's collaboration management guidelines with the industry as a guide for managing collaborative activities effectively, efficiently and sustainably.

Results and Discussion

The purpose of writing this article is to find out the forms of partnership which can be used between vocational high school and industry; and the partnership management framework which can be used between vocational high school and training. The results were obtained from interviews at school and in the industry.

Results

(RQ 1) Forms of Partnership

The form of partnership between vocational high school and industry is one of the learning and business strategies that can benefit both parties. Forms of partnership in vocational high school and industry are formulated jointly by the school management team. The form of partnership is left to the vice-principal in the field of industrial relations and working groups. Furthermore, partnership programmes with industry can be developed according to the needs of schools and conditions in the industry. Schools make various preparations so that the programme is in line smoothly following the objectives. Topasu (P [Participant] 1: I [Interview]) provided an understanding carried out before the collaboration was:

"Yes, it's about identifying the same competencies as those in the vocational high school of the industry. Which are included in each expertise programme? Then grouped according to expertise programmes. Furthermore, later recorded and collaborated. Now the ones who are cooperating are each of the management of the expertise programme, miss. We will also progress from each expertise programme".

A similar sentiment was also conveyed by Laniri (P2: I) regarding what collaborative planning needs to be prepared:

"Planning for partnership so far has been limited to meetings for the translation of student street vendors and the determination of the world of work as a place of practice. Besides, there are other tools such as arranging schedules and mentoring for teachers as students' tutors, Ma'am".

Dipenge (P3: I) also gives an explanation related to a planning partnership:

"Planning for partnership in schools so far is only to prepare street vendors, Ma'am. There are preparations. But yes monotonous. And it hasn't been standardised well because the partnership programme is only street vendors for students".

A similar opinion was also conveyed by Rissari (P4: I) regarding the planning of partnership related to the creation of a partnership team:

"The main preparation when planning partnership is in terms of making a working team, Ma'am. With the distribution of tasks to teachers in schools to become mentors".

This statement was reinforced by the minutes of the meeting at the school with the heads of the expertise programme and the working group (Astuba: P7: I). The principal realises that planning partnerships is important. As explained by Istias (P5: I):

"Together with the school principal and head of their respective expertise programme, the school formed a working group. Furthermore, all matters concerning the partnership with the world of work are managed by the working group".

Pokja can search the world of work for collaboration following the areas of expertise competency in schools and are grouped according to their respective expertise. This was conveyed by Udidis (P6: I), namely:

"Mapping the world of work is the existence of data collection following the competence of the existing expertise programme. This is indeed one of the plans for a partnership that has been formed so far".

Then the school maps the world of work that will be used for students working in the field. The same thing was also conveyed by Warrusi (P8: I):

"There are more preparations on data collection, yes, the world of work that is following our expertise programme, then it will continue to be used in the list, then where children practice fieldwork. Well, that's all about mapping the world of work. Not to continue to be mapped by region, then the appropriate competence. No. As long as it can be used for student practice alone, this includes mapping the world of work".

On the other hand, from the list of the world of work that is following the map of expertise or competence in the school, the school sends a letter of offer of partnership and the making of the MoU. This was stated by Lamuki (P9: I):

"After careful planning, Ma'am, later the school will make a letter of partnership offer to the world of work, after that it will make an MoU if it is approved by that party".

The statements of the resource persons above are supported by documentation studies conducted by researchers that in planning a collaboration carried out at school is evidenced by supporting documents such as minutes of meetings, attendance lists, lists of partner institutions, in this case, the industry, cover letters offer of partnership, as well as several documents related to the MoU that have been established both between the school and the world of work.

Based on the explanation of the participants, it can be concluded that the form of partnership in vocational high school must be prepared in more detail so that it has standard related to the sub-component of partnership that needs to be prepared. This is very different from the planning done because it is only limited to the completion of responsibilities in the implementation of student street vendors.

The rapid development of education that affects the quality of vocational high school graduates about the industry requires the right strategy to maintain vocational high school and the competencies of graduates. The dynamics of development provide opportunities for every institution, both educational institutions, and the industry, to have partnerships. It is not easy to maintain the partnership between these institutions. Due to different cultures and norm settings, readiness, and mutual understanding between the two institutions are required. Developing professional school partnerships and hiring teachers who have lots of workforce-related knowledge can be a useful step to practice the skills of students and teachers at school. Some of the benefits are the opportunity to benchmark and exchange of knowledge and techniques in internalising core skills in the classroom as well as broader insights on various teaching methods used in various industries, thus increasing trust and promoting teaching skills at schools.

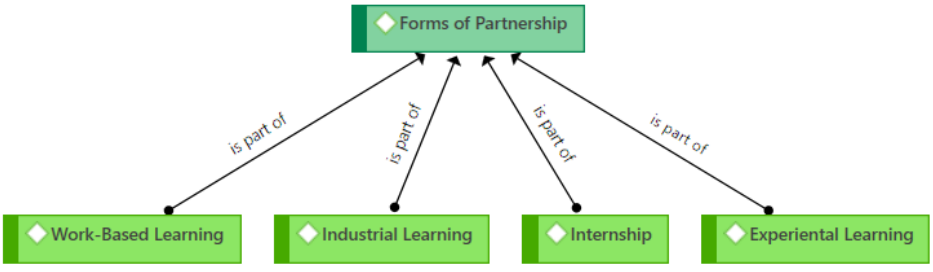

Fig. 3. Results of qualitative analysis assisted by ATLAS.ti Software

(RQ 2) Partnership Management Framework between Vocational High School and Industry

The second management function is organising. The management function greatly influences the function in the management of partnership that has been formed in vocational high school with industry, although it has not been neatly structured, including tasks both parties must do that together.

The results from the field through the head of the expertise programme and the working group that the researchers found no archives related to the organisational structure of both parties namely the school and the industry. The structure referred to by the researcher is related to a clear description of the goals, sources, and components in the collaboration that is recorded. No structure shows the division of tasks of partnership and functions that are integrated through coordination. The statements of the interviewees the researchers interviewed at school supported this.

Topasu (P1: I) states that the organising activities in partnership in vocational high school are:

"While there is not yet, Ma'am. Just flow. Following the reality faced. What should be prepared at school for students yes teachers provide the best for students. When students are in the world of work, yes the world of work leads. Already, that's all. There is no uniform and written division of work units".

Laniri (P2: I) also emphasised related to the organisation of partnership which includes the division of work units with detailed work that must be done at each institution, that:

"Ma'am, there isn't any yet. There is no division of tasks. Each has understood it by itself. The school understands what needs to be prepared. The world of work also understands what must be done to develop students who are practicing there. Anyway, Ma'am, you understand it all by yourself. Because partnership is still within the limits of student street vendors, it is understood that way. At school students are taught, given direction, given guidance, given provision. Whereas in institutions where practice (the world of work) is required in practice".

Indeed, the goals set together with the world of work will be achieved, but it is less efficient because of the unclear division of tasks. Dipenge (P3: I) states:

"Like this, Ma'am. While the partnership in this school is student practice and on the job training for teacher practice. At school, the school is preparing it. Preparing teachers as well as students. What provisions need to be given to them. Well, if it fits in the working world, it's automatically handled from the world of work. Ma'am, is that automatic? Without arrangements in writing. Sometimes it is just right for the implementation of the practice so sometimes and even often how come it's not clear like this huh. What must be done by the world of work should know. But what can I do?".

Rissari also conveyed the same statement (P4: I) that the existing organising in the management of partnership has not detailed the tasks that must be performed at each institution:

"There is no grouping of tasks. The school will take full responsibility for students in the school and work world. even though in the world of work there is already someone to take care of it. But after all that school students yes. And there are no task details. Because for us in the world of work already understand by itself. Which students must do. Which is not. Then what is permissible and what isn't permissible".

"So far, in schools only carry out what the school wants to achieve the goal of the partnership, in this case, is the practice of students" (Istias: P5: I). "The division of work between vocational high school and the industry following each institution has never been discussed together" (Udidis: P6: I). "For us, it will run without a detailed division of tasks" (Astuba: P7: I).

Based on the statements of some of the participants, it can be concluded that there has not been an optimal organisation that has been carried out jointly between the school and the industry, which includes the division of work units according to the needs (school and world of work), a grouping of work units that describe the division of work, and details of work that must be carried out.

The results of the analysis using the ATLAS.ti Software regarding the management framework in partnership between vocational high school and industries can be seen as follows:

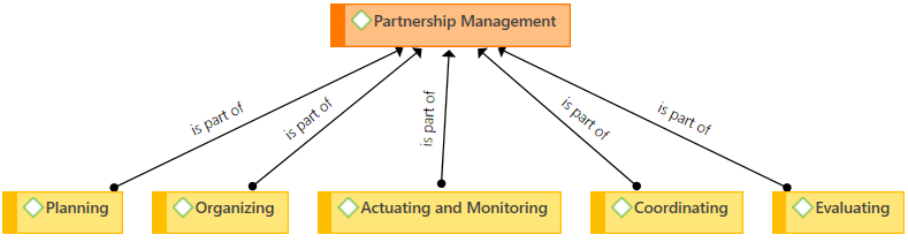

Fig. 4. Results of qualitative analysis assisted by ATLAS.ti Software

Discussion

Forms of Partnership

The findings from the discussion on forms of cooperation in the field consist of four things, namely: (1) Internship; (2) Industrial Learning; (3) Work Based Leraning; and (4) Experienal Learning. The partnership model consists

of key stakeholders, the underlying principle of partnership, and orientation/ common goal [43]. The results of the research by Smith R. & Betts M. related to partnerships show that the importance of knowledge-based economies require planned management of knowledge [44]. The emphasise training as part of a cooperative forms. Reform of the initial substance through training is one of the indicators of the cooperation forms [45]. Leadership, work climate, facilities/infrastructure, motivation, and attitude of students, government policy is a model of cooperation that must be considered by vocational high school and industry [46]. The forms of vocational high school and training (VET) cooperation in Europe are to develop skills [47]. Meanwhile, UNESCO, which has developed a form of partnership, focuses more on communication-based [48]. Likewise, the OECD provides important insights related to (a) labour market transition outcomes, (b) concerns of status and equity, and (c) financing issues, particularly costs and benefits of VET systems [49]. Forms of partnership di Republic of Macedonia (Southern Europe) is concerned with shaping the structure, organisation, content of education, and training of new skills in the labour market [50].

Based on the findings of the various studies that have been carried out above, the findings of this study are important to complete part of the partnership form so as to form a whole in the vocational high school development process that collaborates with industry. The process will certainly involve various parties and also the most important thing is to take various forms to realise mutual sustainability even though they have different roles. Specific findings on the four points in the forms of partnership are more inclined to programmes that can be implemented between two parties. Each form of cooperation that became the findings of the research will be discussed below.

Internship

The internship is a programme designed by the industry for vocational high school graduates, who do not have work experiences. Workers with internship status are called interns. This programme involves internship participants in various projects and jobs that need an additional workforce. However, the scope of work for these internship participants is limited. The industry gains benefits by hiring vocational high school graduates while the internship participants gain work experiences, useful knowledge, self-development training, and the opportunity to improve their skills. The internship programme depends on the industry. An objective of the internship programme for vocational high school graduates is to provide skills to enter the industry. Internship programmes have been around for over a century at some colleges, the importance of the academic internship has increased significantly in the past few years [51].

Internship offer students a chance to get work experience and gain a competitive advantage in the job market [52]. Internship plays a very crucial role to increase the experience of vocational high school graduates, who will later become a new workforce. The internship offers students several important opportunities [53]. The internship also helps students perceive connections between their academic training and the industry, requires students to put into practice the lessons of their academic learning and motivates students to perceive the industry as a learning domain in which they practice what they have learned from schools.

Industrial Learning

Industrial learning is a learning approach for vocational high school students from an industrial perspective where traditional subjects are taught in the context of knowledge application for product design, development, and operations. Industrial learning is also sometimes called work-integrated learning. Industrial learning shows a programme that aims to provide the best practical training within a certain period. The best training is provided directly by the industry. Industrial learning offers students with great practical skills and knowledge and promotes self-confidence. The main objective of industrial learning is to turn theoretical knowledge into practical experiences, particularly work experience in real life through internships to decide career options. If students only learn theories in a classroom, they will not know about practical terms. In other words, students are taught to focus on practical values of work through industrial learning.

Work-Based Learning

Work-based learning (WBL) is a programme in which the learning is carried out not only at schools but also at industry simultaneously. This programme aims to provide both theoretical and real (practical) understanding to students by applying any learning materials they have learned from schools. WBL includes knowledge and qualifications that will not only develop the aptitude and career of employees but will benefit industry and generate income for the school at the same [54]. Several definitions mention that work-based learning is any form of learning through the workplace, be it work experience or work shadowing during a certain time. Another definition states that WBL is any learning that takes place as a result of activities in the workplace [55]. WBL as a learning approach plays a role in promoting professional development and learning.

Experiential Learning

Experiential learning is a learning model that combines experience and transforms the experiences gained. This learning takes place by involving

students' experience in educational processes. Student involvement during learning interactions in a classroom contributes to student's construction of knowledge about the theory and or experience gained and applied in educational processes that take place. The presence of experiential learning will provide both practice/experience and theory so that students more easily gain understanding compared to only theory or experience.

Experiential learning is a process of learning and acquiring skills and expertise including internships, undergraduate research, and fieldwork using experience to increase knowledge as a teaching pedagogy [56–57]. Experience learning-based is also continuous learning through a combination of practice and theory. Experiential learning means learning by doing, learning through experience, learning through action, and learning through discovery and exploration [58]. Also, experiential learning activities allow students to apply theoretical knowledge as well as observation the newly learned skills within real-world situations [59].

There are four phases related to the experiences learning-based cycle according to Kolb, namely: (a) concrete experience; (b) reflective observation; (c) abstract conceptualisation; (d) active experimentation [60]. Concrete experience step, in general, teachers complete practical activities and students act as active participants. The model emphasises a holistic learning model in teaching and learning processes. Experience plays a major role in learning. This theory implies that learning is a process by which knowledge is created through the transformation of experiences. This way, the knowledge gained by students in a classroom is the result of a combination of understanding and transforming experiences, thus improving the effectiveness of learning outcomes.

Partnership Management Framework

Partnership with the industry is necessary, to synchronise the practice tools that schools have with any equipment that industry has, to adjust the implementation of teaching and learning activities at schools to the development of the industry, ensure the achievement of competencies that students have to master and determine the industry targeted for partnerships. Besides, students can have trouble of business, what stakeholders complain about, and the importance of excellent services. The partnership between vocational high school and the industry can improve the quality of teaching and learning activities, especially in terms of the effects of the industry's culture. Before productive learning, the culture of presence and the importance of service to consumers or colleagues are introduced, this will then be applied when undertaking fieldwork practices.

The determination of competency required by the industry, i.e. it requires a diagnostic process which must cover: (1) the availability of access and analysis of resource conditions; (2) determining the objectives of the existing human resources; (3) selecting several actions and formulating alternatives to achieve the objectives; and (4) evaluating the results [61]. Access to resource conditions includes both the internal and external conditions of the two institutions that are in partnerships, i.e. school and the industry, the conditions of human resources, i.e. students and graduates. To determine the objectives of the resources, efficiency, and balance of the designed partnership programmes are important to consider. Choosing and applying human resource activities can be carried out through managerial activities of human resource management, starting from planning to the termination. The most important thing is evaluation, whether the programmes that have been carried out by the two parties meet the principles of efficiency and balance.

A working definition of a partnership is "a collaborative relationship between entities to work toward shared objectives through a mutually agreed division of labour" [62]. In the authors' opinion, the partnership is an inherently complex vehicle for channelling practical solutions in the field, in this case, the industry, and at a strategic level for the quality of vocational high school graduates. Several studies of how partnership works show that practitioners manage complexity by adopting a long-term, flexible, and organic approach following the field and the conditions needed. Why organic? During the partnership, both schools and the industry may evolve because both parties can learn more about effective management, can build capacity, and can gain valuable experiences from the partnerships. In this sense, partnership acts as a learning mechanism that teaches to get better in fieldwork practice and other partnership programmes and allows them to achieve common goals.

The relationship between schools and the industry is information given to the public, persuasion directed at the public, to modify attitude and active effort to integrated attitudes and activities of the institution with its public and of the public with the institution [63]. The statement explains that the relationship between schools and the industry is to provide clear and complete information to the industry about the supply of labourers trained and shaped by educational institutions. Besides, the relationship is also about persuading the industry in terms of changing attitudes and actions that schools have to undertake, and an effort to unite the attitudes and actions taken by the schools and the industry reciprocally.

The findings of good partnership management will certainly result in good practices and policies for both parties. One indicator of good management is the presence of a good relationship between the two parties to improve the: (1) to

improve the quality of children's learning and growing; (2) to raise community goals and improve the quality of community living; (3) to develop understanding, enthusiasm, and support for community programme of public educations [64]. Good partnership management will certainly result in good practices and policies for both parties. One indicator of good management is the presence of a good relationship between the two parties to improve the quality of learning, the quality of student learning, the quality of growth and development of students, and the quality of the industry. Management of partnership with the industry is how to create a good partnership as needed.

Partnership management shall also provide comprehensive, accurate, and up to date information that covers all aspects/factors or substances that schools and industry need to receive and know of. With this information, partnership management can be performed constructively. Besides, the management shall also be adjusted to the conditions in the work environment, especially adjustments to activities, habits, culture, and information materials that exist and are applicable in the industry.

Based on the results of the data analysis above can be concluded into three things, namely the need for school-to-work transition management by implementing five approaches, namely planning, organising, actuation and monitoring, coordinating, and evaluating. The results of field data in this study found two management functions, namely coordinating and evaluating. This is the result of exploring meaning through field participants. The novelty of this research is that there are programmes that need to be arranged in vocational high schools to improve the competence of students. This can be seen from several important points of student placement, curriculum development, procurement facilities, school promotion, and mapping of graduates. Field findings that need to be prepared to collaborate between vocational high schools and industry are the need for guidelines for implementing, education and training standards, student guidence system, standards for testing skills, assessment of work competency standards, graduate tracking and marketing systems, and evaluate the implementation. The novelty of the research findings can be seen in Figure 5.

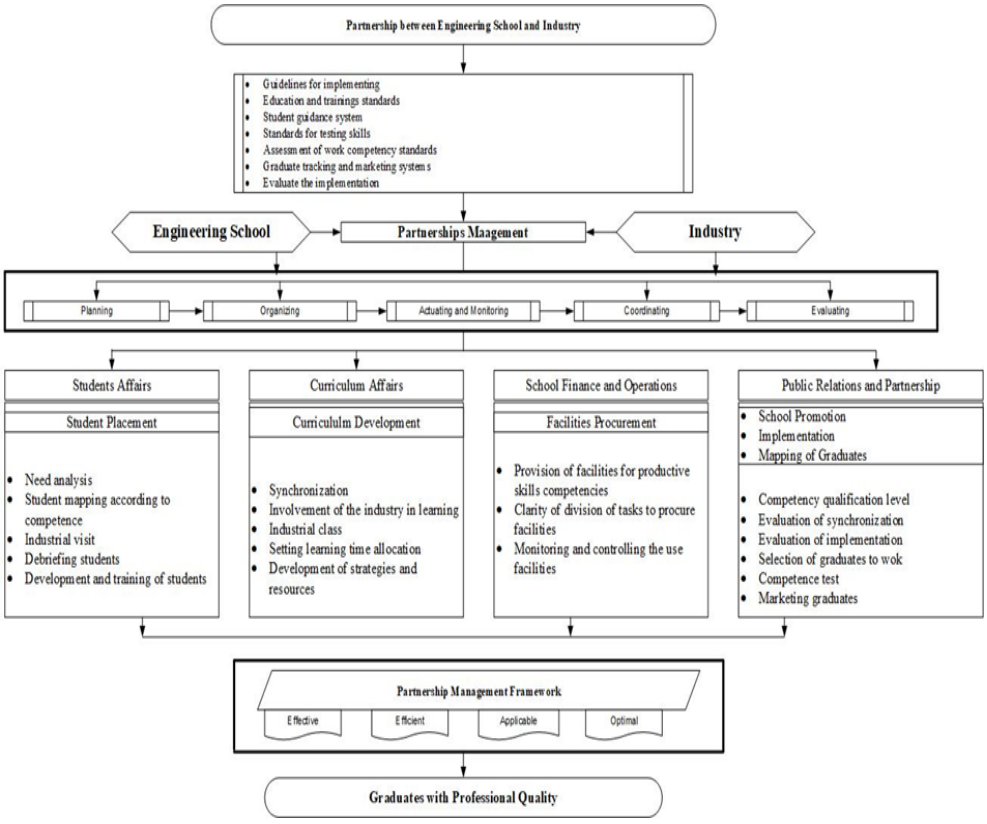

Fig. 5. Partnership Management Framework between vocational high school and industry

Conclusions

The partnership is a system of work performed jointly between two or more people or institutions in the hope of achieving common goals. The partnership between schools and the industry is a necessity in realising quality education for schools and the success of work performance for the industry. The partnership between the two parties will serve as a driving force that has energy and synergy for schools and the industry, as well as for anyone who takes part in the partnership activities. The interest of schools is to develop and maintain the sustainability of schools, improve the quality of education, accommodate learning processes, obtain support and assistance from the industry needed for the development and implementation of programmes at schools.

The authors conclude that partnership management must be carried out in an integrated manner, meaning that anything explained, delivered, and

presented to the industry must have integrated information, including information of academic activities (learning) at schools and activities in the industry. Partnership management shall also be carried out continuously, instead of being carried out incidentally, for example, only once a year or only to fulfill schools' obligation without good management. Schools that are not capable of performing good management will slowly but surely not survive and left by the industry because these schools are considered neither healthy nor relevant to the needs of the industry. This way, the key to partnership management is to establish good communication so that the interests of both school and industry can be congruent and create a school order that truly reflects the quality of education.

Limitation

The results of this study have limited implications for the partnership situation established by vocational high school with industry in Indonesia. The limitations of the research results are due to the relatively in-depth study of a number of cases observed and carried out by exploring the activities of participants in partnerships. So that the findings of this study describe in detail the phenomena that are bound up in the partnership between vocational high school and industry in the local context in Indonesia. The results of this study cannot be generalised in different settings. Therefore, it requires further research through replication in different populations so that data are obtained from random and adequate samples.

Recommendations

Important findings from this research become an important part of the partnership model which of course can be developed through research and development of the partnership model through various tests such as reliability, validity, narrow-scale test, broad-scale test, and model test. This is to get the quality of the models that have been found. On the other hand, it is also necessary to carry out further research related to competency models, training models, models of using technology in the learning process, and industrial alignment models with a role in the education process.

References

1. Kamaruzaman F. M., Hamid R., Mutalib A. A., Rasul M. S. Conceptual framework for the development of 4IR skills for engineering graduates. *Global Journal of Engineering Education.* 2019; 21: 54–61.

2. Mahmudah F. N., Santosa B. Vocational school alignment based-on industry needs. *Journal of Vocational Education Studies.* 2021; 4: 36. DOI: 10.12928/joves.v4i1.3611

3. Mahmudah F. N., Putra E. C. S., Wardana B. H. The impacts of COVID-19 pandemic: External shock of disruption education and financial stress cohesion. *FWU Journal of Social Sciences.* 2021; 15: 42–64. DOI: 10.51709/19951272/Summer-2/3

4. Gani H., Usman H. Developing a model of partnership management between the vocational high school and the employment domain in the curriculum of industrial working practice. *Jurnal Pendidikan Vokasi.* 2018; 8: 289. DOI: 10.21831/jpv.v8i3.22107

5. Purnamawati P., Syahrul S. A design of partnership model of vocational high school with business and industrial world. In: *Proceedings of the International Conference on Indonesian Technical Vocational Education and Association (APTEKINDO 2018)*; 2018 Jul. Atlantis Press; 2018. p. 214–217. DOI: 10.2991/aptekindo-18.2018.47

6. Yurnalissa, Mariah S., Mundilarno. Partnership management of the vocational school and business/industrial world in achieving graduate quality. *Jurnal Taman Vokasi.* 2019; 7: 2579–4159.

7. Turmiati S. S., Suntoro I., Karwan D. H., Brojonegoro S. N. Management of partnership vocational high schools with business and industry. IOSR Journal of Research & Method in Education (IOSR-JRME). 2019; 9: 34–7. DOI: 10.9790/1959-0902033437

8. Sumbodo W., Pardjono, Samsudi, Rahadjo W. D. Implementation of partnership management model of SMK (Vocational High School) with existing industries in mechanical engineering expertise in Central Java. In: *AIP Conference Proceedings*; 2018. Vol. 1941. American Institute of Physics Inc.; 2018. p. 1–14. DOI: 10.1063/1.5028096

9. Jurmani B., Hasahan N., Nasih M. M. Empirical study of the partnership model of vocational schools with business and industrial world in improving students' competency. *Revista.* 2019; 40: 44–49.

10. UNESCO. Establishing partnership in technical and vocational education [Internet]. 1995 [cited 2022 Jan 12]. Available from: https://unevoc.unesco.org/fileadmin/user_upload/pubs/iug005e.pdf

11. Hasbi R. P. A. C., Mahmudah F. N. Pengembangan kurikulum sekolah berbasis kewirausahaan. *Nidhomul Haq: Jurnal Manajemen Pendidikan Islam / Journal of Islamic Education Management.* 2020; 5: 180–194. DOI: 10.31538/ndh.v5i2.563 (In Indonesian)

12. Kashina S. G., Chudnovskiy A. D., Aleksandrova N. S., Shamov I. V., Borovaya M. A. Management of students' vocational training in conditions of social partnership between the university and industry. *International Electronic Journal of Mathematics Education.* 2016; 11: 447–456.

13. Defitrika F., Mahmudah F. N. Development of life skills education as character building. *International Journal of Educational Management and Innovation.* 2021; 2: 116. DOI: 10.12928/ijemi.v2i1.3195

14. Priambudi P., Mahmudah F. N., Susatya E. Management of industrial class in vocational education. *Jurnal Pendidikan Teknologi Kejuruan / Vocational Technology Education.* 2020; 3: 87–97. DOI: 10.24036/jptk.v3i2.6823

15. Suroto S., Hung N. T. Management of an industry standard class in vocational high schools. *Jurnal Pendidikan Teknologi dan Kejuruan/ Journal of Technology and Vocational Education.* 2018; 24: 46–51. DOI: 10.21831/jptk.v24i1.14710

16. Perdana N. S. Optimizing workforce absorption of vocational high school graduates to prepare for the era of industrial revolution 4.0. *Mimbar Pendidikan: Jurnal Indoneisa Untuk Kajian Pendidikan.* 2019; 4: 127–142.

17. Ziegler R., Chipanga T., Magoda C. Workplace-based learning: An industry perspective. *South African Journal of Higher Education.* 2020; 34: 288–301. DOI: 10.20853/34-1-3395

18. Shiu R. Industry-based learning and variable standards in workplace assessments. *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education.* 2008; 9: 129–139.

19. Kurniawan A., Mahmudah F. N. Pelaksanaan pembelajaran berbasis teknologi informasi dan komunikasi di sekolah menengah kejuruan. *AL-TANZIM: Jurnal Manajemen Pendidikan Islam / Journal of Islamic Education Management.* 2020; 4: 66–78. DOI: 10.33650/al-tanzim.v4i2.1156 (In Indonesian)

20. Patacsil F. F., Tablatin C. L. S. Exploring the importance of soft and hard skills as perceived by it internship students and industry: A gap analysis. *Journal of Technology and Science Education.* 2017; 7: 347–368. DOI: 10.3926/jotse.271

21. Mahmudah F. N., Putra E. C. S. What makes employees productive and have high performance? Human capital investment in universities. *Asian Journal of Education and Social Studies.* 2020; 11: 21–36. DOI: 10.9734/ajess/2020/v11i130281

22. Mahmudah F. N., Cahyono S. M., Susanto A., Suhendar, Channa K. Up-skilling and re-skilling teachers' on vocational high school with industry need. *Journal of Vocational Education Studies.* 2021; 4: 249–62. DOI: 10.12928/joves.v3i2.1111

23. Tajuddien R., Faroh W. N. 21st century skill grouping in public vocational school students in Indonesia. *European Journal of Interactive Multimedia and Education.* 2021; 2: e02110. DOI: 10.30935/ejimed/11133

24. Hasanah N., Haryadi B., Pratama G. N. I. Vocational high school readiness in facing the ASEAN economic community. In: *Proceedings of the International Conference on Technology and Vocational Teachers (ICTVT 2017)*; 2017 Sept. Atlantis Press; 2017. p. 361–368. DOI: 10.2991/ictvt-17.2017.62

25. Setiadi B. R., Suparmin, Samidjo. Preparing engineering students for entrepreneurial creative industries. *Global Journal of Engineering Education.* 2018; 20: 127–131.

26. Farida Aryani, Muhammad Rais H. W. Reflective learning model in improving student critical thinking skills. *Global Journal of Engineering Education.* 2017; 19: 19–23.

27. Wiliam D. How do we prepare our students for a world we cannot possibly imagine? In: *SSAT Annual Conference;* 2012 Dec 04–05; Liverpool, UK. Liverpool, UK; 2012. Vol. 4. p. 34–51.

28. Cahyono S. M., Kartawagiran B., Mahmudah F. N. Construct exploration of teacher readiness as an assessor of vocational high school competency test. *European Journal of Educational Research.* 2021; 10: 1471–1485. DOI: 10.12973/EU-JER.10.3.1471

29. Phillips M., Howard H., Vaaler A., Hubbard D. E. Mapping industry standards and integration opportunities in business management curricula. *Journal of Business and Finance Librarianship.* 2019; 24: 17–29. DOI: 10.1080/08963568.2019.1638662

30. Oluwajodu F., Blaauw D., Greyling L., Kleynhans E. P. J. Graduate unemployment in South Africa: Perspectives from the banking sector. *SA Journal of Human Resource Management.* 2015; 13: 1–9. DOI: 10.4102/sajhrm.v13i1.656

31. Madsen W., Bricknell L., Langham E., O'Mullan C., Oorloff A., Trott D. Planning to practice: Developing partnership-building skills across the curriculum. *Pedagogy in Health Promotion.* 2019; 5: 24–9. DOI: 10.1177/2373379918776675

32. Samson P. L. Participatory collaboration: Building partnerships in curriculum planning. In: *Papers on Postsecondary Learning and Teaching: Proceedings of the University of Calgary Conference on Learning and Teaching.* Vol. 3. 2019. p. 127–136. DOI: 10.11575/pplt.v3i1.53142

33. Waterval D., Tinnemans-Adriaanse M., Meziani M., Driessen E., Scherpbier A., Mazrou A., et al. Exporting a student-centered curriculum: A home institution's perspective. *Journal of Studies in International Education.* 2017; 21: 278–290. DOI: 10.1177/1028315317697542

34. Armstrong P. Effective school partnerships and collaboration for school improvement: A review of the evidence. London: Department of Education; 2015. 47 p.

35. Hughes K., Mylonas A., Benckendorff P. Students' reflections on industry placement: Comparing four undergraduate work-integrated learning streams. *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education.* 2013; 14: 265–279.

36. Lostakova H., Pecinova Z. The role of partnership and flexibility in strengthening customer relationships in the B2B market. *Procedia – Social and Behavioral Sciences.* 2014; 150: 563–575. DOI: 10.1016/j.sbspro.2014.09.076

37. Shank G. Qualitative research. A personal skills approach. Upper Saddle River, N.J.: Prentice Hall; 2002. 224 p.

38. Baxter P., Jack S. Qualitative case study methodology: Study design and implementation for novice researchers. *The Qualitative Report.* 2008; 13: 544–559. DOI: 10.46743/2160-3715/2008.1573

39. Yin K. R. Case study research: Design and methods, applied social research methods series. Vol. 5. 5th Edition. Boston: Pearson Education; 2015. 312 p.

40. Lexy J. M. Metodologi penelitian kualitatif. Bandung: PT. Remaja Rosdakarya; 2000. 410 p. (In Indonesian)

41. Creswell J. Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches. 4th edition. California: AGE Publications, Inc.; 2014. 273 p.

42. Mahmudah F. N. Analisis data penelitian kualitatif manajemen pendidikan berbantuan software ATLAS.ti versi 8. Yogyakarta: UAD Press. Vol. 1. 2021. 150 p. (In Indonesian)

43. Sandika IKB, Slamet, Usman H. Partnership model of vocational education with the business sector in civil engineering expertise program of vocational secondary schools. *Jurnal Pendidikan Vokasi.* 2017; 7: 247–261. DOI: 10.21831/jpv.v7i3.9383

44. Smith R., Betts M. Learning as partners: Realising the potential of work-based learning. *Journal of Vocational Education and Training.* 2000; 52: 589–604. DOI: 10.1080/13636820000200141

45. Masson J. R. Vocational education and training and higher education in the transition countries. *European Journal of Vocational Training.* 2009; I: 89–113.

46. Meirawan D. Schools partnership with industries towards learning effectiveness in vocational school. In: *Proceedings of the 3rd UPI International Conference on Technical and Vocational Education and Training*; 2015 Feb. Atlantis Press; 2015. p. 46–49. DOI: 10.2991/ictvet-14.2015.11

47. Meer M. van der., Avagyan Aram, Arribas M. G. J, Petherbridge R., Pastore L., Corvo L., et al. Public-private partnerships for skills development: A governance perspective. Vol. 2. Case studies. Europe: European Training Foundation; 2020. 142 p.

48. UNESCO. Actors and partnerships in vocational education and training [Internet]. Paris: 2019 [cited 2022 Jan 12]. Available from: https://www.dcdualvet.org/wp-content/uploads/2019_UNESCO_Actors-and-partnerships-in-vocational-education-and-training.pdf

49. Hoeckel K. Key evidence on vocational education and training policy from previous OECD work [Internet]. Paris: OECD; 2007 [cited 2022 Jan 12]. Available from: www.oecd.org/dataoecd/41/62/43897509.pdf

50. Velkvovski Z., Rizova E. Social dialogue and partnership in vocational education and training. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education (IJCRSEE).* 2015; 3(1): 81–88. DOI: 10.23947/2334-8496-2015-3-1-81-88

51. Bukaliya R. The potential benefits and challenges of internship programmes in an ODL institution: A case for the Zimbabwe Open University. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications.* 2012; 4: 13–1309.

52. Cheong A. L. H., Yahya N. binti, Shen Q. L., Yen A. Y. Internship experience: An in-depth interview among interns at a business school of a Malaysian Private Higher Learning Institution. *Procedia – Social and Behavioral Sciences.* 2014; 123: 333–343. DOI: 10.1016/j.sbspro.2014.01.1431

53. Jawabri A. Exploration of internship experience and satisfaction leading to better career prospects among business students in UAE. *American Journal of Educational Research.* 2017; 5: 1065–1079. DOI: 10.12691/education-5-10-8

54. Lennon F. A. Implementation of a work-based learning model. Northeast Ohio: The Manufacturing Advocacy and Growth Network; 2013. p. 3–5.

55. Hughes K. L., Bailey T. R. Work-based learning and academic skills. *Working Knowledge: Work-Based Learning and Education Reform.* 2003; 3: 85–110. DOI: 10.4324/9780203463956

56. Gourmaj M., Naddami A., Fahli A., Nehari D. Teaching power electronics and digital electronics using personal learning environments: From traditional learning to remote experiential learning. *International Journal of Online Engineering.* 2017; 13: 18–30. DOI: 10.3991/ijoe.v13i08.6840

57. May D. Student perceived value of intensive experiential learning. *International Journal for Service Learning in Engineering, Humanitarian Engineering, and Social Entrepreneurship.* 2017; 12: 1–12. DOI: 10.24908/ijsle.v12i1.6662

58. Vargas-Hernández J. G. Networking international student collaboration and experiential exercise projects. *Advances in Higher Education and Professional Development.* 2017; 3: 210–231. DOI: 10.4018/978-1-5225-2548-6.ch013

59. Glaser J. IT Strategy Formulation and Management [Internet]. 2017 [cited 2022 Jan 12]. Available from: https://wiki.harvard.edu/confluence/download/attachments/213389796/01.30.17_Glaser_IT%20Strategy.pdf?version=1&modificationDate=1483720579000&api=v2

60. Cox C. J., Cooper C. L. Developing organizational development skills in Japan and the United Kingdom: An experiential approach. *International Studies of Management & Organization.* 2016; 6: 72–84. DOI: 10.1080/00208825.1976.11656197

61. Hom P. W., Tsui A. S., Wu J. B., Lee T. W., Zhang A. Y., Fu P. P., et al. Explaining employment relationships with social exchange and job embeddedness. *Journal of Applied Psychology.* 2009; 94: 277–297. DOI: 10.1037/a0013453

62. Silyn-Roberts H. Perspectives on partnership: A literature review. *Writing for Science and Engineering.* 2013; 33: 63–73. DOI: 10.1016/B978-0-08-098285-4.00004-2

63. Fletcher F., Mba E. D. The career and times of Edward L. Bernays. *Educational Institutions.* 2014; 5: 1–22.

64. Karsa Y. A., Ahmad K. Contribution of learning management and emotional intelligence to performance and work effectiveness of teachers at Public Elementary School in Barambai Sub-District. *Journal of Research & Method in Education.* 2018; 8: 19–27. DOI: 10.9790/7388-0806041927

Information about the authors:

Fitri Nur Mahmudah – PhD (Education Management), Lecturer, Education Management Department, Faculty of Teacher Training and Education, Universitas Ahmad Dahlan; ORCID 0000-0002-2757-3605; Yogyakarta, Indonesia. E-mail: fitri.mahmudah@mp.uad.ac.id

Aliyah Al Ganis Rasyid Baswedan – Professor, Education Management Department, Faculty of Teacher Training and Education, Universitas Ahmad Dahlan; ORCID 0000-0003-2827-6749; Yogyakarta, Indonesia. E-mail: aliyahrasyid@gmail.com

Husaini Usman – Professor, Faculty of Teacher Training and Education, Universitas Mulawarman; ORCID 0000-0003-3321-5801; Samarinda, Kalimantan Timur, Indonesia. E-mail: husainiusman@uny.ac.id

Djemari Mardapi – Professor, Educational and Research Evaluation Department, Universitas Negeri Yogyakarta; ORCID 0000-0002-2656-3544; Yogyakarta, Indonesia. E-mail: djemarimardapi@gmail.com

Eka Cahya Sari Putra – Doctoral Student (Primary Education), Department of Elementary School, Universitas Negeri Yogyakarta; ORCID 0000-0002-3643-4906; Yogyakarta, Indonesia. E-mail: ekacsputra@gmail.com

Conflict of interest statement. The authors declare that there is no conflict of interest.

Received 21.12.2021; revised 02.04.2022; accepted for publication 06.04.2022.
The authors have read and approved the final manuscript.

Информация об авторах:

Махмудах Фитри Нур – PhD (управление образованием), преподаватель кафедры управления образованием факультета подготовки и образования учителей Университета Ахмада Дахлана; ORCID 0000-0002-2757-3605; Джокьякарта, Индонезия. E-mail: fitri.mahcepat@mp.uad.ac.id

Басведан Алия Аль-Ганис Расид – профессор кафедры управления образованием факультета подготовки и образования учителей Университета Ахмада Дахлана; ORCID 0000-003-2827-6749; Джокьякарта, Индонезия. E-mail: aliyahrasyid@gmail.com

Усман Хусаини – профессор педагогического факультета Университета Мулавармана; ORCID 0000-0003-3321-5801; Самаринда, Восточный Калимантан, Индонезия. E-mail: husainiusman@uny.ac.id

Мардапи Джемари – профессор кафедры оценки образования и исследований Университета Негери Джокьякарта; ORCID 0000-0002-2656-3544; Джокьякарта, Индонезия. E-mail: djemarimardapi@gmail.com

Путра Эка Кахья Сари – докторант (начальное образование) кафедры начального образования Университета Негери Джокьякарта; ORCID 0000-0002-3643-4906; Джокьякарта, Индонезия. E-mail: ekacsputra@gmail.com

Информация о конфликте интересов. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Статья поступила в редакцию 21.12.2021; поступила после рецензирования 02.04.2022; принята к публикации 06.04.2022.
Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБРАЗОВАНИИ

УДК 159.9 DOI: 10.17853/1994-5639-2022-5-90-121

ЖИЗНЕСПОСОБНОСТЬ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ РОССИИ В УСЛОВИЯХ НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ

А. В. Махнач[1], А. И. Лактионова[2], Ю. В. Постылякова[3]

Институт психологии РАН, Москва, Россия.
E-mail: [1]makhnach@ipran.ru; [2]apan@inbox.ru; [3]postylyakova@mail.ru

Аннотация. *Введение*. В статье анализируется жизнеспособность студентов вузов. Высокая степень неопределенности настоящего и будущего, сопряженная с особенностями жизненного этапа студентов-выпускников, осложняется тем, что этот возрастной период связан с кризисами выбора профессии. Показывается, что мало изучены взаимосвязи между жизнеспособностью молодежи и развитием их жизненной траектории. Актуальность таких исследований высока и имеет теоретическое и практическое значение. Гипотеза исследования: уровень жизнеспособности студентов связан с оптимистичным/пессимистичным видением своего профессионального будущего в России, самоидентификацией, отражающей принадлежность к стране, региону, городу, миграционными/эмиграционными намерениями.

Цель – изучение взаимосвязей жизнеспособности молодых людей с их отношением к перспективам будущей профессии, миграционными/эмиграционными намерениями, социальной идентичностью.

Методология, методы и методики. Методологическая база – системный подход, предлагающий общесистемные представления о структурно-функциональном строении пространства объектов исследования; теория экологических систем Ю. Бронфенбреннера, позволяющая выявлять взаимосвязи жизнеспособности молодежи во взаимодействии с окружающим миром. Жизнеспособность студентов определялась Опросником жизнеспособности детей и молодежи – 28 (Child and Youth Resilience Measure – 28), позволяющим оценивать три показателя жизнеспособности: «Индивидуальные ресурсы»; «Семейная поддержка»; «Контекст». Предусмотрен расчет интегрального показателя жизнеспособности. Для изучения социальной идентичности молодежи, их отношения к перспективам будущей профессии и миграционным/эмиграционным намерениям применялась авторская анкета. В исследовании принимали участие студенты-старшекурсники, магистранты вузов (N = 993, средний возраст равен 21,49 ± 2,274).

Результаты. 1. В жизнеспособности студентов индивидуальные ресурсы являются ведущими; семейные ресурсы и общая жизнеспособность имеют среднюю выраженность;

контекстуальные студентами субъективно оцениваются низко. 2. Студенты с высокой жизнеспособностью оптимистичнее оценивают возможности профессионального роста и достойной жизни в России в отличие от студентов с низкой жизнеспособностью. 3. Социальная идентичность различается в группах с высокой и низкой жизнеспособностью. Более высокие показатели идентификации себя как россиянина демонстрируют студенты с высокой жизнеспособностью, у них также меньше выражены космополитизм и эмиграционные планы. 4. Низкая оценка физической и психологической поддержки семьи, друзей, неудовлетворенность домом/семьей/друзьями отмечается у респондентов с низкой жизнеспособностью, также демонстрирующей пессимистическое видение будущего в России, более высокие эмиграционные намерения, более низкие показатели идентификации себя как россиянина. 5. Данные исследования общей выборки показывают региональные различия в миграционных/эмиграционных планах молодежи.

Научная новизна. Осуществлена проверка эмпирических возможностей системного подхода и теории экологических систем Ю. Бронфенбреннера к изучению жизнеспособности студенческой молодежи. Выявлены взаимосвязи между жизнеспособностью молодежи и ее отношением к перспективам профессии, миграционными/эмиграционными намерениями, социальной идентичностью. Определены мишени воздействия на повышение жизнеспособности студентов при их обучении в вузе.

Практическая значимость. Результаты данного исследования могут применяться при индивидуальном сопровождении студентов и при составлении учебных программ вузов.

Ключевые слова: Жизнеспособность человека, молодежь, студенты, оптимистическое/пессимистическое видение будущего, самоидентификация, миграционные намерения.

Благодарности. Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-29-07409мк «Социально-психологические ресурсы жизнеспособности человека в условиях неопределенности».

Для цитирования: Махнач А. В., Лактионова А. И., Постылякова Ю. В. Жизнеспособность студенческой молодежи России в условиях неопределенности // Образование и наука. 2022. Т. 24, № 5. С. 90–121. DOI: 10.17853/1994-5639-2022-5-90-121

RESILIENCE OF STUDENT YOUTH IN RUSSIA UNDER UNCERTAINTY

A. V. Makhnach[1], A. I. Laktionova[2], Yu. V. Postylyakova[3]

Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia.
E-mail: [1]makhnach@ipran.ru; [2]apan@inbox.ru; [3]postylyakova@mail.ru

Abstract. *Introduction.* The article analyses resilience of university students. The high degree of uncertainty of the present and future, associated with the characteristics of the life stage of graduate students, is complicated by the fact that this age period is associated with crises in choosing a profession. It is shown that the relationship between youth resilience and the development of their life trajectory has been little studied. The relevance of such studies is high and has theoretical and practical significance. Research hypothesis: the level of students'

resilience is associated with an optimistic/pessimistic vision of their professional future in Russia, self-identification, reflecting belonging to a country, region, city, migration/emigration intentions.

Aim. The study *aims* to analyse the relationship of youth resilience with their attitude to the prospects of their future profession, migration/emigration intentions, and social identity.

Methodology, methods and techniques. The methodological framework of research is based on the systematic approach that offers system-wide ideas about the structural and functional structure of the space of research objects; the theory of ecological systems by U. Bronfenbrenner, which allows to identify significant relationships between the indicators of youth resilience in interaction with the outside world. Students' resilience was assessed by the 28-item Child and Youth Resilience Measure (Child and Youth Resilience Measure-28), which allows scoring three indicators of resilience: "Individual resources"; "Family support"; "Context". The calculation of the integral resilience score is provided. The authors developed the questionnaire to study the social identity of young people, their attitude to the prospects of their future profession and migration/emigration intentions. The study involved university senior students, MA level students (N = 993, average age M = 21.49, SD = 2.274).

Results. 1. In resilience of students, individual resources are leading; family resources and score of general resilience are moderate; students give a low rating to contextual resources. 2. Students with high resilience are more optimistic about the opportunities for professional growth and a decent life in Russia, in contrast to students with low resilience. 3. Social identity differs between high and low resilience groups. Higher indicators of self-identification as Russians are demonstrated by students with high resilience, they also have less pronounced cosmopolitanism and emigration plans. 4. A low assessment of the physical and psychological support of family, friends, and dissatisfaction with home/family/friends is noted among respondents with low resilience, which also demonstrates a pessimistic vision of the future in Russia, higher emigration intentions, and lower indicators of self-identification as a Russian citizen. 5. Data from the study of the general sample show regional differences in the migration/emigration plans of young people.

Scientific novelty. The empirical possibilities of the systems approach and the theory of ecological systems by U. Bronfenbrenner to the study of student youth resilience have been tested. The relationships between young people resilience and their attitude to the prospects of the profession, migration/emigration intentions, and social identity are revealed. The targets of influence on increasing students' resilience during their studies at the university are determined.

Practical significance. The results of the present study can be used for individual support of students and in the preparation of university curricula.

Keywords: resilience, youth, students, optimistic/pessimistic vision of the future, self-identification, migration intentions.

Acknowledgements. The reported study was funded by the Russian Foundation for Basic Research (RFBR), project number 19-29-07409мк "Socio-Psychological Resources of Human Resilience in Conditions of Uncertainty".

For citation: Makhnach A. V., Laktionova A. I., Postylyakova Yu. V. Resilience of student youth in Russia under uncertainty. *The Education and Science Journal*. 2022; 24 (5): 90–121. DOI: 10.17853/1994-5639-2022-5-90-121

Введение

В данной статье мы анализируем жизнеспособность молодых людей – студентов вузов в возрасте 19–23 лет. Необходимость изучения жизнеспособности данной возрастной группы определяется тем, что этот период в жизни человека отличается высоким уровнем неопределенности в связи с предстоящими серьезными изменениями по окончании обучения. В условиях неопределенности возрастает актуальность исследований в области жизнеспособности человека, поскольку именно она является ключевым фактором способности человека справляться с трудностями и выживать в условиях невзгод.

Рассмотрим подробнее особенности этого возрастного периода жизни студенческой молодежи. С приближающимся окончанием университета перед старшекурсниками и магистрантами встают серьезные проблемы поиска работы, необходимости адаптации в новом профессиональном коллективе. Еще не сложившееся умение работать и часто нереалистичные ожидания приводят к общей неудовлетворенности как собой, так и теми возможностями, которые видят перед собой молодые люди. Особую сложность представляет множественность выборов дальнейшего пути в жизни и необходимость определения целей при их общей размытости и неопределенности. Так, J. J. Arnett обращает внимание на экспериментальный и исследовательский характер этого периода, который он называет «формирующейся взрослостью» [1].

Высокая степень неопределенности настоящего и будущего, связанная с особенностями этого жизненного этапа, осложняется тем, что данный возрастной период может быть связан также с двумя кризисами – выбора профессии и профессиональных ожиданий (Л. Б. Райхельгауз [2]). Э. Э. Сыманюк и А. А. Печеркина рассматривают жизнеспособность в качестве «психологического предиктора конструктивного профессионального развития», отмечая, что «изучение роли жизнеспособности в конструктивном профессиональном развитии личности остается вне поля исследовательского интереса» [3, с. 525].

Наиболее точно решению изучаемой проблемы жизнеспособности молодежи отвечает теория экологических систем Ю. Бронфенбреннера), позволяющая исследовать контексты формирования и развития жизнеспособности человека, а также системный подход Б. Ф. Ломова к научному познанию, который предлагает не только системное видение психики, но и процесс ее познания, начиная с планирования и организации эксперимента до установления законов, субординации понятий и принципов.

Исходя из вышесказанного *целью* нашего исследования является изучение взаимосвязей жизнеспособности молодых людей с их отношением к

перспективам будущей профессиональной деятельности, миграционными/эмиграционными намерениями, социальной идентичностью, отражающей их принадлежность к стране, региону, городу.

Для реализации поставленной цели была сформулирована следующая *задача*: исследовать взаимосвязи между жизнеспособностью молодых людей и такими характеристиками, как оптимистическое/пессимистическое видение будущего, самоидентификация, эмиграционные/миграционные намерения.

Гипотеза исследования: уровень жизнеспособности студентов связан с оптимистичным/пессимистичным видением своего профессионального будущего в России, самоидентификацией, отражающей принадлежность к стране, региону, городу и миграционными и эмиграционными намерениями.

При этом были сформулированы следующие исследовательские вопросы:

1. Какие ресурсы (индивидуальные, семейные, контекстуальные) в структуре жизнеспособности студентов-старшекурсников являются преобладающими?

2. Каковы различия в психологических установках молодых людей с высоким и низким уровнем жизнеспособности, связанных с отношением к возможностям и перспективам будущей профессиональной деятельности?

3. Каковы отличия в социальной идентичности молодых людей в группах с высокой и низкой жизнеспособностью в связи с их миграционными и эмиграционными намерениями.

4. Насколько высоко оценивается студентами физическая, психологическая поддержка своей семьи и друзей в группах респондентов с низкой и высокой жизнеспособностью?

Ограничения исследования состоят в том, что данные для эмпирического изучения жизнеспособности студентов собирались в разные временные отрезки: часть эмпирической базы была собрана до начала пандемии, часть – уже в условиях локдауна, частичной или полной самоизоляции студентов (индивидуальной или групповой). В связи с этим результаты исследования нуждаются в дополнительной верификации на идентичных выборках студентов, которые обучаются в смешанном режиме. В продолжении исследования необходимо учесть фактор изменения формы обучения и вероятностное влияние на оптимистическое/пессимистическое видение будущего респондентами, их самоидентификацию и эмиграционные/миграционные намерения, усиление фактора неопределенности. Фактор риска – глобальный кризис и изменения в мировой экономике при пандемии COVID-19 – также в незначительной степени учтен в исследовании и расставляет новые перспективы для дальнейших исследований. Было бы целесообразно сопоставить отношение и оптимистическое/пессимистическое видение будущего у респондентов с низкой и высокой жизнеспособностью, но уже с учетом этого фактора риска.

Обзор литературы

Понятие «жизнеспособность» описывается в разных теоретических подходах и концепциях, и относительно долгая история исследований с выделением четырех волн изучения этого феномена, проанализированная A. Masten [4] и обоснованная А. В. Махначем [5] пятая волна не добавили определенности в его концептуализацию, что является актуальной научной проблемой. Концептуализация термина «жизнеспособность» в исследованиях последних лет происходит преимущественно в русле теории экологических систем Ю. Бронфенбреннера) [6], в которой акцент на философию экологического бытия позволяет расширить понимание этого феномена от узко детерминированного теми или иными факторами защиты и риска до системной характеристики человека. В русле *экологического подхода* к изучению жизнеспособности разрабатывается ее социально-экологическая модель (M. Ungar) [7], включающая в себя четыре области, каждая из которых характеризует жизнеспособность подростков и молодежи: индивидуальные характеристики, отношения, общество и государство, культура. Другим теоретическим основанием изучения жизнеспособности служат *общесистемные представления* о структурно-функциональном строении пространства существования объектов как системы. На основе общесистемных закономерностей психических явлений, выделенных Б. Ф. Ломовым (связей, тенденций, зависимостей, вариативности, повторяемости, сферы действия, границ применения) [8], происходит выявление признаков жизнеспособности разных групп респондентов по возрасту, профессиям, условиям жизнедеятельности, что позволяет анализировать закономерности функционирования объектов и их эмпирического изучения. В определении жизнеспособности человека мы выделяем ее функционально-динамический принцип, при котором этот феномен рассматривается как способность к управлению функциями, процессами (совладания, восстановления и пр.), базирующимися на индивидуальных ресурсах, внешних и внутренних защитных факторах. Наличие противоречий в большинстве современных определений жизнеспособности (человека, семьи, группы, общества) не только означает, что нет согласия по этому поводу, но также связано с поиском общего в большом количестве частностей – переменных, отражающих суть этого понятия. С другой теоретической позиции – *социального понимания* (social cognition) как относительно новой междисциплинарной области исследований, представляющей объединение философии сознания, аналитической эпистемологии, когнитивной психологии, – жизнеспособность рассматривается как зонтичная характеристика, создаваемая посредством взаимодействия молодых людей с несколькими взаимодействующими системами (например, школой, семьей). Защитные факторы жизнеспособности при

этом рассматриваются как поддерживающие аспекты жизни подростков или молодых людей, которые, несмотря на значительные угрозы, помогают им справиться с ними и добиться позитивной адаптации. Защитные факторы действуют одновременно и взаимодействуют на разных уровнях. Они включают в себя индивидуальные факторы, такие как интеллектуальные навыки и ориентации, а также широкую социальную среду и отношения (T. Burchardt, M. C. Huerta [9], L. Lewis et al. [10]). Общей характеристикой для большинства определений является то, что жизнеспособность – процесс, способность или результат успешной адаптации к этим условиям или их трансформации, несмотря на сложные или угрожающие обстоятельства, что предполагает наличие жизненных невзгод, неблагополучия (А. В. Махнач [5], S. S. Luthar, D. Cicchetti, B. Becker [11], N. Kirby, B. Wright, V. Allgar [12], A. S. Masten, A. Tellegen [13]). По мнению A. Hart с соавторами, еще одна закономерность в концептуализации понятия отмечается в том, что понимание жизнеспособности и того, как она помогает человеку справиться с невзгодами, также зависит от характера невзгод (независимо от того, определены они явно или неявно), которые могут быть связаны или не связаны с социальным неблагополучием человека или социальной группы [14]. Жизнеспособность характеризует взаимно значимые отношения между человеком и его социальным окружением и охватывает по крайней мере некоторую возможность изменения экологического контекста самим человеком. Таким образом, в психологической науке идет процесс концептуализации понятия «жизнеспособность» в нескольких научных направлениях, вместе с тем концепт «жизнеспособность» на этом этапе его операционализации может быть использован для объяснения феноменологии жизнеспособности студентов как большой социальной группы, начинающей путь в профессии в условиях неопределенности.

С начала изучения феноменологии жизнеспособности перед учеными стоит вопрос об определении факторов риска, препятствующих проявлениям жизнеспособности, и факторов защиты, способствующих ей. Например, M. E. Zinn, E. D. Huntley, D. P. Keating отмечают, что традиционно жизнеспособность подростков и молодых людей в психологии изучается в связи с их способностями противостоять неблагоприятным событиям жизни, выходить из этих испытаний со сформированным навыком совладания с ними и развитием способности применять полученный опыт в дальнейшем [15]. Отметим, что как в российской, так и в западной психологии широкое распространение получили исследования, направленные на изучение особенностей жизнеспособности молодежи и ее социальной адаптации к условиям трансформирующегося мира, а также на изучение факторов риска и защитных факторов, влияющих на позитивное развитие их даль-

нейшей жизненной траектории. Однако, несмотря на увеличивающееся с каждым годом количество исследований в области жизнеспособности молодежи, «изучение роли жизнеспособности в конструктивном профессиональном развитии личности остается вне поля исследовательского интереса» (Э. Э. Сыманюк, А. А. Печеркина [3, с. 525]). D. F. Freitas с соавторами выделяют способность молодых людей выживать в условиях насилия, агрессии, буллинга – факторов риска [16]. G. Gabrielli с соавторами и S. Rodríguez с соавторами обращают внимание на отличия в академической жизнеспособности у студентов-эмигрантов первого и второго поколений, которые проявляют способность «превзойти шансы» и добиться положительных результатов в учебе, несмотря на социально-экономическое неблагополучие. Такие компоненты жизнеспособности, как их убеждения в самоэффективности, позитивная домашняя обстановка и отношение к языку дома, способствуют хорошей адаптации студентов [17; 18]. I. Di Maggio с соавторами выделяют особенности в восприятии будущего, показав, что склонность уделять время размышлениям о будущем и уверенность в том, что вы готовы столкнуться с проблемами и угрозами, полезны для содействия более адаптивному развитию карьеры, которое может начать формироваться с подросткового возраста [19].

Поиск детерминант жизнеспособности молодых людей в условиях неопределенности – проблема крайне актуальная, поэтому ей посвящают все большее число работ. Вместе с тем по-прежнему существует потребность в поиске наиболее стабильных и универсальных детерминант жизнеспособности. В частности, в ряде исследований отмечается, что жизнеспособность связана со способностью человека использовать доступные ему ресурсы, обеспечивающие жизнь и здоровье, и с предоставлением необходимых ресурсов в соответствии с социальным и экологическим контекстом жизни человека (А. В. Махнач [5], G. A. Bonanno et al. [20], A. Hart et al. [14], M. Ungar [7]). Несмотря на то, что многие исследования связаны с изучением преимущественно факторов риска, относящихся к поведению, которое может являться дисфункциональным, жизнеспособность молодого человека в новых, неосвоенных им условиях представляет собой развитие механизмов преодоления трудностей. Эти стратегии необходимо понимать в конкретном контексте и с позиции самой молодежи. Подростки и молодые люди активно пытаются найти выход из потенциально опасных ситуаций, что предполагает несколько способов интерпретировать их поведение (M. Ungar) [7].

Отметим, что тема жизнеспособности молодежи в условиях влияния тех или иных факторов риска широко представлена уже в нескольких областях психологии. В *педагогической психологии* жизнеспособность в качестве фактора устойчивости к дезадаптационным проявлениям у молодежи рассма-

тривается в работах С. А. Наличаевой и А. К. Дячук [21]. Изучению жизнеспособности студентов в разных контекстах их жизнедеятельности посвящен ряд работ (С. Н. Морозюк, И. А. Горбенко, Е. С. Кузнецова [22], Ю. В. Постылякова [23; 24], Л. Б. Райхельгауз [2], А. В. Тараканов [25], R. Gómez-Molinero et al. [26]). В *социальной психологии* А. А. Нестерова провела исследования жизнеспособности безработной молодежи [27]. Жизнеспособность молодежи из регионов с разными культурно-социальными и экологическими (часто – неблагополучными) условиями жизни анализируется целым рядом авторов (А. В. Махнач и др. [28]). В *психологии развития* возрастные и гендерные особенности жизнеспособности в юношеском возрасте исследуются в работах Е. В. Куфтяк [29], А. И. Лактионовой [30], J. M. Twenge et al. [31].

Современные исследования жизнеспособности студентов, начинающих профессиональную карьеру, посвящены изучению стратегий эмоциональной регуляции при поиске работы старшекурсниками, карьерной адаптивности, удовлетворенности жизнью в связи с первыми предложениями работы (L. Wang et al. [32]). Вопросы жизнеспособности и адаптации молодых людей к студенческой жизни поднимаются в ряде исследований, направленных на изучение факторов риска, например, суицидов среди первокурсников (E. Aizpurua, F. Caravaca-Sánchez, L. A. Taliaferro [33], J. Bantjes et al. [34]). Взаимодействие двух факторов – индивидуального и контекстного – должно способствовать позитивной адаптации, академической успешности в обучении, несмотря на невзгоды (A. R. Carroll) [35]. В качестве факторов жизнеспособности в исследованиях выделяется, в частности, умение использовать имеющийся жизненный опыт и эффективно принимать решения, разрабатывать жизнеспособные стратегии (A. Abdullah et al. [36]).

Исходя из анализа упомянутых выше работ можно говорить о высокой актуальности как теоретических, так и практико-ориентированных исследований жизнеспособности молодых людей в силу «необходимости помощи представителям цифрового поколении в развитии способности к прогнозированию своего будущего, наполнении оптимистическим смыслом будущего, в том числе профессионального, в изменении фаталистических установок девушек и юношей в отношении своего будущего» (Э. Ф. Зеер, Н. Г. Церковникова, В. С. Третьякова) [37, с. 178].

По обзору литературы сделаем следующие выводы.

Ввиду множественности определений в психологии понятия «жизнеспособность» и разных теоретических оснований для его концептуализации и операционализации считаем важным остановиться на основных теоретических основаниях, с позиции которых следует проводить анализ жизнеспособности студентов как большой социальной группы. Этими основаниями являются системный подход Б. Ф. Ломова [8], теория экологических систем

Ю. Бронфенбреннера [6], экологический подход к изучению жизнеспособности и ее социально-экологическая модель М. Унгара [7], концепции социального понимания T. Burchardt, M. C. Huerta [9], L. Lewis et al. [10].

Для продолжения изучения жизнеспособности молодежи остается открытым вопрос об определении факторов риска, препятствующих проявлениям их жизнеспособности, и факторов защиты, способствующих ей. Приведенные данные о месте факторов риска в жизни молодых людей подтверждаются рядом изысканий, но при этом важно продолжать исследования жизнеспособности молодежи в постоянно изменяющемся мире с возрастающей значимостью фактора неопределенности. Акцент на роли защитных факторов в жизни молодого человека, влияющих на позитивное развитие их дальнейшей жизненной траектории, становится принципиально актуальным, и эта область является недостаточно изученной.

Методология, материалы и методы

Методологические подходы: исследование выполнено в русле системного подхода и теории экологических систем Ю. Бронфенбреннера, позволяющих выявить значимые взаимосвязи интегративных показателей жизнеспособности студентов последних курсов университетов с их характеристиками социальной идентичности, отношением к перспективам будущей профессиональной деятельности и миграционным/эмиграционным намерениям.

В исследовании принимали участие студенты старших и выпускных курсов, а также магистранты российских университетов (N = 993 чел., средний возраст равен 21,49 ± 2,274), из них юношей 341 чел., девушек 652 чел. Выборка по городам составила: Челябинск – 209 чел., Йошкар-Ола – 282 чел., Чита – 146 чел., Мурманск – 126 чел., Хабаровск – 88 чел., Краснодар – 89 чел., Симферополь – 48 чел.

В исследовании были использованы:

1. Опросник жизнеспособности детей и молодежи – 28 (Child and Youth Resilience Measure – 28, CYRM-28; Ungar, Liebenberg, 2011 [38]), адаптированный А. В. Махначем и А. И. Лактионовой в 2005–2008 г. [39]. Этот опросник позволяет оценить три интегративных показателя жизнеспособности: «Индивидуальные ресурсы» (оценивают навыки решения проблем, настойчивость в достижении цели, знание своих сильных сторон, навыки поведения в различных ситуациях, умение обращаться за помощью и поддержкой, способность применять эти навыки в жизни, наличие поддержки среди друзей); «Семейная поддержка» (оценивает восприятие респондентом физической и психологической семейной поддержки); «Контекст» (оценивает

отношение к образованию, стране, культурным традициям и значение для человека религии как источника силы). По результатам этих шкал рассчитывается интегральный показатель – «Общая жизнеспособность».

2. Анкета «Жизнеспособность студенческой молодежи», направленная на изучение социальной идентичности молодых людей, их отношение к перспективам будущей профессиональной деятельности и миграционным/эмиграционным намерениям.

После проведения анкетного опроса и тестирования полученные данные были подвергнуты статистическому анализу. Использовались следующие статистические методы: описательные статистики, частотный анализ, сравнение средних на основе Т-критерия Стьюдента. Статистическая обработка данных проводилась в программе SPSS 23.0.

Результаты исследования

На первом этапе исследования была оценена жизнеспособность студентов на общей выборке (N = 993). Средние показатели жизнеспособности и стандартные отклонения приведены в таблице 1.

Жизнеспособность студентов. Общая выборка

Для ответа на исследовательский вопрос: «Какие индивидуальные ресурсы в структуре жизнеспособности студентов-старшекурсников являются ведущими, каковы выраженность этих ресурсов?» были определены средние показатели жизнеспособности по всей выборке (таблица 1).

Таблица 1

Средние показатели жизнеспособности по всей выборке (N = 993)

Table 1

Average indicators of resilience for the entire sample (N = 993)

Шкалы/Scales	Min	Max	M	SD
Возраст / Age	19	23	21,49	2,274
Жизнеспособность индивидуальная / Individual resilience	17	55	44,77	6,12
Жизнеспособность семейная / Family resilience	9	35	27,93	5,502
Жизнеспособность контекстуальная/ Context resilience	14	50	34,86	5,912
Жизнеспособность общая / Total resilience	46	140	107,55	15,049

По приведенным выше данным отмечается, что в структуре жизнеспособности студентов индивидуальные ресурсы являются преобладающими, к которым прежде всего и обращаются респонденты, что связано с их вхождением в самостоятельную жизнь (переезд в другой город на учебу, использование своих социальных навыков в новых условиях жизни). Это подтверждает и проведенное нами сравнение средних показателей трех шкал Опросника CYRM-28 между собой: показатели шкал значимо различаются ($p < 0{,}001$), при этом абсолютное значение показателя шкалы «Жизнеспособность индивидуальная» выше показателей шкал «Жизнеспособность семейная» и «Жизнеспособность контекстуальная».

Семейная и общая жизнеспособность имеют средний уровень выраженности. В свою очередь, ресурсы, относящиеся к контекстуальным (отношение к стране, культуре, традициям, образованию, религиозный опыт и духовность), студенты оценивают низко. Эти результаты соответствуют данным, полученным ранее в наших исследованиях (А. И. Лактионова) [30; 40], (А. В. Махнач и др.) [28]. Низкая субъективная оценка контекстуальных ресурсов отражает, на наш взгляд, сложность и неопределенность этого периода в жизни респондентов.

Планирование будущего студентами.
Сравнение групп с высокой и низкой жизнеспособностью

С целью изучения различий между студентами с высокой и низкой жизнеспособностью в их отношении к возможностям и перспективам своего будущего, миграционным и эмиграционным намерениям и самоидентификации, отражающей их принадлежность к стране, региону, городу, из общей выборки респондентов были выделены две группы с высокими (от 117 баллов и выше) и низкими (от 98 баллов и ниже) значениями показателя «Общая жизнеспособность». Были сформированы группа с высокими ($n1 = 253$) и низкими ($n2 = 248$) значениями этого показателя. Сравнение, проведенное на основе Т-критерия Стьюдента, выявило статистически достоверные различия между данными двух групп по всем показателям жизнеспособности (таблица 2).

Таким образом, отмечаются значимые различия по показателям индивидуальной, контекстуальной и семейной жизнеспособности между двумя группами. Студенты с низкой жизнеспособностью дают низкую субъективную оценку своих ресурсов. Они также демонстрируют пессимистическое видение своего будущего в России, более высокие эмиграционные намерения и более низкие показатели идентификации себя как россиянина – об этом свидетельствуют нижеприведенные результаты анкетирования.

Таблица 2

Значения средних показателей жизнеспособности в группах с высокими (n1 = 253) и низкими (n2 = 248) значениями показателей жизнеспособности

Table 2

Mean values of resilience in groups with high (n1 = 253) and low (n2 = 248) values of resilience

Шкалы / Scales	**Показатель / Value**	**N**	**M**	**SD**	**Т-критерий Стьюдента / Student's t-criterion**
Жизнеспособность индивидуальная / Individual resilience	Низкий Low	248	37,73	5,698	–32,967*
	Высокий High	253	50,82	2,609	
Жизнеспособность семейная / Family resilience	Низкий Low	248	21,52	4,956	–33,731*
	Высокий High	253	32,94	1,98	
Жизнеспособность контекстуальная / Context resilience	Низкий Low	248	28,32	4,11	–37,448*
	Высокий High	253	41,45	3,731	
Жизнеспособность общая / Total resilience	Низкий Low	248	87,57	10,02	–51,489*
	Высокий High	253	125,21	5,726	

Примечание. * $p < 0,05$.

Note. * $p < 0,05$.

Далее приведем сравнительные данные из ответов на вопросы анкеты респондентов **из групп с высокими (группа 1) и низкими (группа 2) значениями показателей жизнеспособности.**

Следует пояснить, что у респондентов была возможность выбора одновременно нескольких ответов, поэтому их суммарное количество может превышать 100 %.

Как правило, исследования по теме планирования будущего студентами-специалистами связаны с двумя дискурсами: пессимистическим и оптимистическим видением себя. Отсюда и жизненная ориентация, которая может иметь определяющее значение для самого процесса обучения студентов и их дальнейшей социально-профессиональной адаптации. Мы видим, что при ответе на этот вопрос студенты с высокой жизнеспособностью дают значительно более оптимистичные ответы, чем респонденты с низкой жизнеспособностью. Все эти факты свидетельствует о необходимости разви-

тия оптимизма студентов, для повышения их способности к эффективному противостоянию трудностям жизни во время учебы в университете и последующей адаптации к условиям профессиональной деятельности.

Таблица 3

Ответы на вопрос «Как Вы считаете, обеспечит ли Вам ваше образование в будущем…» в группах с высокими (1) и низкими (2) значениями показателя жизнеспособности, %

Table 3

Responses to the question “In your view, will your education provide you in future ...” in the groups with high (1) and low (2) values of the resilience indicator, %

Группы / Groups	**Достаточный заработок / Sufficient income**	**Интересная работа / Interesting job**	**Востребованность на рынке труда / Demand in the labour market**	**Престижная работа / Prestigious job**	**Карьерный рост / Career growth**	**Самореализация в профессии / Self-realisation in the profession**
Группа 1 / Group 1	53,8	75,1	69,6	30	51,4	68
Группа 2 / Group 2	36,3	58,9	62,9	17,3	30,2	45,2

По ответам на следующий вопрос анкеты у респондентов в группах с высокими (1) и низкими (2) значениями показателя жизнеспособности были получены следующие данные (таблица 4).

Таблица 4

Ответы на вопрос «В будущем в России у Вас будет возможность профессионального и карьерного роста, и достойной жизни?» в группах с высокими (1) и низкими (2) значениями показателя жизнеспособности, %

Table 4

Responses to the question “In the future in Russia, you will have the opportunity for professional and career growth, and a decent life?” in the groups with high (1) and low 2) values of the resilience index, %

Группы / Groups	**Да / Yes**	**Нет / No**
Группа 1 / Group 1	90,9	9,1
Группа 2 / Group 2	61,7	38,3

В ответах на этот вопрос отмечаются заметные различия между респондентами с высокой и низкой жизнеспособностью. Более пессимистичное ожидание от будущего демонстрируют молодые люди с низкой жизнеспособностью.

Ответы респондентов на следующий вопрос (таблица 5) частично подтверждают эти данные.

Таблица 5

Ответы на вопрос «Где выше возможности достижения?» в группах с высокими (1) и низкими (2) значениями показателя жизнеспособности, %

Table 5

Responses to the question “Where is the higher possibility of achievement?” in the groups with high (1) and low (2) values of the resilience index, %

Группы / Groups	**Москва, Санкт-Петербург / Moscow, Saint Petersburg**	**Крупные города / Big cities**	**Ваш город / Your city**	**Город, в котором учитесь / City where you study**	**За рубежом / Abroad**
Группа 1 / Group 1	25,7	59,3	29,2	30	23,7
Группа 2 / Group 2	26,6	58,9	25,8	24,2	30,2

Различия между группами с низкой и высокой жизнеспособностью видны только при выборе пункта «за рубежом», где более пессимистично настроенные молодые люди видят большие возможности будущих достижений. В обеих группах почти 60 % студентов выбирают при ответе на этот вопрос крупные города.

Однако при сравнении между собой миграционных и эмиграционных планов респондентов на будущее (таблица 6) значительной разницы между двумя выборками не было отмечено. Несмотря на то что, с точки зрения респондентов, проживание в крупных городах дает больше возможностей, собираются в них уехать около 30 % студентов в обеих группах. Схожий процент имеет выбор «Уехать в любой город, где есть работа» и «Остаться в городе учебы». Минимальное количество молодых людей планируют после учебы вернуться в родной город. Ответ «Уехать в другую страну» выбирают 15–20 % респондентов.

Таблица 6

Ответы на вопрос «Что Вы планируете после окончания учебы?» в группах с высокими (1) и низкими (2) значениями показателя жизнеспособности, %

Table 6

Responses to the question “What are your plans after graduation?” in the groups with high (group 1) and low (group 2) values of the resilience index, %

Группы / Groups	**Вернуться в родной город / Return to hometown**	**Уехать в Москву, Санкт-Петербург, другие крупные города / Leave for Moscow, Saint Petersburg, other large cities**	**Остаться в городе, где обучаюсь / Stay in the city where I study**	**Уехать в другую страну / Move to another country**	**Уехать в любой город, где есть работа / Move to any city where there is work**
Группа 1 / Group 1	14,6	24,5	43,9	15,4	30,4
Группа 2 / Group 2	9,7	29,8	33,1	20,2	37,9

Для более полной картины миграционных и эмиграционных намерений молодых людей мы приводим здесь данные ответов респондентов общей выборки (N = 993) с разделением по городам (таблица 7).

Таблица 7

Ответы на вопрос «Что Вы планируете после окончания учебы?» по городам, %

Table 7

Responses to the question “What are your plans after graduation?” by city, %

Города / Cities	**Вернуться в родной город / Return to hometown**	**Уехать в Москву, Санкт-Петербург, другие крупные города / Leave for Moscow, St. Petersburg, other large cities**	**Остаться в городе, где обучаюсь / Stay in the city where I study**	**Уехать в другую страну / Move to another country**	**Уехать в любой город, где есть работа / Move to any city where there is work**
Челябинск / Chelyabinsk	9,1	37,8	34,9	25,4	30,6

Йошкар-Ола / Yoshkar-Ola	13,5	28,4	41,5	11,3	36,9
Чита / Chita	13	24	37	8,9	37,7
Хабаровск / Khabarovsk	15,9	23,9	51,1	14,8	37,5
Краснодар / Krasnodar	10,1	13,5	59,6	25,8	23,6
Мурманск / Murmansk	14,3	34,1	43,7	19	23

По ответам всей выборки (таблица 7) подтверждаются данные, полученные на группах с высокими и низкими значениями показателей жизнеспособности: минимальное количество молодых людей планируют после учебы вернуться в родной город. Следует отметить также региональные различия в миграционных и эмиграционных планах молодежи.

Последний вопрос нашей анкеты касается самоидентификации студентов, отражающей их принадлежность к стране, региону, городу и отсутствие привязанности к какому-то определенному месту жительства.

Таблица 8

Ответы на вопрос «В первую очередь Я...» в группе с высокими (1) и низкими (2) значениями показателей жизнеспособности, %

Table 8

Responses to the question “First of all I am...” in the groups with high (1) and low (2) values of the resilience index, %

Группы / Groups	**Россиянин / Russian**	**Житель своего региона / Resident of my region**	**Житель своего города / Resident of my hometown**	**Человек мира / Man of the world**	**Другое / Other**
Группа 1 / Group 1	49	22,9	15	27,3	4
Группа 2 / Group 2	31,5	21,4	15,3	36,3	10,1

Как указывает С. В. Фролова, несмотря на многочисленные исследования миграционного поведения, «остаются за пределами проблемного поля современных исследователей феномен приверженности стране и его социокультурная детерминация» [41, с. 350]. Наше исследование показывает связанность самоидентификации и планов на будущее у молодых людей.

Так, ранее при ответе на вопрос «Что Вы планируете после окончания учебы?» (таблица 6) минимальное количество молодых людей изъявило желание вернуться в родной город. Идентификация себя как жителя своего города также выражена у молодых людей в минимальной степени. Более высокие показатели идентификации себя как россиянина демонстрируют студенты с высокой жизнеспособностью, среди этой группы также меньше выраженность космополитизма, они демонстрируют гораздо более оптимистичный взгляд на перспективы, возможности профессионального и карьерного роста, достойной жизни в России; также ниже и их эмиграционные намерения (таблицы 4, 5, 6).

Обсуждение результатов

Полученные нами результаты (таблицы 3, 4) согласуются с данными других исследователей. Так, R. Gómez-Molinero с соавторами показали, что оптимизм, понимаемый как общее ожидание получения положительных результатов в будущем, в значительной степени предсказывает уровень жизнеспособности студентов университетов. Оптимистично настроенные студенты демонстрируют лучшую адаптацию к воздействию стресса, с которым они сталкиваются на этом переходном этапе, связанным, например, с финансовыми затратами, повышающимися с каждым годом обучения, требованиями к учебе и др. [26]. Поэтому личностный оптимизм является одним из наиболее важных аспектов развития жизнеспособности, а также позитивного отношения людей к неблагоприятным обстоятельствам (S. J. Lopez, J. T Pedrotti, C. R. Snyder [42]). Оптимизм действует как фактор защиты, повышающий уровень жизнеспособности студентов и снижающий влияние психологического стресса, вызванного высоким уровнем неопределенности, характеризующим этот период их жизни (R. Gómez-Molinero et al. [26]).

Как известно, жизнеспособность также является предиктором снижения развития депрессивной психопатологии у молодых людей (А. В. Махнач и др. [28]). Этот результат согласуется с полученными ранее данными, доказывающими, что жизнеспособность является сильным защитным фактором против депрессии (G. A. Bonanno et al. [20]). Это означает, что студенты с высоким уровнем жизнеспособности могут использовать определенные стратегии для преодоления депрессивных симптомов, поскольку оба полюса конструкции свидетельствуют о способности человека справляться с негативными последствиями жизненных событий. Это представляется очень важным, так как депрессия наиболее часто появляется как симптом психического расстройства и отмечается даже рост депрессии среди современной молодежи (J. M. Twenge et al. [31]). По данным Т. П. Емельяновой и Т. В. Се-

меновой, «молодежь, которая получает образование, составляет 40,4 % лиц, испытывающих тревожно-депрессивное состояние» [43].

Вместе с тем одним из факторов, влияющих на жизнеспособность студенческой молодежи как в ходе их обучения в вузе, так и в процессе поиска работы и адаптации к ней, является социально-профессиональная идентичность. Она включает в себя понимание человеком своих карьерных возможностей, целей и ожидаемого успеха на работе: профессиональная самооценка (кто я?), профессиональный образ будущего (кем я хочу быть?) и профессиональная самоэффективность (могу ли я достичь этого?). Так, R. Keijzer и соавторы показывают, что жизнеспособность студентов из группы риска во многом зависит от их профессиональной идентичности, позволяющей им в будущем занять более независимое и устойчивое положение в обществе [44]. Для менее мотивированных групп студентов из группы риска взаимосвязь между жизнеспособностью и профессиональной идентичностью будет более сильной, при этом высокая мотивация к обучению как индивидуальная характеристика смягчает эту взаимосвязь (R. Keijzer et al.) [45]. Э. Ф. Зеер рассматривает социально-профессиональную идентичность «в качестве интегрирующей характеристики мотивов, потребностей, ценностных ориентации, … определяющей конгруэнтность индивидуальной траектории Я-концепции и учебно-профессиональной деятельности» [46, с. 15]. Как считает автор, «формирование этих компетенций возможно при организации и проведении форсайт-сессий и конкурсов проектов „Мое профессиональное будущее“. Основной смысл прогностической деятельности обучающих – формирование жизнеспособности молодежи» [46, с. 17].

В связи с этим развитие социально-профессиональной идентичности у студентов может способствовать повышению осмысленности их дальнейших профессиональных целей и задач, повышению уровня мотивации и, как следствие, общему уровню их оптимистического видения возможностей, достижений и снижению депрессивной симптоматики.

Исследования показывают, что «неудовлетворенность жизнью является важным психологическим фактором эмиграционной активности молодежи» (Silventoinen et al., 2008; цит. по: Н. В. Муращенкова [47]), а «потенциальные эмигранты – это люди с выраженными устремлениями достижений, но разочарованные невозможностью реализации своих планов в стране проживания. Для лиц с более высоким уровнем субъективного благополучия, как правило, характерны менее выраженные желания международной миграции» [47, с. 29].

Следует отметить, что полученные нами данные о планах молодых людей уехать в другую страну (см. таблицу 7) отличаются от данных Левада-Центра[1] и ВЦИОМ. Так, согласно Левада-Центру, «отмечается постепенный

[1] Внесен Минюстом в реестр НКО, выполняющих функции «иностранного агента».

рост эмиграционных настроений среди молодежи в возрасте 18–24 лет, продолжающийся с 2014 г. В сентябре 2019 г. более половины опрошенных (53 %) этого возраста выразили желание переехать за границу на постоянное место жительства. Наиболее часто упоминаемые причины, заставляющие задуматься о переезде[1]:

– желание обеспечить детям достойное будущее за рубежом (45 %);

– экономическая обстановка (40 %) и политическая ситуация (33 %) в России;

– высокое качество медицинских услуг (35 %) и высокое качество образовательных услуг (26 %) за границей;

– возможности для карьерного роста за рубежом (28 %).

Согласно исследованию ВЦИОМ, посвященному изучению эмиграционных настроений россиян, доля желающих уехать за рубеж 18–24-летних в 2018 г. составила 31 % По нашим данным, планируют уехать в другую страну от 8,9 до 25,8 % молодых людей в зависимости от места проживания. Причем эти планы, как мы отмечаем, минимально отличаются у респондентов с высокими и низкими значениями показателя жизнеспособности. Такое отличие наших данных от данных Левада-Центра и ВЦИОМ мы объясняем различием в задаваемых вопросах. В нашем исследовании мы задавали вопрос студентам об их планах, в то время как в указанных выше исследованиях речь шла о «желании уехать».

Фактически мы наблюдаем у молодежи различия между желанием и планированием будущего. «Настрой на отъезд вовсе не означает будущую эмиграцию. <…> Принято считать, что воплощают свое намерение в жизнь не более 3 % настроенных на эмиграцию, что составляет около 240 тыс. чел. ежегодно – непомерная цена, которую сегодня платит наша страна за неустроенность молодого поколения. Но и сам по себе столь высокий удельный вес установки на эмиграцию <…> как характеристика состояния массового сознания российской молодежи – показатель не менее тревожный, ибо перспектива развития страны во многом зависит от состояния умов и чувств сегодняшних школьников и студентов» (Р. Х. Симонян [48, с. 318]).

Как показало наше исследование (см. таблицу 7), минимальное количество молодых людей планирует после учебы вернуться в родной город. За этим стоят проблемы поиска работы – «узость горизонта возможностей для молодежи в малых городах … придает ей дополнительный импульс к переменам» [48, с. 321]. Так, около трети всех респондентов готовы уехать в любой город, где есть работа. Как отмечает Э. Ф. Зеер, «Чем быстрее меняется мир, тем больше требуется предвидения будущего. Нестабильность рынка тру-

[1] https://www.levada.ru/2019/11/26/emigratsionnye-nastroeniya-4.

да привела к тому, что полученное базовое профессиональное образование утратило свое проспективное значение и не гарантирует желаемую трудовую занятость молодежи. Сложившаяся ситуация становится конфликтующей реальностью и порождает у молодежи … психическую напряженность, неуверенности в себе и в своем профессиональном будущем» [46, с. 11].

Данные, полученные на всей выборке (см. таблицу 7), показывают также региональные различия в миграционных и эмиграционных планах молодежи. Это говорит не только об экономических различиях регионов, но и о значимости субъективного фактора в управлении на региональном уровне. «Для успешного вовлечения молодежи в экономические, социальные и другие процессы регионов крайне важно в региональной молодежной политике учитывать интересы, потребности и намерения молодых людей, чтобы создавать условия для их самореализации» (М. Д. Петрова, Е. В. Малкова [49, с. 239]). Для этого необходимо определить «доминантные и вторичные факторы, способствующие закреплению молодых специалистов на местах, выявить неиспользованные ресурсы региона, включая как позитивный опыт региональной молодежной политики (акцент на расширение зоны «социальных лифтов», развитие социокультурной инфраструктуры региона, поддержку творческих проектов молодежи, инициатив, связанных с использованием регионального культурного капитала, при ограниченности местных бюджетов на строительство жилья и повышение оплаты труда), так и опыт работодателей по формированию социального пакета и созданию привлекательных рабочих мест» [48, с. 324].

Принятие своей страны и ее традиций, самоидентификация со своей страной – это значимый ресурс жизнеспособности человека [5]. Возвращаясь к данным, полученным нами при ответе на вопросы (см. таблицы 3, 4), мы видим гораздо менее оптимистичное и более депрессивное видение своего будущего у студентов с низкими значениями показателя жизнеспособности; у них же наблюдается значимо более низкая идентификация себя как россиянина (см. таблицу 8). Вышесказанное подтверждает взаимосвязь приверженности родной стране и жизнеспособности молодых людей. Это также согласуется с точкой зрения С. В. Фроловой о том, что «чем выше приверженность родной стране, тем больше личность защищена от функциональной депрессивной симптоматики, утраты смысла жизни, сниженного и подавленного фона настроения» [41, с. 352]. Н. В. Муращенкова на примере данных зарубежных исследователей показывает, что «психологическими факторами, сдерживающими эмиграционную активность молодежи … являются высокая степень привязанности к стране и месту проживания, высокая степень организационной приверженности, высокая степень привязанности к семье, партнеру, друзьям, удовлетворенность домом/семьей» [47, с. 31]. В связи с этим следует отметить, что, согласно нашим данным

(см. таблицу 2), студенты с более низкими показателями общей жизнеспособности также субъективно ниже оценивают физическую и психологическую поддержку своей семьи и друзей.

Мы говорили выше о важности в «региональной молодежной политике учитывать интересы, потребности и намерения молодых людей, чтобы создавать условия для их самореализации» (М. Д. Петрова, Е. В. Малкова) [49, с. 239]. Одновременно с этим необходимо формирование региональной и общероссийской идентичности в ходе обучения студентов в вузе. Так, проведенный О. А. Сычевым и соавторами «анализ результатов опроса 1020 человек из 11 регионов России показал, что этика сообщества и разные типы идентичности связаны с миграционными намерениями. Обратная связь этики сообщества с миграционными намерениями сильнее при высокой выраженности региональной и общероссийской идентичности. Установки на преданность своей стране и ее прославление опосредствуют связь этики сообщества и миграционных намерений» [50, с. 52].

Заключение

Студенческий возраст связан с очень высокой степенью неопределенности, поисками своего пути, осмыслением целей и возможностей их достижения. Это может приводить к растерянности, возникновению утраты смысла жизни, развитию депрессивных состояний и снижению общей жизнеспособности у молодых людей. Неудовлетворенность жизнью, отсутствие осознания своих возможностей серьезно снижает эффективность их деятельности, повышает уровень их эмиграционных намерений и влияет на перспективу развития страны в целом.

В нашем исследовании было выявлено, что для развития жизнеспособности студентов необходимо в ходе их обучения в вузе формировать социально-профессиональную идентичность, позволяющую лучше осознавать свое место в профессии, направленность выбора жизненного и профессионального пути, ставить себе ясные цели дальнейшего развития и связанных с ним достижений. Это делает осмысленной их учебу и повышает мотивацию к ней, а следовательно, и академическую успеваемость, препятствуя желанию бросить то, в чем они перестают видеть смысл. Это позволит также развивать их оптимизм, понимаемый как общее ожидание получения положительных результатов в будущем.

Для студентов с низкой жизнеспособностью, у которых крайне низкая степень укорененности в своей стране, семье и сообществе и, как следствие, субъективное или объективное отсутствие ресурсов, способствующих их жизнеспособности, необходимо в ходе обучения целенаправленно формировать региональную и российскую идентичность. Большое значение имеет

также продуманная региональная молодежная политика, учитывающая интересы, потребности и намерения молодых людей, создающая условия для их самореализации.

Выводы:

1. Исследование жизнеспособности российской студенческой молодежи, проведенное на выборке студентов старших и выпускных курсов, а также магистрантов российских университетов (N = 993), показало: в структуре жизнеспособности студентов индивидуальные ресурсы являются ведущими; семейные ресурсы и общая жизнеспособность имеют средний уровень выраженности; ресурсы, относящиеся к контекстуальным (отношение к стране, культуре, традициям, образованию, религиозный опыт и духовность), студенты субъективно оценивают низко.

2. Сравнительное исследование различий в психологических установках молодых людей, связанных с отношением к возможностям и перспективам будущей профессиональной деятельности, показало: студенты с высоким уровнем жизнеспособности гораздо оптимистичнее оценивают возможности профессионального и карьерного роста, и достойной жизни в будущем в России в отличие от молодых людей с низкой жизнеспособностью, которые видят большие возможности будущих достижений за рубежом.

3. Социальная идентичность молодых людей различается в группах с высокой и низкой жизнеспособностью и связана с миграционными и эмиграционными намерениями. Более высокие показатели идентификации себя как россиянина демонстрируют студенты в группе с высокой жизнеспособностью, среди этой группы также меньше выраженность космополитизма и эмиграционных планов.

4. Низкая субъективная оценка физической и психологической поддержки своей семьи и друзей и неудовлетворенность домом/семьей и друзьями отмечается в группе респондентов с низкой жизнеспособностью, также демонстрирующей пессимистическое видение своего будущего в России, более высокие эмиграционные намерения и более низкие показатели идентификации себя как россиянина.

Список использованных источников

1. Arnett J. J. Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties // American Psychologist. 2000. Vol. 55 (5). P. 469–480. DOI:10.1037/0003-066X.55.5.469

2. Райхельгауз Л. Б. Резильентность образовательных результатов как новый принцип современной дидактики // Ярославский педагогический вестник. 2019. № 4 (109). С. 8–14. DOI: 10.24411/1813-145X-2019-10446

3. Сыманюк Э. Э., Печеркина А. А. Жизнеспособность как предиктор конструктивного профессионального развития // Жизнеспособность человека: индивидуальные,

профессиональные и социальные аспекты / Отв. ред. А. В. Махнач, Л. Г. Дикая. Москва: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. С. 525–537.

4. Masten A. S. Resilience in developing systems: Progress and promise as the fourth wave rises // Development and Psychopathology. 2007. Vol. 19. P. 921–930. DOI: 10.1017/S0954579407000442

5. Махнач А. В. Жизнеспособность человека: новое понятие и новые вызовы // Разработка понятий современной психологии / Отв. ред. Е. А. Сергиенко, А. Л. Журавлев. Москва: Изд-во «Институт психологии РАН», 2018. С. 551–578.

6. Bronfenbrenner U. The ecology of human development: experiments by nature and design. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1979. 330 p.

7. Ungar M. Social Ecologies and Their Contribution to Resilience // In: The Social Ecology of Resilience. A Handbook of Theory and Practice / M. Ungar (Ed.). New York: Springer, 2012. P. 13–31.

8. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. Москва: Наука, 1984. 226 с.

9. Burchardt T., Huerta M. C. Introduction: Resilience and social exclusion // Social Policy and Society. 2009. Vol. 8 (1). P. 59–61. DOI: 10.1017/S1474746408004582

10. Lewis L., Ormerod E., Ecclestone K. The concept of resilience and implications for interventions in schools // In: Childhood well-being and resilience: Influences on educational outcomes / Z. Williams-Brown, S. Mander (Eds.). London: Routledge, 2021. P. 20–32.

11. Luthar S. S., Cicchetti D., Becker B. The construct of resilience: a critical evaluation and guidelines for future work // Child Development. 2000. Vol. 71. P. 543–562. DOI: 10.1111/1467-8624.00164

12. Kirby N., Wright B., Allgar V. Child mental health and resilience in the context of socioeconomic disadvantage: results from the Born in Bradford cohort study // European Child and Adolescent Psychiatry. 2020. Vol. 29 (4). P. 467–477. DOI: 10.1007/s00787-019-01348-y

13. Masten A., Tellegen A. Resilience in developmental psychopathology: Contributions of the Project Competence Longitudinal Study // Development and Psychopathology. 2012. Vol. 24 (2). P. 345–361. DOI: 10.1017/S095457941200003X

14. Hart A., Gagnon E., Eryigit-Madzwamuse S., Cameron J., Aranda K., Rathbone A., Heaver B. Uniting resilience research and practice with an inequalities approach // SAGE Open. 2016. Vol. 6 (4). Available from: https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/2158244016682477 (date of access: 20.09.2021). DOI: 10.1177/2158244016682477

15. Zinn M. E., Huntley E. D., Keating D. P. Resilience in adolescence: Prospective Self moderates the association of early life adversity with externalizing problems // Journal of Adolescence. 2020. Vol. 81. P. 61–72. DOI: 10.1016/j.adolescence. 2020.04.004

16. Freitas D. F., Coimbra S., Marturano E. M., Marques S. C., Oliveira J. E., Fontaine A. M., Resilience in the face of peer victimisation and discrimination: The who, when and why in five patterns of adjustment // Journal of Adolescence. 2017. Vol. 59. P. 19–34. DOI: 10.1016/j.adolescence.2017.05.009

17. Gabrielli G., Longobardi S., Strozza S. The academic resilience of native and immigrant-origin students in selected European countries // Journal of Ethnic and Migration Studies. 2021. Available from: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1369183X.2021.1935657 (date of access: 10.06.2021). DOI: 10.1080/1369183X.2021.1935657

18. Rodríguez S., Valle A., Martins Gironelli L., Guerrero E., Regueiro B., Estévez I. Performance and well-being of native and immigrant students. Comparative analysis based

on PISA 2018 // Journal of Adolescence. 2020. Vol. 85. P. 96–105. DOI: 10.1016/j.adolescence.2020.10.001

19. Di Maggio I., Ginevra M.C., Nota L., Soresi S. Development and validation of an instrument to assess future orientation and resilience in adolescence // Journal of Adolescence. 2016. Vol. 51. P. 114–122. DOI: 10.1016/j.adolescence.2016.06.005

20. Bonanno G. A., Galea S., Bucciarelli A., Vlahov D. What predicts psychological resilience after disaster? The role of demographics, resources, and life stress // Journal of Consulting and Clinical Psychology. 2007. Vol. 75 (5). P. 671–682. DOI: 10.1037/0022-006X.75.5.671

21. Наличаева С. А., Дячук А. К. Жизнеспособность как фактор устойчивости к дезадаптационным проявлениям у молодежи [Электрон. ресурс] // Институт психологии Российской академии наук. Организационная психология и психология труда. 2019. Т. 4. № 2. С. 44–91. Режим доступа: http://work-org-psychology.ru/engine/documents/document456.pdf (дата обращения: 12.07.2021).

22. Морозюк С. Н., Горбенко И. А., Кузнецова Е. С. Феномен «жизнеспособность» у старших школьников и студентов в условиях современного образования // Вестник Университета Российской академии образования. 2020. № 4. С. 18–27. DOI: 10.24411/2072-5833-2020-10036

23. Постылякова Ю. В. Индивидуальная жизнеспособность и ресурсы студентов вуза [Электрон. ресурс] // Институт психологии Российской академии наук. Организационная психология и психология труда. 2018. Т. 3, № 1. С. 92–108. Режим доступа: http://work-org-psychology.ru/engine/documents/document323.pdf (дата обращения: 12.07.2021).

24. Постылякова Ю. В. Индивидуальная жизнеспособность и индивидуально-психологические ресурсы студентов с разной академической успеваемостью [Электрон. ресурс] // Институт психологии Российской академии наук. Организационная психология и психология труда. 2020. Т. 5, № 1. С. 61–80. Режим доступа: http://work-org-psychology.ru/engine/documents/document529.pdf (дата обращения: 12.07.2021).

25. Тараканов А. В. К вопросу о метакогнитивных регуляторах жизнеспособности у студентов вуза // Профессиональное образование в современном мире. 2020. № 10 (4). С. 4359–4368. DOI:10.20913/2618-7515-2020-4-19

26. Gómez-Molinero R., Zayas A., Ruíz-González P., Guil R. Optimism and resilience among university students // International Journal of Developmental and Educational Psychology. 2018. Vol. 1 (1). P. 147–154. DOI: 10.17060/ijodaep.2018.n1.v1.1179

27. Нестерова А. А. Потребностно-мотивационный и регуляторный компоненты жизнеспособности безработной молодежи // Фундаментальные и прикладные исследования современной психологии. Результаты и перспективы развития / Отв. ред. А. Л. Журавлев, В. А. Кольцова. Москва, 2017. С. 2468–2478.

28. Махнач А. В., Лактионова А. И., Постылякова Ю. В., Горьковая И. А., Микляева А. В., Сараева Н. М., Суханов А. А., Терон Л., Унгар М. Сравнительный анализ жизнеспособности молодежи из регионов с разными культурно-социальными и экологическими условиями жизни // Психологический журнал. 2021. Т. 42, № 4. С. 16–27. DOI: 10.31857/S020595920016005-1

29. Куфтяк Е. В. Возрастные и гендерные особенности жизнеспособности в юношеском возрасте // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2017. Т. 23, № 4. С. 31–33.

30. Лактионова А. И. Взаимосвязь дифференциального типа рефлексии и компонентов жизнеспособности человека в разных возрастных группах [Электрон. ресурс] //

Институт психологии Российской академии наук. Организационная психология и психология труда. 2020. Т. 5, № 4. С. 193–217. DOI: 10.38098/ipran.opwp.2020.17.4.008 Режим доступа: http://work-org-psychology.ru/engine/documents/document622.pdf (дата обращения: 01.07.2021).

31. Twenge J. M., Cooper A. B., Joiner T. E., Duffy M. E., Binau S. G. Age, period, and cohort trends in mood disorder indicators and suicide-related outcomes in a nationally representative dataset, 2005–2017 // Journal of Abnormal Psychology. 2019. Vol. 128 (3). P. 185–199. DOI: 10.1037/abn0000410

32. Wang L., Xu H., Zhang X., Fang P. The relationship between emotion regulation strategies and job search behavior among fourth-year university students // Journal of Adolescence. 2017. Vol. 59. P. 139–147. DOI: 10.1016/j.adolescence.2017.06.004

33. Aizpurua E., Caravaca-Sánchez F., Taliaferro L. A. Suicidality among college students in Spain: Prevalence and associations with substance use, social support, and resilience [Электрон. ресурс] // Death Studies. 2021. Available from: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/07481187.2021.1888823?af=R&journalCode=udst20 (date of access: 10.06.2021). DOI: 10.1080/07481187.2021.1888823

34. Bantjes J., Breet E., Saal W., Lochner C., Roos J., Taljaard L., Mortier P., Auerbach R.P., Bruffaerts R., Kessler R.C., Stein D.J. Epidemiology of non-fatal suicidal behavior among first-year university students in South Africa // Death Studies. 2019. DOI: 10.1080/07481187.2019.1701143

35. Carroll A. R. Betrayal trauma and resilience in former foster youth // Emerging Adulthood. 2020. Vol. 10 (2). P. 459–472. DOI:10.1177/2167696820933126

36. Abdullah A., Cudjoe E., Emery C. R., Frederico M. Moving towards independent living in Ghana: Narratives from young adults about their kinship care experience // Journal of Adolescence. 2020. Vol. 79. P. 148–156. DOI: 10.1016/j.adolescence.2020.01.005

37. Зеер Э. Ф., Церковникова Н. Г., Третьякова В. С. Цифровое поколение в контексте прогнозирования профессионального будущего // Образование и наука. 2021. Т. 23, № 6. С. 153–184. DOI: 10.17853/1994-5639-2021-6-153-184

38. Ungar M., Liebenberg L. Assessing resilience across cultures using mixed methods: Construction of the child and youth resilience measure // Journal of Mixed Methods Research. 2011. Vol. 5 (2). P. 126–149. DOI: 10.1177/1558689811400607

39. Лактионова А. И., Махнач А. В. Жизнеспособность как фактор адекватного профессионального самоопределения и социализации // Социальная психология труда: Теория и практика. Т. 1. / Отв. ред. Л. Г. Дикая, А. Л. Журавлев. Москва: Изд-во «Институт психологии РАН», 2010. С. 459–477.

40. Лактионова А. И. Возрастные и гендерные различия жизнеспособности человека. Часть 1 [Электрон. ресурс] // Институт психологии Российской академии наук. Организационная психология и психология труда. 2021. Т. 6, № 4. С. 103–133. DOI: 10.38098/ipran.opwp_2021_21_4_005 Режим доступа: http://work-org-psychology.ru/engine/documents/document720.pdf (дата обращения: 01.07.2021).

41. Фролова С. В. Социокультурная интегрированность образной сферы и приверженность своей стране российских и иностранных студентов вузов // Известия Саратовского университета. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития. 2017. Т. 6, вып. 4 (24). С. 349–355. DOI: 10.18500/2304-9790-2017-6-4-349-355

42. Lopez S. J., Pedrotti J. T. Snyder C. R. Positive psychology: The scientific and practical explorations of human strengths (3rd Ed.). Sage Publications, 2021. 600 p.

43. Емельянова Т. П., Семенова Т. В. Социальное самочувствие молодежи: психолого-политические аспекты [Электрон. ресурс] // Институт психологии Российской академии наук. Организационная психология и психология труда. 2021. Т. 6, № 4. С. 87–102. Режим доступа: http://work-org-psychology.ru/engine/documents/document718.pdf (дата обращения: 11.07.2021). DOI: 10.38098/ipran.opwp_2021_21_4_004

44. Keijzer R., Admiraal W., van der Rijst R., van Schooten E. Vocational identity of at-risk emerging adults and its relationship with individual characteristics // International Journal for Educational and Vocational Guidance. 2020. Vol. 20 (2). P. 375–410. DOI: 10.1007/s10775-019-09409-z

45. Keijzer R., van der Rijst R., van Schooten E., Admiraal W. Individual differences among at-risk students changing the relationship between resilience and vocational identity // International Journal of Educational Research. 2021. Vol. 110. Article number 101893. Available from: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0883035521001622 (date of access: 12.09.2021). DOI: 10.1016/j.ijer.2021.101893

46. Зеер Э. Ф. Прогнозирование профессионального будущего личности: профессиологический аспект // Прогнозирование профессионального будущего молодежи в условиях цифровой экономики. Материалы Всероссийской научно-практической конференции / Под ред. Э. Ф. Зеера, В. С. Третьяковой. Екатеринбург: Изд-во: Российского государственного профессионально-педагогического университета, 2020. С. 10–17.

47. Муращенкова Н. В. Психологические факторы эмиграционных намерений молодежи: обзор зарубежных исследований // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2021. Т. 18, № 1. С. 25–41. DOI: 10.22363/2313-1683-2021-18-1-25-41

48. Симонян Р. Х. Миграционные настроения российской молодежи: региональный аспект // Мониторинг общественного мнения: Экономические и социальные перемены. 2017. № 6. С. 313–326. DOI: 10.14515/monitoring.2017.6.16

49. Петрова М. Д., Малкова Е. В. Миграционная молодёжная политика: к определению понятия «Региональная лояльность» // Социальные и гуманитарные науки: теория и практика. 2019. № 1 (3). С. 238–250.

50. Сычев О. А., Белоусов К. И., Зелянская Н. Л., Аношкин И. В. Миграционные намерения россиян: связь с идентичностью и моральными основаниями // Психологический журнал. 2021. Т. 42, № 3. С. 52–63. DOI: 10.31857/S020595920015193-8

References

1. Arnett J. J. Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist.* 2000; 55 (5): 469–480. DOI: 10.1037/0003-066X.55.5.469

2. Raikhelgauz L. B. Resilience of educational results as a new principle of modern didactics. *Yaroslavskiy pedagogicheskiy vestnik = Yaroslavl Pedagogical Bulletin.* 2019; 4 (109): 8–14. DOI: 10.24411/1813-145X-2019-10446 (In Russ.)

3. Symaniuk E. E., Pecherkina A. A. Zhiznesposobnost' kak prediktor konstruktivnogo professional'nogo razvitija = Resilience as a predictor of constructive professional development. In: Makhnach A. V., Dikaya L. G. (Eds.). Zhiznesposobnost' cheloveka: individual'nyye, professional'nyye i sotsial'nyye aspekty = Human resilience: Individual, professional and social aspects. Moscow: Publishing House "Institute of Psychology RAS"; 2016. p. 525–537. (In Russ.)

4. Masten A. S. Resilience in developing systems: Progress and promise as the fourth wave rises. *Development and Psychopathology*. 2007; 19: 921–930. DOI: 10.1017/S0954579407000442

5. Makhnach A. V. Zhiznesposobnost' cheloveka: novoe ponjatie i novye vyzovy = Human resilience: A new concept and new challenges. In: Sergienko E. A., Zhuravlev A. L. (Eds.). Razrabotka ponyatiy sovremennoy psikhologii = Development of concepts of modern psychology. Moscow: Publishing House "Institute of Psychology RAS"; 2018. p. 551–578. (In Russ.)

6. Bronfenbrenner U. The ecology of human development: Experiments by nature and design. Cambridge, MA: Harvard University Press; 1979. 330 p.

7. Ungar M. Social ecologies and their contribution to resilience. In: M. Ungar (Ed.). The social ecology of resilience. A handbook of theory and practice. New York: Springer; 2012. p. 13–31.

8. Lomov B. F. Methodological and theoretical problems of psychology. Moscow: Publishing House Nauka; 1984. 226 p. (In Russ.)

9. Burchardt T., Huerta M. C. Introduction: Resilience and social exclusion. *Social Policy and Society*. 2009; 8 (1): 59–61. DOI: 10.1017/S1474746408004582

10. Lewis L., Ormerod E., Ecclestone K. The concept of resilience and implications for interventions in schools. In: Z. Williams-Brown, S. Mander (Eds.). Childhood well-being and resilience: Influences on educational outcomes. London: Routledge; 2021. p. 20–32.

11. Luthar S. S., Cicchetti D., Becker B. The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*. 2000; 71: 543–562. DOI: 10.1111/1467-8624.00164

12. Kirby N., Wright B., Allgar V. Child mental health and resilience in the context of socioeconomic disadvantage: Results from the Born in Bradford cohort study. *European Child and Adolescent Psychiatry*. 2020; 29 (4): 467–477. DOI: 10.1007/s00787-019-01348-y

13. Masten A., Tellegen A. Resilience in developmental psychopathology: Contributions of the project competence longitudinal study. *Development and Psychopathology*. 2012; 24 (2): 345–361. DOI: 10.1017/S095457941200003X

14. Hart A., Gagnon E., Eryigit-Madzwamuse S., Cameron J., Aranda K., Rathbone A., Heaver B. Uniting resilience research and practice with an inequalities approach. *SAGE Open* [Internet]. 2016 [cited 2021 Sept 20]; 6 (4). Available from: https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/2158244016682477 DOI: 10.1177/2158244016682477

15. Zinn M. E., Huntley E. D., Keating D. P. Resilience in adolescence: Prospective self moderates the association of early life adversity with externalizing problems. *Journal of Adolescence*. 2020; 81: 61–72. DOI: 10.1016/j.adolescence.2020.04.004

16. Freitas D. F., Coimbra S., Marturano E. M., Marques S. C., Oliveira J. E., Fontaine A. M. Resilience in the face of peer victimisation and discrimination: The who, when and why in five patterns of adjustment. *Journal of Adolescence*. 2017; 59: 19–34. DOI: 10.1016/j.adolescence.2017.05.009

17. Gabrielli G., Longobardi S., Strozza S. The academic resilience of native and immigrant-origin students in selected European countries. *Journal of Ethnic and Migration Studies* [Internet]. 2021 [cited 2021 Jun 10] Available from: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1369183X.2021.1935657 DOI: 10.1080/1369183X.2021.1935657

18. Rodríguez S., Valle A., Martins Gironelli L., Guerrero E., Regueiro B., Estévez I. Performance and well-being of native and immigrant students. Comparative analysis based on PISA 2018. *Journal of Adolescence*. 2020; 85: 96–105. DOI: 10.1016/j.adolescence.2020.10.001

19. Di Maggio I., Ginevra M. C., Nota L., Soresi S. Development and validation of an instrument to assess future orientation and resilience in adolescence. *Journal of Adolescence*. 2016; 51: 114–122. DOI: 10.1016/j.adolescence.2016.06.005

20. Bonanno G. A., Galea S., Bucciarelli A., Vlahov D. What predicts psychological resilience after disaster? The role of demographics, resources, and life stress. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. 2007; 75 (5): 671–682. DOI: 10.1037/0022-006X.75.5.671

21. Nalichaeva S. A., Dyachuk A. K. Resilience as a factor of resistance to maladjustment manifestations in young people. *Institut psikhologii Rossiyskoy akademii nauk. Organizatsionnaya psikhologiya i psikhologiya truda = Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences. Organizational Psychology and Labor Psychology* [Internet]. 2019 [cited 2021 Jun 12]; 4 (2): 44–91. Available from: http://work-org-psychology.ru/engine/documents/document456.pdf (In Russ.)

22. Morozyuk S. N., Gorbenko I. A., Kuznetsova E. S. The phenomenon of "resilience" among senior schoolchildren and students in the context of modern education. *Vestnik Universiteta Rossiyskoy akademii obrazovaniya = Bulletin of the University of the Russian Academy of Education*. 2020; 4: 18–27. DOI: 10.24411/2072-5833-2020-10036 (In Russ.)

23. Postylyakova Yu. V. Individual resilience and resources of university students. *Institut psikhologii Rossiyskoy akademii nauk. Organizatsionnaya psikhologiya i psikhologiya truda = Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences. Organizational Psychology and Labor Psychology* [Internet]. 2018 [cited 2021 Jul 12]; 3 (1): 92–108. Available from: http://work-org-psychology.ru/engine/documents/document323.pdf (In Russ.)

24. Postylyakova Yu. V. Individual resilience and individual psychological resources of students with different academic performance. *Institut psikhologii Rossiyskoy akademii nauk. Organizatsionnaya psikhologiya i psikhologiya truda = Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences. Organizational Psychology and Labor Psychology* [Internet]. 2020 [cited 2021 Jul 12]; 5 (1): 61–80. Available from: http://work-org-psychology.ru/engine/documents/document529.pdf (In Russ.)

25. Tarakanov A. V. On the question of metacognitive regulators of resilience among university students. *Professional'noye obrazovaniye v sovremennom mire = Professional Education in the Modern World.* 2020; 10 (4): 4359–4368. DOI: 10.20913/2618-7515-2020-4-19 (In Russ.)

26. Gómez-Molinero R., Zayas A., Ruíz-González P., Guil R. Optimism and resilience among university students. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*. 2018; 1 (1): 147–154. DOI: 10.17060/ijodaep.2018.n1.v1.1179

27. Nesterova A. A. Potrebnostno-motivacionnyj i reguljatornyj komponenty zhiznesposobnosti bezrabotnoj molodezhi = Necessity-motivational and regulatory components of the resilience of unemployed youth. In: Zhuravlev A. L., Koltsova V. A. (Eds.). Fundamental'nyye i prikladnyye issledovaniya sovremennoy psikhologii. Rezul'taty i perspektivy razvitiya = Fundamental and applied research in modern psychology. Results and development prospects. Moscow; 2017. p. 2468–2478. (In Russ.)

28. Makhnach A. V., Laktionova A. I., Postylyakova Yu. V., Gorkovaya I. A., Miklyaeva A. V., Saraeva N. M., Sukhanov A. A., et al. Comparative analysis of the resilience of youth from regions with different cultural, social and environmental conditions of life. *Psikhologicheskiy zhurnal = Psychological Journal.* 2021; 42 (4): 16–27. DOI: 10.31857/S020595920016005-1 (In Russ.)

29. Kuftyak E. V. Age and gender characteristics of resilience in adolescence. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika*

= Bulletin of the Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics. 2017; 23 (4): 31–33. (In Russ.)

30. Laktionova A. I. The relationship of the differential type of reflection and the components of human resilience in different age groups. *Institut psikhologii Rossiyskoy akademii nauk. Organizatsionnaya psikhologiya i psikhologiya truda = Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences. Organizational Psychology and Labor Psychology* [Internet]. 2020 [cited 2021 July 01]; 5 (4): 193–217. Available from: http://work-org-psychology.ru/engine/documents/document622.pdf DOI: 10.38098/ipran.opwp.2020.17.4.008 (In Russ.)

31. Twenge J. M., Cooper A. B., Joiner T. E., Duffy M. E., Binau S. G. Age, period, and cohort trends in mood disorder indicators and suicide-related outcomes in a nationally representative dataset, 2005–2017. *Journal of Abnormal Psychology*. 2019; 128 (3): 185–199. DOI: 10.1037/abn0000410

32. Wang L., Xu H., Zhang X., Fang P. The relationship between emotion regulation strategies and job search behavior among fourth-year university students. *Journal of Adolescence*. 2017; 59: 139–147. DOI: 10.1016/j.adolescence.2017.06.004

33. Aizpurua E., Caravaca-Sánchez F., Taliaferro L. A. Suicidality among college students in Spain: Prevalence and associations with substance use, social support, and resilience. *Death Studies* [Internet]. 2021 [cited 2021 June 10]. Available from: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/07481187.2021.1888823?af=R&journalCode=udst20 DOI: 10.1080/07481187.2021.1888823

34. Bantjes J., Breet E., Saal W., Lochner C., Roos J., Taljaard L., et al. Epidemiology of non-fatal suicidal behaviour among first-year university students in South Africa. *Death Studies*. 2019. DOI: 10.1080/07481187.2019.1701143

35. Carroll A. R. Betrayal trauma and resilience in former foster youth. *Emerging Adulthood.* 2020; 10 (2): 459–472. DOI:10.1177/2167696820933126

36. Abdullah A., Cudjoe E., Emery C. R., Frederico M. Moving towards independent living in Ghana: Narratives from young adults about their kinship care experience. *Journal of Adolescence.* 2020; 79: 148–156. DOI: 10.1016/j.adolescence.2020.01.005

37. Zeer E. F., Tserkovnikova N. G., Tretyakova V. S. Digital generation in the context of predicting the professional future. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal.* 2021; 23 (6): 153–184. DOI: 10.17853/1994-5639-2021-6-153-184 (In Russ.)

38. Ungar M., Liebenberg L. Assessing resilience across cultures using mixed methods: Construction of the child and youth resilience measure. *Journal of Mixed Methods Research*. 2011; 5(2): 126–149. DOI: 10.1177/1558689811400607

39. Laktionova A. I., Makhnach A. V. Zhiznesposobnost' kak faktor adekvatnogo professional'nogo samoopredelenija i socializacii = Resilience as a factor of adequate professional self-determination and socialization. In: L. G. Dikaya, A. L. Zhuravlev (Eds.). Social'naja psihologija truda: Teorija i praktika = Social psychology of labor: Theory and practice. Vol. 1. Moscow: Institute of Psychology RAS Publ.; 2010. p. 459–477. (In Russ.)

40. Laktionova A. I. Age and gender differences of human resilience. *Institut psikhologii Rossiyskoy akademii nauk. Organizatsionnaya psikhologiya i psikhologiya truda = Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences. Organizational Psychology and Labor Psychology* [Internet]. 2021 [cited 2021 Jul 07]; 6 (4): 103–133. Available from: http://work-org-psychology.ru/engine/documents/document720.pdf DOI: 10.38098/ipran.opwp_2021_21_4_005 (In Russ.)

41. Frolova S. V. Socio-cultural integration of the imaginative sphere and the commitment to their country of Russian and foreign university students. *Izvestiya Saratovskogo uni-*

versiteta. Novaya seriya. Akmeologiya obrazovaniya. Psikhologiya razvitiya = News of the Saratov University. New series. Acmeology of Education. Developmental Psychology. 2017; 6, 4 (24): 349–355. DOI: 10.18500/2304-9790-2017-6-4-349-355 (In Russ.)

42. Lopez S. J., Pedrotti J. T. Snyder C. R. Positive psychology: The scientific and practical explorations of human strengths. 3rd ed. Sage Publications; 2021. 600 p.

43. Emelyanova T. P., Semenova T. V. Social well-being of youth: psychological and political aspects. *Institut psikhologii Rossiyskoy akademii nauk. Organizatsionnaya psikhologiya i psikhologiya truda = Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences. Organizational Psychology and Labor Psychology* [Internet]. 2021 [cited 2021 Jul 11]; 6 (4): 87–102. Available from: http://work-org-psychology.ru/engine/documents/document718.pdf DOI: 10.38098/ipran.opwp_2021_21_4_004 (In Russ.)

44. Keijzer R., Admiraal W., van der Rijst R., van Schooten E. Vocational identity of at-risk emerging adults and its relationship with individual characteristics. *International Journal for Educational and Vocational Guidance.* 2020; 20 (2): 375–410. DOI: 10.1007/s10775-019-09409-z

45. Keijzer R., van der Rijst R., van Schooten E., Admiraal W. Individual differences among at-risk students changing the relationship between resilience and vocational identity. *International Journal of Educational Research* [Internet]. 2021 [cited 2021 Sept 11]; 110: 101893. Available from: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0883035521001622 DOI: 10.1016/j.ijer.2021.101893

46. Zeer E. F. Forecasting the professional future of the individual: The professional aspect. In: *Prognozirovaniye professional'nogo budushchego molodezhi v usloviyakh tsifrovoy ekonomiki. Materialy Vserossiyskoy nauch.-prakt. konf. = Forecasting the Professional Future of Youth in the Digital economy. Materials of the All-Russian Scientific and Practical Conference.* Ed. by Zeer E. F., Tretyakova V. S. Ekaterinburg: Russian State Vocational Pedagogical University; 2020. p. 10–17. (In Russ.)

47. Muraschenkova N. V. Psychological factors of emigration intentions of youth: A review of foreign studies. *Vestnik Rossiyskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Psikhologiya i pedagogika = Bulletin of the Peoples' Friendship University of Russia. Series: Psychology and Pedagogy.* 2021; 18 (1): 25–41. DOI: 10.22363/2313-1683-2021-18-1-25-41 (In Russ.)

48. Simonyan R. Kh. Migration attitudes of Russian youth: A regional aspect. *Monitoring obshchestvennogo mneniya: Ekonomicheskiye i sotsial'nyye peremeny = Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes.* 2017; 6: 313–326. (In Russ.)

49. Petrova M. D., Malkova E. V. Migration youth policy: Towards the definition of the concept of "Regional loyalty". *Sotsial'nyye i gumanitarnyye nauki: teoriya i praktika = Social Sciences and Humanities: Theory and Practice.* 2019; 1 (3): 238–250. (In Russ.)

50. Sychev O. A., Belousov K. I., Zelyanskaya N. L., Anoshkin I. V. Migration intentions of Russians: Connection with identity and moral foundations. *Psikhologicheskiy zhurnal = Psychological Journal.* 2021; 42 (3): 52–63. DOI: 10.31857/S020595920015193-8 (In Russ.)

Информация об авторах:

Махнач Александр Валентинович – доктор психологических наук, заместитель директора по научной работе, Институт психологии РАН; ORCID 0000-0002-2231-1788, ResearcherID D-2184-2014; Москва, Россия. E-mail: makhnach@ipran.ru

Лактионова Анна Игоревна – кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник, Институт психологии РАН; ORCID 0000-0002-9682-2142, ResearcherID 36875589300; Москва, Россия. E-mail: apan@inbox.ru

Постылякова Юлия Валерьевна – кандидат психологических наук, научный сотрудник, Институт психологии РАН; ORCID 0000-0001-6318-1572; Москва, Россия. E-mail: postylyakova@mail.ru

Вклад соавторов. Авторы внесли равный вклад в подготовку статьи.

Информация о конфликте интересов. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Статья поступила в редакцию 20.01.2022, поступила после рецензирования 30.03.2022, принята к публикации 06.04.2022.
Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Information about the authors:

Alexander V. Makhnach – Dr. Sci. (Psychology), Deputy Director for Science, Institute of Psychology, Russian Academy of Sciences; ORCID 0000-0002-2231-1788, ResearcherID D-2184-2014; Moscow, Russia. E-mail: makhnach@ipran.ru

Anna I. Laktionova – Cand. Sci. (Psychology), Leading Researcher, Institute of Psychology, Russian Academy of Sciences; ORCID 0000-0002-9682-2142, ResearcherID 36875589300; Moscow, Russia. E-mail: apan@inbox.ru

Yulia V. Postylyakova – Cand. Sci. (Psychology), Researcher, Institute of Psychology, Russian Academy of Sciences; ORCID 0000-0001-6318-1572; Moscow, Russia. E-mail: postylyakova@mail.ru

Contribution of the authors. The authors equally contributed to the preparation of the article.

Conflict of interest statement. The authors declare that there is no conflict of interest.

Received 20.01.2022; revised 30.03.2022; accepted for publication 06.04.2022.
The authors have read and approved the final manuscript.

УДК 159.9.072 DOI: 10.17853/1994-5639-2022-5-122-146

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДИКТОРЫ И «ПРОТЕКТОРЫ» ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

А. А. Колмогорцева[1], Е. А. Рыльская[2]

Южно-Уральский государственный университет (национальный исследовательский университет), Челябинск, Россия.
E-mail: [1]kolmogortcevaaa@susu.ru; [2]elena_rylskaya@mail.ru

Аннотация. *Введение.* В настоящее время, в условиях пандемии Covid-19 образовательная среда вынуждена «мигрировать» в виртуальную среду, что значительно увеличивает длительность нахождения студенческой молодежи в интернет-пространстве. В связи с этим, еще более актуальным становится вопрос о том, какие психологические особенности позволяют личности оставаться в рамках «здорового» использования интернета, а какие прогнозируют возникновение интернет-зависимости.

Целью представленного в статье исследования было выявление психологических свойств личности, способствующих и препятствующих возникновению интернет-зависимости у студентов в системе высшего образования.

Методология, методы и методики. Методологическими основаниями исследования являются теория Г. Олпорта, в которой личность рассматривается как открытая саморазвивающаяся система, психологическая концепция жизнеспособности Е. А. Рыльской, теория рефлексии А. В. Карпова и комплекс обоснованных представлений об интернет-зависимости А. Ю. Егорова, А. Е. Войскунского и др., позволившие представить предикторы интернет-зависимости как факторы, способствующие «закрытию» системы и тормозящие становление личности, а «протекторы» – как те психологические переменные, которые защищают личность от возникновения интернет-аддикции, обеспечивая ее открытость и свободу становления. Выборка исследования – 201 человек: студенты ФГАОУ ВО «Южно-Уральский государственный университет (НИУ)» в возрасте от 18 до 24 лет (X = 21,14; SD = 1,52), из них 94 женщины (46,8 %) и 107 мужчин (53,2 %). В ходе эмпирического исследования был использован комплекс психодиагностических методик: «Шкала интернет-зависимости Чена» в адаптации К. А. Феклисова и В. Л. Малыгина, многофакторный личностный опросник Р. Кеттелла (форма С), опросник рефлексивности А. В. Карпова и опросник «Жизнеспособность человека» Е. А. Рыльской. Методы математической обработки: описательные статистики и дискриминантный анализ с использованием программы IBM SPSS Statistics 17.0.

Результаты. Выявлены психологические особенности личности, которые выступают в роли предикторов и «протекторов» интернет-зависимости. К предикторам интернет-зависимости у студентов относятся эмоциональная нестабильность, низкая нормативность поведения, тревожность, напряженность, низкий самоконтроль, свидетельствующие о склонности интернет-зависимой личности к высокой конфликтности и раздражительности, реактивной возбужденности и импульсивности. Такие студенты характеризуются незрелостью эмоций, неустойчивостью интересов, безответственностью; зависимы от настроения, плохо контролируют проявление эмоций и собственное поведение; отличаются слабой волей. Интернет-зависимость препятствует личностному саморазвитию. При этом

рефлексивность и жизнеспособность выступают в качестве «протекторов» и выполняют защитную функцию в возникновении интернет-зависимости, позволяя личности оставаться открытой саморазвивающейся системой.

Научная новизна исследования состоит в том, что впервые комплексное исследование предикторов и «протекторов» интернет-зависимости выполнено на выборке студенческой молодежи в контексте представлений о личности как об открытой саморазвивающейся системе, что позволило представить интернет-зависимость как феномен, негативно влияющий на становление личности. Эмпирически верифицирована прогностическая модель, включающая комплекс психологических переменных, «предсказывающих» возникновение интернет-зависимости личности у студентов с большей или меньшей долей вероятности.

Практическая значимость. Модель «прогноза» интернет-зависимости может быть применима в консультативной практике, в тех случаях, когда клиенты не осознают своего пристрастия или пытаются его скрыть. Материалы исследования и сделанные авторами выводы могут служить основой для разработки рекомендаций для профилактики интернет-зависимости, а выявленные «протекторы» (жизнеспособность и рефлексивность) определяют направление разработки коррекционных и тренинговых программ.

Ключевые слова: интернет-зависимость, поведенческие зависимости, интернет-аддикция, психологические предикторы, жизнеспособность, рефлексивность, прогностическая модель, дистанционное образование.

Для цитирования: Колмогорцева А. А., Рыльская Е. А. Психологические предикторы и «протекторы» интернет-зависимости студенческой молодежи // Образование и наука. 2022. Т. 24, № 5. С. 122–146 DOI: 10.17853/1994-5639-2022-5-122-146

PSYCHOLOGICAL PREDICTORS AND “PROTECTORS” OF STUDENTS’ INTERNET ADDICTION

A. A. Kolmogortseva[1], E. A. Rylskaya[2]

South Ural State University (National Research University), Chelyabinsk, Russia.
E-mail: [1]kolmogortcevaaa@susu.ru; [2]elena_rylskaya@mail.ru

Abstract. *Introduction.* Currently, in the context of the COVID-19 pandemic, the educational environment is forced to “migrate” to a virtual environment, which significantly increases the duration of student youth on the Internet space. In this regard, it has become even more relevant to consider psychological characteristics, which allow a person to remain within the framework of a “healthy” use of the Internet, and, which ones predict the emergence of Internet addiction.

The *aim* of the present research was to identify the psychological properties of a person that contribute to and prevent the emergence of Internet addiction among students in the higher education system.

Methodology and research methods. The methodological foundations of the study are the following: the theory of G. Allport, who considers the personality as an open self-developing system; the psychological concept of viability of E. A. Rylskaya; the theory of reflection by

A. V. Karpov; a set of reasonable ideas about Internet addiction by A. Yu. Egorov, A. E. Voiskunsky, et al. The methodological foundations made it possible to present the predictors of Internet addiction as factors contributing to the "closure" of the system and inhibiting the personality development, and "protectors" as those psychological variables that protect the individual from the occurrence of Internet addiction, ensuring its openness and freedom of humanbecoming. The sample of the study was 201 people: students of South Ural State University aged 18 to 24 years (X = 21.14; SD = 1.52): 94 women (46.8 %) and 107 men (53.2 %). In the course of the empirical research, a complex of psychodiagnostic methods was used: "Chen Internet Addiction Scale" as adapted by K. A. Feklisov and V. L. Malygin; the Cattell's Sixteen Personality Factor Questionnaire (form C); the reflexivity questionnaire by A. V. Karpov and the questionnaire "Human vitality" by E. A. Rylskaya. The following methods of mathematical statistics were used: descriptive statistics, discriminant analysis. Calculations were performed using the IBM SPSS Statistics 17.0.

Results. The psychological characteristics of the personality, which act as predictors and "protectors" of Internet addiction, are revealed. The predictors of Internet addiction in students include: emotional instability, low normative behaviour, anxiety, tension, low self-control, indicating the tendency of a person addicted to the Internet to be highly conflicted and irritable, reactive arousal and impulsiveness. Such students are characterised by immaturity of emotions, instability of interests, irresponsibility; dependent on mood, poorly control the manifestation of emotions and their own behaviour; have a weak will. Internet addiction hinders personal development. At the same time, reflexivity and vitality act as "protectors" and perform a protective function in the emergence of Internet addiction, allowing the individual to remain an open self-developing system.

Scientific novelty. For the first time, a comprehensive study of predictors and "protectors" of Internet addiction was performed on a sample of students in the context of the idea of a personality as an open self-developing system, which made it possible to present Internet addiction as a phenomenon that negatively affects the personality development. A prognostic model has been empirically verified, which includes a set of psychological variables that "predict" the emergence of Internet addiction in students with a greater or lesser degree of probability.

Practical significance. The Internet addiction "prediction" modelling can be applied in counselling practice, when clients are not aware of their addiction or are trying to hide it. The research materials and the conclusions made by the authors can serve as a basis for developing recommendations for the prevention of Internet addiction, and the identified "protectors" (viability and reflexivity) determine the direction of development of correctional and training programmes.

Keywords: internet addiction, behavioural addiction, psychological predictors, vitality, reflexivity, predictive model, distance education.

For citation: Kolmogortseva A. A., Rylskaya E. A. Psychological predictors and "protectors" of students' Internet addiction. *The Education and Science Journal.* 2022; 24 (5): 122–146. DOI: 10.17853/1994-5639-2022-5-122-146

Введение

Современная информационная среда развивается стремительными темпами, создавая поистине неограниченные возможности и сверхдинамичные условия для использования «всемирной паутины» во всех сферах социальной, экономической, политической жизни, в сфере образования и здравоохранения, в личной и обыденной жизни. Притягательность, высокая техническая и ресурсная доступность интернета делают его приобретением, которое трудно переоценить с точки зрения значимости для человечества.

Вместе с тем, все более глубокое погружение человека в интернет-пространство является источником целого ряда разноплановых гуманитарных проблем, что требует анализа и учета тех социальных и психологических эффектов, которые являются следствием глобальной цифровизации и увлеченности человека современными интернет-технологиями. Нередко изначально практически необходимые, а затем просто более увлекательные и захватывающие «блуждания» в социальных сетях, «зависания» в интернет-серфинге и многопользовательских онлайн «баталиях» начинают «поглощать» саму личность, заслоняют истинную реальность, приводят к формированию болезненного пристрастия к использованию интернета, к невозможности существования без него, т. е. к интернет-зависимости.

Интернет-зависимость, будучи сравнительно «молодой» разновидностью в ряду современных бихевиоральных аддикций, дополняет печально известный список тех форм аддиктивного поведения, которые связаны с использованием алкоголя, никотина, наркотических веществ и проч. Все эти аддикции выступают как внешне непротиворечивые правовым нормам, но разрушают целостность личности, искажают ее смысложизненные и ценностные ориентации, препятствуют саморазвитию и ухудшают межличностные взаимоотношения.

Таким образом, осознание невозможности жить без интернета приводит к пониманию необходимости защищаться от его пагубного воздействия. Особенно актуальной в настоящее время эта необходимость становится для студенческой молодежи. Она относится к категории наиболее активных пользователей интернета, как в силу возрастных особенностей, так и в связи со спецификой ведущего вида деятельности в условиях гибридного или дистанционного обучения, во многом инициированного пандемией Covid-19. Возникает вопрос о том, какие психологические особенности позволяют личности оставаться в рамках «здорового» использования интернета, проводя в виртуальной сети большое количество времени, а какие прогнозируют возникновение интернет-зависимости. Постановка вопроса определяет цель исследования – выявление прогностической значимости определенных

психологических особенностей для формирования интернет-зависимости у студентов.

Исследовательские вопросы:

– каковы личностные особенности интернет-зависимых пользователей?

– какие психологические особенности личности обладают прогностической значимостью при возникновении интернет-зависимости?

– является ли жизнеспособность «протектором» интернет-зависимости?

Общая эмпирическая гипотеза: определенные психологические характеристики личности студентов могут выполнять «провокативные» и защитные роли в формировании интернет-зависимости, выступая в качестве ее предикторов и «протекторов».

Ограничения исследования: феномен интернет-зависимости изучался на выборке, состоящей из студентов университета (образовательная среда); выборка состоит из респондентов одного региона.

Обзор литературы

У истоков изучения феномена зависимости от интернета стоят медицинские психологи K. Young и психиатр I. Goldberg. Именно I. Goldberg в 1995 г. в ходе дискуссии на психиатрическом форуме определил интернет-зависимость как компульсивное (навязчивое) желание использования интернета, приводящее к негативным последствиям в социальном взаимодействии, профессиональной деятельности, семейной сфере [1]. Чуть позже, в 1996 г. K. Young предложила включить зависимость от интернета в перечень клинических патологий как новую их разновидность. На основании критериев патологической игромании в DSM-IV она создала опросник, который измерял выраженность влияния интернета на социальную жизнь человека [2].

Уже самые первые исследования интернет-зависимости были направлены на изучение специфических особенностей интернет-зависимых пользователей. Так, Т. Г. Киселева выявила, что главными характеристиками лиц с интернет-аддикциями являются проблемы общения [3]. H. Jeong и соавт. показали, что положительная связь существует между интернет-зависимостью, сниженным самоконтролем и агрессией [4]. Y. Zhang и соавт. отметили, что интернет-зависимость связана с импульсивностью личности [5], а S. Mei утверждала, что проблемы с использование интернета нужно искать в самооценке, самоконтроле и благополучии [6]. D. Kuss в обзорном исследовании, посвященном проблеме интернет-зависимости, отметил, что факторами риска при возникновении интернет-зависимости могут служить проблемы со сном, затяжной психологический стресс, сниженное или нестабильное настроение, склонность к суициду и суицидальные мысли, повышенная агрессивность [7].

Рассматривая интернет как средство для поиска новых ощущений, В. Л. Малыгина с соавт. выявили у интернет-зависимых пользователей, наряду с уже отмеченным выше высоким уровнем агрессивности, преобладание асоциальных стратегий копинг-поведения и боязни реальных контактов и близости с другими людьми [8].

В исследовании, проведенном Л. И. Козловой и М. Г. Чухровой на выборке испытуемых с зависимостью от многопользовательских ролевых онлайн-игр (210 человек в возрасте от 18 до 32 лет), были выявлены повышенная тревожность, напряженность, мечтательность, замкнутость, эмоциональная нестабильность и склонность к подчинению, в отличие от пользователей, которые подобного рода зависимостью не страдают [9].

Анализируя значимую положительную взаимосвязь интернет-зависимости с поиском удовольствия, M. Mehroof и M. Griffiths отмечали, что поиск удовольствия в данном случае является копинг-стратегией для преодоления скуки. Онлайн-игры обеспечивают необходимую психологическую и физиологическую стимуляцию и предоставляют возможности для вознаграждения, которые, по мнению авторов, объясняют взаимосвязь между агрессией и онлайн-игровой аддикцией. Молодые люди предпочитают игры, культивирующие жестокость, если она в игре вознаграждается, а механизм подкрепления предполагает повторение такого поведения [10].

Выявленные психологические особенности интернет-зависимых пользователей сети интернет имеют достаточно выраженный унитарный характер, не чувствительный к кросс-культурной специфике. Так, разработки азиатских психологов показали результаты, схожие с результатами их европейских коллег. Например, Q. Chen и соавт. показали, что следствием чрезмерного использования интернета являются многочисленные неприятности, включающие плохое настроение, нарушение сна и циркадного ритма, снижение жизненного тонуса, психомоторную ретардацию и утрату положительной учебной или трудовой мотивации. Интернет-аддиктам присущи высокая тревожность и зависимость, слабое эго, низкая социальная ответственность и самоконтроль [11].

Получило подтверждение утверждение о положительной корреляции интернет-аддикции с дистрессом у студентов и школьников (I. Chen, A. Pakpour) [12]. Y. Shen и L. Wang предположили, что повышенная стрессовая нагрузка предрасполагает молодого человека к чрезмерному использованию интернета, чтобы поднять настроение, уйти от неприятной реальности, компенсировать собственные личностные неудачи в социальных контактах [13].

Во всех рассмотренных выше исследованиях в основном описываются различные психологические коррелята и факторы возникновения интернет-зависимости. В первом случае речь идет о переменных, связанных с

интернет-зависимостью и подверженных согласованным с ней изменениям. Такие переменные, как правило, выявляются при помощи корреляционного анализа. Во втором случае не просто выявляются значимые взаимосвязи между разными личностными характеристиками и интернет-аддикциями, не просто констатируются статистически значимые различия между общностями с наличием интернет-зависимости и группами с ее отсутствием по тем или иным признакам, но выявляется глубинная причина совместной изменчивости ряда переменных. Способом установления причинно-следственных связей такого рода служит факторный анализ в его разных вариациях.

Однако существует еще один важный параметр, позволяющий оценить вклады переменных в процесс возникновения интернет-зависимости. Это прогностический параметр, реализуемый так называемыми предикторами. Предикторы – это структурно-организованная система психологических характеристик личности, функцией которой является прогнозирование появления той или иной связи, возникновение того или иного явления. Предикторы, как правило, более устойчивы, чем факторы. Статистически обоснованное определение предикторов осуществляется посредством регрессионного или дискриминантного анализа.

В современной психологии эмпирические разработки, направленные на поиск предикторов интернет-зависимости, имеют единичный и разрозненный характер. Так, в исследовании C. C. Frangos и соавт., проведенном в Греции на выборке из 3 545 студентов высших учебных заведений, говорится о таких предикторах интернет-зависимости, как одиночество, беспомощность, низкая самооценка и боязнь безработицы [14]. В исследовании V. Stavropoulos, проведенном на выборке из 648 подростков, было определено, что враждебность выступает в качестве предиктора интернет-зависимости. Причем игроки MMORPG проявляли больше симптомов интернет-зависимости [15].

C. Montang с соавт., применив метод множественной регрессии, выявили, что самонаправленность вносит более весомый вклад в прогноз интернет-зависимости, чем нейротизм [16]. В исследовании корейского ученого Su Mi Park, проведенном на выборке из 211 подростков, показана прогностическая роль тревоги, депрессии и импульсивности в отношении интернет-зависимости [17], а в разработке Ting-Hsiang Chen с соавт. (выборка из 324 студентов колледжа Тайваня) были обнаружены такие предикторы интернет-зависимости, как неадекватная самооценка, нарушения идентичности и пограничное расстройство личности [18].

В отечественной психологии изучением психологических предикторов интернет-зависимости занимались А. В. Трусова, А. Ю. Егоров, А. О. Кибитов и др. В одном из пилотажных исследований молодых респондентов (выборка 63 человека, средний возраст 23,9±2,3 года) была разработана прогностиче-

ская модель риска развития интернет-зависимости, в которую включены в избегание межличностных контактов, высокая импульсивность планирования и тревоги, недостаточная добросовестность/сознательность [19].

В другой эмпирической разработке А. В. Трусовой, С. В. Гречаного с соавт., была показана ведущая роль психотравмирующего детского опыта, связанного с насилием, в формировании интернет-зависимости и было доказано, что мужчины более предрасположены к развитию такого рода аддикции (выборка включала 164 респондента в возрасте от 16 до 30 лет) [20].

Продуктивное комплексное исследование психофизиологических, индивидуально-психологических и социально-психологических предикторов интернет-зависимости у студентов было проведено Т. М. Корягиной [21].

Анализ работ, посвященных выявлению психологических предикторов интернет-зависимости, позволил выявить некоторые противоречивые моменты. Так, M. Khatiri Yanesari, поставив вопрос о том, является ли эмоциональный интеллект предиктором интернет-зависимости, ответил на него негативно всего лишь на основании результатов корреляционного анализа, показавшего наличие отрицательной корреляционной связи между этими переменными [22]. Аналогичными примерами являются результаты исследований M. Z. Malak в Иордании (наличие положительной связи между тревожностью, депрессией и интернет-зависимостью школьников 12–18 лет) [23]; B. Bozoglan в Турции (разнонаправленные соответствующие корреляции с одиночеством, чувством собственного достоинства и удовлетворенностью жизнью [24]. В этих работах в качестве предикторов рассматриваются переменные, по сути являющиеся коррелятами интернет-зависимости, не имеющими выраженного прогностического значения.

Таким образом, можно полагать, что в современных эмпирических разработках психологические предикторы интернет-зависимости освещены недостаточно полно и подробно. При этом мало внимания уделяется тем свойствам личности, которые выступают в роли психологических переменных, препятствующих появлению интернет-аддикций. В качестве таких личностных характеристик правомерно рассматривать общий жизненный потенциал личности как открытой саморазвивающейся системы – ее жизнеспособность, актуализируемую в связи с необходимостью решения жизненных задач и обеспечивающую динамическое удержание жизни в постоянном сопряжении с требованиями социального бытия и человеческого предназначения. Жизнеспособная личность в большей степени защищена от пагубного воздействия разного рода зависимостей (и интернет-зависимости в том числе), всегда оставаясь открытой, становящейся системой [25], а важнейшим условием такого становления выступает способность к рефлексии как компонент саморазвития.

Методология, материалы и методы исследования

Данному исследованию предшествовало проведенное в 2017 году пилотажное исследование, которое позволило верифицировать предварительную гипотезу о специфическом сочетании личностных черт, присущих интернет-зависимым пользователям [26]. В дальнейшем выборка исследования была расширена, выровнена по половому признаку, увеличено число изучаемых переменных, уточнены теоретико-методологические основания и расширен комплекс методов исследования.

Общепсихологические основания исследования базируются на принципах системности в исследовании сложных психологических феноменов и концептуальных положениях диспозиционной теории личности Г. Олпорта, в которой личность представлена как открытая саморазвивающаяся система. Конкретно-методологическую основу исследования составили следующие положения: психологическая концепция жизнеспособности человека Е. А. Рыльской; теория рефлексии А. В. Карпова и комплекс научно обоснованных представлений об интернет-зависимости А. Ю. Егорова, А. Е. Войскунского, В. Л. Малыгина, В. Д. Менделевича, M. Davis, M. Potenza, M. Griffiths, K. Young. Рассматривая личность как открытую саморазвивающуюся систему, полагаем, что интернет-зависимость, как любая другая аддикция, может мешать успешному решению нормативных жизненных задач во все возрастные периоды (в том числе в ранней взрослости), поскольку она служит внутренней преградой для постоянного саморазвития, являющегося основой открытости личности как системы. Однако в структуре личности имеются определенные свойства, которые обеспечивают защитные функции, выступая как «протекторы» интернет-зависимости личности и позволяя личности решать актуальные жизненные задачи «за счет динамического удержания жизни в постоянном сопряжении с требованиями социального бытия и человеческого предназначения». В качестве таких «защитных переменных» мы рассматриваем жизнеспособность, которая является ресурсом сохранения и поддержания целостности и открытости личности как саморазвивающейся системы и способность к рефлексии, являющуюся важнейшим стимулятором личностного саморазвития [27].

В исследовании приняли участие студенты ФГАОУ ВО «Южно-Уральский государственный университет (НИУ)»: 201 человек в возрасте от 18 до 24 лет ($X = 21{,}14$; $SD = 1{,}52$), из них 94 женщины (46,8 %) и 107 мужчин (53,2 %). Сбор эмпирических данных осуществлялся посредством современного сервиса Google-формы (https://forms.gle/Geqt7MaPJQCNpJvC6), а также традиционным способом бланкового опроса по типу простого случайного отбора.

Для достижения цели исследования был применен комплекс стандартизированных психодиагностических методик, включающий «Chen Internet addiction Scale – CIAS» (Шкала интернет-зависимого поведения Чена) в адаптации К. А. Феклисова и В. Л. Малыгина [28]; 16-факторный личностный опросник Р. Кеттелла (форма С) [29]; опросник рефлексивности А. В. Карпова [30] и опросник «Жизнеспособность человека» Е. А. Рыльской [31].

Статистическая обработка полученных данных осуществлялась посредством дискриминантного анализа с предварительным использованием описательной статистики и применением стандартизованного пакета программ IBM SPSS Statistics 17.0.

Результаты исследования

После проведения тестирования по шкале интернет-зависимости Чена общий массив эмпирических данных был разделен на 3 выборки: с отсутствием интернет-зависимости, со склонностью к интернет-зависимости и с интернет-зависимостью соответственно. Дальнейший анализ проводился в разрезе по группам. Группу с отсутствием интернет-зависимости (контрольная группа – «КГ») составили респонденты, которые по данной методике набрали до 42 баллов; в группу со склонностью к интернет-зависимости (группа риска – «ГР») вошли испытуемые с показателями по тесту от 43 до 64 баллов; группа с интернет-зависимостью (интернет-зависимые – «ИЗ») была сформирована из тех участников исследования, которые набрали от 65 баллов и выше. В таблице 1 представлены значения средних в разрезе по группам по методике «Шкала интернет-зависимости Чена».

Таблица 1

Значения средних по шкале интернет-зависимости Чена

Table 1

Chen Internet Addiction Scale average values

Шкалы / Scales	Группа «КГ» / Control group N = 69	Группа «ГР» / Risk group N = 75	Группа «ИЗ» / Internet addiction group N = 57
	Хэмп.± σ	Хэмп.± σ	Хэмп.± σ
Шкала компульсивных симптомов / Compulsive Symptom Scale	6,02±1,41	10,24±1,88	14,70±2,88
Шкала симптомов отмены / Withdrawal Symptom Scale	6,93±2,02	10,99±2,41	14,23±2,76

Шкала толерантности / Tolerance Scale	5,83±1,87	8,64±1,49	12,42±2,31
Шкала внутриличностных проблем и проблем, связанных со здоровьем / Intrapersonal and Health Problem Scale	8,13±1,32	12,57±2,39	18,67±2,79
Шкала управления временем / Time Management Scale	7,12±2,36	10,94±2,49	16,65±2,33
Общий CIAS балл / Total CIAS score	34,03±5,60	53,39±5,82	77,19±6,58

Согласно результатам, представленным в таблице 1, средние значения показателей по шкале компульсивных симптомов оказались различными во всех трех группах: «ИЗ» (X = 14,70), «ГР» (X = 10,24), «КГ» (X = 6,02). Компульсивность обычно определяется как навязчивое стремление к повторяющимся, стереотипным поведенческим актам моторного, эмоционального, интеллектуального порядка. Высокие значения по данной шкале в выборке респондентов с интернет-зависимостью свидетельствуют о том, что у них существуют серьезные проблемы с волевым контролем, который оказывается слишком слабым для предотвращения навязчивого побуждения к выходу в интернет. Побуждения являются повторяющимися, стереотипными, выполняющими функцию защиты от сильной внутренней тревоги. Они субъективно воспринимаются как весьма интенсивные, навязчивые, непреодолимые, сопровождаются выраженным аффективным напряжением и могут трансформироваться в импульсивные влечения. В группе риска показатели выраженности компульсивных симптомов превышают нормативные, но не доходят до границ аддиктивного проявления.

Следующая группа показателей характеризует шкалу симптомов отмены, которые возникают в случае прекращения контакта с виртуальной средой или в связи с сокращением времени, ей посвящаемого. У пользователей появляется тревога; актуализируются фантазии, связанные с очередным сеансом компьютерной игры, с времяпрепровождением в той или иной социальной сети. Нередко возникает повышенное психомоторное возбуждение, наблюдаются движения пальцев, имитирующие работу на клавиатуре. Количественные показатели по этой шкале в группе интернет-зависимых пользователей позволяют говорить о том, что описанные симптомы выражены у них в значительной степени, что свидетельствует о зависимости, т. к. синдром отмены является одним из ее индикаторов.

Показатели средних значений по шкале толерантности следующие: в группе «ИЗ» X = 12,42, в группе «ГР» X = 8,64, в группе «КГ» X = 5,83. Высо-

кое значение по данной шкале в группе «ИЗ» свидетельствует о том, что у респондентов этой группы динамика времени нахождения в сети для получения удовлетворения является прогрессирующей, т. е. им требуется все больше и больше времени. проводимого в интернете для получения истинного удовольствия.

Шкала внутриличностных проблем и проблем, связанных со здоровьем, также демонстрирует различия в показателях у представителей всех трех групп («ИЗ» – среднее значение X=18,67, в группе «ГР» X = 12,57, в группе «КГ» X=8,13). Ее показатели свидетельствуют, что у интернет-зависимых существуют проблемы межличностного общения, взаимодействия с семьей и физического здоровья, нередко у них постепенно развивается запястный туннельный синдром, снижается общий жизненный тонус, нарушается режим дня.

По параметру управления временем различия в группах также оказались значимыми (в группе «ИЗ» среднее значение X = 16,65, в группе «ГР» X = 10,94, в группе «КГ» X = 7,12). Интернет-зависимые пользователи характеризуются снижением или полной утратой способности управлять своим временем. Это приводит к устойчивым и упорным нарушения режима сна и бодрствования; к тотальной неспособности контролировать время, потраченное в интернете, к ярко выраженной прокрастинации.

Индивидуально-психологические особенности личности с интернет-зависимостью изучались при помощи многофакторного личностного опросника Кеттелла – 16 PF (форма С) с исключением из исследования фактора В «интеллект». Это связано с отсутствием в задачах анализа интеллектуальной сферы.

В таблице 2 представлены средние значения и стандартное отклонение по каждому фактору в разрезе по группам.

Таблица 2

Результаты исследования по 16-факторному опроснику Кеттелла

Table 2

Results of the study on the Cattell's Sixteen Personality Factor Questionnaire

Факторы / Factors	Группа «КГ» / Control group N = 69	Группа «ГР» / Risk group N = 75	Группа «ИЗ» / Internet addiction group N = 57
	Хэмп.± σ	Хэмп.± σ	Хэмп.± σ
Фактор A / Factor A	4,33±2,23	4,18±2,24	5,26±2,64
Фактор C / Factor C	6,14±1,47	3,97±1,70	2,65±1,23
Фактор E / Factor E	6,03±2,67	5,48±2,45	5,05±2,36
Фактор F / Factor F	4,22±1,40	4,29±1,75	4,44±1,80
Фактор G / Factor G	6,13±1,43	4,73±2,41	2,75±1,68
Фактор H / Factor H	5,57±1,83	4,98±2,17	4,54±1,65

Фактор I / Factor I	4,22±1,40	4,29±1,75	4,44±1,80
Фактор L / Factor L	5,54±2,60	5,91±2,57	5,11±2,39
Фактор M / Factor M	6,10±2,08	5,88±2,39	5,81±2,15
Фактор N / Factor N	4,94±1,88	4,28±1,70	3,44±1,60
Фактор O / Factor O	3,27±2,02	6,03±2,13	7,98±1,52
Фактор Q1 / Factor Q1	5,07±1,71	4,09±2,34	2,86±1,90
Фактор Q2 / Factor Q2	4,22±1,40	4,29±1,75	4,44±1,80
Фактор Q3 / Factor Q3	6,75±1,60	4,44±1,79	2,89±1,36
Фактор Q4 / Factor Q3	3,10±1,51	5,61±2,05	6,28±1,56

Были исследованы также показатели жизнеспособности и рефлексивности. Полученные средние значения общей жизнеспособности и ее компонентов представлены в таблице 3, рефлексивности – в таблице 4.

Таблица 3

Показатели жизнеспособности в разрезе по группам

Table 3

Viability indicators by groups

Опросник «Жизнеспособность человека» / Vitality Questionnaire	Группы / Groups		
	Группа «КГ» / Control group N = 69	Группа «ГР» / Risk group N = 75	Группа «ИЗ» / Internet addiction group N = 57
	Хэмп.± σ	Хэмп.± σ	Хэмп.± σ
Шкала «Способности адаптации» / Adaptation Ability Scale	77,03±10,74	65,69±14,46	56,19±13,28
Шкала «Способности саморегуляции» / Abilities of Self-Regulation Scale	41,16±5,79	37,48±6,66	33,52±6,03
Шкала «Способности саморазвития» / Abilities of Self-Development Scale	56,23±6,49	50,20±7,20	41,68±5,66
Шкала «Осмысленность жизни» / Meaningfulness of Life Scale	40,80±10,21	35,37±9,51	26,30±7,56
Жизнеспособность (общий балл) / Vitality (total score)	215,22±24,81	188,88±30,22	158,05±23,34

Таблица 4

Уровень рефлексивности в разрезе по группам

Table 4

Reflexivity level by groups

Показатель / Indicator	Группы / Groups		
	Группа «КГ» / Control group N = 69	Группа «ГР» / Risk group N = 75	Группа «ИЗ» / Internet addiction group N = 57
	Хэмп.± σ	Хэмп.± σ	Хэмп.± σ
Уровень рефлексивности / Reflexivity level	6,03±1,34	4,64±1,56	3,02±1,20

Для верификации гипотезы исследования о том, что определенные психологические характеристики личности студентов могут выполнять «провокативные» и защитные роли в формировании интернет-зависимости, выступая в качестве ее предикторов и «протекторов», был использован дискриминантный анализ.

Значения номинативной переменной, используемой в процедуре дискриминантного анализа, включали показатели трех групп, различающихся по параметрам интернет-зависимости: 1 – группа с отсутствием интернет-зависимости («КГ»), 2 – группа со склонностью к интернет-зависимости («ГР»), 3 – группа с интернет-зависимостью («ИЗ»). Переменные – предикторы интернет-зависимости были представлены факторами личностного опросника Кеттелла (за исключением фактора В «интеллект»), показателями жизнеспособности и рефлексивности. Дискриминантный анализ осуществлялся посредством пошагового отбора предикторов, с включением на каждом шаге переменной, минимизирующий индикатор λ-Уилкса. Минимум частного F-включения – 3,84; максимум частного F-исключения – 2,71. Данные о включенных переменных представлены в таблице 5.

Таблица 5

Включенные переменные

Table 5

Enabled variables

Шаг / Step	Включенные переменные / Enabled variables	λ-Уилкса / Wilks's Lambda		
		Статистика / Statistics	Точное значение F / Value F	
			Статистика / Statistics	Знч. / Value
1	Фактор O / Factor O	0,389	155,342	0,001
2	Фактор Q3 / Factor Q3	0,297	82,355	0,001
3	Рефлексивность / Reflexivity	0,251	65,113	0,001

4	Фактор C / Factor C	0,224	54,300	0,001
5	Жизнеспособность / Vitality	0,211	45,590	0,001
6	Фактор G / Factor G	0,201	39,549	0,001
7	Фактор Q4 / Factor Q4	0,193	35,041	0,001

Поскольку минимальное значение λ-Уилкса (0,193) отмечено на шаге 7, для дальнейшего составления дискриминантной функции были использованы все переменные, включенные на этом шаге. Принималось во внимание то, что λ-Уилкса – это отношение внутригрупповой суммы квадратов к общей сумме квадратов, значение которого уменьшается с ростом разностей средних значений.

Таблица 6 иллюстрирует статистики канонической дискриминантной функции. Значения с номерами 1 и 2 в графе «Функция» свидетельствуют о получении в ходе дискриминантного анализа двух дискриминантных функций, что обусловлено трехуровневым характером зависимой переменной.

Таблица 6

Основные статистики канонической дискриминантной функции

Table 6

The main statistics of the canonical discriminant function

Функция / Function	1	2
Собственное значение / Eigenvalue	3,696	0,105
% объясненной дисперсии / % of variance explained	97,2	2,8
Кумулятивный % / Cumulative %	97,2	100,00
Каноническая корреляция / Canonical correlation	0,887	0,308
Λ-Уилкса / Wilks's Lambda	0,193	0,905
$\chi 2$	321,004	19,413
Уровень значимости / Significance level	0,001	0,001

Построение дискриминантной функции строилось по каноническим коэффициентам функции 1. Основанием для этого решения были следующие положения: 1) чем больше значение Хи-квадрат (x^2), тем сильнее дискриминантная функция различает группы и тем лучше она соответствует своему назначению; 2) при равновеликих уровнях значимости равные 0,001, наибольшее $x^2 = 321{,}004$ соответствует функции 1. На основании вышеприведенного обоснования выбора функции 1 было составлено дискриминантное уравнение, которое обеспечило 81,1 % корректных результатов:

*d = – 2,178 + 0,191*фактор C + 0,069*фактор G – 0,263*фактор O + 0,231*фактор Q_3 – 0,098* фактор Q_4 + 0,221*рефлексивность + 0,168*жизнеспособность,*

где d – ожидаемая группа принадлежности.

В таблице 7 приведены коэффициенты канонической дискриминантной функции, представляющие собой нестандартизованные коэффициенты и константу дискриминантного уравнения.

Таблица 7

Коэффициенты канонической дискриминантной функции

Table 7

Canonical discriminant function coefficients

Переменные / Variables	Функция / Function
	1
Фактор C / Factor C	0,191
Фактор G / Factor G	0,069
Фактор O / Factor O	- 0,263
Фактор Q3 / Factor Q3	0,231
Фактор Q4 / Factor Q4	- 0,098
Рефлексивность / Reflexivity	0,221
Жизнеспособность / Vitality	0,168
Константа / Constant	- 2,178

Нормированные коэффициенты канонической дискриминантной функции представлены в таблице 8. Они используются для выявления относительного вклада каждой переменной в значение дискриминантной функции с учетом влияния всех остальных переменных.

Таблица 8

Нормированные коэффициенты канонической дискриминантной функции

Table 8

Normated coefficients of canonical discriminant functions

Переменные / Variables	Функция / Function
	1
Фактор C / Factor C	0,256
Фактор G / Factor G	0,107
Фактор O / Factor O	- 0,395
Фактор Q3 / Factor Q3	0,323
Фактор Q4 / Factor Q4	- 0,140
Рефлексивность / Reflexivity	0,307
Жизнеспособность / Vitality	0,246

Чем больше абсолютное значение коэффициента, тем больше относительный вклад данной переменной в значение дискриминантной функции, разделяющей классы. Максимальное абсолютное значение имеет фактор O

«спокойствие – тревожность» (-0,395), следовательно, самый большой вклад в разделение классов вносит именно эта переменная. Незначительно меньше абсолютное значение имеет фактор Q_3 (0,323) «низкий самоконтроль – высокий самоконтроль». Далее идут «рефлексивность» (0,307), фактор С «эмоциональная нестабильность – эмоциональная стабильность» (0,256); «жизнеспособность» (0,246); фактор Q_4 «расслабленность – напряженность» (- 0,140). Наименьшим вкладом обладает фактор G «низкая нормативность поведения – высокая нормативность поведения» (0,107).

Обсуждение результатов исследования

В исследовании выявлялись психологические переменные, которые могут играть предсказательную (прогнозирующую) роль в возникновении интернет-зависимости у студентов высших учебных заведений. Основным результатом стала построенная с помощью дискриминантного анализа прогностическая модель, включающая семь переменных: «эмоциональная нестабильность – эмоциональная стабильность», «низкий самоконтроль – высокий самоконтроль», «спокойствие – тревожность», «низкая нормативность поведения – высокая нормативность поведения», показатель рефлексивности, показатель жизнеспособности, «расслабленность – напряженность». Математические знаки уравнения учитывали биполярность каждого фактора из 16-факторного опросника Кеттелла.

Как было отмечено выше, наибольший вклад в разделение классов вносится переменными «спокойствие – тревожность» и «низкий самоконтроль – высокий самоконтроль». Показатели самоконтроля выступают индикаторами общей интегрированности и целостности личности, отражают способности к внутреннему самоуправлению поведением. Известно, что полная физиологическая зрелость нервных структур головного мозга наступает в возрасте 21–22 лет (в частности, это относится, к созреванию лобных долей больших полушарий, контролирующих процессы контроля и прогнозирования деятельности), респонденты проводимого нами исследования должны демонстрировать достаточно высокую готовность к сознательному контролю собственной деятельности (во всяком случае большая часть из них). Однако полученные результаты свидетельствуют о том, что способность к самоконтролю характерна только для части выборки, не включающей студентов с интернет-зависимостью. На уровне личностных конструктов они проявляют низкий уровень самоконтроля, отличаются безволием, неумением контролировать эмоции и поведение, зависимостью от настроения, потворствованием своим сиюминутным желаниям.

Высокий уровень тревожности личности стимулирует ощущение внутренней нестабильности, угрозы и отторжения окружающей действительно-

сти, что приводит к стремлению «спрятаться», «укрыться» от реального мира в виртуальном пространстве. На первый взгляд, это не так и сложно, поскольку подобный путь избегания реальных страхов, проблем и угроз вполне доступен как с материальной, так и с технической стороны. Однако на деле болезненная тревожность, присущая личности с интернет-зависимостью, еще более усугубляется по мере погружения в виртуальное пространство, так как сопровождается выраженными информационными перегрузками. В итоге возникает замкнутый круг: чтобы избавиться от тревоги, личность пытается уйти от реальности в пространство интернета, но в результате перенасыщения информацией начинает страдать от еще большей тревожности и страха.

Следующей по прогностической значимости для интернет-зависимости является рефлексивность, отражающая способность личности к изучению, анализу, осмысливанию и пониманию жизненных события посредством выхода за пределы собственного «Я», сопоставления Я-образа с другими людьми. Высокая рефлексивность является основой интериоризации опыта собственной жизни и саморазвития, поэтому рефлексивная личность всегда остается открытой саморазвивающейся системой. Соответственно, рефлексивность, способность к рефлексии может рассматриваться как своеобразный «протектор» интернет-зависимости, защищающий от ее формирования.

Можно полагать, что личность с низким уровнем рефлексивности испытывает серьезные затруднения в процессе анализа своих чувств, эмоций, поступков. Это приводит к непониманию процесса течения собственной жизни и усугубляет ситуацию внутренней напряженности, от которой личность пытается избавиться путем погружения в виртуальной мир вместо осмысливания реального бытия.

Интерпретация факторов второго порядка многофакторного опросника личности Р. Кеттелла, позволяет заметить, что модель прогноза строится на факторе Q_{VIII} «высокое «супер-эго» – низкое «супер-эго», в который входят фактор С, фактор Q_3, фактор G. Следовательно можно полагать, что низкое «супер-эго» с его характерными проявлениями (конфликтностью и импульсивностью, незрелостью эмоций, безответственностью, отсутствием самоконтроля) создает благоприятные условия для возникновения интернет-зависимости у студентов.

Личность с высокими оценками по фактору Q_4 «расслабленность – напряженность» отличается фрустрированностью, напряженностью, раздражительностью, взвинченностью, энергетической возбужденностью, которая требует определенной разрядки. «Сброс» энергетической возбужденности происходит путем систематического погружения в виртуальное пространство, что с течением времени перерастает в интернет-зависимость.

Еще одной переменной дискриминантного уравнения является показатель жизнеспособности. Компонентами жизнеспособности являются способности адаптации, саморегуляции, саморазвития и осмысленности жизни. Личность с интернет-зависимостью характеризуется низкой жизнеспособностью, что означает трудности приспособления к изменяющимся условиям окружающей среды, свидетельствует о несамостоятельности и затруднениях с контролем и саморегуляцией, о сниженном стремлении к саморазвитию, о сложностях в построении жизненной перспективы и достижении поставленных целей. Можно полагать также, что интернет-зависимые пользователи испытывают серьезные затруднения в решении важнейших жизненных задач своего возрастного периода.

Полагаем, что жизнеспособность имеет не просто важное, а системное защитное значение в контексте формирования интернет-зависимости. Жизнеспособность характеризует личность как открытую саморазвивающуюся систему в целом, определяя саму возможность ее бытия. Поскольку с возрастанием численных значений интернет-зависимости снижаются параметры жизнеспособности, правомерно говорить о глобальном воздействии на личность со стороны интернет-зависимости. Образно выражаясь, интернет-зависимость снижает способности к самой жизни, требующей успешного решения всего спектра актуальных жизненных задач.

Таким образом, полученная прогностическая модель позволяет говорить об общем жизненном потенциале и определенных личностных характеристиках как переменных, предопределяющих (с большей или меньшей долей вероятности) возникновение интернет-зависимости у студентов.

Полученные результаты показали частичную воспроизводимость результатов пилотажного исследования [26].

Заключение

Исследование психологических предикторов интернет-зависимости личности показало, что такие психологические особенности личности как низкий самоконтроль, эмоциональная нестабильность, тревожность, низкая нормативность поведения, напряженность обладают прогностической значимостью в возможности возникновения интернет-зависимости. Сопоставляя результаты с ранее проведенными исследованиями, следует отметить, что эмоциональная нестабильность, напряженность, тревожность и низкий самоконтроль являются унитарными особенностями, присущими личности с интернет-зависимостью как в подростковом и юношеском возрасте, так и в период взрослости. В ходе исследования были определены не только предикторы, но и «протекторы» интернет-зависимости, в роли которых выступают

общий жизненный потенциал личности или ее жизнеспособность, а также способность к рефлексии или рефлексивность. Они выполняют защитную функцию и препятствуют возникновению интернет-зависимости.

Эмпирически обоснованная прогностическая модель предикторов и «протекторов» интернет-зависимости у студентов, позволяет выявить группу риска и провести с данным контингентом коррекционную работу, предупреждающую момент развития интернет-зависимости, а также определить наличие интернет-зависимости, в тех случаях, когда человек скрывает свое патологическое пристрастие. Полученные результаты могут служить основой для определения вектора профилактической и коррекционной работы в эпоху повсеместного дистанционного образования, когда особенно важно становится понимание условий «здорового» взаимодействия с цифровой средой.

Список использованных источников

1. Young K. S., de Abreu C. N. Internet addiction: a handbook and guide to evaluation and treatment. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons Inc., 2011. 314 p.

2. Young K. S. The evolution of Internet addiction // Addictive Behaviors. 2017. № 64. P. 229–230. DOI: 10.1016/j.addbeh.2015.05.016

3. Киселева Т. Г. Индивидуальные особенности подростков, предрасположенных к интернет-зависимости // Вестник КГУ. Педагогика. Психология. Социокинетика. 2017. № 3. С. 46–50.

4. Jeong H., Yim H.-W., Lee S.-Y. Low self-control and aggression exert serial mediation between inattention/hyperactivity problems and severity of internet gaming disorder features longitudinally among adolescents // Journal of Behavioral Addictions. 2020. № 9. P. 401–409. DOI: 10.1556/2006.2020.00039

5. Zhang Y., Mei S., Chai J. The Relationship between Impulsivity and Internet Addiction in Chinese College Students: A Moderated Mediation Analysis of Meaning in Life and Self-Esteem // PLoS ONE. 2015. Vol. 10, № 7. P. 2–13. DOI: 10.1371/journal.pone.0131597

6. Mei S. Problematic Internet use, well-being, self-esteem and self-control: Data from a high-school survey in China // Addictive Behaviors. 2016. № 61. P. 74–79. DOI: 10.1016/j.addbeh.2016.05.009

7. Kuss D., Kristensen A., Lopez-Fernandez O. Internet addictions outside of Europe: A systematic literature review // Computers in Human Behavior. 2021. № 226. (106621) DOI: 10.1016/j.chb.2020.106621

8. Малыгин В. Л., Меркурьева Ю. А., Хомерики Н. С., Антоненко А. А., Смирнова Е. А. Интернет-зависимое поведение: биологические, психологические и социальные факторы риска формирования у подростков // Психолого-педагогические технологии. Профилактика зависимостей. 2015. № 4. С. 61–65.

9. Козлова Л. И., Чухрова М. Г. Личностные характеристики пользователей сети интернет, склонных к зависимости от многопользовательских ролевых онлайн-игр // Мир науки, культуры и образования. 2012. № 3 (34). С. 193–195.

10. Mehroof M., Griffiths M. Online Gaming Addiction: The Role of Sensation Seeking, Self-Control, Neuroticism, Aggression, State Anxiety, and Trait Anxiety // Cyberpsychology, behavior, and social networking. 2010. Vol. 13, № 3. P. 313–316. DOI: 10.1089/cyber.2009.0229

11. Chen Q., Quan X., Lu H., Fei P., Li M. Comparison of the personality and other psychological factors of students with internet addiction who do and do not have associated social dysfunction // Shanghai Archives of Psychiatry. 2015. Vol. 27, № 1. P. 36–41. DOI: 10.11919/j.issn.1002-0829.214129

12. Chen I.-H., Pakpour A., Leung H., Potenza M., Su J.-A., Lin C.-Y., Griffits M. Comparing generalized and specific problematic smartphone/internet use: Longitudinal relationships between smartphone application-based addiction and social media addiction and psychological distress // Journal of behavioral addictions. 2020. № 9. P. 410–419. DOI: 10.1556/2006.2020.00023

13. Shen Y., Wang L., Huang C., Guo J., Arenas De Lon S., Lu J., Luo X., Zhang X. Sex differences in prevalence, risk factors and clinical correlates of internet addiction among Chinese college students // Journal of Affective Disorders. 2021. Vol. 279. P. 680–686. DOI: 10.1016/j.jad.2020.10.054

14. Frangos C. C., Fragkos K. C. Psychologic predictors and epidemiology of internet addiction among university students in Greece // European Psychiatry. 2011. Vol 26, № 1. P. 40. DOI: 10.1016/S0924-9338(11)71751-5

15. Stavropoulos V., Kuss D., Griffiths M., Wilson P., Motti-Stefanidi F. MMORPG gaming and hostility predict Internet Addiction symptoms in adolescents: An empirical multilevel longitudinal study // Addictive Behaviors. 2017. № 64. P. 294–300. DOI: 10.1016/j.addbeh.2015.09.001

16. Montag C., Jurkiewicz M., Reuter M. Low self-directedness is a better predictor for problematic internet use than high neuroticism // Computers in Human Behavior. 2010. Vol. 26, № 6. P. 1531–1535. DOI: 10.1016/j.chb.2010.05.021

17. Park S.-M., Park Y., Lee H., Jung H., Lee J.-Y., Choi J.-S. The effects of behavioral inhibition/approach system as predictors of Internet addiction in adolescents // Personality and Individual Differences. 2013. Vol. 54, № 1. P. 7–11. DOI: 10.1016/j.paid.2012.07.033

18. Chen T.-H., Hsiao R., Liu T.-L., Yen C.-F. Predicting effects of borderline personality symptoms and self-concept and identity disturbances on internet addiction, depression, and suicidality in college students: A prospective study // Kaohsiung Journal of Medical Science. 2019. Vol. 35, № 8. P. 508–514. DOI: 10.1002/kjm2.12082

19. Трусова А. В., Гречаный С. В., Поздняк В. В., Ильичев А. Б., Хуторянская Ю. В., Егоров А. Ю., Кибитов А. О. Психологические факторы риска интернет-зависимости: данные пилотного исследования здоровых молодых взрослых // Социальная и клиническая психиатрия. 2019. Т. 29, № 3. С. 23–29.

20. Трусова А. В., Гречаный С. В., Солдаткин В. А. Предикторы развития интернет–аддикции: анализ психологических факторов // Обозрение психиатрии и медицинской психологии имени В. М. Бехтерева. 2020. № 1. С. 72–82. DOI: 10.31363/2313-7053-2020-1-72-82

21. Корягина Т. М. Взаимосвязь между интернет-зависимостью и личностными особенностями студентов // Современные исследования социальных проблем. 2018. Т. 9, №. 2. С. 70–83.

22. Khatiri Yanesari M., Homayouni A., Gharib K. Can emotional intelligence predicts addiction to internet in university students? // European Psychiatry. 2010. Vol. 25, № 1. P. 748. DOI: 10.1016/S0924-9338(10)70742-2

23. Malak M. Z., Khalifeh A. H. Anxiety and depression among school students in Jordan: Prevalence, risk factors, and predictors // Perspectives in Psychiatric care. 2018. Vol. 54, № 2. P. 242–250. DOI: 10.1111/ppc.12229

24. Bozoglan B., Demirer V., Sahin I. Loneliness, self-esteem, and life satisfaction as predictors of Internet addiction: A cross-sectional study among Turkish university students // Scandinavian Journal of Psychology. 2013. Vol. 54, № 4. P. 313–319. DOI: 10.1111/sjop.12049

25. Рыльская Е. А. Психологическая концепция жизнеспособности человека: монография. Челябинск: Изд-во «Полиграф-Мастер», 2013. 336 с.

26. Колмогорцева А. А. Прогностическая модель структуры личностных особенностей субъектов с интернет-зависимостью [Электрон. ресурс] // Интернет-журнал «Мир науки». 2017. Т. 5, № 3. Режим доступа: http://mir-nauki.com/PDF/30PSMN317.pdf (дата обращения: 20.11.2021).

27. Карпов А. В., Воронова Т. А. Организация внутреннего мира как детерминанта рефлексивных процессов // Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология. 2017. Т. 19. С. 30–39.

28. Малыгин В. Л., Феликсов К. Л., Искандирова А. С. Интернет-зависимое поведение. Критерии и методы диагностики: Учебное пособие. Москва: МГМСУ, 2011. 32 с.

29. Капустина А. Н. Многофакторная личностная методика Р. Кеттелла. Санкт-Петербург: «Речь», 2001. 112 с.

30. Карпов А. В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики // Психологический журнал. 2003. Т. 24, № 5. С. 45–57.

31. Рыльская Е. А. Тест «Жизнеспособность человека»: разработка и психометрические характеристики // Социум и власть. 2016. № 1 (57). С. 25–30.

References

1. Young K. S., de Abreu C. N. Internet addiction: A handbook and guide to evaluation and treatment. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons Inc.; 2011. 314 p.

2. Young K. S. The evolution of Internet addiction. *Addictive Behaviors*. 2017; 64: 229–230. DOI: 10.1016/j.addbeh.2015.05.016

3. Kiseleva T. G. Individual characteristics of adolescents predisposed to Internet addiction. *Vestnik KGU. Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika = Bulletin of KSU. Pedagogy. Psychology. Sociokinetics*. 2017; 3: 46–50. (In Russ.)

4. Jeong H., Yim H-W., Lee S.-Y. Low self-control and aggression exert serial mediation between inattention/hyperactivity problems and severity of internet gaming disorder features longitudinally among adolescents. *Journal of Behavioral Addictions*. 2020; 9: 401–409. DOI: 10.1556/2006.2020.00039

5. Zhang Y., Mei S., Chai J. The relationship between impulsivity and Internet addiction in Chinese college students: A moderated mediation analysis of meaning in life and self-esteem. *PLoS ONE*. 2015; 10 (7): 2–13. DOI: 10.1371/journal.pone.0131597

6. Mei S. Problematic Internet use, well-being, self-esteem and self-control: Data from a high-school survey in China. *Addictive Behaviors*. 2016; 61: 74–79. DOI: 10.1016/j.addbeh.2016.05.009

7. Kuss D., Kristensen A., Lopez-Fernandez O. Internet addictions outside of Europe: A systematic literature review. *Computers in Human Behavior*. 2021; 226: (106621). DOI: 10.1016/j.chb.2020.106621

8. Malygin V. L., Merkur'eva Yu. A., Homeriki N. S., Antonenko A. A., Smirnova E. A. Internet addiction behavior: Biological, psychological and social risk factors of formation in ad-

olescents. *Psihologo-pedagogicheskie tekhnologii. Profilaktika zavisimostej = Psychological and Pedagogical Technologies. Prevention of Addictions.* 2015; 4: 61–65. (In Russ.)

9. Kozlova L. I., Chuhrova M. G. Personal characteristics of Internet users prone to addiction to multiplayer role-playing online games. *Mir nauki, kul'tury i obrazovaniya = World of Science, Culture and Education.* 2012; 3 (34): 193–195. (In Russ.)

10. Mehroof M., Griffiths M. Online gaming addiction: The role of sensation seeking, self-control, neuroticism, aggression, state anxiety, and trait anxiety. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking.* 2010; 13 (3): 313–316. DOI: 10.1089/cyber.2009.0229

11. Chen Q., Quan X., Lu H., Fei P., Li M. Comparison of the personality and other psychological factors of students with Internet addiction who do and do not have associated social dysfunction. *Shanghai Archives of Psychiatry.* 2015; 27 (1): 36–41. DOI: 10.11919/j.issn.1002-0829.214129

12. Chen I.-H., Pakpour A., Leung H., Potenza M., Su J.-A., Lin C.-Y., Griffits M. Comparing generalized and specific problematic smartphone/internet use: Longitudinal relationships between smartphone application-based addiction and social media addiction and psychological distress. *Journal of Behavioral Addictions.* 2020; 9: 410–419. DOI: 10.1556/2006.2020.00023

13. Shen Y., Wang L., Huang C., Guo J., Arenas De Lon S., Lu J., Luo X., Zhang X. Sex differences in prevalence, risk factors and clinical correlates of internet addiction among Chinese college students. *Journal of Affective Disorders.* 2021; 279: 680–686. DOI: 10.1016/j.jad.2020.10.054

14. Frangos C. C., Fragkos K. C. Psychologic predictors and epidemiology of internet addiction among university students in Greece. *European Psychiatry.* 2011; 26 (1): 40. DOI: 10.1016/S0924-9338(11)71751-5

15. Stavropoulos V., Kuss D., Griffiths M., Wilson P., Motti-Stefanidi F. MMORPG gaming and hostility predict Internet addiction symptoms in adolescents: An empirical multilevel longitudinal study. *Addictive Behaviors.* 2017; 64: 294–300. DOI: 10.1016/j.addbeh.2015.09.001

16. Montag C., Jurkiewicz M., Reuter M. Low self-directedness is a better predictor for problematic internet use than high neuroticism. *Computers in Human Behavior.* 2010; 26 (6): 1531–1535. DOI: 10.1016/j.chb.2010.05.021

17. Park S.-M., Park Y., Lee H., Jung H., Lee J.-Y., Choi J.-S. The effects of behavioral inhibition/approach system as predictors of Internet addiction in adolescents. *Personality and Individual Differences.* 2013; 54 (1): 7–11. DOI: 10.1016/j.paid.2012.07.033

18. Chen T.-H., Hsiao R., Liu T.-L., Yen C.-F. Predicting effects of borderline personality symptoms and self-concept and identity disturbances on internet addiction, depression, and suicidality in college students: A prospective study. *Kaohsiung Journal of Medical Science.* 2019; 35 (8): 508–514. DOI: 10.1002/kjm2.12082

19. Trusova A. V., Grechanyj S. V., Pozdnyak V. V., Il'ichev A. B., Hutoryanskaya Yu. V., Egorov A. Yu., Kibitov A. O. Psychological risk factors for Internet addiction: Data from a pilot study of healthy young adults. *Social'naya i klinicheskaya psihiatriya = Social and Clinical Psychiatry.* 2019; 29 (3): 23–29. (In Russ.)

20. Trusova A. V., Grechanyj S. V., Soldatkin V. A. Predictors of Internet addiction Development: Analysis of psychological factors. *Obozrenie psihiatrii i medicinskoj psihologii imeni V. M. Bekhtereva = Bekhterev Review of Psychiatry and Medical Psychology.* 2020; 1: 72–82. DOI: 10.31363/2313-7053-2020-1-72-82 (In Russ.)

21. Koryagina T. M. The relationship between Internet addiction and personal characteristics of students. *Sovremennye issledovaniya social'nyh problem = Modern Studies of Social Problems*. 2018; 9 (2): 70–83. (In Russ.)

22. Khatiri Yanesari M., Homayouni A., Gharib K. Can emotional intelligence predicts addiction to internet in university students? *European Psychiatry*. 2010; 25 (1): 748. DOI: 10.1016/S0924-9338(10)70742-2

23. Malak M. Z., Khalifeh A. H. Anxiety and depression among school students in Jordan: Prevalence, risk factors, and predictors. *Perspectives in Psychiatric Care*. 2018; 54 (2): 242–250. DOI: 10.1111/ppc.12229

24. Bozoglan B., Demirer V., Sahin I. Loneliness, self-esteem, and life satisfaction as predictors of Internet addiction: A cross-sectional study among Turkish university students. *Scandinavian Journal of Psychology*. 2013; 54 (4): 313–319. DOI: 10.1111/sjop.12049

25. Rylskaya E. A. Psihologicheskaya koncepciya zhiznesposobnosti cheloveka = The psychological concept of human viability. Chelyabinsk: Publishing House "Polygraph-Master"; 2013. 336 p. (In Russ.)

26. Kolmogortceva A. A. Predictive model of the structure of personal characteristics of subjects with Internet addiction. *Internet zhurnal "Mir nauki" = Internet Journal "World of Science"* [Internet]. 2017 [cited 2021 Nov 20]; 5 (3). Available from: http://mir-nauki.com/PDF/30PSMN317.pdf

27. Karpov A. V., Voronova T. A. Organization of the inner world as a determinant of reflexive processes. *Izvestiya Irkutskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Psihologiya = News of the Irkutsk State University. Series: Psychology*. 2017; 19: 30–39. (In Russ.)

28. Malygin V. L., Feliksov K. L., Iskandirova A. S. Internet-zavisimoe povedenie. Kriterii i metody diagnostiki = Internet addicted behavior. Diagnostic Criteria and Methods. Moscow: A. I. Yevdokimov Moscow State University of Medicine and Dentistry; 2011. 32 p. (In Russ.)

29. Kapustina A. N. Mnogofaktornaya lichnostnaya metodika R. Kettella = Sixteen Personality Factor Questionnaire (16PF) by R. B. Cattell. St. Petersburg: Publishing House Rech'; 2001. 112 p. (In Russ.)

30. Karpov A. V. Reflexivity as a mental property and a method for its diagnosis. *Psihologicheskij zhurnal = Psychological Journal*. 2003. 24 (5): 45–57. (In Russ.)

31. Rylskaya E. A. Human Vitality Test: Development and psychometric characteristics. *Socium i vlast' = Society and Power*. 2016; 1 (57): 25–30. (In Russ.)

Информация об авторах:

Колмогорцева Анастасия Алексеевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии управления и служебной деятельности Южно-Уральского государственного университета (национального исследовательского университета); ORCID 0000-0002-6425-2122; Челябинск, Россия. E-mail: kolmogortcevaaa@susu.ru

Рыльская Елена Александровна – доктор психологических наук, доцент, заведующий кафедрой психологии управления и служебной деятельности, декан факультета психологии Южно-Уральского государственного университета (национального исследовательского университета); ORCID 0000–0003–3075–5255; Челябинск, Россия. E-mail: elena_rylskaya@mail.ru

Вклад соавторов:

А. А. Колмогорцева – разработка идеи исследования, комплексный анализ исследований по проблеме интернет-зависимости личности; проведение эмпирического исследования, аналитической работы по обработке и анализу результатов эмпирического исследования, редактирование текста.

Е. А. Рыльская – разработка идеи исследования, обоснование методологических основ исследования, координация работы авторского коллектива, редактирование текста.

Информация о конфликте интересов. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Статья поступила в редакцию 08.12.2021; поступила после рецензирования 25.02.2022; принята к публикации 06.04.2022.

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Information about the authors:

Anastasia A. Kolmogortseva – Cand. Sci. (Psychology), Associate Professor, Department of Psychology of Management and Law Enforcement Activities, South Ural State University (National Research University); ORCID 0000-0002-6425-2122; Chelyabinsk, Russia. E-mail: kolmogortcevaaa@susu.ru

Elena A. Rylskaya – Dr. Sci. (Psychology), Associate Professor, Head of the Department of Psychology of Management and Law Enforcement Activities, Dean of the Department of Psychology, South Ural State University (National Research University); ORCID 0000–0003–3075–5255; Chelyabinsk, Russia. E-mail: elena_rylskaya@mail.ru

Contribution of the authors:

A. A. Kolmogortseva – development of the research idea, comprehensive analysis of research on the problem of Internet addiction; conduction of empirical research, analytical work on processing and analysis of the results of empirical research, text editing.

E. A. Rylskaya – development of the research idea, justification of the methodological foundations of research, coordination of the work of the authors' team, text editing.

Conflict of interest statement. The authors declare that there is no conflict of interest.

Received 08.12.2021; revised 25.02.2022; accepted for publication 06.04.2022.

The authors have read and approved the final manuscript.

СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБРАЗОВАНИИ

УДК 316.4 DOI: 10.17853/1994-5639-2022-5-147-180

НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ РАБОТНИКИ КАК СОЦИАЛЬНАЯ ОБЩНОСТЬ В МЕНЯЮЩИХСЯ УСЛОВИЯХ АКАДЕМИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Г. Е. Зборовский[1], П. А. Амбарова[2]

Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина, Екатеринбург, Россия.
E-mail: [1]garoldzborovsky@gmail.com; [2] borges75@mail.ru

Аннотация. *Введение.* Актуальность проблемы обусловлена необходимостью роста научной активности и продуктивности научно-педагогических работников (НПР), выступающих в качестве флагмана научного развития университетов разных стран. В статье рассматривается социальная общность НПР российских вузов как один из драйверов развития отечественного высшего образования в условиях осуществления программы стратегического академического лидерства «Приоритет-2030».

Цель статьи – выявление направлений и противоречий трансформации научно-педагогического сообщества в изменяющихся условиях академического развития российских вузов.

Методология и методы. В исследовании использован метод анализа статистических данных по высшему образованию России и Уральского федерального округа за 2000–2021 гг. и Мониторинга эффективности вузов за 2013–2021 гг.

Результаты. Основными результатами исследования, представленными в статье, стали количественные, структурные и содержательные характеристики социальной общности НПР. Они были показаны сквозь призму показателей их научной активности и требований, предъявляемых к ним университетским управлением. Важным результатом исследования стал анализ достижений и проблем научной деятельности НПР в пяти вузах УрФО, представляющих пять субъектов Российской Федерации на его территории – Свердловскую, Челябинскую, Тюменскую, Курганскую области, Ханты-Мансийский автономный округ. Среди вузов, попавших в фокус внимания, оказались три университета, получившие поддержку в рамках Проекта «5-100». В статье определены перспективы и риски реализации проектов развития НПР университетов зоны «ядра», получивших поддержку по программе стратегического академического лидерства «Приоритет-2030», а также возможности академического развития НПР вузов «полупериферии» и «периферии», не имеющих такой масштабной государственной помощи.

Предложены организационные подходы к созданию благоприятных условий для трансформации НПР, в которых возможны преодоление имитационности и устойчивый рост их научной активности и продуктивности. Авторы обращают внимание на необходимость дифференциации условий профессиональной деятельности продуктивных и малопродуктивных НПР, группы молодых НПР. Аргументируется важность использования стратегии «выращивания» собственных НПР как основы реального выполнения стратегических задач программы «Приоритет-2030» и проявления заботы о человеческом капитале университетов. Делается также вывод о том, что современный социальный контекст российского высшего образования ограничивает возможности решения этой проблемы и нуждается в изменениях.

Научная новизна исследования состоит в сравнительном анализе тенденций и противоречий трансформации НПР российских вузов, их научного потенциала, направлений деятельности и социальных функций в меняющихся условиях академического развития университетов.

Практическая значимость статьи состоит в показе возможностей и результатов трансформации НПР на пути их превращения в драйвер научного развития университетов.

Ключевые слова: научно-педагогические работники; социальная общность; социально-профессиональное сообщество; университеты «ядра», «полупериферии», «периферии»; программа стратегического академического лидерства «Приоритет-2030»; научная активность; продуктивность научно-педагогических работников; имитационность.

Благодарности. Статья подготовлена при поддержке РФФИ, проект № 19-29-07016 «Трансфер человеческого капитала образовательных общностей: от неуспешности к успешности».

Для цитирования: Зборовский Г. Е., Амбарова П. А. Научно-педагогические работники как социальная общность в меняющихся условиях академического развития // Образование и наука. 2022. Т. 24, № 5. С. 147–180. DOI: 10.17853/1994-5639-2022-5-147-180

SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL STAFF AS A SOCIAL COMMUNITY IN THE CHANGING CONDITIONS OF ACADEMIC DEVELOPMENT

G. E. Zborovsky[1], P. A. Ambarova[2]

Ural Federal University named after the First President of Russia B. N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia.
E-mail: [1]garoldzborovsky@gmail.com; [2]borges75@mail.ru

Abstract. *Introduction.* The urgency of the problem is due to the need to increase the scientific activity and productivity of scientific and pedagogical staff (SPS), acting as the flagship of the scientific development of universities. The article examines the social community of SPS of Russian universities as one of the drivers of the development of Russian higher education in the context of the implementation of the strategic academic leadership programme "Priority-2030".

The *aim* of the article is to identify the directions and contradictions of the transformation of the scientific and pedagogical community in the changing conditions of academic development of Russian universities.

Methodology and research methods. The study uses the method of analysing statistical data on higher education in Russia and the Ural Federal District for 2000–2021 and Monitoring the effectiveness of universities for 2013–2021.

Results. The main results of the study presented in the article were quantitative, structure and substantive characteristics of the social community of the SPS. They were shown through the prism of indicators of their scientific activity and the requirements imposed on them by the university administration. An important result of the study was the analysis of the achievements and problems of scientific activity of the SPS in five universities of the Ural Federal District, representing five subjects of the Russian Federation on its territory – Sverdlovsk, Chelyabinsk, Tyumen, Kurgan regions, Khanty-Mansi Autonomous District. Among the universities coming into focus, there were three universities, which received support within the framework of the "5-100" Project. The article identifies the prospects and risks of implementing projects for the development of the university SPS in the "core zone", which have received support under the "Priority-2030" strategic academic leadership programme, as well as the opportunities for academic development of the SPS of universities in the "semi-periphery" and "periphery" that do not have such large-scale state assistance.

The approaches are proposed to create favourable conditions for the SPS transformation. Taking into account such approaches, it is possible to overcome imitation and a steady increase in SPS scientific activity and productivity. The authors draw attention to the need to differentiate the conditions of professional activity of productive and unproductive SPS, a group of young SPS. The authors argue the importance to use the strategy of "growing" one's own SPS as the basis for the real implementation of the strategic objectives of the "Priority-2030" programme and taking care of the human capital of universities. It is also concluded that the modern social context of Russian higher education limits the possibilities of solving this problem and needs to be changed.

Scientific novelty. The novelty of the research consists in a comparative analysis of trends and contradictions in the transformation of the SPS of Russian universities, their scientific potential, areas of activity and social functions in the changing conditions of academic development of universities.

The *practical significance* of the article is to demonstrate the possibilities and results of the transformation of the SPS on the way to their transformation into a driver of scientific development of universities.

Keywords: scientific and pedagogical staff; social community; socio-professional community; "core", "semi-periphery", "periphery" universities, strategic academic leadership programme "Priority-2030"; scientific activity; productivity of scientific and pedagogical staff; imitation.

Acknowledgements. The reported research was funded by the Russian Foundation for Basic Research (RFBR), project № 19-29-07016 "Transfer of Human Capital of Educational Communities: From Failure to Success".

For citation*:* Zborovsky G. E., Ambarova P. A. Scientific and pedagogical staff as a social community in the changing conditions of academic development. *The Education and Science Journal.* 2022; 24 (5): 147–180. DOI: 10.17853/1994-5639-2022-5-147-180

Введение

В высшем образовании в XXI в. непрерывно происходят трансформации. Его внутренние потребности в радикальных изменениях, с одной стороны, и необходимость интеграции в глобальное экономическое пространство, с другой, приводят университеты к поиску новых путей и возможностей развития. Направления и рамки этого поиска во многом заданы государственными инициативами разных стран, однако обеспечиваются внутренними ресурсами университетов, прежде всего, их человеческим капиталом. Российское высшее образование развивается в соответствии с обозначенными общемировыми трендами. Перед ним стоит задача повышения конкурентоспособности в мировом образовательном пространстве, достижение которой возможно благодаря государственной образовательной политике и таким ее инструментам, как Проект «5-100» и новая программа стратегического академического лидерства «Приоритет-2030». Так же как и во многих зарубежных странах, существенные коррективы в современную траекторию развития российских вузов вносит экономический кризис и ситуация пандемии коронавируса.

Одними из важных ресурсов высшей школы, задействованными в преодолении множества ее проблем, являются студенчество, научно-педагогические и управленческие работники. Каждая вузовская общность участвует в осуществлении основных миссий и целей российских университетов. Качество деятельности и взаимодействия этих общностей определяет шансы конкретного университета на попадание в национальные и международные «табели о рангах». Но, конечно, стратегическую роль в достижении университетами успеха на локальном, национальном и – для ведущих вузов – международном уровне играет научно-педагогическое сообщество.

Как считают E. Denisova-Schmidt, O.-H. Ylijoki и L. Henriksson, научно-педагогические работники (НПР), являясь «сердцевиной» человеческого капитала университетов, постоянно привлекают внимание отечественных и зарубежных исследователей, превращаясь в объект теоретического и эмпирического изучения [1; 2]. E. Denisova-Schmidt, T. A. Heffernan и A. Heffernan отмечают, что, по мере того как сокращается численность ППС, усложняется структура его профессиональной деятельности, увеличиваются количество задач и степень ответственности, систематически растет объем рабочей нагрузки и ненужного бюрократического бремени. Парадоксальным образом в этой ситуации сочетаются возрастающая зависимость стратегии развития университета от НПР и снижение реального управленческого внимания и заботы по отношению к ним [3; 4].

Между тем трансформация академической профессии как раз требует обратного. Научная составляющая в деятельности НПР сегодня приобре-

тает равное, а в некоторых случаях приоритетное значение в сравнении с педагогической работой. Возрастают требования к количественным и качественным показателям научной деятельности, в том числе публикационным. При этом она тесно интегрируется с учебным процессом, порождая особое направление активности НПР – научно-образовательное. Такая сложная комбинированная деятельность определяет основную специфику НПР, позволяющую им занимать особое место среди социальных (в том числе образовательных) общностей университетов.

В связи с обозначенной проблемой целью статьи стало выявление направлений и противоречий трансформации НПР в изменяющихся условиях академического развития российских вузов.

Достижение цели предполагало решение следующих задач:

1) определение теоретической рамки исследования НПР как социальной, научно-образовательной общности и социально-профессионального сообщества;

2) изучение во всероссийском масштабе основных тенденций изменения НПР в российских вузах;

3) определение особенностей и проблем трансформации НПР на региональном уровне – в вузах Уральского федерального округа (УрФО).

Сочетание общероссийского и регионального среза исследуемой проблемы позволило выявить противоречия в функционировании и развитии НПР региональных вузов, складывающиеся в контексте общей трансформации российской высшей школы. Акцент, сделанный на сравнительном анализе ведущих, полупериферийных и периферийных университетов УрФО, с одной стороны, послужил ограничением исследования и экстраполяции его результатов, с другой стороны, раскрыл специфическую картину человеческого капитала в региональных вузах, зачастую выпадающую из поля зрения полисмейкеров.

Гипотеза исследования состояла в предположении о том, что вузы зоны «ядра» получили и укрепили свой статус ведущих университетов благодаря ранее накопленному человеческому капиталу НПР. В связи с этим динамика их развития формирует устойчивую тенденцию роста, выраженную в высоких показателях научно-исследовательской деятельности. Истощение человеческого капитала НПР вузов полупериферии и периферии снижает их способность к конкуренции на региональном уровне, не говоря уже о национальном и международном масштабе, а также шансы на получение дополнительной государственной поддержки. Авторы статьи предположили, что подобная «ловушка», заданная приоритетами государственной образовательной политики, подрывает способность высшего образования в регионах и в целом в стране достигать стратегических целей развития.

Теоретико-методологическая рамка и обзор литературы

Построение теоретико-методологической рамки исследования базируется на интерпретации НПР как особой социальной общности и профессионального сообщества. Это предполагает поиск ответов на следующие вопросы: что собой представляет социальная общность как научная категория? как она конкретизируется на уровне вузовских социальных общностей? в чем состоят особенности НПР как социальной и образовательной общности, социально-профессионального сообщества?

В самом общем виде *социальная общность* означает объединение (совокупность) индивидов на основе существующих между ними социальных связей, благодаря которым появляются относительно устойчивые формы взаимодействия и совместной жизни как малых, так и больших групп людей. Социальные общности, возникая, прежде всего, в повседневной жизни (например, семья как наиболее типичная их форма), формируются в самых разных сферах деятельности – производстве, сервисе, образовании, науке, культуре, спорте, досуге и др. В. А. Ядов определял социальную общность как «взаимосвязь человеческих индивидов, которая обусловлена общностью их интересов благодаря сходству условий бытия и деятельности людей, составляющих данную общность, их материальной, производственной и иной деятельности, близости их взглядов, верований, их субъективных представлений о целях и средствах деятельности» [6, с. 17–18].

По нашему мнению, главными признаками социальной общности являются относительная целостность, осознание людьми своей принадлежности к данной общности (идентификация и самоидентификация), схожие условия жизни и деятельности, наличие определенных пространственно-временных полей бытия, реализация функций самостоятельного субъекта социального и исторического действия и поведения на основе обладания различными ресурсами и их использования [7, с. 109–110]. Такой подход позволяет определить социальную общность как реально существующую, эмпирически фиксируемую, относительно единую и самостоятельную совокупность и взаимосвязь людей, объединенных по социокультурным, демографическим, экономическим, этническим, территориальным, религиозным, политическим, профессиональным и иным основаниям.

Современный университет представляет собой взаимодействие целого ряда социальных общностей, основными среди которых являются студенты, преподаватели, управленческий персонал. Это вовсе не умаляет значения других вузовских общностей – учебно-вспомогательного, инженерно-технического, административно-хозяйственного, производственного, обслуживающего персонала. Жизнь современного вуза без них представить невозможно.

Разновидностью социальной общности является *социальное сообщество*. Его специфика определяется наличием у того или иного объединения индивидов общих целей, базирующихся на признании совпадающих социокультурных ценностей. Социальное сообщество – это конкретизация социальной общности, ее определенный тип. По существу, социальная общность формирует рамки того или иного сообщества. Таким образом, мы можем рассматривать социальную общность НПР, с одной стороны, как социальное, с другой – как научно-педагогическое сообщество.

Цель существования социальных сообществ можно показать через набор функций, которые они выполняют. Внутренние функции направлены на укрепление сообщества «изнутри». Проявляются эти функции в деятельности членов сообщества, связанной с реализацией его основных задач. Говоря о научно-педагогическом сообществе, будем иметь в виду задачи успешной педагогической, научной, воспитательной деятельности, направленной в первую очередь на студенчество и решение проблем развития университета в целом.

Регулятивная функция социального сообщества характеризует его отношение к своим членам и определенным слоям внутри него. Она направлена на соблюдение норм, правил поведения, базируется на применении санкций за их невыполнение и выстраивании отношений внутри сообщества. Еще одна внутренняя функция – коммуникативная – состоит в обеспечении связей, общения, взаимодействия между членами сообщества. Так, феноменологическое исследование T. Zou показало, что для качественного профессионального развития НПР огромное значение имеет многомерная коммуникация с различными сообществами и группами практиков, преподавателей, обучающихся, а также включенность в учебные и преподавательские сети [8].

Важная внутренняя функция сообщества – защита интересов ее членов, той их группы, в поддержке которой сообщества видят основу собственной деятельности. Как указывает R. Sennet, «образ сообщества очищен от всего, что может выражать ощущение различия, а тем более конфликта, в том, кем являемся „мы“. В этом отношении миф о солидарности сообщества – это ритуал очищения…» [9, p. 36]. Сродни защитной интегративная функция сообщества, направленная на консолидацию и солидаризацию своих членов и преодоление фрагментации среди них, что способствует укреплению позиций сообщества в окружающем его мире.

S. Kyvik и I. Reymert отмечают, что именно эта последняя задача связана с внешними функциями социального сообщества. Они «выводят» его на другие сообщества и социальные общности [10], на многочисленные социальные институты, организации, виды деятельности и взаимодействия, экономические, политические, социальные и культурные явления и процессы.

Какие из функций социального сообщества наиболее значимы? По нашему мнению, внутренние, поскольку именно они направлены на поддержание устойчивости сообщества и выступают его своеобразными «скрепами». Интересующих нас НПР мы можем рассматривать и как профессиональное (социально-профессиональное) сообщество, и как образовательную (научно-образовательную) общность.

Профессиональные сообщества представляют собой ассоциации и объединения профессионального характера, обладающие организационными структурами и выполняющие особые функции в рамках более широких профессиональных общностей. К профессиональным сообществам целесообразно относить различные организации, включающие представителей профессиональной общности. Это могут быть организации, занимающиеся сертификацией знаний и деятельности членов профессиональной общности, различные профсоюзные структуры, защищающие их права, научные сообщества. По мнению S. Cherrington, A. Macaskill и J. Flutey, в сфере высшего образования к ним можно отнести профессиональные учебные сообщества, обеспечивающие взаимное обучение, профессиональную поддержку, сотрудничество ради общих профессиональных целей [11].

Фактор идентичности можно рассматривать как важнейшую основу образования профессиональных сообществ. Особое значение имеет идентификация участников профессионального сообщества не только с ним, но и с более широкой профессиональной общностью, чьи интересы должны быть центральными для сообщества. Такая идентификация может быть рассмотрена как одна из базовых характеристик профессиональной общности. Не случайно S. Linquist и S. Wilkins с коллегами в своих исследованиях университетов делают акцент на особенностях идентичности и ролевой модели университетских ученых и педагогов [12; 13], усматривая в них источник развития и трансформации университетского профессионального сообщества.

J. Bieliauskaite и L. Tauginiene подчеркивают еще одну значимую особенность профессиональных сообществ, которая состоит в наличии у них собственного профессионального (профессионально-этического) кодекса или устава, регулирующего с помощью норм деятельность и поведение членов [14; 15]. Эти объединения могут быть рассмотрены и на предмет стиля жизни их представителей, связанного со спецификой профессиональной деятельности. Это тем более важно, что профессиональные сообщества часто обладают определенной замкнутостью и даже кастовостью. Названные характеристики определяются, по всей видимости, направленностью изменений в сообществах в сторону все большей профессионализации. Вместе с тем M. Kwiek считает, что профессиональные сообщества могут приобретать и интернациональный масштаб, обусловленный усилением сотрудничества и взаимосвязей между их представителями в различных странах [16].

Важной особенностью профессиональных общностей является присущая им социальная мобильность, приобретающая у каждой (или почти каждой) из них свои особенности и черты. Изучение профессиональной мобильности (как горизонтальной, так и вертикальной со всеми их разновидностями) позволяет рассматривать динамику профессиональных общностей в определенных условиях их функционирования и изменения.

Все названные признаки и черты профессионального (социально-профессионального) сообщества в той или иной степени присущи НПР. Вместе с тем им свойственны и характеристики *научно-образовательной общности*. Под ней мы понимаем взаимосвязи (совокупности) людей, их групп и объединений, которые характеризуются доминантой научно-образовательной деятельности в их образе жизни, обусловливающей сходство целей, задач, интересов, относительной однородностью (гомогенностью) состава, наличием внутренней структуры, возрастных параметров, устойчивостью, стабильностью существования во времени и пространстве, способностью к взаимодействию с другими, в первую очередь, образовательными общностями.

Применяя приведенную трактовку научно-образовательной общности к НПР, отметим такие признаки этой общности, как:

– доминанта научно-образовательных функций (педагогической, научной, воспитательной) в профессиональной деятельности;

– взаимодействие с другими образовательными и иными вузовскими общностями в процессе профессиональной деятельности;

– использование социальных, интеллектуальных, научных, темпоральных ресурсов (как видов капитала) в тесной связи с требованиями научно-образовательной деятельности;

– идентификация себя с главным (одним из главных) субъектом высшего образования;

– профессиональная деятельность на основе осознания принципа парности (неразрывной связи преподавателя и студента) как одного из ведущих в высшем образовании.

Говоря о том, что научно-педагогическая общность может быть охарактеризована как не только профессиональная, но и научно-образовательная, и рассматривая в качестве основания для такого подхода то обстоятельство, что в образе жизни этой общности доминантной деятельностью является научно-образовательная, мы полагаем, что сегодня для самой общности образовательные практики выступают чаще всего главными и занимают ведущее место в сравнении с научной деятельностью ее членов. В этом проявляется специфика отечественных НПР, отличающая ее от подобных зарубежных сообществ, ведь, как подчеркивают A. R. Szromek и R. Wolniak, E. Magi и M. Beerkens, для преподавателей ведущих университетов Европы и США

удовлетворенность результатами и социальной значимостью исследовательской работы определяет качество их профессиональной жизни [17; 18].

Исследование M. Daumiller и M. Dresel, посвященное взаимосвязи обучения и науки в работе НПР, показало, что доминантой их деятельности в университетах Германии является научно-исследовательская и инновационная деятельность, результаты которых затем активно используются ими в образовательных практиках [19]. Занятие наукой для значительной части педагогов российских вузов является делом вторичным в сравнении с преподаванием, тогда как в большинстве университетов развитых стран мира учебный процесс сопряжен с активной научно-исследовательской деятельностью. В этом смысле есть достаточное основание говорить об определенной раздвоенности и даже противопоставлении научных исследований и процесса преподавания в деятельности НПР. Отсюда во многом проистекает слабость вузовской науки, ее малая отдача и неэффективность.

Упование на возрастающее значение диссертационного фактора как инструмента активизации научных исследований не возымело своего действия. Стимулирующая роль написания и защит диссертаций приобретает лишь разовый характер, вместо того чтобы оказывать системное влияние на развитие научных исследований академического сообщества. «Драконовские меры», предпринятые в последние годы и направленные на ужесточение требований к диссертациям, только усложнили процесс подготовки и защиты диссертаций. Понадобилось время, чтобы соискатели – представители НПР – научились соблюдать новые правила игры. И. А. Колесникова считает, что попытка руководства системы высшего образования и науки радикально повлиять на эффективность научной деятельности академического сообщества в вузах через изменения правил подготовки и защиты диссертаций подействовала лишь частично. Вряд ли эти меры нанесли «смертельный удар» и по коррупционной составляющей и имитационности диссертационного процесса [20].

Представленные теоретико-методологические основы исследования НПР как социальной и профессиональной общности, а также краткий обзор теоретических и эмпирических исследований данного вопроса позволяют рассматривать НПР как ключевой субъект процесса повышения конкурентоспособности российского высшего образования, структурировать основные параметры и характеристики его научно-исследовательской деятельности, определить возможные противоречия и барьеры трансформации этой социально-профессиональной общности в современных условиях.

Методология, материалы и методы

В эмпирическом исследовании функционирования и трансформации НПР как социально-профессиональной общности авторы использовали методологию социологического анализа. В соответствии с ее принципами объект эмпирического исследования (НПР университетов) был рассмотрен на макроуровне (общероссийском) и микроуровне (в конкретных университетах УрФО). Такой подход позволил осуществить интерпретацию эмпирических данных, полученных в ходе анализа региональных университетов, в контексте общероссийских (иногда – мировых) тенденций трансформации НПР.

Социологическое объяснение эффективности и результативности научно-исследовательской деятельности университетов базировалось на установлении ее связи с качеством человеческого капитала НПР, которое трактовалось как основной детерминирующий фактор научной ресурсности высшего образования. При этом в основу стратегии эмпирического исследования была положена парадигма социального факта. Она обусловила обращение к объективным показателям деятельности НПР, выраженным в статистических данных.

В связи с этим была выбрана количественная методическая стратегия, предполагающая изучение и обобщение данных статистики высшего образования Российской Федерации и Мониторинга эффективности вузов. Для анализа НПР на всероссийском уровне были использованы статистические данные за 2000–2021 гг.

Для проведения анализа НПР на региональном уровне был выбран УрФО, высшее образование которого в основных своих структурных и качественных параметрах репрезентирует российскую высшую школу. В Мониторинге 2020/2021 учебного года округ был представлен 90 организациями, среди которых 73 государственных и муниципальных, 17 частных, 47 вузов и 43 филиала. Среди вузов УрФО – федеральный университет, национальный исследовательский университет, 2 опорных университета, 3 университета – участника Проекта «5-100»[1] и программы «Приоритет-2030»[2].

Вузы округа были дифференцированы по показателям научной деятельности и роли в ней главного субъекта – НПР. Были выделены группы вузов, относящихся к «ядру», «полупериферии» и «периферии» высшего образования [5, с. 382]. В выборку попали пять университетов, расположен-

[1] Проект повышения конкурентоспособности ведущих российских университетов среди ведущих мировых научно-образовательных центров. Режим доступа: https://www.5top100.ru/ (дата обращения: 18.12.2021).

[2] Программа «Приоритет-2030». Режим доступа: https://minobrnauki.gov.ru/action/priority2030/ (дата обращения: 10.12.2021).

ных в пяти субъектах РФ на территории УрФО[1] и представляющих «ядро», «полупериферию» и «периферию» высшего образования округа. Среди них – Уральский федеральный университет (УрФУ, г. Екатеринбург), Тюменский государственный университет (ТюмГУ, г. Тюмень), Южно-Уральский государственный национальный исследовательский университет (ЮУрГУ, г. Челябинск), Сургутский государственный университет (СурГУ, г. Сургут), Курганский государственный университет (КГУ, г. Курган). Первые три университета относятся к зоне «ядра», СурГУ – «полупериферии», КГУ – «периферии». При этом дополнительными критериями отбора университетов были их многопрофильность и отсутствие ведомственной принадлежности.

Названные пять университетов характеризуются на 2021 г. следующими количественными данными о совокупном приведенном контингенте студентов: УрФУ – 29 465 чел., ЮУрГУ – 13 678 чел., ТюмГУ – 12 207 чел., СурГУ – 5 039 чел., КГУ – 3 559 чел.

Ограничения эмпирического исследования были заданы рамками методики и набора данных Мониторинга эффективности вузов за 2013–2021 гг. Обратим внимание, что ежегодный отчет Мониторинга составляется по данным предыдущего года, то есть отчет за 2014 г. составлен по данным 2013 г. и т. д. В статье мы приводим данные по годам в соответствии с годом их публикации в Мониторинге. Поскольку методика 2013 и 2014 гг. имела особенности и не включала сбор данных по некоторым параметрам научной деятельности вуза и НПР, в отдельных случаях сравнительного анализа нами использовались данные с 2015 г.

Результаты

Количественные и структурные трансформации научно-педагогического сообщества в российских вузах

НПР российских вузов постоянно находятся в ситуации количественной и структурной перестройки, серьезно влияющей на их общностную конфигурацию. За последние 20 лет изменение численности НПР имело два тренда. Первое десятилетие нового столетия характеризовалось повышающим трендом: в 2000/2001 уч. г. было 279,6 тыс. НПР без внешних совместителей и 358 тыс. с внешними совместителями, в 2010/2011 уч. г. – 356,8 тыс. и 464,3 тыс. соответственно. К концу второго десятилетия (2019/2020 уч. г.) их стало 229,3 тыс. без внешних совместителей и 287,3 тыс. с внешними совместителями, то есть в полтора раза меньше, чем 10 лет назад[2].

[1] Образовательные организации Ямало-Ненецкого автономного округа в выборку не были включены, поскольку не имеют статуса самостоятельных вузов.

[2] Рассчитано авт. по: Индикаторы образования: 2021: статистический сборник. Москва: НИУ ВШЭ, 2021. С. 139.

К рассматриваемой категории сотрудников университетов уместно добавить еще одну группу, которая по характеру своей профессиональной деятельности должна заниматься исключительно научными исследованиями, – научных работников. Однако многие из них нередко сочетают научный труд с педагогической деятельностью, взаимодействием со студентами и преподавателями в рамках научных лабораторий и научно-образовательных центров. Определенная часть научных работников (на условиях внутреннего совместительства) привлекается к чтению лекций и ведению практических занятий.

Численность этой группы работников также непрерывно сокращается. 20 лет назад их было около 22 тыс. чел., сейчас – менее 17 тыс.[1] Нетрудно подсчитать, что соотношение между научными работниками и ППС составляет в среднем 1:14. Точно так же нетрудно понять, что такое соотношение между двумя внутриуниверситетскими общностями, занимающимися общим видом деятельности, совсем не оптимально для развития вузовской науки. Приведенная пропорция (1:14) является усредненным показателем, за которым скрываются отклонения от него как в большую, так и в меньшую сторону. В университетах, относящихся к зоне «ядра», соотношение научных работников и ППС может составлять 1:7 и меньше. Вместе с тем есть немало вузов, где научных работников нет вообще.

Снижение численности НПР обусловлено не только и не столько причинами демографического характера (сокращением числа студентов и, соответственно, ставок преподавателей), сколько «рукотворными» действиями, когда после 2015 г. в условиях оптимизации и реструктуризации высшего образования стало происходить снижение бюджетного финансирования и, как следствие, количества ставок ППС в расчете на количество студентов. В 2010-е гг. быстро росло число студентов в расчете на одного преподавателя – с 8 человек в начале второго десятилетия до 12 человек в его конце[2]. Впрочем, для подавляющего большинства развитых стран характерно гораздо большее число студентов в расчете на одного вузовского преподавателя. Так, в Бразилии их 25, в Китае и Франции – 18, в Финляндии и Великобритании – 16, в США – 14[3].

Структурирование НПР может осуществляться по самым разным основаниям – полу, возрасту, должности, наличию ученой степени, ученого звания и др. Для нас интерес представляет также и такой критерий, как количество публикаций НПР в рецензируемых и индексируемых журналах.

[1] Рассчитано авт. по: Индикаторы образования: 2021: статистический сборник. Москва: НИУ ВШЭ, 2021. С. 303.

[2] Приводится по: Индикаторы образования: 2021: статистический сборник. Москва: НИУ ВШЭ, 2021. С. 311.

[3] OECD (2021), Education at a Glance 2021: OECD Indicators. Paris: OECD Publishing, 2021. DOI: 10.1787/b35a14e5-en

Рассматривая структуру НПР по признаку пола, отметим, что среди ППС женщин больше, чем мужчин. В усредненном виде соотношение между ними выступает как 60 % против 40 %. Однако представляет значительный интерес соотношение между полами в связи с занимаемыми должностями. Меньше 50 % женщин находятся на должностях деканов, заведующих кафедрами, профессоров, директоров институтов, больше 50 % – на должностях доцентов, старших преподавателей, преподавателей, ассистентов. Согласно исследованию Я. И. Кузьминова и М. М. Юдкевич, среди ректоров и проректоров доля женщин составляет 15–20 % [21, с. 538–539]. Следует также отметить общее снижение численности женщин, представляющих научно-педагогическое сообщество. Только за последние три учебных года их число сократилось на 6 %, или на 8,5 тыс. человек (со 139 868 до 131 442)[1].

Переходя к возрастной структуре НПР, отметим их значительное старение[2]. Сегодня в России каждый пятый преподаватель старше 65 лет. Низкая привлекательность профессии преподавателя приводит к вымыванию молодежи из сообщества и к низкому притоку ее в научно-педагогическую общность. В целом в российских университетах гораздо больше преподавателей старше 60 лет (28,2 %) по сравнению с западными университетами (например, в Великобритании – 9 %) и гораздо меньше молодых преподавателей до 40 лет (30,4 %) по сравнению с университетами быстро развивающихся стран (например, в Китае – 58,4 %) [21, с. 400]. Правда, нужно иметь в виду одно объясняющее обстоятельство: в отличие от западных стран, где пенсионный возраст ограничивает занятие должностей в университетах, в России такого законодательного ограничения не существует.

Рассмотрение должностной структуры НПР свидетельствует о непрерывном процессе их сокращения, в том числе и за последние три учебных года, практически по всем должностям. Это касается и деканов, и заведующих кафедрами, и профессоров, и доцентов, и старших преподавателей, и преподавателей, и ассистентов. Самая массовая должность среди всех НПР – доцент, причем с большим отрывом от всех остальных.

Единственная научно-педагогическая должность, где имела место «прибавка» носителей, – директора институтов. Их число выросло за последние три учебных года с 940 до 1024 чел.[3] Впрочем, рост касается всего управленческого корпуса университетов, включая ректоров, проректоров, начальников управлений и т. д.

Одна из важных характеристик НПР (не только отечественных, но и зарубежных вузов) – его фрагментация. Под ней будем понимать сегменти-

[1] Индикаторы образования: 2021: статистический сборник. Москва: НИУ ВШЭ, 2021. С. 316.

[2] Там же. С. 323.

[3] Там же. С. 312.

рование сообщества на неоднородные по количественным и качественным характеристикам группы, между которыми устанавливаются слабые связи или даже отношения разобщенности. По сути, происходят процессы изоляции отдельных университетских сообществ и разрушения некогда устойчивых отношений корпоративной, профессиональной солидарности, сотрудничества, взаимодействия [22, с. 5228–5233].

Эмпирические данные свидетельствуют об усилении разобщенности между основными университетскими общностями – НПР, с одной стороны, управленческой общностью, с другой. Интервью с НПР, наблюдение за академической жизнью в коллективах крупных вузов показывают наличие в них заметной общностной фрагментации. Она означает тенденцию роста изолированности общностей друг от друга и усиливающуюся дистанцированность между ними. Это путь к ослаблению единства университетского коллектива, а при определенных обстоятельствах – и к его расколу и кризису доверия.

Понимая, что фрагментация НПР в условиях усиления социальной неопределенности оказывается неизбежным следствием многих экономических, политических и социокультурных процессов, важно видеть и факторы ее преодоления, активизации взаимодействия между различными университетскими сообществами. Усиление такого взаимодействия возможно на основе научно-исследовательской активности и создания внутривузовских и межвузовских научных коллективов, объединенных общими грантами, проектами, научными программами.

Одним из наиболее заметных проявлений фрагментации стало быстрое формирование управленческой общности как особой большой группы людей, по сути, отделившей себя от студенчества и подавляющей части НПР. Анализ практик вузовской жизни, данных статистики и социологических исследований, в том числе наших, свидетельствует о глубокой качественной и количественной трансформации общности вузовских управленцев и существенном возрастании ее роли в жизни вузов, научно-педагогического и студенческого сообществ [23][1].

Академический менеджериализм и бюрократизация высшей школы послужили предпосылками превращения управленцев в ключевую вузовскую общность, зачастую противостоящую двум указанным выше основным – студентам и педагогам. Вместе с тем менеджеры выступают не только как управленческая, но и как образовательная общность, поскольку некоторые из них включены в научно-исследовательский и образовательный процессы, совмещая администрирование и научно-педагогическую деятельность.

[1] Ректоры России: система и механизмы профессионального становления. Москва: ИНФРА-М, 2013. 232 с.

Одной частью управленческой общности является руководящий персонал, статистика относит к нему около 30 тыс. работников. Это ректоры, проректоры, их многочисленные службы и структуры (отделы и управления). В подавляющем большинстве руководящий персонал занимается исключительно административной деятельностью, крайне редко – научными исследованиями и преподаванием (не более чем на 0,1–0,2 ставки). Но в вузах управленческую деятельность осуществляют также такие группы работников, как директора институтов (их свыше 1 тыс. чел.), их многочисленные заместители (статистических данных нет), деканы (около 3 тыс. чел.), их многочисленные заместители (данных нет), заведующие кафедрами (свыше 18 тыс. чел.)[1]. Особенность профессиональной занятости этих людей состоит в том, что в ней сочетаются элементы управленческого и научно-педагогического труда. Объем учебных поручений у многих из них колеблется в пределах 0,5–1,0 ставки.

Примерные подсчеты показывают, что суммарно менеджерской деятельностью в вузах занимается около 100 тыс. чел. Причем если обратиться к выявлению количественной динамики вузовской управленческой общности, то быстрый рост ее явно бросается в глаза, особенно на фоне сокращения численности НПР. Ситуация напоминает сообщающиеся сосуды. Видят это не только исследователи, но и рядовые преподаватели, на глазах у которых происходит, с одной стороны, снижение количества ставок, увольнение достигающих пенсионного рубежа НПР, даже обладающих учеными степенями, сокращение и объединение кафедр, а с другой стороны и в то же время – численный рост управленческой общности.

Важным критерием структурирования НПР является наличие у них ученой степени и ученого звания. Процесс сокращения общей численности НПР не обошел стороной докторов и кандидатов наук, профессоров и доцентов. За последние три учебных года число докторов наук (и так небольшое для 700 вузов страны) сократилось более чем на 2 тыс. (сейчас их 30 тыс.), число кандидатов наук – на 9 тыс. (сейчас их около 133 тыс.). Соответственно, сократилось число и профессоров (на 2 тыс.), и доцентов (на 2,5 тыс.). Сегодня среди ППС в вузах удельный вес докторов наук составляет 15,8 %, кандидатов наук – 58,1 %, профессоров – 10,4 %, доцентов – 38,2 %[2].

Наконец, еще один критерий структурирования, очень важный с точки зрения характеристики научной составляющей деятельности вузовских педагогов, – количество публикаций НПР в рецензируемых журналах. Как известно, ведущими считаются публикации, индексируемые в системах WoS и Scopus. По итогам 2018 г. в расчете на 100 НПР в массовом сегмен-

[1] Индикаторы образования: 2021: статистический сборник. Москва: НИУ ВШЭ, 2021. С. 304, 312.

[2] Там же. С. 308.

те государственных вузов было подготовлено 15 и 20 публикаций соответственно, в опорных университетах – 24 и 33, в федеральных университетах – 39 и 51, в ведущих вузах – 81 и 109, в вузах «5-100» – 111 и 140 [21, с. 428]. Не трудно обнаружить многократную разницу между публикационной активностью НПР в рядовых (преимущественно региональных) вузах и элитных университетах. Хотя справедливости ради следует отметить, что и в последних среди НПР существуют заметные различия.

Конечно, многое в научно-публикационной активности зависит от объективных и субъективных факторов. Уровень исследовательской квалификации преподавателей, их мотивация, менталитет научной работы и в целом дух науки, господствующий в вузе, – все это необходимые условия исследовательской активности. С учетом ее поощрения, соответствующего материального стимулирования во многих университетах усиливается интерес к публикациям в серьезных зарубежных и отечественных изданиях. Однако, по данным исследований, подавляющее большинство преподавателей публикуется на русском языке. За 2015–2017 гг. в среднем на одного публикующегося преподавателя пришлось 6,6 статьи в отечественных рецензируемых журналах [21, с. 427].

Существует ряд причин, объясняющих невысокий уровень публикационной активности НПР. Это и дефицит времени на науку (в среднем не больше 10–15 % рабочего времени), возникающий вследствие высокой педагогической нагрузки, бюрократизации, излишней отчетности, и отсутствие возможностей проводить полноценные исследования, по результатам которых можно готовить качественные статьи, иногда – отсутствие готовности и мотивации к кропотливому публикационному труду.

Особенности и проблемы трансформации НПР в университетах УрФО

В изучении НПР важен не только общероссийский аспект, но и погруженность в проблемы их функционирования и развития в региональных вузах. Кроме того, внимание необходимо не только НПР вузов «ядра», но и «полупериферии» и «периферии». Несмотря на то что такие вузы не получили поддержки по Программе «Приоритет-2030» (некоторые даже не смогли приступить к заявочной кампании из-за высоких входных критериев), требования к их научной деятельности будут только усиливаться. Несомненно, обострится риск потери вузами «полупериферии» и «периферии» репутации «эффективных» и статуса самостоятельных организаций. Возможно, процесс сокращения и слияния вузов будет продолжаться. Это означает, что главным шансом выживания для определенной части региональных университетов станет реальная (а не имитационная) научная активность их академического сообщества.

В связи с обозначенным фокусом внимания объектами нашего эмпирического исследования стали пять вузов УрФО, развитие которых отражает общие тенденции и противоречия трансформации НПР в региональных российских вузах.

Сравнительный анализ основных показателей научно-исследовательской деятельности НПР университетов в целом подтверждает усиление разрывов между университетами, получившими и не получившими поддержку в Проекте 5-100. Такой вывод можно сделать в результате рассмотрения некоторых групп показателей двух вузов – УрФУ и КГУ, из которых первый принадлежит к зоне «ядра», а второй – к зоне «периферии».

Так, с 2013 г. по 2020 гг. публикационная активность НПР КГУ, казалось бы, росла (таблица 1). К 2021 г. в 12,3 раза увеличилось число публикаций в изданиях WoS на 100 НПР, в 7,4 раза – в изданиях Scopus, в 5,3 раза – в изданиях РИНЦ. Однако динамику этих показателей отличает высокий уровень волатильности, что свидетельствует об отсутствии устойчивой тенденции укрепления публикационного капитала университета.

За этот же период кратность увеличения показателей НПР УрФУ была не такой большой, как в КГУ: в 6,1 раз выросло число публикаций в изданиях WoS, в 5,5 раз – в изданиях Scopus, в 2,9 раза – в изданиях РИНЦ. Однако стартовые позиции УрФУ в 2013–2014 гг. были более сильными, чем в КГУ, а мощная финансовая поддержка государства привела к 2021 г. к сохранению существующего разрыва: разница между вузами по количеству публикаций в изданиях WoS составила 11,4 раза (в 2014 г. – 22,8 раза), по количеству публикаций в изданиях Scopus – 6,9 раз (в 2014 г. – 9,2 раза). Спады и «провалы» случаются и у УрФУ (как и у других вузов-лидеров – ТюмГУ, ЮУрГУ), но они менее выражены, легко преодолеваются и в целом не мешают формироваться тенденции устойчивого роста.

Единственный публикационный показатель, по которому НПР КГУ обогнали УрФУ, – это число публикаций в изданиях, индексируемых в РИНЦ. В связи с этим отметим, что для НПР вузов-лидеров в целом характерно снижение публикационной активности в изданиях РИНЦ по причине их переориентации на журналы WoS и Scopus.

Другая важная группа показателей научного капитала вузов связана с финансированием, привлеченным посредством научной деятельности НПР. По ним прослеживается та же закономерность, что и с публикационными показателями. В КГУ тенденции роста очень неустойчивые, небольшой их подъем после 2017 г. сменился заметным понижением. В СурГУ с 2014 г. все показатели неуклонно шли на спад: удельный вес доходов от НИОКР в общем объеме доходов вуза снизился с 18 % в 2014 г. до 3,58 % в 2021 г. Необходимо заметить, что и между вузами-лидерами наблюдаются существенные различия. В 2014 г. разрыв в доходах от НИОКР составлял между УрФУ и ЮУрГУ 2,7 раза, между УрФУ и ТюмГУ – 4,5 раза, между ЮУрГУ и ТюмГУ – 1,6 раза.

Таблица 1

Показатели публикационной активности КГУ и УрФУ за 2013–2021 гг., в расчете на 100 НПР, ед.

Table 1

Indicators of publication activity of KSU and UrFU for 2013–2021, per 100 SPS, units

Показатель / Indicator	Годы / Years																	
	2013		2014		2015		2016		2017		2018		2019		2020		2021	
	КГУ KSU	УрФУ UrFU	КГУ KSU	УрФУ UrFU	КГУ KSU	УрФУ UrFU	КГУ KSU	УрФУ UrFU	КГУ KSU	УрФУ UrFU	КГУ KSU	УрФУ UrFU	КГУ KSU	УрФУ UrFU	КГУ KSU	УрФУ UrFU	КГУ KSU	УрФУ UrFU
Число публикаций в WoS / Number of publications in WoS	0,63	19,38	0,57	13,04	1	23,36	0,73	40,46	2,02	49,49	5,5	71,74	6,24	79,01	10,0	86,74	7,02	80,16
Число публикаций в Scopus / Number of publications in Scopus			2,46	22,83	2,01	34,87	3,18	48,96	2,02	56,82	3,67	77,52	8,02	97,59	14,84	113,87	18,25	126,03
Число публикаций в РИНЦ / Number of publications in RISC	61,51	61,73	47,54	60,15	58,38	96,74	98,97	198,86	75,93	213,10	181,43	143,64	136,9	144,61	206,16	170,94	250,61	174,77

При интерпретации данных по группе финансовых показателей необходимо учитывать не только научную квалификацию и активность НПР вузов, но и тот социально-экономический контекст, в котором они существуют. Серьезный отрыв УрФУ обусловлен высоким качеством человеческого капитала НПР и развитой научно-технической инфраструктурой, а также тем, что вуз находится в мегаполисе, являющемся административным центром развитого в индустриальном отношении региона, средоточием активной деловой жизни и крупных бизнес-процессов. Не случайно до 2020 г. ЮУрГУ, расположенный в Челябинске – другом Уральском центре урбанистического индустриального развития, стоял на втором месте после УрФУ по показателям привлеченного финансирования. Курганская же область является сельскохозяйственным и дотационным регионом, поэтому привлечь внешнее финансирование за счет науки КГУ не удается.

В то же время есть группа показателей научной активности НПР вузов, которые не зависят от внешних социально-экономических и законодательных условий. Это количество грантов и научных журналов. При этом показатели наличия в вузе научных изданий также нельзя абсолютизировать при интерпретации данных. Количество журналов (таблица 2) и их статус (вхождение в список ВАК, базы WoS, Scopus) определяются фактором финансирования издательской деятельности в вузе, то есть напрямую зависят от его доходов, объемов и структуры расходов на науку.

А вот количество выигранных грантов, на наш взгляд, адекватно отражает научную квалификацию и активность НПР.

Таблица 2

Количество журналов вузов УрФО за 2013–2021 гг., ед.

Table 2

The number of journals of universities of the Ural Federal District for 2013–2021, units

Университеты / Universities	**Годы / Years**							
	2014	**2015**	**2016**	**2017**	**2018**	**2019**	**2020**	**2021**
УрФУ / UrFU	9	12	16	17	18	18	20	21
ТюмГУ / UTMN	10	7	8	10	9	9	8	6
ЮУрГУ / SUSU	24	29	27	27	29	29	23	22
СурГУ / SurSU	5	3	2	4	4	4	4	4
КГУ / KSU	1	1	1	1	1	1	1	1

Характеризуя грантовую поддержку исследователей вузов УрФО, мы учитываем трудную ситуацию с реструктуризацией и сокращением российских научных фондов, а также резкое падение активности на территории России зарубежных фондов. Между тем мы видим, что НПР вузов-лидеров, прежде всего УрФУ и ТюмГУ, регулярно получают финансирование из научных фондов в большем количестве, чем другие вузы (таблица 3).

Таблица 3

Количество полученных грантов в вузах УрФО за 2013–2021 гг., в расчете на 100 НПР, ед.

Table 3

The number of grants received in the universities of the Ural Federal District for 2013–2021, per 100 SPS, units

Университеты / Universities	**Годы / Years**							
	2014	**2015**	**2016**	**2017**	**2018**	**2019**	**2020**	**2021**
УрФУ / UrFU	4,56	6,34	5,42	6,4	6,52	6,52	11,32	8,89
ТюмГУ / UTMN	2,16	2,59	2,65	3,19	1,67	1,67	8,48	7,24
ЮУрГУ / SUSU	0,12	1,64	3,0	3,78	8,63	8,63	2,79	2,88
СурГУ / SurSU	0,96	1,29	2,14	4,79	2,06	2,06	2,84	0,00
КГУ / KSU	0,57	2,21	0,98	0	0,61	0,61	1,29	1,40

Результаты проведенного анализа ключевых показателей научно-исследовательской деятельности вузов заставляют обратиться к рассмотрению данных по НПР исследуемых вузов, поскольку качество человеческого капитала напрямую влияет на научную активность и ее результативность.

Прежде всего, обращают на себя внимание тенденция снижения численности ППС во всех университетах (таблица 4) и рост числа научных работников в трех ведущих вузах (таблица 5). В УрФУ к 2021 г. сокращение ППС достигло по сравнению с 2015 г. 18 %, в ЮУрГУ – 22,6 %, в КГУ – 38 %. В то же время число научных сотрудников за этот же период в УрФУ увеличилось в 2,3 раза, в ТюмГУ – в 3,8 раза, ЮУрГУ – в 1,7 раза. В СурГУ этот показатель остался прежним (хотя в 2017–2018 гг. имел тенденцию к росту), а в КГУ он имеет «скачущую» динамику, по-видимому, отражая отсутствие оснований для устойчивого развития группы научных работников.

Таблица 4

Динамика численности ППС вузов УрФО за 2015–2021 гг., чел.

Table 4

Dynamics of the number of teaching staff of universities of the Ural Federal District for 2015–2021, pers.

Университеты / Universities	**Годы / Years**						
	2015	**2016**	**2017**	**2018**	**2019**	**2020**	**2021**
УрФУ / UrFU	2 714	2 535	2 545	2 248	2 152	2 187	2 226 –18 %
ТюмГУ / UTMN	869	868	817	773	736	733	720 –17,15 %
ЮУрГУ / SUSU	1 713	1 687	1 719	1 598	1 522	1 437	1 326 –22,6 %
СурГУ / SurSU	435	424	426	417	405	410	384 –11,73 %
КГУ / KSU	469	432	402	395	348	318	289 –38 %

Таблица 5

Динамика численности научных работников в вузах УрФО
за 2015–2021 гг., чел.

Table 5

Dynamics of the number of researchers in the universities
of the Ural Federal District for 2015–2021, pers.

Университеты / Universities	**Годы / Years**						
	2015	**2016**	**2017**	**2018**	**2019**	**2020**	**2021**
УрФУ / UrFU	212	314	466	466	456	522	482
ТюмГУ / UTMN	19	11	38	47	60	57	73
ЮУрГУ / SUSU	119	253	279	177	146	187	205
СурГУ / SurSU	26	31	35	35	30	29	27
КГУ / KSU	1	2	0	9	3	5	4

В отличие от вузов «полупериферии» и «периферии» университеты «ядра» получили финансовую поддержку на создание и развитие научных центров и лабораторий, смогли выделить ставки научных работников, сформировать систему стимулирования их труда. К сожалению, сегодня в открытых базах отсутствует информация, позволяющая сравнивать показатели деятельности ППС и научных работников[1] и определять, какую роль на данном этапе развития российских вузов играет подобное изменение структуры НПР.

Научный потенциал университетов традиционно измеряется показателями научной квалификации сотрудников. Их анализ дает основания для весьма неоднозначных выводов. С одной стороны, мы видим самый высокий уровень остепененности в КГУ (77,91 % НПР имеют степень доктора или кандидата наук), а самый низкий – в УрФУ (64,86 % от числа НПР). При этом КГУ с 2014 г. показывает самый высокий прирост сотрудников с научными степенями (+9,03 % к 2021 г.). На втором месте по этому показателю стоит УрФУ (+2,31 % к 2021 г.). Остальные вузы к настоящему времени демонстрируют прибавку доли остепененных НПР в 0,5 % и менее.

С другой стороны, все рассматриваемые вузы, кроме КГУ, сегодня имеют примерно одинаковую долю докторов наук (таблица 6). Однако в УрФУ произошло ее увеличение по сравнению с 2014 г. на 2,75 %, в то время как другие вузы (в том числе отнесенные нами к ведущим) показывают либо отрицательную, либо очень слабую положительную динамику.

[1] Изучение содержания эффективных контрактов в исследуемых вузах показало, что система стимулирования труда не имеет различий между показателями и методикой оценки труда ППС и научных работников вузов.

Таблица 6

Динамика доли НПР в вузах УрФО, имеющих ученую степень доктора наук, за 2014–2021 гг., %

Table 6

Dynamics of the share of SPS in universities of the Ural Federal District with a doctorate degree, for 2014–2021, %

Университеты / Universities	**Годы / Years**							
	2014	**2015**	**2016**	**2017**	**2018**	**2019**	**2020**	**2021**
УрФУ / UrFU	11,44	14,28	14,9	13,87	14,60	14,50	13,55	14,19 +2,75
ТюмГУ / UTMN	15,62	16,26	15,19	15,91	15,14	15,59	14,98	13,93 –1,69
ЮУрГУ / SUSU	13,88	13,42	12,85	12,6	14,02	13,60	14,49	14,07 +0,19
СурГУ / SurSU	15,58	14,68	16,17	14,85	15,44	13,76	13,56	13,36 –2,22
КГУ / KSU	9,28	10,88	10,53	10,51	11,73	9,74	10,32	9,72 +0,44

Дополнительным показателем научного потенциала вузов служит доля сотрудников, защитивших диссертации (кандидатские и докторские), в структуре НПР. Данные Мониторинга не показывают позитивного сдвига практически ни в одном из университетов: в УрФУ показатель 2021 г. остался на уровне 2014 г. (1,2 %), у остальных вузов он снизился. Так, ТюмГУ потерял к 2021 г. 1,52 % защит, ЮУрГУ – 1,79 %, СурГУ – 4,05 %, КГУ – 1,22 %.

Что дает нам рассмотрение обозначенных выше тенденций для понимания научного потенциала НПР?

Во-первых, вывод о том, что сокращение численности НПР не привело к снижению основных показателей научной деятельности университетов. Наоборот, по всем вузам (особенно ведущим) они выросли. При этом уровень научной квалификации сотрудников если и не повысился значительно, то сохранился примерно на том же уровне, с которого университеты начинали осуществлять свои программы развития в начале 2010-х гг. Управленческая стратегия сокращения «неэффективных» сотрудников (без ученой степени, не проводящих исследования, не выигрывающих гранты, с низкой публикационной активностью) привела к интенсификации труда, когда «эффективные» работники стали вырабатывать еще больше научной продукции (писать больше статей, монографий, выполнять большее количество научных исследований, привлекать бо́льшие объемы финансирования НИР).

Во-вторых, с очевидностью напрашивается вывод о том, что достижение программных показателей было достигнуто за счет интенсификации

и эксплуатации труда НПР. При этом важно понимать, что за средними статистическими показателями стоит продолжение реального расслоения НПР на продуктивных и малопродуктивных. Первая группа образована НПР, имеющими высокий уровень научной квалификации (это кандидаты и доктора наук), осуществляющими научные исследования, результаты которых позволяют публиковать качественные статьи в высокорейтинговых изданиях. Исследование Л. И. Литвиновой дает более полное представление о модели продуктивного НПР, выработанной управленческим сообществом университетов [24].

Именно эта группа в основном и обеспечивает бо́льшую часть показателей, до предела интенсифицируя свой не только научный, но и педагогический труд, поскольку ни в одном из вузов не дифференцированы условия труда для более продуктивных и менее продуктивных НПР. Мотивация повышения показателей личной эффективности продуктивных НПР основана как на материальных стимулах (не столь значительных по сравнению с некоторыми столичными вузами), так и на необходимости соответствовать повышающимся квалификационным требованиям при прохождении по конкурсу на должность.

Руководители университетов «ядра» осознают тот факт, что в результате процесса интенсификации научного труда группа «эффективных» НПР подошла к точке наивысшей «выработки» научных показателей, и дальше, не меняя организационных условий и исключая риск имитационности, невозможно стимулировать их активность экономическими методами или страхом потери работы. Следовательно, возникает острая необходимость стимулирования научной активности малопродуктивной группы НПР либо привлечения в качестве внештатных сотрудников высококвалифицированных кадров из других российских или зарубежных вузов, институтов академической науки.

Появляется проблема выбора между стратегией «выращивания» собственных высококвалифицированных сотрудников (ВКС) и стратегией их «приобретения». Для аргументации того, что вторая стратегия остается приоритетной для вузов «ядра» и «полупериферии», обратимся к данным Мониторинга (таблица 7).

Очевидно, что ведущие вузы УрФО, участвующие в программах поддержки, активно привлекают внештатных сотрудников из числа зарубежных ведущих профессоров, преподавателей и исследователей. Сотрудничество с ними обеспечивает дополнительные возможности публикаций в зарубежных журналах WoS и Scopus, а также участия в грантовых конкурсах, проводимых совместно с зарубежными научными фондами. Страте-

гия же «выращивания» собственных НПР плохо согласуется с критикой инбридинга, развернуто представленной в работе M. Yudkevich, P. G. Altbach, L. E. Rumbley[1], и идеологией «быстрой науки», обеспечивающей выполнение вузами обязательств по программам господдержки. Такая стратегия основывается на создании условий для профессионального и карьерного роста молодых НПР, а также наращивания научного потенциала НПР средней возрастной группы. Это требует дополнительных управленческих усилий и ресурсов.

Таблица 7

Динамика доли внештатных НПР (1) в вузах УрФО
и количества зарубежных ВКС (2) за 2015–2021 гг., %

Table 7

Dynamics of the share of freelance SPS (1) in the universities
of the Ural Federal District and the number of foreign highly qualified staff (2)
for 2015–2021, %

Университеты / Universities	**Годы / Years**													
	2015		**2016**		**2017**		**2018**		**2019**		**2020**		**2021**	
	1	**2**	**1**	**2**	**1**	**2**	**1**	**2**	**1**	**2**	**1**	**2**	**1**	**2**
УрФУ / UrFU	26,59	12	26,52	47	25,69	92	27,51	265	28,1	223	26,51	262	28,75	232
ТюмГУ / UTMN	21,78	0	21,78	7	22,12	11	24,14	32	27,56	35	26,26	46	26,98	37
ЮУрГУ / SUSU	13,22	3	12,73	0	11,66	27	12,53	52	12,88	36	12,64	85	13,28	142
СурГУ / SurSU	29,61	1	30,15	1	32,59	1	34,63	2	27,68	0	27,94	0	29,15	0
КГУ / KSU	17,86	0	13,6	0	17,45	1	16,14	0	16,35	0	14,52	0	11,35	0

Ведущим вузам УрФО, по всей видимости, удается создать более привлекательные условия для удержания молодых НПР, нежели вузам «полупериферии» и «периферии». Несмотря на то что с 2015 г. в УрФУ, ТюмГУ и ЮУрГУ уменьшается доля молодежи в возрасте до 40 лет (таблица 8), сокращение ее идет более медленными темпами по сравнению с СурГУ и КГУ.

[1] Academic Inbreeding and Mobility in Higher Education. Global Perspectives / Ed. by M. Yudkevich, P. G. Altbach, L. E. Rumbley. London: Palgrave Macmillan, 2015. 264 p. DOI 10.1057/9781137461254

Таблица 8

Динамика доли ППС моложе 40 лет в вузах УрФО за 2015–2021 гг., %

Table 8

Dynamics of the share of teaching staff under 40 years of age in universities of the Ural Federal District for 2015–2021, %

Университеты / Universities	**Годы / Years**						
	2015	**2016**	**2017**	**2018**	**2019**	**2020**	**2021**
УрФУ / UrFU	33,05	32,35	30,96	30,43	29,41	25,24	25,92 –7,13
ТюмГУ / UTMN	42,12	38,71	36,72	35,06	34,78	33,83	31,81 –10,31
ЮУрГУ / SUSU	40,16	37,82	38,34	37,98	35,48	32,01	30,02 –10,14
СурГУ / SurSU	43,91	36,56	36,15	35,25	32,35	31,46	28,39 –15,52
КГУ / KSU	29,85	25,46	19,40	22,53	17,53	16,35	15,22 –14,63

Ориентация на удержание молодых НПР как приоритет образовательной политики РФ прослеживается в различных программах вузов «ядра» – от материальной поддержки аспирантов и докторантов (специальные стипендии, выделение мест в целевую аспирантуру и докторантуру) до специальных внутривузовских грантов на молодежную науку (исследования, академическую мобильность, конкурсы и т. д.). По сути, эти программы представляют собой инвестиции в молодых НПР, которые дают вузам прямую отдачу в виде возможностей привлечения большего количества грантов по конкурсам, предусматривающим обязательное участие вузовской молодежи, дополнительных баллов при получении государственных субсидий, более легкого выполнения показателей эффективности вузов и попадания в национальные рейтинги.

Обсуждение результатов

Цель исследования состояла в выявлении направлений и противоречий трансформации научно-педагогического сообщества в изменяющихся условиях академического развития российских вузов. Актуальность такого исследования обусловлена незавершенностью научной и практико-ориентированной дискуссии по поводу дизайна и эффективности государственных программ и проектов по поддержке ведущих вузов России, способных

реализовать стратегические цели достижения страной позиций научно-образовательного лидерства в международном пространстве. В зарубежной литературе данная тематика развивается в несколько ином направлении, сдвигая акцент на рационально-управленческий анализ связей между качественно-количественными характеристиками НПР и эффективностью научно-исследовательской деятельности университетов. Между тем для стран, развитие высшего образования в которых показывает схожие с российскими тенденции развития (Китай, Казахстан), исследовательские вопросы, поставленные в статье, очень близки. Они обсуждаются столь же активно, что и в российской социологии высшего образования.

В представленном исследовании присутствуют оба аспекта – и корреляции между количественными тенденциями трансформации НПР и показателями университетской науки, и фактор государственной поддержки вузов, претендующих на роль национальных и международных лидеров. Сегодня активно развиваются кросс-национальные исследования роли разных типов государственной образовательной политики в наращивании человеческого капитала социально-профессиональной группы НПР. В этом смысле статья вносит вклад в развитие знания о возможностях и барьерах на пути реализации амбициозных государственных инициатив в России, в том числе и в сравнительной перспективе с другими странами.

Исследования отечественных и зарубежных авторов, посвященные трансформации университетов и академического сообщества, убедительно доказывают необходимость пристального внимания со стороны университетского управления и управления высшим образованием к институциональным и организационным условиям функционирования и развития НПР. Однако реальная образовательная политика остается «глухой» к научной аргументации, когда речь заходит о стратегических целях повышения конкурентоспособности российской высшей школы на мировой арене.

Старт программы стратегического академического лидерства «Приоритет-2030» вновь обострил проблему выживания и сохранения «эффективности» региональных вузов – как тех, кто получил поддержку в рамках данной программы, так и тех, кто оказался лишен таковой. Полученные результаты позволяют говорить о некоторых ограничениях, с которыми может столкнуться новая государственная инициатива.

Проведенное исследование показало, что вопрос повышения научной активности НПР в российских вузах не замыкается рамками университетов, получивших поддержку по программе стратегического академического лидерства «Приоритет-2030». Научная продуктивность НПР служит для вузов «ядра», «полупериферии» и «периферии» основанием для решения различных задач: для одних это вхождение в топ мировых и национальных рейтингов, для других – поддержание репутации и конкурентоспособности

в своей региональной нише, для третьих – выживание и сохранение самостоятельности.

Между тем очевидно, что даже в относительно небольшом региональном пространстве растет уровень неравенства между вузами. Начальный человеческий и научный капитал в совокупности с сильной государственной поддержкой дают большие преимущества вузам «ядра», позволяя им демонстрировать высокий уровень научной эффективности и потенциала развития. Слабые исходные позиции вузов «полупериферии» и «периферии» гасят в них импульс и динамику научного развития, а отсутствие государственной поддержки не позволяет инвестировать достаточно ресурсов в различные группы НПР. Круг еще больше замыкается, если принять во внимание, что в регионах существуют более слабые университеты, чем те, что были рассмотрены в качестве периферийных в данной статье (все-таки это были вузы с большой достойной историей, расположенные в крупных городах, административных центрах, выполняющие свою миссию градо- и регионообразующих структур).

Складывается четкое убеждение, что без активизации в научном плане больших групп НПР российскому высшему образованию в регионах, а значит, и в целом в стране не сдвинуться с места. Однако для этого необходима серьезная, планомерная трансформация не только самой социальной общности НПР, но и тех условий, в которых разворачивается их профессиональная деятельность. Нужны изменения содержания этой деятельности, а самое главное – отношения к НПР (в самих университетах и в целом в системе высшего образования) как авангардной образовательной общности, социально-профессиональному сообществу, от которого требуется выполнение важнейшей государственной и общественной миссии.

Идея создания благоприятных условий для НПР не нова, но она получает особое звучание в контексте дискурса о научном капитале вузов, регионов, страны как факторе повышения конкурентоспособности российского общества. Речь идет о политике сохранения и «выращивания» российского сообщества НПР, основы которой закладываются на макроуровне управления высшей школой, а затем диссеминируют в стратегии развития университетов и реализуются в конкретных программах, мероприятиях, действиях университетского менеджмента.

Заключение

Поскольку в настоящей статье речь шла о конкретных вузах УрФО, есть смысл завершить ее постановкой хотя бы на организационном уровне вопроса о создании особых условий для научной работы продуктивных и малопродуктивных НПР, для академического развития группы молодежи и

среднего поколения НПР. Составной частью программ развития всех вузов должна стать стратегия «выращивания» собственных продуктивных НПР, т. е. талантливых ученых, авторов интересных открытий и статей, ярких педагогов-исследователей, способных передать студентам не только знания, но и мотивацию к научному, инновационному поиску, аналитике, заложить в них основы критического мышления.

Особые условия развития нужны не только вузам, но и различным группам НПР. Для одних это могут быть внутренние университетские гранты на исследования или академическую мобильность. Для других требуется существенное уменьшение рабочей нагрузки и/или ее перераспределение. Необходима также тонко дифференцированная система материального стимулирования научного труда, учитывающая и возрастной статус НПР, и их дисциплинарную специфику, и особенности темпоральной организации научного труда, и многие другие особенности профессиональной деятельности, включая соблюдение академической этики и представления об академической репутации.

Для всех групп НПР и всех типов вузов нужны эффективные программы академического развития, помогающие преодолеть имитационность их успеха и глубокие разрывы между региональным и столичным, мировым и отечественным высшим образованием. Тогда естественным образом решится проблема привлечения и удержания в вузах научной молодежи и ее быстрого профессионального и карьерного роста. В научных и педагогических профессиональных сообществах справедливо ставится вопрос о необходимости регулярного повышения квалификации НПР с освобождением на определенный период времени от выполнения учебных поручений. Исследователи и практики призывают всего-навсего вернуться к не столь далеким прежним временам, когда реально (а не имитационно) работали институты и факультеты повышения квалификации.

Общим местом стало требование изменения методики оценки публикационной активности НПР, порождающей сегодня масштабные злоупотребления и нездоровую конкурентную гонку. Но установка на подобные изменения задается не вузами, а структурами верхнего уровня управления высшей школой, а значит, приобретает политическое звучание.

В исследовательском поле давно накоплен огромный капитал управленческого знания о том, что необходимо сделать для профессионального и социального благополучия НПР российских вузов, для того чтобы они смогли в современных условиях выполнять еще одну значимую общественную функцию – участвовать в инновационном движении, социальном прогрессе. Для этого не нужны дополнительные управленческие «мозговые штурмы» и форсайты, требуется просто готовность слышать и понимать нужды

и интересы стратегически важной социально-профессиональной общности, логику ее развития.

Названные и многие другие проявления невнимания к НПР составляют социальный контекст, ограничивающий масштаб и качество их научной деятельности и создания благоприятных условий для нее. Возможно, иные активно используемые сегодня стратегии развития научного потенциала вузов и могут дать какой-то эффект, но он будет кратковременным и неустойчивым.

Список использованных источников

1. Denisova-Schmidt E. Responses to the Challenges of Training and Retaining Scholars in Russian Academia // Мир России. 2021. Т. 30, № 3. С. 174–187. DOI: 10.17323/1811-038X-2021-30-3-174-187

2. Ylijoki O.-H., Henriksson L. Tribal, proletarian and entrepreneurial career stories: junior academics as a case in point // Studies in Higher Education. 2017. Vol. 42, № 7. P. 1292–1308. DOI: 10.1080/03045079.2015.1092129

3. Denisova-Schmidt E. The End of the Academic Profession in Russia? // Мир России. 2020. Т. 29, № 3. С. 86–95. DOI: 10.17323/1811-038X-2020-29-3-86-95

4. Heffernan T. A., Heffernan A. The academic exodus: the role of institutional support in academics leaving universities and the academy // Professional development in education. 2019. № 45 (1). P. 102–113. DOI: 10.1080/19415257.2018.1474491

5. Зборовский Г. Е., Амбарова П. А. Университеты, которые могут изменить себя и макрорегион // Россия реформирующаяся: ежегодник: вып. 16. Москва: Новый Хронограф, 2018. С. 373–392. DOI: 10.19181/ezheg.2018.16

6. Ядов В. А. Социологическое исследование: методология, программы, методы [Электрон. ресурс]. Москва: Наука, 1972. 240 с. Режим доступа: https://www.isras.ru/publ.html?id=1373 (дата обращения: 24.12.2021).

7. Зборовский Г. Е. Теоретические основания изучения социальной общности [Электрон. ресурс] // Социологические исследования. 2010. № 4. С. 3–12. Режим доступа: https://ecsocman.hse.ru/data/2010/10/28/1214792045/Zborovski.pdf (дата обращения: 22.12.2021).

8. Zou T. X. P. Community-based professional development for academics: a phenomenographic study // Studies in Higher Education. 2019. 2019. № 44 (11). P. 1975–1989. DOI : 10.1080/03075079.2018.1477129

9. Sennet R. The Uses of Disorder, Personal Identity and City Style. New York, London: W. W. Norton & Company, 1992. 220 p. Available from: https://openlibrary.org/works/OL1870896W/The_uses_of_disorder_personal_identity_city_life?edition=usesofdisorderpe00sennrich (date of access: 28.12.2021).

10. Kyvik S., Reymert I. Research collaboration in groups and networks: differences across academic fields // Scientometrics. 2017. № 113 (2). P. 951–967. DOI: 10.1007/s11192-017-2497-5

11. Cherrington S., Macaskill A., Flutey J. Developing a pan-university professional learning community // International Journal for Academic Development. 2018. № 23 (4). P. 298–311. DOI: 10.1080/1360144X.2017.1399271

12. Linquist S. Academic Development: A Space, But Is It an Identity? // Professional and Support Staff in Higher Education / Ed. by C. Bossu, N. Brown. Singapore: Springer, 2018. P. 23–37. DOI: 10.1007/978-981-10-1607-3_18-2

13. Wilkins S., Butt M. M., Annabi C. A. The influence of organizational identification on employee attitudes and behaviours in multinational higher education institutions // Journal of Higher Education Policy and Management. 2018. № 40 (1). P. 48–66. DOI: 10.1080/1360080X.2017.1411060

14. Bieliauskaite J. Solidarity in Academia and its Relationship to Academic Integrity // Journal of Academic Ethics. 2021. № 19 (3). P. 309–322. DOI: 10.1007/s10805-021-09420-6

15. Tauginiene L. Embedding Academic Integrity in Public Universities // Journal of Academic Ethics. 2016. № 14 (4). P. 327–344. DOI: 10.1007/s10805-016-9268-4

16. Kwiek M. Internationalists and locals: international research collaboration in a resource-poor system // Scientometrics. 2020. № 124 (1). P. 57–105. DOI: 10.1007/s11192-020-03460-2

17. Szromek A. R., Wolniak R. Job Satisfaction and Problems among Academic Staff in Higher Education // Sustainability. 2020. № 12 (12). Paper No. 4865. Available from: https://pdfs.semanticscholar.org/a99c/7172b7a351f98d99a70d43f1c6a5c9058cbd.pdf?_ga=2.186837224.1305973242.1649471133-1709235933.1646200946 (date of access: 28.12.2021). DOI: 10.3390/su12124865

18. Magi E., Beerkens M. Linking research and teaching: Are research-active staff members different teachers? // Higher Education. 2016. № 72 (2). P. 241–258. DOI: 10.1007/s10734-015-9951-1

19. Daumiller M., Dresel M. Teaching and research: Specificity and congruence of university faculty achievement goals // International Journal of Educational Research. 2020. № 99. Paper No. 101460. Available from: https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0883035519300722?via%3Dihub (date of access: 27.12.2021). DOI: 10.1016/j.ijer.2019.08.002

20. Колесникова И. А. Академический гострайтинг – рынок имитации научно-образовательной активности [Электрон. ресурс] // Непрерывное образование: XXI век. 2017. Вып. 2 (18). С. 1–22. Режим доступа: https://lll21.petrsu.ru/journal/article.php?id=3509 (дата обращения: 26.12.2021).

21. Кузьминов Я. И., Юдкевич М. М. Университеты в России: как это работает. Москва: Изд. дом Высшей школы экономики, 2021. 616 с. DOI: 10.17323/978-5-7598-2373-5

22. Ермолаева С. Г. Фрагментация университетского сообщества в условиях академического менеджериализма // Социология и общество: традиции и инновации в социальном развитии регионов. Москва: РОС, 2020. С. 5228–5233. DOI: 10.19181/kongress.2020

23. Томилин О. Б., Клюев А. К. «Чёрные лебеди» организационного дизайна российских университетов // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 8-9. С. 44–55. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-8-9-44-55

24. Литвинова Л. И. Факторы научной продуктивности и проблемы ее оценки // Университетское управление: практика и анализ. 2018. Т. 22, № 1. С. 61–75. DOI: 10.15826/umpa.2018.01.006

References

1. Denisova-Schmidt E. Responses to the challenges of training and retaining scholars in Russian academia. *Mir Rossii = Universe of Russia.* 2021; 30 (3): 174–187. DOI: 10.17323/1811-038X-2021-30-3-174-187

2. Ylijoki O.-H., Henriksson L. Tribal, proletarian and entrepreneurial career stories: junior academics as a case in point. *Studies in Higher Education.* 2017; 42 (7): 1292–1308. DOI: 10.1080/03045079.2015.1092129

3. Denisova-Schmidt E. The end of the academic profession in Russia? *Mir Rossii = Universe of Russia.* 2020; 29 (3): 86–95. DOI: 10.17323/1811-038X-2020-29-3-86-95

4. Heffernan T. A., Heffernan A. The academic exodus: The role of institutional support in academics leaving universities and the academy. *Professional Development in Education.* 2019; 45 (1): 102–113. DOI: 10.1080/19415257.2018.1474491

5. Zborovsky G. E., Ambarova P. A. The universities can change themselves and the macro-region. *Rossiya reformiruyushchayasya: ezhegodnik = Russia Reforming: Yearbook.* 2018; 16: 373–392. Moscow: Publishing House Novyj Hronograf. DOI: 10.19181/ezheg.2018.16 (In Russ.)

6. Yadov V. A. Sociologicheskoe issledovanie: metodologiya, programmy, metody = Sociological research: Methodology, programs, methods [Internet]. Moscow: Publishing House Nauka; 1972 [cited 2021 Dec 24]. 240 p. Available from: https://www.isras.ru/publ.html?id=1373 (In Russ.)

7. Zborovsky G. E. Theoretical foundations of the study of social community. *Sociologicheskie issledovaniya = Sociological Research* [Internet]. 2010 [cited 2021 Dec 22]; 4: 3–12. Available from: https://ecsocman.hse.ru/data/2010/10/28/1214792045/Zborovski.pdf (In Russ.)

8. Zou T. X. P. Community-based professional development for academics: A phenomenographic study. *Studies in Higher Education.* 2019; 44 (11): 1975–1989. DOI: 10.1080/03075079.2018.1477129

9. Sennet R. The uses of disorder, personal identity and city style [Internet]. New York, London: W. W. Norton & Company; 1992 [cited 2021 Dec 28]. 220 p. Available from: https://openlibrary.org/works/OL1870896W/The_uses_of_disorder_personal_identity_city_life?edition=usesofdisorderpe00sennrich

10. Kyvik S., Reymert I. Research collaboration in groups and networks: Differences across academic fields. *Scientometrics.* 2017; 113 (2): 951–967. DOI: 10.1007/s11192-017-2497-5

11. Cherrington S., Macaskill A., Flutey J. Developing a pan-university professional learning community. *International Journal for Academic Development.* 2018; 23 (4): 298–311. DOI: 10.1080/1360144X.2017.1399271

12. Linquist S. Academic Development: A space, but is it an identity? In: C. Bossu, N. Brown (Eds.). Professional and Support Staff in Higher Education. Singapore: Springer; 2018. p. 23–37. DOI: 10.1007/978-981-10-1607-3_18-2

13. Wilkins S., Butt M. M., Annabi C. A. The influence of organizational identification on employee attitudes and behaviours in multinational higher education institutions. *Journal of Higher Education Policy and Management.* 2018; 40 (1): 48–66. DOI: 10.1080/1360080X.2017.1411060

14. Bieliauskaite J. Solidarity in academia and its relationship to academic integrity. *Journal of Academic Ethics.* 2021; 19 (3): 309–322. DOI: 10.1007/s10805-021-09420-6

15. Tauginiene L. Embedding academic integrity in public universities. *Journal of Academic Ethics*. 2016; 14 (4): 327–344. DOI: 10.1007/s10805-016-9268-4

16. Kwiek M. Internationalists and locals: International research collaboration in a resource-poor system. *Scientometrics*. 2020; 124 (1): 57–105. DOI: 10.1007/s11192-020-03460-2

17. Szromek A. R., Wolniak R. Job satisfaction and problems among academic staff in higher education. *Sustainability* [Internet]. 2020 [cited 2021 Dec 28]; 12 (12). Paper No. 4865. Available from: https://pdfs.semanticscholar.org/a99c/7172b7a351f98d99a70d43f1c6a5c9058cbd.pdf?_ga=2.186837224.1305973242.1649471133-1709235933.1646200946 DOI: 10.3390/su12124865

18. Magi E., Beerkens M. Linking research and teaching: Are research-active staff members different teachers? *Higher Education*. 2016; 72 (2): 241–258. DOI: 10.1007/s10734-015-9951-1

19. Daumiller M., Dresel M. Teaching and research: Specificity and congruence of university faculty achievement goals. *International Journal of Educational Research* [Internet]. 2020 [cited 2021 Dec 27]; 99. Paper No. 101460. Available from: https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0883035519300722?via%3Dihub DOI: 10.1016/j.ijer.2019.08.002

20. Kolesnikova I. A. Academic ghostwriting – the market of scientific and educational activity imitation. *Neprerivnoe obrazovaniye: XXI vek = Lifelong Education: XXI Century* [Internet]. 2017 [cited 2021 Dec 26]; 2 (18): 1–22. Available from: https://lll21.petrsu.ru/journal/article.php?id=3509 (In Russ.)

21. Kuzminov Ya. I., Yudkevich M. M. Universitety v Rossii: kak eto rabotaet = Russian universities: How the system works. Moscow: HSE Publishing House; 2021. 616 p. DOI: 10.17323/978-5-7598-2373-5 (In Russ.)

22. Ermolaeva S. G. Fragmentacija universitetskogo soobshhestva v uslovijah akademicheskogo menedzherializma = Fragmentation of the university community in the context of academic managerialism. In: Sociologiya i obshchestvo: tradicii i innovacii v social'nom razvitii regionov = Sociology and society: Traditions and innovations in the social development of regions. Moscow: RSS; 2020. p. 5228–5233. DOI: 10.19181/kongress.2020 (In Russ.)

23. Tomilin O. B., Klyuev A. K. "Black Swans" in organizational design of Russian universities. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. 2021; 30 (8–9): 44–55. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-8-9-44-55 (In Russ.)

24. Litvinova L. I. Factors of scientific productivity and problems of its evaluation. *Universitetskoye upravleniye: praktika i analiz = University Management: Practice and Analysis*. 2018; 22 (1): 61–75. DOI: 10.15826/umpa.2018.01.006 (In Russ.)

Информация об авторах:

Зборовский Гарольд Ефимович – доктор философских наук, профессор, заслуженный деятель науки РФ, профессор-исследователь кафедры социологии и технологий государственного и муниципального управления Института экономики и управления Уральского федерального университета им. первого Президента России Б. Н. Ельцина; ORCID 0000-0001-8153-0561, ResearcherID E-6142-2014, Scopus Author ID 6505899907; Екатеринбург, Россия. E-mail: garoldzborovsky@gmail.com

Амбарова Полина Анатольевна – доктор социологических наук, профессор кафедры социологии и технологий государственного и муниципального управления Института экономики и управления Уральского федерального университета им. первого Президента

России Б. Н. Ельцина; ORCID 0000-0003-3613-4003, ResearcherID R-6839-2016, Scopus Author ID 56766006000; Екатеринбург, Россия. E-mail: borges75@mail.ru

Вклад соавторов:

Г. Е. Зборовский – научное руководство исследованием; разработка концепции и методологии исследования; анализ эмпирического материала.

П. А. Амбарова – подготовка первоначального варианта текста; разработка методики; анализ эмпирического материала; работа над библиографией; оформление текста.

Информация о конфликте интересов. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Статья поступила в редакцию 03.11.2021, поступила после рецензирования 27.02.2022, принята к публикации 09.03.2022.

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Information about the authors:

Garold E. Zborovsky – Dr. Sci. (Philosophy), Professor-Researcher, Department of Sociology and Technology of Public and Municipal Administration, Institute of Economic and Management, Ural Federal University named after the First President of Russia B. N. Yeltsin; ORCID 0000-0001-8153-0561; ResearcherID E-6142-2014; Scopus Author ID 6505899907; Ekaterinburg, Russia. E-mail: garoldzborovsky@gmail.com

Polina A. Ambarova – Dr. Sci. (Sociology), Professor, Department of Sociology and Technology of Public and Municipal Administration, Institute of Economic and Management, Ural Federal University named after the First President of Russia B. N. Yeltsin; ORCID 0000-0003-3613-4003, ResearcherID R-6839-2016; Scopus Author ID 56766006000; Ekaterinburg, Russia. E-mail: borges75@mail.ru

Contribution of the authors:

G. E. Zborovsky – research supervision; elaboration of conception and research methodology; analysis of empirical data.

P. A. Ambarova – writing the draft; elaboration of empirical methodology; analysis of empirical data; compilation of bibliography; text design.

Conflict of interest statement. The authors declare that there is no conflict of interest.

Received 03.11.2021, revised 27.02.2022, accepted for publication 09.03.2022.

The authors have read and approved the final manuscript.

УДК 316.77 DOI: 10.17853/1994-5639-2022-5-181-205

ИНТЕРНЕТИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ: ОТНОШЕНИЕ РОССИЙСКИХ СТУДЕНТОВ

Д. В. Руденкин

Уральский государственный педагогический университет, Екатеринбург, Россия.
E-mail: d-rudenkin@yandex.ru

Аннотация. *Введение.* Внедрение интернет-технологий в процесс обучения превратилось в один из наиболее характерных трендов развития российской системы образования последних нескольких лет. Распространению этого тренда способствуют как внутренние закономерности развития российских образовательных учреждений, так и необходимость перевода всего процесса обучения в дистанционный формат, которая возникла в условиях карантинных мер из-за пандемии Covid-19. Вместе с тем остается не вполне ясно, какое отношение к усиливающейся интернетизации процесса обучения возникает у одного из ключевых участников этого процесса – студентов.

Цель представленного в статье исследования – идентификация и описание основных настроений, возникающих в среде российского студенчества в связи с активным внедрением интернет-технологий в процесс обучения.

Методология и методы исследования. Представленное исследование базируется на комплексной методологии и опирается на методы как теоретического, так и эмпирического анализа. Концептуальная рамка и исходная гипотеза исследования определены на основе аналитического обзора актуальных трудов в области психологии и социологии образования, выполненного при помощи общенаучных методов: анализа, синтеза, сравнения, обобщения. Особенности фактического отношения студенчества к интернетизации обучения были выявлены при помощи массового опроса студенчества г. Екатеринбурга (N = 526) и углубленного психодиагностического анкетирования, проведенного среди студентов Уральского государственного педагогического университета (N = 120).

Результаты исследования. В ходе исследования было установлено, что усиливающаяся интернетизация процесса обучения не соответствует реальным потребностям и закономерностям поведения большинства студентов и воспринимается ими скорее негативно. Удалось выяснить, что российские исследователи привыкли рассматривать современное российское студенчество в качестве особого поколения людей, взрослевших в условиях повсеместного распространения интернет-технологий, привыкших использовать такие технологии очень активно и нуждающихся в их применении в рамках процесса обучения. Однако анализ настроений самих студентов показал, что такое представление верно лишь отчасти. Хотя многие из них действительно привыкли активно использовать Интернет в своей повседневной жизни, реального запроса на его внедрение в процесс обучения у большинства из них не прослеживается. А фактическое внедрение подобных технологий в процесс обучения может сказываться на эффективности их вовлечения в образовательный процесс скорее негативно.

Научная новизна. В статье обосновывается скепсис по поводу интенсивного внедрения интернет-технологий в процесс обучения студентов. Приводится аргументация в пользу несоответствия интернетизации обучения реальным потребностям и закономерно-

стям поведения представителей студенчества. Констатируется необходимость осторожного внедрения интернет-технологий в процесс обучения.

Практическая значимость. Материалы исследования могут использоваться для оптимизации внедрения интернет-технологий в процесс обучения и определения оптимальных алгоритмов использования таких технологий при работе со студентами.

***Ключевые слова**:* студенты, образовательная система, процесс обучения, Интернет, процесс обучения, «цифровые аборигены», «Поколение Z», цифровизация, цифровое общество, электронные ресурсы обучения.

Благодарности. Работа подготовлена в ходе выполнения фундаментального научного исследования по теме «Исследование эмоционального интеллекта субъектов образовательной среды в условиях цифровизации» (государственное задание № 073-00042-21-02).

Для цитирования: Руденкин Д. В. Интернетизация обучения: отношение российских студентов // Образование и наука. 2022. Т. 24. № 5. С. 181–205. DOI: 10.17853/1994-5639-2022-5-181-205

ONLINE LEARNING: ATTITUDES OF RUSSIAN STUDENTS

D. V. Rudenkin

Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.
E-mail: d-rudenkin@yandex.ru

Abstract. *Introduction.* Active using of Internet technologies in the process of learning has become one of the most characteristic trends in the development of Russian education system over the past few years. The spread of this trend is facilitated by both the internal patterns of the development of Russian educational institutions and the need to transfer the learning process to a distance learning format, which arose under quarantine measures due to the Covid-19 pandemic. At the same time, it remains difficult to say, whether this process meets the real needs of students or not.

The *aim* of the article is to identify and describe the main sentiments that arise in the environment of Russian students in connection with the growing role of the Internet in the learning process.

Methodology and research methods. The present research is based on a complex methodology and uses both theoretical and empirical methods of analysis. The conceptual framework and the initial hypothesis of the research are determined on the basis of an analytical review of current papers in the area of psychology and sociology of education, which was implemented by using of common scientific methods: analysis, synthesis, comparison, and generalisation. The peculiarities of the actual attitudes of students to online learning were revealed using a mass survey of students in Ekaterinburg (N = 526) and an in-depth psychodiagnostic questionnaire conducted among students at the Ural State Pedagogical University (N = 120).

Results. In the course of the research, it was established that the increasing internetisation of the learning process does not correspond to the real needs and patterns of behaviour of the majority of students and is perceived by them rather negatively. It was possible to find out

that Russian researchers are used to considering modern students as a special generation of people, who have grown up in the conditions of the widespread spread of Internet technologies, who are accustomed to using such technologies very actively and are in need of their application within the framework of the learning process. However, the analysis of real moods of the students demonstrated that such a view is only partly true. Although many of them are really accustomed to actively using the Internet in their daily lives, most of them do not express real demand for using of it into the learning process.

Scientific novelty. The authors substantiate skepticism about the intensive implementation of Internet technologies in the process of learning. The argument for the inconsistency of online learning with the real needs and patterns of behaviour of student representatives is presented. The need to carefully introduce Internet technologies into the learning process is recognised.

Practical significance. The research materials can be used for the optimisation of Internet technologies implementation in the learning process and for the clarification of optimal algorithms for using such technologies when working with students.

Keywords: students, educational system, learning process, Internet, learning process, "digital natives", "Generation Z", digitalisation, digital society, e-learning.

Acknowledgements. The current research was prepared as part of the fundamental scientific research on the topic "Research of the Emotional Intelligence of Subjects of the Educational Environment in the Context of digitalisation" in the framework of the state assignment No. 073-00042-21-02.

For citation: Rudenkin D. V. Online learning: Attitudes of Russian students. *The Education and Science Journal.* 2022; 24 (5): 181–205. DOI: 10.17853/1994-5639-2022-5-181-205

Введение

Склонность к активному использованию Интернета в образовательном процессе стала характерным трендом развития многих отечественных университетов еще до введения карантинных мер из-за пандемии Covid-19 и вынужденного перевода всего обучения в дистанционный формат: видеотрансляции лекций, вебинары, электронные образовательные ресурсы и иные подобные инструменты обучения превратились в привычный элемент жизни многих образовательных организаций уже довольно давно. И представляется практически очевидным, что после снятия карантинных мер роль Интернета в процессе обучения будет увеличиваться. Как справедливо отмечают Е. И. Казакова, И. Э. Кондакова и Ю. Л. Проект, необходимость длительной работы в дистанционном формате стимулировала повышенный интерес отечественных университетов к внедрению таких технологий в свою работу и создала благоприятную почву для их системной и глубокой интеграции в процесс обучения [1]. Иными словами, реалии последних лет говорят

о том, что в отечественной системе высшего образования становится все более очевидной постепенная интернетизация процесса обучения, под которой можно понимать комплексную перестройку работы образовательных учреждений с целью превращения интернет-технологий в один из ключевых инструментов работы по трансляции новых знаний обучающимся.

Вместе с тем, несмотря на кажущуюся неизбежность этой интернетизации, остается не вполне ясно, нуждаются ли в данном процессе сами студенты и соответствует ли он их представлениям о качественной организации обучения. С одной стороны, даже довольно краткий анализ актуальных статей и монографий позволяет убедиться в том, что в рамках актуальной практики российских социально-гуманитарных исследований глубоко укоренилось представление о современном студенчестве как о поколении людей, склонных к активному использованию разнообразных информационных технологий и заинтересованных в интенсивном применении подобных технологий в процессе обучения. С другой стороны, характерно, что логическим базисом такого представления исследователей о российском студенчестве зачастую становятся лишь здравый смысл и общенаучная логика, а не диагностика фактических потребностей и закономерностей поведения представителей студенчества.

Цель данной статьи состоит в выявлении и описании фактических настроений, возникающих в среде российского студенчества в связи с активным внедрением интернет-технологий в процесс обучения.

Исследовательские вопросы:

• корректно ли рассматривать представителей современного российского студенчества в качестве поколения, привыкшего активно пользоваться интернет-технологиями в повседневной жизни?

• сформировался ли у современного российского студенчества запрос на использование интернет-технологий в процессе обучения?

• каких эффектов и рисков ожидают представители российского студенчества от внедрения интернет-технологий в процесс обучения?

Гипотеза: Представители современного российского студенчества демонстрируют развитые навыки использования интернет-технологий и регулярно пользуются ими в повседневной жизни, но не заинтересованы в их интенсивном внедрении в процесс обучения

Ограничения: изучалась российская студенческая молодежь, обучающаяся в вузах Екатеринбурга, черты сознания и поведения которой могут быть специфичны на фоне студенчества других регионов РФ или других стран. Кроме того, исследование опирается на данные социологического анкетирования, которые могут быть искажены субъективными настроениями респондентов.

Обзор литературы

Тезис о том, человек, взрослевший в условиях повсеместного распространения интернет-технологий, обладает специфическими особенностями сознания и поведения, имеет в науке относительно давнюю историю. Вероятно, одним из первых исследователей, обозначивших соответствующую идею в своих работах, оказался американский социолог M. Prensky, который ввел в категориальный аппарат социально-гуманитарной науки популярный в настоящее время термин «цифровые аборигены» [2]. Собственно, сам термин «цифровые аборигены» M. Prensky использовал именно для описания людей, которые повзрослели в условиях тотального распространения Интернета и связанных с ним информационных технологий, привыкли применять такие технологии для решения практически всех своих задач и плохо представляют себе жизнь без их использования. В этом, как полагал автор, заключается их принципиальное отличие от другого типа людей – «цифровых иммигрантов», которые взрослели в условиях отсутствия или слабого распространения информационных технологий и осваивали алгоритмы их использования уже в сознательном возрасте, причем такая разница в опыте взросления этих типов людей имеет принципиальное значение. Согласно его логике, «цифровые аборигены» привыкают к интернет-технологиям с детства, а потому склонны строить свою повседневную жизнь в основном на интенсивном использовании таких технологий, тогда как «цифровые иммигранты» относятся к ним проще и воспринимают их лишь как один из возможных инструментов коммуникации, без которого при необходимости способны обойтись.

Следует отметить, что, несмотря на определенную уязвимость теории M. Prensky, которую отмечали как его критики, например J. Sánchez с коллегами [3], так и он сам [4], общая идея о специфичности сознания и поведения людей, взрослевших в условиях интенсивного распространения информационных технологий, с тех пор укоренилась в науке и неоднократно использовалась в дальнейших теоретических разработках и эмпирических исследованиях. Некоторые исследователи развивали и дополняли теоретические представления о «цифровых аборигенах», которые были отражены в классических трудах, – примером таких работ можно считать работы Н. С. Егорова [5]. Другие ученые опирались на положения теории M. Prensky как на концептуальный фундамент, позволяющий объяснить реальные явления и процессы в окружающей действительности: например, в исследованиях Н. В. Сивриковой и Е. М. Харлановой ставился вопрос о специфике реакций «цифровых аборигенов» на специфические социальные эффекты пандемии Covid-19 [6]. Примечательными оказались и исследования

A. Šorgo и его коллег, посвященные особенностям педагогической работы с представителями поколения «цифровых аборигенов» [7] Иными словами, те идеи, которые были отражены в теории «цифровых аборигенов», не только стали довольно популярными в академической науке, но и неоднократно ложились в основу конкретных исследовательских разработок.

Созвучная идея нашла отражение и в работах, посвященных чертам сознания и поведения представителей так называемого «Поколения Z». Можно согласиться с Е. М. Ожигановой в том, что сам термин «Поколение Z» возник в зарубежной исследовательской практике как результат логического домысливания известной теории поколений, которую разработали W. Strauss и N. Howe [8]. И анализ актуальной научной литературы показывает, что чаще всего этот термин используется для обозначения людей, родившихся в период с 1997 по 2012 гг.: типичный пример этого можно найти в работе Е. А. Сорокоумовой и В. О. Журинской [9]. Логика выделения этих людей в отдельное поколение фактически идентична той, которую декларировал M. Prensky. Люди, которые родились в период с 1997 по 2012 гг., оказались первым поколением, вступавшим в жизнь в условиях повсеместной цифровизации общественной жизни и имевшим возможность пользоваться соответствующими технологиями с первых лет жизни. И анализ литературы показывает, что такой специфический контекст взросления этих людей нередко рассматривается учеными как предпосылка возникновения у них своеобразных особенностей сознания и поведения. Можно, в частности, упомянуть работы P. A. Rospigliosi, в которых отмечалась высокая степень свободы этих людей в использовании информационных технологий [10], и работы I. Cretu и его коллег, упоминавших повышенную склонность этого поколения людей к виртуальной коммуникации в ущерб личному общению [11].

Стоит отметить, что теория «Поколения Z» также становилась объектом довольно серьезной критики в академической среде. В частности, Н. Н. Нечаев и Е. Е. Дурнева упоминают некоторую публицистичность самой терминологии, на которую опираются сторонники этой теории [12] Можно согласиться и с А. Б. Кулаковой, которая отмечает условность выделенных хронологических границ «Поколения Z», оказавшуюся одной из ключевых уязвимостей этой теории [13]. Тем не менее, несмотря на определенную правоту критиков теории «Поколения Z», она также укоренилась в исследовательской практике и неоднократно становилась концептуальным фундаментом для разработки новых научных проектов. Так, в исследовании Т. А. Береговской и С. А. Гришаевой продемонстрированы высокие эвристические возможности этой теории при объяснении потребительского поведения молодежи [14]. В работе О. Ю. Вихровой представлен анализ образовательной активности людей, принадлежащих к «Поколению Z» [15].

А в работе А. П. Глухова описываются результаты исследования, посвященного цифровой грамотности представителей этого поколения [16]. Наличие этих и других тематически близких работ показывает, что общая идея, отраженная в теории «Поколения Z», также оказалась довольно популярной в практике социально-гуманитарных исследований.

Укоренение концептов «цифровые аборигены» и «Поколение Z» в категориальном аппарате современной социально-гуманитарной науки – симптоматичное явление, которое говорит о том, что многие исследователи привыкли приписывать людям, взрослевшим в реалиях цифрового общества, повышенную склонность к использованию интернет-технологий, не свойственную представителям прежних поколений. Более того, анализ литературы также показывает, что соответствующие привычки таких людей нередко описываются как важный стимул для активного использования интернет-технологий в тех сферах жизни, с которыми эти люди пересекаются. Анализ научной литературы показывает, что вопрос об этом регулярно возникает в целом ряде сфер жизни общества. Можно, в частности, упомянуть, примечательное исследование Ю. Перич и ее коллег, которое было посвящено перспективам вовлечения представителей «Поколения Z» в волонтерские практики [17]. А в трудах J. Ohme ставился вопрос о необходимости поиска новых подходов к политической коммуникации, которая в новых условиях должна учитывать специфические коммуникативные привычки людей, взрослевших в условиях тотальной цифровизации [18].

Судя по содержанию таких работ, в науке пока не сложилось какого-то общепринятого представления о конкретных механизмах внедрения интернет-технологий в логику развития соответствующих сфер. Высказываемые в соответствующих работах предложения являются довольно общими и скорее указывают на перспективность интернетизации различных сфер жизни общества, а не предлагают проработанные алгоритмы реализации этого процесса. Однако в данном случае представляется показательным и важным сам факт появления работ, в которых поднимается соответствующая проблематика. Относительная многочисленность таких научных трудов – показатель того, что в современной социально-гуманитарной науке укоренилось не только представление о некоторой специфичности сознания и поведения людей, взрослевших в условиях повсеместного распространения интернет-технологий, но и убеждение в том, что особенности таких людей становятся стимулом для изменений в развитии общества.

Рассуждения о том, что одним из перспективных направлений таких изменений может (или даже должна) стать интернетизация процесса обучения, встречаются в научной литературе довольно регулярно. Соответствующая идея имеет в социально-гуманитарной науке довольно широкое

распространение: в последние годы появился целый ряд научных работ, описывающих конкретные кейсы внедрения интернет-технологий в процесс обучения студентов, причем в принципиально разных регионах мира. Так, L. H. Moustafa описывает перспективный опыт интернетизации образовательных практик в странах Ближнего Востока, который позволил оптимизировать процесс работы со студентами [19]. M. R. Jabłońska и R. Zajdel описывают аналогичный успешный опыт применительно к университетам Польши [20]. A Y. Huang и L. Wang отмечают, что интенсивное внедрение интернет-технологий помогло повысить эффективность образовательного процесса в Китае [21]. Фактически можно признать, что тезис о перспективности внедрения интернет-технологий в процесс работы со студентами становится все более популярным и распространенным в научной литературе.

Тем не менее, несмотря на очевидную многочисленность и тематическую многогранность работ, в которых поднимается такая проблематика, наш опыт анализа литературы показывает, что интернетизация процесса обучения вызывает у исследователей менее однозначные оценки, чем аналогичные трансформации в иных сферах жизни общества. И говорить о том, что интернетизация обучения воспринимается в науке как однозначно позитивный процесс, позволяющий лучше адаптировать работу системы образования к потребностям современных студентов, было бы слишком опрометчиво. Ситуация в этом предметном поле довольно противоречива.

Некоторые исследователи оптимистичны в своих оценках и считают, что принципиальная опора на интернет-технологии в процессе обучения позволяет сделать реализацию этого процесса более интерактивной и эффективной в современных реалиях. Характерный пример такого отношения к интернетизации обучения виден в работе N. A. Haddad, описывающей позитивный опыт внедрения соответствующих технологий в турецких образовательных учреждениях [22]. Аналогичный оптимизм по отношению к интернетизации обучения высказывают T. Sugadev и P. Santhosh, которые приводят данные эмпирического исследования, подтверждающего высокую эффективность использования интернет-технологий при обучении студентов [23].

Другие авторы относятся к интернетизации обучения довольно скептически и отмечают, что интенсивное внедрение интернет-технологий в образовательные практики может иметь довольно противоречивые последствия. В частности, такой скепсис по отношению к интернетизации процесса обучения высказывает C. Scolari, которые ставит под сомнение саму идею о существовании у современных студентов специфических запросов к образовательному процессу, которые отличали бы их от представителей прежних поколений [24]. Схожей точки зрения придерживается и H. Stole,

который отмечает, что современные студенты заинтересованы в сохранении классических образовательных технологий и относятся к избыточной интернетизации обучения скорее негативно [25].

По сути, можно сказать, что в современной социально-гуманитарной науке нет устоявшегося представления не только о том, как должна выполняться интернетизация обучения, но и о том, необходима ли такая она в принципе.

Мы полагаем, что эта противоречивая ситуация возникает из-за отсутствия ясности в исходном представлении о специфике сознания и поведения, характерных для тех людей, которых ученые привыкли называть «цифровыми аборигенами» или представителями «Поколения Z». Исходные описания таких людей, представленные разработчиками соответствующих теоретических моделей, позволяли сформировать лишь общее представление о том, какова эта специфика. Целью этих работ было скорее обоснование принципиальной возможности существования специфики сознания и поведения людей, с детства привыкших к реалиям информационного общества, а не описание конкретных проявлений этой специфики. Поэтому как последователи, так и критики теории «цифровых аборигенов» и «Поколения Z» были вынуждены домысливать и достраивать положения этих теорий за счет собственных интерпретаций. В итоге в предметном поле соответствующих исследований возникло множество разрозненных и нередко противоречащих друг другу представлений о том, какие именно черты сознания и поведения присущи людям, взрослевшим в условиях тотального распространения Интернета в обществе.

Сложившаяся ситуация стала благодатной почвой для появления целого ряда рассуждений о специфике сознания и поведения людей, взрослевших в условиях повсеместного распространения Интернета, которые не вступали в прямое противоречие с исходными теориями, но и не вытекали из них очевидным образом. Собственно, это и могло стать причиной появления полярных оценок интернетизации процесса обучения в научной литературе. Исходные теоретические модели давали основания считать, что интернетизация процесса обучения может соответствовать запросам людей, взрослевших в условиях тотального распространения Интернета, но не давала гарантий того, что такое соответствие является неизбежным и обязательным. Поэтому закономерно, что у идеи такой интернетизации появились как сторонники, так и критики.

Представляется вероятным, что противоречивое отношение к интернетизации процесса обучения привело к переоценке реальных потребностей современного студенчества в этом процессе. Несмотря на то что исходные теоретические модели не содержали прямых указаний на то, что люди, взро-

слевшие в условиях повсеместного распространения интернет-технологий, нуждаются в интернетизации процесса обучения, их общая логика такую идею вполне допускала, а у самой этой идеи нашлось немало сторонников в среде исследователей. Более того, интернетизация органично соответствовала наметившимся трендам развития образовательных учреждений, стремящихся к обеспечению мобильности и прозрачности образовательного процесса и минимизации собственных издержек по его организации, поэтому менеджмент таких учреждений проявил интерес к многочисленным интернет-технологиям и активно способствовал их внедрению в процесс обучения даже тогда, когда в этом не было очевидной необходимости.

В итоге, как мы полагаем, возникла противоречивая ситуация: интернетизация процесса обучения стала рассматриваться управленцами и многими учеными как процесс, органично соответствующий запросам представителей современного студенчества, взрослевшего в условиях повсеместного распространения интернет-технологий, несмотря на то, что реальная диагностика таких запросов представителей студенчества практически не выполнялась. Напрашивается предположение, что управленческий персонал образовательных учреждений и профильные исследователи могли ошибочно приписать современным студентам те настроения, которых в действительности у них нет, и обосновать этими настроениями необходимость активного внедрения интернет-технологий в процесс обучения. Если это предположение верно, то упоминавшаяся выше критика по отношению к интернетизации обучения становится естественной реакцией скептиков: фактически, реальных доказательств того, что современные студенты действительно нуждаются в активном внедрении интернет-технологий в процесс обучения, нет.

Таким образом, на основе анализа научной литературы мы можем сформулировать исходную гипотезу своего исследования. Мы понимаем, что взросление и первичная социализация современных российских студентов произошли в период быстрого распространения Интернета и связанных с ним технологий в жизни общества, а потому согласны с тем, что номинально их можно отнести как к «цифровым аборигенам», так и к представителям «Поколения Z». Однако мы считаем, что специфический опыт взросления и первичной социализации мог оказать противоречивое влияние на их жизнь. Взросление в таких условиях сформировало у многих современных студентов привычку активно пользоваться интернет-технологиями в повседневной жизни, но не сделало их заинтересованными в интернетизации процесса обучения.

Методология. Материалы и методы

Наше исследование опиралось на анализ данных двух анкетных опросов, которые были проведены на базе Уральского государственного педагогического университета в г. Екатеринбурге.

Первый из этих опросов был выполнен в конце 2019 г. и был направлен на выявление общих практик использования Интернета, характерных для российских студентов и оценку перспектив его использования для организации обучения. В этом опросе приняли участие 526 представителей студенческой молодежи в возрасте от 18 до 24 лет из пяти наиболее учебных заведений: Уральского федерального университета (УрФУ), Уральского государственного экономического университета (УрГЭУ), Уральского государственного педагогического университета (УрГПУ), Уральского государственного горного университета (УГГУ) и Уральского государственного университета путей сообщения (УрГУПС). Анкета состояла из 48 вопросов, посвященных моделям интернет-поведения респондентов и их отношению к перспективам использования интернет-технологий в процессе обучения.

Участники исследования отбирались на добровольной основе, но с учетом квотных критериев выборки. Модель выборки, которая использовалась в ходе исследования, представлена в таблице 1.

Таблица 1

Модель выборки исследования, использованная при опросе в 2019 г.

Table 1

Research sampling used in 2019

Университет / University	**Пол и возраст опрошенных / Age and gender of respondents**				**Всего / Total**
	18–19		**20–24**		
	муж / male	**жен / female**	**муж / male**	**жен / female**	
Уральский федеральный университет / Ural Federal University	27	31	80	83	221
Уральский государственный экономический университет / Ural State Economic University	24	17	31	43	115
Уральский государственный педагогический университет / Ural State Pedagogical University	11	12	29	22	74
Уральский государственный горный университет / Ural State Mining University	10	8	23	19	60

Уральский государственный университет путей сообщения / Ural State University of Railway Transport	8	7	22	19	56
Всего / Total	80	75	185	186	526
	155		371		

Второй опрос был проведен во второй половине 2021 г. на малой выборке 120 человек среди студентов Уральского государственного педагогического университета и был нацелен на углубленную диагностику реального опыта использования интернет-технологий во время дистанционной работы университета в период действия карантинных ограничений. Применявшаяся анкета включала в себя 27 вопросов, посвященных эмоциям и впечатлениям, которые возникают у студентов в рамках осуществления образовательного процесса при использовании различных интернет-технологий и без их применения.

Рекрутинг респондентов в рамках этого исследования был организован на основании целевой выборки и опирался на принцип добровольного отбора. Всего участниками исследования стали 120 человек, отобранных среди студентов 2–4 курсов университета. В ходе исследования были соблюдены равные пропорции по полу, курсу обучения и степени удовлетворенности опытом использования интернет-технологий в процессе обучения.

Несмотря на то что упомянутые исследовательские опросы были проведены в разные временные периоды и выполнялись при использовании разных исследовательских техник, комбинация их результатов видится не только возможным, но и перспективным аналитическим приемом. Данные опроса 2019 г. были получены прямо накануне пандемии и отражают наиболее органичное отношение студенчества к интернетизации обучения, возникшее в результате естественных процессов социального развития, а не в результате влияния чрезвычайных обстоятельств. В свою очередь, итоги опроса 2021 г. позволяют обоснованно судить, какие конкретные реакции возникли могли проявиться среди представителей студенчества в условиях вынужденного ускорения интернетизации обучения. Таким образом, в совокупности данные этих опросов позволяют аргументированно судить как о специфике общего отношения студентов к интернетизации обучения, так и об особенностях реакций, формирующихся на основе этого отношения в условиях ускорения такой интернетизации.

Результаты исследования

В целом анализ тех данных, которые были собраны в ходе опросов 2019 и 2021 гг., позволил сделать несколько примечательных выводов, показательных в контексте отношения студентов к интернетизации процесса обучения. Общая логика результатов, полученных в опросе 2019 г., позволяет отметить, что еще до полного перевода всего обучения в дистанционный формат у российского студенчества существовало довольно неоднозначное отношение к применению интернет-технологий в процессе обучения.

Прежде всего, оказалось, что еще до начала пандемии Интернет превратился в привычное и естественное пространство коммуникации для абсолютного большинства студентов. Подавляющее большинство из тех, кто принял участие в исследовании 2019 г. (98 %), позиционировали себя в качестве активных пользователей Интернета. 72 % из них проводили в Интернете не менее 3 часов в день, а многие тратили на это и больше времени. Более того, как видно на рис. 1, многие из них демонстрировали примечательную многогранность использования Интернета: в среднем каждый из респондентов называл не менее 3 конкретных целей, ради которых он и заходил в виртуальное пространство.

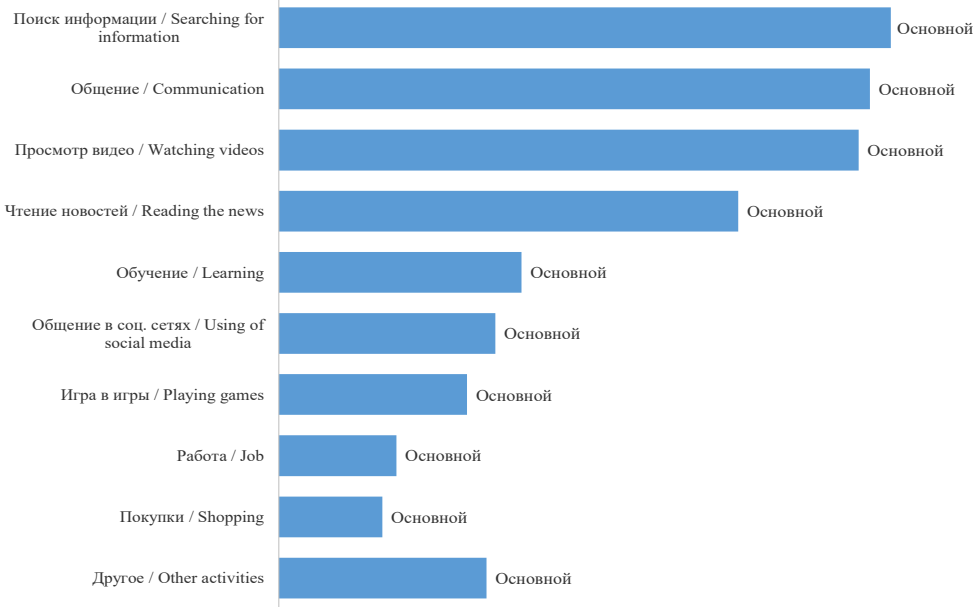

Рис 1. Ответы студентов на вопрос «Ради чего Вы пользуетесь Интернетом?» (исследование 2019 г.; % числа ответивших)

Fig. 1. Students' answers to the question "What do you use the Internet for?" (research in 2019; % of total number of the respondents)

Проще говоря, подавляющее большинство опрошенных студентов действительно проявляли заметную активность при использовании Интернета, которая полностью соответствует приводившимся выше теоретическим моделям. И эти данные подтверждают, что как таковая идея интернетизации обучения отнюдь не лишена логики: если студенты привыкли активно пользоваться Интернетом для общения с друзьями или поиска информации, то почему бы не применять его и для трансляции им новых знаний?

Также данные опроса 2019 г. показывали, что у относительно большой доли студентов сформировалась органичная привычка использовать Интернет для обучения. Представляется показательным тот факт, среди основных целей использования Интернета, которые назвали респонденты, фигурирует обучение (здесь мы снова обращаемся к данным, которые отражены на рис. 1). По популярности этот ответ занимал далеко не первое место, существенно уступая поиску информации, общению, просмотру видео и чтению новостей. Поэтому говорить о массовом желании студентов учиться в Интернете было бы слишком смело. Тем не менее, обучение все же присутствовало среди целей использования Интернета более чем у трети опрошенных студентов. Фактически это означает, что у определенной части студентов прослеживалось отношение к Интернету как к источнику многогранному информации, который может использоваться не только для развлечения, но и для обучения чему-то новому. В контексте оценки перспектив интернетизации процесса обучения этот результат можно трактовать двояко. С одной стороны, данные опроса показали, что у студентов прослеживался определенный запрос на использование Интернета в качестве инструмента обучения, который явно благоприятствовал такой интернетизации. С другой стороны, собранные данные не позволяли рассматривать этот запрос как достаточно массовый для того, чтобы ожидать со стороны студенчества повсеместной поддержки использования интернет-технологий при обучении.

Показателен и другой вывод, который был получен при анализе данных опроса 2019 г. Было установлено, что, хотя сайты с образовательным контентом и вызывали у опрошенных студентов определенный интерес, большинство из них тратили на посещение таких ресурсов лишь крайне ограниченное время. В каком-то смысле этот вывод продолжает и развивает прозвучавшие выше рассуждения об относительной ограниченности запроса студентов на использование Интернета в образовательных целях. Данные опроса говорят о том, что студенты не привыкли тратить на образовательный контент в Интернете значительное время (это отчетливо видно по данным, которые представлены на рис. 2). В среднем каждый из них тратил на посещение образовательных ресурсов примерно по 1 часу в день. Для сравнения мы можем отметить, что на использование социальных сетей среднестатистический студент тратил в момент исследования по 3 часа в

день, а на общение с друзьями – по 2 часа. Такое характерное распределение ответов говорит о том, что использование Интернета для обучения воспринималось большинством студентов как второстепенный вектор активности: хотя определенная часть из них и посещала соответствующие сайты, основное время в Интернете они все же тратили на другие ресурсы.

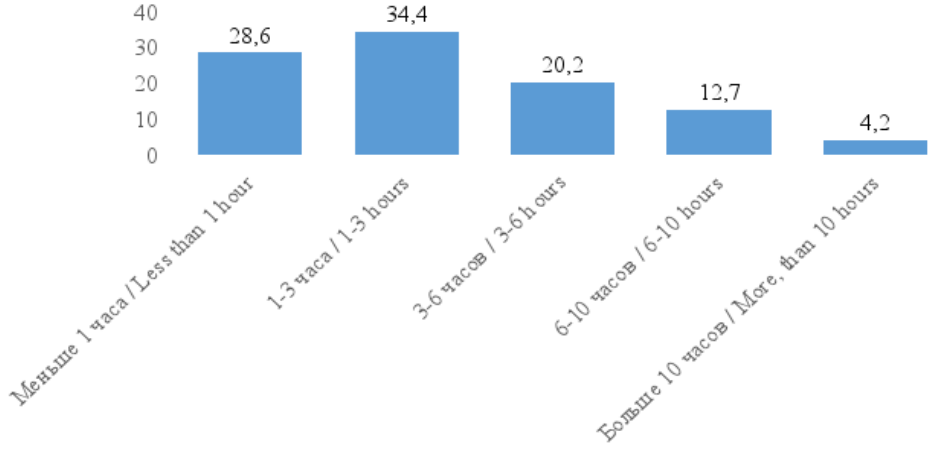

Рис 2. Ответы студентов на вопрос «Сколько времени Вы обычно тратите в течение дня на посещение образовательных и научных сайтов?» (исследование 2019 г.; % числа ответивших)

Fig. 2. Students' answers to the question "How much time do you usually spend during the day visiting educational and scientific websites?" (research in 2019; % of total number of the respondents)

Наиболее же значимым результатом исследования 2019 г. оказался тот факт, что потенциальная перспектива организации всего процесса обучения вызывала у многих из опрошенных студентов скорее напряжение и пессимизм, чем воодушевление. Характерно, что сразу 67 % респондентов отметили: им хотелось бы избежать замены традиционных лекций преподавателей на просмотр записей лекций тех же самых преподавателей в Интернете. Показательно и то, что более половины опрошенных (58 %) говорили о своем негативном отношении к перспективе замены очных семинарских занятий на вебинары или дистанционное решение кейсов в электронных образовательных ресурсах. Наконец, сразу 51 % высказались против идеи переноса консультаций с преподавателями в дистанционный формат с использованием видеосвязи. Иными словами, говорить о массовом интересе студентов к интернетизации процесса обучения (и даже об их лояльности к этому процессу) довольно сложно: данные говорят о том, что перспектива реализации кон-

кретных шагов, связанных с такой интернетизацией, многих скорее беспокоила, чем радовала. Повторяем: материалы этого опроса были собраны еще до того, как наступила пандемия Covid-19, которая заставила образовательные учреждения перевести работу в дистанционный формат и воплотила в жизнь именно те решения, которые многими студентами воспринимались без видимого воодушевления. И можно сказать, что эти данные довольно убедительно говорят о том, что до массового перевода работы образовательных учреждений в дистанционный формат выраженного и массового запроса на интернетизацию обучения у студенчества не прослеживалось.

Результаты исследования 2021 г. дополняют эти наблюдения и подтверждают, что усиление внедрения интернет-технологий в процесс обучения не соответствовало реальным запросам студентов и было воспринято многими из них без явного воодушевления. Разумеется, в данном случае необходимо делать поправку на технологические особенности опроса, проведенного в 2021 г. Как мы и отмечали выше, в основе его проведения лежала иная модель выборки, которая была нацелена на глубинный анализ настроений среди одного университета, а не на получение репрезентативной характеристики мнений студентов всего Екатеринбурга. И поэтому нельзя исключать, что учащиеся других учебных заведений могли воспринять усиление интернетизации обучения в условиях пандемии иначе, чем студенты Уральского государственного педагогического университета, которые и приняли участие в нашем исследовании. С другой стороны, вероятность такого исхода видится незначительной. При анализе данных за 2019 г. была установлена принципиальная схожесть отношения к интернетизации у студентов всех вузов выборки: по крайней мере, статистически значимых расхождений в их ответах на соответствующие вопросы выявлено не было. Кроме того, фактическая централизованность и единовременность перехода образовательных учреждений к дистанционному формату работы говорят о том, что и реакций на эти процессы со стороны их студентов могла быть схожей.

Ключевым итогом анализа данных, собранных в 2021 г., является тот факт, что вынужденное усиление интернетизации обучения поместило представителей студенчества в непривычную для них среду, попадание в которую не соответствовало запросам и поведенческим моделям многих из них. В частности, собранные данные показывают, что просмотр лекций и вебинаров, которые стали одним из основных методов обучения через Интернет, многими из студентов просто не были восприняты как серьезный жанр обучения: 76 % из них при «просмотре» таких занятий предпочитают просто выключать камеру и не принимать реального участия в коммуникации с преподавателем. Аналогичная проблема прослеживается и в практиках дистанционной сдачи контрольных учебных материалов: 73 % опрошенных признают, что не проявляют реального интереса к сдаче та-

ких материалов и испытывают проблемы при коммуникации с преподавателями по поводу их подготовки и проверки. Иными словами, в ситуации реального усиления роли интернет-технологий в процессе обучения многие студенты стали испытывать больше сложностей, чем при изучении материала в более традиционном формате.

Другим примечательным итогом этого исследования оказался тот факт, что далеко не все студенты оказались готовы к необходимости более интенсивной коммуникации с преподавателями в интернет-пространстве, которая в условиях усиленной интернетизации обучения стала практически неизбежной. Проблема заключается в том, что сам жанр общения в Интернете довольно специфичен и предполагает много различных форм обмена информацией. И анализ показал, что студенты крайне вариативны в выборе тех форм выражения своих мыслей, которые они используют при коммуникации в Интернете (рис. 3). Поддержание коммуникации с преподавателями ставит многих из студентов в более узкие рамки. Адаптируясь к жанру коммуникации с преподавателем, они стремятся использовать для выражения своих мыслей и эмоций преимущественно текстовые инструменты, отказываясь от использования других, привычных для себя форм коммуникации. Соответствующие итоги также видны в таблице 2.

Таблица 2

Инструменты выражения эмоций, которые опрошенные используют при общении в Интернете в целом и при общении с преподавателем (исследование 2021 г.; % числа ответивших)

Table 2

Tools for expressing emotions that the respondents use when communicating on the Internet in general and when communicating with a teacher (research in 2021; % of total number of the respondents)

Инструменты / Instruments	В Интернете в целом / On the Internet in general	При общении с преподавателями / When communicating with teachers
Написание прописными буквами / Writing in capital letters	52	51
Форматирование текста / Text formatting	76	70
Знаки препинания / Punctuation marks	100	98
Смайлы (эмодзи) / Smilies (emoji)	99	23
Картинки/мемы Pictures / memes	86	12
GIF-анимация / GIF animation	19	2
Стикеры / Stickers	67	3

В целом результаты этих двух исследований говорят о том, что интернетизация обучения не соответствовала реальным запросам и поведенческим привычкам многих из представителей студенческой аудитории и поместило их в непривычное и дискомфортное коммуникативное пространство.

Обсуждение результатов

Обобщение этих разрозненных результатов эмпирического исследования позволяет отметить, что выраженного запроса на интернетизацию процесса обучения у студентов, которые принимали участие в нашем исследовании, не сложилось. Исследование показало, что подавляющее большинство их них привыкли активно пользоваться Интернетом активно, но воспринимают его в первую очередь как инструмент коммуникации и развлечения, а не как источник получения новых знаний. Более того, перспектива вытеснения традиционных форматов обучения активным применением разнообразных интернет-технологий вызывает у многих студентов скорее беспокойство, чем одобрение. Мы можем подтвердить вывод, к которому ранее приходили Д. Ю. Нархов, Е. Ю. Нархова и Д. В. Шкурин: отечественное студенчество имеет достаточные компетенции для того, чтобы адаптироваться к экстренной интернетизации обучения (что и случилось в условиях пандемии Covid-19) [26]. Но артикулированного запроса на внедрение таких технологий у большинства студентов нет. И можно согласиться с позицией, которую высказывают В. Л. Назаров и его коллеги: необходимость использовать такие технологии в качестве основного инструмента обучения стала для отечественных студентов источником серьезного стресса [27]. Таким образом, можно отметить, что гипотеза, высказанная нами на основе анализа литературы, находит подтверждение.

Новизна результатов, полученных в ходе проведенного нами исследования, заключается в том, что они ставят под сомнение распространенные рассуждения о соответствии интернетизации обучения фактическим потребностям и закономерностям поведения представителей российского студенчества. Как и отмечалось выше, соответствующие рассуждения распространились в социально-гуманитарной науке в силу объективных причин и возникали из-за того, что многие исследователи привыкли приписывать современным российским студентам повышенную активность использования интернет-технологий и желание регулярно использовать такие технологии во всех сферах жизни, в том числе и при обучении. Проведенный нами анализ показал, что соответствующее представление о потребностях и закономерностях поведения представителей российского студенчества является скорее ошибочным: несмотря на то, что многие из них действительно привыкли

пользоваться Интернетом очень активно, выраженного запроса на внедрение соответствующих технологий в процесс обучения у них не возникло.

В целом полученные нами результаты согласуются с выводами, к которым ранее приходили другие авторы, и подтверждают, что представители современного российского студенчества крайне активны при использовании Интернета и демонстрируют крайне развитые навыки работы с ним. О наличии у современных российских студентов развитых навыков использования Интернета уже писали Г. А. Никулова и Л. Н. Боброва [28]. Нередко в литературе упоминалось и принципиальное разнообразие поведенческих практик российских студентов в Интернете: в частности, оно было довольно подробно проанализировано в работе Е. Н. Юдиной и С. А. Захаровой [29]. Результаты нашего исследования подтверждают такое представление о российских студентов и становятся дополнительным аргументом в пользу тезиса об их интенсивной вовлеченности в интернет-коммуникацию.

Однако полученные результаты противоречат оптимистичным оценкам интернетизации обучения как тренда, соответствующего моделям поведения и потребностям российского студенчества, которые до этого высказывались в научной литературе. Полученные нами результаты показывают, что у российского студенчества не прослеживается того высокого интереса к использованию интернет-технологий в процессе обучения, о наличии которого до этого писали многие профильные исследователи (в частности, Н. В. Иванушкина [30], Н. В. Максименко [31] и другие ученые). И хотя мы не можем категорично говорить о бесперспективности внедрения интернет-технологий в процесс обучения, наши данные говорят о том, что выраженного и акцентированного запроса на их внедрение у студентов скорее нет.

Выводы нашего исследования скорее подкрепляют скептическое отношение к интернетизации обучения как к явлению, не соответствующему реальным потребностям участников образовательного процесса и создающему риски для реализации этого процесса. Такой скепсис уже высказывался исследователями, изучавшими особенности интернетизации обучения в других странах. Примечательными оказались рассуждения P. Charbonneau-Gowdy, которая расценивает интернетизацию обучения как процесс, не соответствующий реальным потребностям студентов и преподавателей и создающий для работы образовательных учреждений скорее риски, чем позитивные эффекты [32]. Аналогичное отношение к интернетизации обучения видно и в работах I. Podik, в которых акцентируется принципиальная ограниченность образовательных интернет-технологий и их заведомая неспособность полностью заменить классические подходы к обучению [33]. В последнее время среди отечественных исследователей также стали звучать скептические оценки внедрения интернет-технологий в процесс обучения (в частности, подобную позицию в работе И. Я. Мурзиной [34]. Выводы

нашего исследования показывают, что такой скепсис может иметь под собой основания и в российском контексте.

Заключение

Проведенное нами исследование показало, что прогрессирующая интернетизация процесса обучения в российских образовательных учреждениях не соответствует реальным потребностям и закономерностям поведения, которые прослеживаются у представителей студенчества. Было установлено, что специфический опыт взросления в условиях повсеместного распространения информационных технологий действительно сформировал у многих российских студентов привычку активно пользоваться Интернетом для решения многих повседневных задач. Однако полученные результаты говорят о том, что эта привычка практически не конвертировалась в потребность активного внедрения интернет-технологий в процесс обучения.

Привыкая активно пользоваться Интернетом, большинство студентов воспринимают его отнюдь не как источник получения новых знаний, а скорее как инструмент коммуникации и развлечения. Перспектива же интеграции интернет-технологий в процесс обучения воспринимается в российской студенческой среде скорее негативно: хотя студенты и привыкли активно пользоваться Интернетом, процесс обучения большинство из них хотели бы видеть вполне классическим.

Разумеется, велика вероятность, что привычка активно пользоваться Интернетом и развитые коммуникативные навыки позволяют многим российским студентам относительно легко освоить интернет-технологии обучения. Более того, переход на дистанционный формат обучения в условиях пандемии, в принципе не оставил никому из них выбора. Но все же характерно, что выраженного запроса на интенсивное внедрение интернет-технологий в процесс обучения у большинства из них нет. Именно этот вывод мы считаем главным итогом своей работы.

Список использованных источников

1. Казакова Е. И., Кондракова И. Э., Проект Ю. Л. Переход к экстренному дистанционному обучению в условиях пандемии в призме переживания студентами трансформации образовательной среды вуза // Образование и наука. 2021. Т. 23, № 8. С. 111–146. DOI: 10.17853/1994-5639-2021-8-111-146

2. Prensky M. Digital natives, digital immigrants. Part 1 // On the Horizon. 2001. № 9(5). P. 1–6. DOI: 10.1108/10748120110424816

3. Sánchez J., Salinas A., Contreras D., Meyer E. Does the new digital generation of learners exist? A qualitative study // British Journal of Educational Technology, 2010. № 42 (4). P. 543–556. DOI: 10.1111/j.1467-8535.2010.01069.x

4. Prensky M. Our Brains Extended // Technology-Rich Learning. 2013. № 70 (6). P. 22–27.

5. Егоров Н. С. Интернет и личность «цифровых аборигенов»: к проблеме виртуальных границ // Научный результат. Социальные и гуманитарные исследования. 2020. № 1. С. 95–102. DOI: 10.18413/2408-932x-2020-6-1-0-10

6. Сиврикова Н. В., Харланова Е. М. Стратегии поведения цифровых аборигенов в период пандемии COVID-19 // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. 2020. № 3. С. 648–655

7. Šorgo A., Bartol T., Dolničar D., Podgornik B.B. Attributes of digital natives as predictors of information literacy in higher education // British Journal of Educational Technology. 2016. № 48 (3). P. 749–767. DOI: 10.1111/bjet.12451

8. Ожиганова Е. М. Теория поколений Н. Хоува и В. Штрауса. Возможности практического применения // Бизнес-образование в экономике знаний. 2015. № 1. С. 94–97.

9. Сорокоумова Е. А., Журинская В. О. Психологическая готовность к школе детей Поколения Z // Коллекция гуманитарных исследований. 2017. № 3 (6). С. 69–76.

10. Rospigliosi P. A. The role of social media as a learning environment in the fully functioning university: preparing for Generation Z // Interactive learning environments. 2019. № 27 (4). P. 429–431. DOI: 10.1080/10494820.2019.1601849

11. Cretu I., Grigore M., Scripcariu I.-S. Get ready for gen Z, our next generation of medical students // Revista de Cercetare si Interventie Sociala. 2020. № 69. P. 283–292. DOI: 10.33788/rcis.69.18

12. Нечаев Н. Н., Дурнева Е. Е. Цифровое поколение: психолого-педагогическое исследование проблемы // Педагогика. 2016. № 1. С. 36–45.

13. Кулакова А. Б. Поколение Z: теоретический аспект // Вопросы территориального развития. 2018. № 2 (42). С. 1–10. DOI: 10.15838/tdi.2018.2.42.6

14. Береговская Т. А., Гришаева С. А. Поколение Z: потребительское поведение в цифровой среде // Вестник университета. 2020. № 1. С. 92–99. DOI: 10.26425/1816-4277-2020-1-92-99

15. Вихрова О. Ю. Особенности представителей поколения Z применительно к образовательному процессу // Век информации. 2018. № 1. С. 165–173

16. Глухов А. П. Цифровая грамотность поколения Z: социально-сетевой ракурс // Вестник Томского государственного университета. Философия. Политология. Социология. 2019. № 52. С. 126–137. DOI: 10.17223/1998863X/52/13

17. Перич Ю., Леко Симич М., Певная М. В., Шарма Э. Поколение Z и волонтерство: перспектива национальной культуры // Образование и наука. 2021. Т. 23, № 1. С. 44–72. DOI: 10.17853/1994-5639-2021-1-44-72

18. Ohme J. When digital natives enter the electorate: Political social media use among first-time voters and its effects on campaign participation // Journal of Information Technology & Politics. 2019. № 16 (2). P. 119–136. DOI: 10.1080/19331681.2019.1613279

19. Moustafa L. H. Teaching the digital natives // Review of Middle East Studies. 2017. № 51 (1). P. 45–49. DOI: 10.1017/rms.2017.52

20. Jabłońska M. R., Zajdel R. Time Perspectives and Online Behavior of Digital Natives at the Tertiary Education Level // Polish Sociological Review. 2019. №. 2 (206). P. 217–235. DOI: 10.26412/psr206.06

21. Huang Y., Wang L. Net generation, digital natives and Learning Commons // Advances in Intelligent Systems and Computing. 2020. № 1. P. 557–563. DOI: 10.1007/978-3-030-53980-1_82

22. Haddad N. A. The 21st century knowledge and learning heritage experiences and the “digital native” generation // TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology. 2016. № 1 (12). P. 705–713.

23. Sugadev T., Santhosh P. Making teaching compatible with the digital natives: A survey // International Journal of Recent Technology and Engineering. 2018. № 7 (6). P. 1415–1418.

24. Scolari C. Beyond the myth of the “digital native” // Nordic Journal of Digital Literacy. 2019. № 14 (03-04). P. 164–174. DOI: 10.18261/issn.1891-943x-2019-03-04-06

25. Støle H. Why digital natives need books: The myth of the digital native // First Monday. 2018. Vol. 3, № 10. P. 1–5. DOI: 10.5210/fm.v23i10.9422

26. Нархов Д. Ю., Нархова Е. Н., Шкурин Д. В. Динамика образовательной активности студенчества под воздействием цифровизации // Образование и наука. 2021. Т. 23, № 8. С. 147– 188. DOI: 10.17853/1994-5639-2021-8-147-188

27. Назаров В. Л., Жердев Д. В., Авербух Н. В. Шоковая цифровизация образования: восприятие участников образовательного процесса // Образование и наука. 2021. Т. 23, № 1. С. 156–201. DOI: 10.17853/1994-5639-2021-1-156-201

28. Никулова Г. А., Боброва Л. Н. Студенты переселились в Интернет: присутствие, предпочтения, влияние // Образовательные технологии и общество. 2016. № 2. С. 645–661.

29. Юдина Е. Н., Захарова С. А. Коммуникативные практики студенческой молодежи в сети интернет // Коммуникология. 2016. №1. С. 142–149.

30. Иванушкина Н. В. Учебно-познавательная деятельность студентов вуза в интернет-среде // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. 2018. № 1. С. 75–80. DOI: 10.18287/2542-0445-2018-24-1-75-80

31. Максименко Н. В. Интернет-технологии как средство организации самостоятельной работы студентов // Образование. Карьера. Общество. 2017. № 3 (54). С. 58–60.

32. Charbonneau-Gowdy P. Moving outside the box: Researching e-learning in disruptive times // Electronic Journal of e-Learning. 2017. №. 15 (1). P. 59–69.

33. Podik I. The implementation of google services for teaching Generation Z students. // Information technologies and learning tools. 2017. № 60 (4). P. 264–274.

34. Мурзина И. Я. Гуманитарное сопротивление в условиях цифровизации образования // Образование и наука. 2020. Т. 22, № 10. С. 90–115. DOI: 10.17853/1994-5639-2020-10-90-115

References

1. Kazakova E. I., Kondrakova I. E., Proect Yu. L. Transition to emergency distance learning in a pandemic in the prism of students experiencing the transformation of the educational environment of the university. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2021; 23 (8): 111–146. DOI: 10.17853/1994-5639-2021-8-111-146 (In Russ.)

2. Prensky M. Digital natives, digital immigrants. Part 1. *On the Horizon*. 2001; 9(5): 1–6. DOI: 10.1108/10748120110424816

3. Sánchez J., Salinas A., Contreras D., Meyer E. Does the new digital generation of learners exist? A qualitative study. *British Journal of Educational Technology*. 2010; 42 (4): 543–556. DOI: 10.1111/j.1467-8535.2010.01069.x

4. Prensky M. Our brains extended. *Technology-Rich Learning*. 2013; 70 (6): 22–27.

5. Yegorov N. S. Internet and personality of digital natives: The problem of virtual boundaries. *Nauchnyy rezul'tat. Sotsial'nyye i gumanitarnyye issledovaniya = Research Result. Social Studies and Humanities*. 2020; 6 (1): 95–102. (In Russ.)

6. Sivrikova N. V, Kharlanova E. M. Behavior strategies of digital natives during the COVID-19 pandemic. *Gertsenovskiye chteniya: psikhologicheskiye issledovaniya v obrazovanii = Herzen's Readings: Psychological Research in Education*. 2020; 3: 648–655. (In Russ.)

7. Šorgo A., Bartol T., Dolničar D., Podgornik B. B. Attributes of digital natives as predictors of information literacy in higher education. *British Journal of Educational Technology*. 2016; 48 (3): 749–767. DOI: 10.1111/bjet.12451

8. Ozhiganova E. M. The theory of generations by N. Hove and W. Strauss. Possibilities of practical application. *Biznes-obrazovanie v ekonomike znaniy = Business Education in the Knowledge Economy*. 2015; 1: 94–97. (In Russ.)

9. Sorokoumova E. A., Zhurinskaya V. O. Psychological readiness for school of Generation Z children. *Kollektsiya gumanitarnykh issledovaniy = Collection of Humanitarian Studies*. 2017; 3 (6): 69–76. (In Russ.)

10. Rospigliosi P. A. The role of social media as a learning environment in the fully functioning university: Preparing for Generation Z. *Interactive Learning Environments*. 2019; 27 (4): 429–431. DOI: 10.1080/10494820.2019.1601849

11. Cretu I., Grigore M., Scripcariu I.-S. Get ready for gen Z, our next generation of medical students. *Revista de Cercetare si Interventie Sociala*. 2020; 69: 283–292. DOI: 10.33788/rcis.69.18

12. Nechaev N. N., Durneva E. E. Digital generation: psychological and pedagogical study of the problem. *Pedagogika = Pedagogy*. 2016; 1: 36–45. (In Russ.)

13. Kulakova A. B. Generation Z: Theoretical aspect. *Voprosy territorial'nogo razvitiya = Issues of Territorial Development*. 2018; 2 (42): 1–10. DOI: 10.15838/tdi.2018.2.42.6 (In Russ.)

14. Beregovskaya T. A., Grishaeva S. A. Generation Z: Consumer behavior in the digital environment. *Vestnik universiteta = University Bulletin*. 2020; 1: 92–99. DOI: 10.26425/1816-4277-2020-1-92-99 (In Russ.)

15. Vikhrova O. Yu. Features of representatives of Generation Z in relation to the educational process. *Vek informatsii = Age of Information*. 2018; 1: 165–173. (In Russ.)

16. Glukhov A. P. Digital literacy of generation Z: Social network perspective. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filosofiya. Politologiya. Sotsiologiya = Bulletin of the Tomsk State University. Philosophy. Political Science. Sociology*. 2019; 52: 126–137. DOI: 10.17223/1998863X/52/13 (In Russ.)

17. Perich Y., Leko Simich M., Pevnaya M. V., Sharma E. Generation Z and volunteering: The perspective of national culture. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2021; 23 (1): 44–72. DOI: 10.17853 / 1994-5639-2021-1-44-72

18. Ohme J. When digital natives enter the electorate: Political social media use among first-time voters and its effects on campaign participation. *Journal of Information Technology & Politics*. 2019; 16 (2): 119–136. DOI: 10.1080/19331681.2019.1613279

19. Moustafa L. H. Teaching the digital natives. *Review of Middle East Studies*. 2017; 51 (1): 45–49. DOI: 10.1017/rms.2017.52

20. Jabłońska M. R., Zajdel R. Time perspectives and online behavior of digital natives at the tertiary education level. *Polish Sociological Review*. 2019; 2 (206): 217–235. DOI: 10.26412/psr206.06

21. Huang Y., Wang L. Net generation, digital natives and learning commons. *Advances in Intelligent Systems and Computing*. 2020; 1: 557–563. DOI: 10.1007/978-3-030-53980-1_82

22. Haddad N. A. The 21st century knowledge and learning heritage experiences and the "digital native" generation. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*. 2016; 1 (12): 705–713.

23. Sugadev T., Santhosh P. Making teaching compatible with the digital natives: A survey. *International Journal of Recent Technology and Engineering*. 2018; 7 (6): 1415–1418.

24. Scolari C. Beyond the myth of the "digital native". *Nordic Journal of Digital Literacy*. 2019; 14 (03–04): 164–174. DOI: 10.18261/issn.1891-943x-2019-03-04-06

25. Støle H. Why digital natives need books: The myth of the digital native. *First Monday*. 2018; 3 (10): 1–5. DOI: 10.5210/fm.v23i10.9422

26. Narkhov D. Yu., Narkhova E. N., Shkurin D. V. Dynamics of students' educational activity under the influence of digitalization. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2021; 23 (8): 47–188. DOI: 10.17853/1994-5639-2021-8-147-188 (In Russ.)

27. Nazarov V. L., Zherdev D. V., Averbukh N. V. Shock digitalization of education: The perception of participants in the educational process. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2021; 23 (1): 156–201. DOI: 10.17853 / 1994-5639-2021-1-156-201

28. Nikulova G. A., Bobrova L. N. Students moved to the Internet: presence, preferences, influence. *Obrazovatel'nyye tekhnologii i obshchestvo = Educational Technologies and Society*. 2016; 2: 645–661. (In Russ.)

29. Yudina E. N., Zakharova S. A. Communicative practices of student youth on the Internet. *Kommunikologiya = Communicology*. 2016; 1: 142–149. (In Russ.)

30. Ivanushkina N. V. Educational and cognitive activity of university students in the Internet environment. *Vestnik Samarskogo universiteta. Istoriya, pedagogika, filologiya = Bulletin of the Samara University. History, Pedagogy, Philology*. 2018; 1: 75–80. DOI: 10.18287/2542-0445-2018-24-1-75-80 (In Russ.)

31. Maksimenko N. V. Internet technologies as a means of organizing students' independent work. *Obrazovanie. Kar'yera. Obshchestvo = Education. Career. Society*. 2017; 3 (54): 58–60. (In Russ.)

32. Charbonneau-Gowdy P. Moving outside the box: Researching e-learning in disruptive times. *Electronic Journal of e-Learning*. 2017; 15 (1): 59–69

33. Podik I. The implementation of Google services for teaching Generation Z students. *Information Technologies and Learning Tools*. 2017; 60 (4): 264–274.

34. Murzina I. Ya. Humanitarian resistance in the context of digitalization of education. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2020; 22 (10): 90–115. DOI: 10.17853/1994-5639-2020-10-90-115

Информация об авторе:

Руденкин Дмитрий Васильевич – кандидат социологических наук, аналитик лаборатории перспективных социосредовых исследований Уральского государственного педагогического университета; ORCID 0000-0001-8860-165X, ResearcherID P-4717-2018; Екатеринбург, Россия. E-mail: d-rudenkin@yandex.ru

Информация о конфликте интересов. Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Статья поступила в редакцию 06.12.2021; поступила после рецензирования 25.03.2022; принята к публикации 06.04.2022.

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

Information about the author:

Dmitry V. Rudenkin – Cand. Sci. (Sociology), Analyst of Laboratory for Advanced Socio-Environmental Research, Ural State Pedagogical University; ORCID 0000-0001-8860-165X, ResearcherID P-4717-2018; Ekaterinburg, Russia. E-mail: d-rudenkin@yandex.ru

Conflict of interest statement. The author declares that there is no conflict of interest.

Received 06.12.2021; revised 25.03.2022; accepted for publication 06.04.2022.
The authors have read and approved the final manuscript.

ПАМЯТКА АВТОРАМ

Общие положения

Статью можно отправить в редакцию воспользовавшись сайтом журнала либо по электронной почте на адрес editor@edscience.ru или edscience@mail.ru

В сопроводительном письме следует обязательно указать номер мобильного телефона и адрес электронной почты для оперативной обратной связи с автором. Редакция по электронной почте в автоматическом режиме высылает подтверждение о получении статьи.

В соответствии с общими требованиями к научным публикациям в РФ в основном тексте статьи должны присутствовать следующие обязательные элементы:

– постановка в общем виде рассматриваемой проблемы и ее связь с актуальными научными или практическими задачами;

– анализ последних публикаций / исследований, на которые опирается автор при решении заявленной проблемы;

– выделение ранее не разработанных аспектов обсуждаемой проблемы, которым посвящается данная статья;

– формулировка целей исследования;

– изложение основного содержания исследования с исчерпывающим обоснованием полученных научных результатов;

– выводы с опорой на результаты работы и изложение перспектив дальнейших научных поисков в этом направлении.

Требования к авторскому оригиналу

• Формат – **MS Word (*.rtf)**.

• Гарнитура – **Times New Roman**.

• Размер шрифта основного текста – **14** пунктов, цвет шрифта **черный, без заливок**.

• Поля – все по **2 см**.

• Выравнивание текста по ширине страницы.

• Абзацный отступ – **1,27** (стандартный).

• Межстрочный интервал основного текста – **1,5**. Между абзацами не должно быть дополнительных межстрочных пробелов и интервалов.

• Межбуквенный интервал – обычный.

• Межсловный пробел – один знак.

• Автопереносы слов обязательны.

• При наборе текста не допускается использование стилей и не задаются колонки.

• Недопустимы выносы примечаний на поля.

• Принятые выделения – курсив, полужирный шрифт.

• Дефис должен отличаться от тире.

• Недопустимы ландшафтные (альбомные) таблицы.

• Внутритекстовые ссылки на публикации, включенные в список использованных источников, приводятся в квадратных скобках с указанием номера источника в списке и страниц(ы) цитируемого текста.

• Постраничные сноски оформляются также в гарнитуре Times New Roman, шрифт – 10 пунктов.

• Диаграммы, схемы и графики должны быть предоставлены в исходном варианте в форматах MS Excel или MS Visio и высланы в отдельных файлах.

• Рисунки черно-белые и цветные, без полутонов, в векторных форматах WMF, EMF, CDR, AI, растровые изображения – в формате TIFF, JPG с разрешением не менее 300 точек / дюйм, в реальном размере.

• Формулы набраны только в программе MathType. Линейные формулы (не «многоэтажные») набраны с клавиатуры (не в математическом редакторе).

Компоновка текста

1. УДК (см. справочник УДК: http://teacode.com/online/udc/) (шрифт – 12 пунктов, светлый прямой, выравнивание по левому краю)

2. Название статьи (прописными буквами, шрифт – 14 пунктов, полужир-ный прямой, выравнивание по центру).

Формулировка названия должна быть информативной и привлекательной: необходимо, чтобы она кратко (не более чем в 10 словах, включая предлоги и союзы), но точно отражала содержание, тематику и результаты проведенного исследования, а также его уникальность.

3. Инициалы имени, отчества (если оно есть) и фамилия автора (русско-язычный вариант) (шрифт – 14 пунктов, полужирный прямой, выравнивание по правому краю).

4. Место работы автора (название организации), город, страна (русско-язычный вариант), **адрес электронной почты** (шрифт – 12 пунктов, светлый курсив, выравнивание по правому краю).

У соавторов, работающих в одной организации, ее название не дублируется.

Образец оформления:

Х. Х. Хххххххх

Красноярский государственный педагогический университет, Красноярск, Россия.

E-mail: xxxxxxxxxxx

Х. Х. Хххххххх[1], Х. Х. Хххххх[2]

Гданьский университет физической культуры и спорта, Гданьск, Польша.

E-mail: [1]xxxxxxxxxxx; [2]xxxxxxxxxxx

5. *Аннотация*. … (шрифт – 12 пунктов, межстрочный интервал – 1, выравнивание по ширине страницы). Объем аннотации 250–400 слов.

Аннотация – сжатое реферативное изложение содержания публикации. Содержательные компоненты аннотации не должны дублировать друг друга.

Структура аннотации (все структурные части оформляются с нового абзаца):

Введение. … (предыстория предпринятого автором исследования: актуальность проблемы, причины ее возникновения и обоснование необходимости поиска ее решений).

Цель. … (краткое формулирование теоретической или практической задачи, которую намеревался решить автор).

Методология, методы и методики. … (описание инструментария исследования).

Результаты. … (последовательное структурированное изложение промежуточных и конечных итогов исследования с вытекающими из них выводами).

Научная новизна. … (реальный вклад исследования в развитие теории педагогики и образования, а также смежных с ними научных отраслей).

Практическая значимость. … (прикладные аспекты исследования, возможности практического использования его результатов).

6. *Ключевые слова*. … (шрифт – 12 пунктов, межстрочный интервал – 1, выравнивание по ширине страницы) – 5–10 основных использующихся в публикации терминов и понятий (слов или словосочетаний).

Ключевые слова – инструмент поиска информации потенциальными читателями статьи, поэтому список таких слов должен быть полным и одновременно лаконичным и точным.

7. *Благодарности.* … (шрифт – 12 пунктов, межстрочный интервал – 1, выравнивание по ширине страницы) – указываются организации, оказавшие финансовую поддержку исследования, и люди, помогавшие подготовить статью. Хорошим тоном считается выражение признательности анонимным рецензентам.

8. *Для цитирования:* … (шрифт – 12 пунктов, межстрочный интервал – 1, выравнивание по ширине страницы) – дается библиографическое описание статьи (подробнее о правилах библиографических описаний см. п. 17).

Образец оформления:

Для цитирования: Хxxxxxxx Х. Х. Хxxxxxxxxx xxxxxx xxxxxxxxxxx // Образование и наука. 20XX. Т. …, № …. С. …–…. DOI: …

Далее пп. 2–8 дублируются на английском языке. Для статей на английском языке последовательность обратная: сначала оформляется англоязычный вариант – пп. 9–15, потом следует его аналог на русском языке – пп. 2–8.

9. Англоязычный вариант названия статьи (шрифт – 14 пунктов, полужирный, прямой, выравнивание по центру)

10. Англоязычный вариант инициалов имени, отчества (если оно есть) и фамилии автора (шрифт – 14 пунктов, полужирный, прямой, выравнивание по правому краю)

11. Англоязычный вариант наименования места работы, города, страны, адрес электронной почты (шрифт – 12 пунктов, светлый курсив, выравнивание по правому краю).

У соавторов, работающих в одной организации, ее название не дублируется.

Образец оформления:

X. X. Xxxxxxxx

Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafiev, Krasnoyarsk, Russia.

E-mail: xxxxxxxxxxx

X. X. Xxxxxxxxx[1], X. X. Xxxxxx[2]

Gdansk University of Physical Education and Sport, Gdansk, Poland.

E-mail: [1]xxxxxxxxxxx; [2]xxxxxxxxxxx

12. *Abstract.* – аннотация на английском языке (шрифт – 12 пунктов, прямой, межстрочный интервал – 1, выравнивание по ширине страницы).

Abstract. Introduction. (предыстория предпринятого автором исследования: ак-туальность проблемы, причины ее возникновения и обоснование необходимости по-иска ее решений) …

Aim. (цель) …

Methodology and research methods. (методология, методы и методики исследования) …

Results. (результаты) …

Scientific novelty. (научная новизна) …

Practical significance. (практическая значимость) …

13. *Keywords:* … – ключевые слова на английском языке (шрифт – 12 пунктов, прямой, межстрочный интервал – 1, выравнивание по ширине страницы).

14. *Acknowledgements.* – благодарности на английском языке (шрифт – 12 пунктов, прямой, межстрочный интервал – 1, выравнивание по ширине страницы).

15. *For citation (Для цитирования):* … (шрифт – 12 пунктов, прямой, межстрочный интервал – 1, выравнивание по ширине страницы) – дается библиографическое описание статьи (подробнее о правилах библиографических описаний см. п. 18).

Образец оформления:

For citation: Author A. A., Author B. B. Title of article. The Education and Science Journal. 20XX; 5 (21): …–…. DOI: …

16. ОСНОВНОЙ ТЕКСТ. Объем – не менее 20, но не более 35 страниц, включая таблицы, рисунки и список использованных источников (шрифт – 14 пунктов, межстрочный интервал – 1,5, выравнивание по ширине страницы).

Рукопись (основной текст) статьи может быть представлена на русском или английском языке. Основной текст должен быть разбит на разделы, которым следует дать краткие заголовки. Структурирование текста может зависеть от направленности (эмпирической или теоретической) исследования. Эмпирические исследования должны соответствовать формату IMRAD. Теоретические исследования могут иметь авторскую логику изложения, в соответствии с порядком обсуждения проблемы аргументации.

Основной текст эмпирического исследования излагается на русском или английском языках в следующей последовательности:

1) **Введение (Introduction)**;

2) **Обзор литературы (Literature Review)**;

3) **Материалы и методы (Materials and Methods)**;

4) **Результаты исследования и обсуждение (Results и Discussion)**;

5) **Заключение (Conclusion)**.

Все части требуется выделять соответствующими подзаголовками и излагать в данных разделах релевантную информацию.

1) **Введение** (1–2 стр.) должно содержать информацию, позволяющую читателю понять ценность представленного в статье исследования без дополнительного обращения к другим источникам. Прежде всего следует обозначить общую тему работы, актуальность поднимаемой научной проблемы, ее связь с современными задачами; важность поиска ее решения для развития определенной отрасли науки или практической деятельности. Далее раскрывается теоретическая и практическая значимость работы с указанием вопросов, на которые пока нет четких научно обоснованных ответов и которые собирается рассмотреть автор(ы). Кроме того, в вводной части должна быть заявлена главная идея публикации: она может заключаться в существенном отличии авторской позиции от имеющихся представлений о проблеме или в намерении дополнить / углубить известные подходы к ней. Уместно обратить внимание на новые для научного поля факты, обнаруженные закономерности, сформулировать предварительные выводы и / или рекомендации. В завершение формулируется цель статьи, вытекающая из поставленной научной проблемы.

2) **Обзор литературы** (1–2 стр.). Необходимо описать основные исследования и публикации, на которые опиралась работа автора, историю проблемы и современные взгляды на нее, трудности ее разработки; выделить в общей проблеме аспекты, освещающиеся в статье. Желательно рассмотреть 20–25 источников (часть которых должна быть англоязычной) и сравнить взгляды авторов.

3) **Материалы и методы** (1–2 стр.). Описываются особенности организации проведенного исследования: его методологическая база, использованные автором методы (эксперимент, моделирование, опрос, тестирование, наблюдение, анализ, обобщение и т. д.) и методики с обоснованием их выбора. Приводятся подробные сведения об объекте изучения. Указываются место, время и последовательность выполнения работы, а также применявшийся дополнительный инструментарий (программное обеспечение, аппаратура и пр.).

4) **Результаты исследования и их обсуждение** – основной раздел публикации, цель которого – при помощи анализа, обобщения и других методов обработки полученных научным путем достоверных данных аргументированно доказать рабочую гипотезу (гипотезы). Описание результатов исследования должно быть логичным, по возможности кратким, но одновременно полным и достаточным для того, чтобы можно было убедиться в обоснованности сделанных автором выводов. Систематизированный аналитический и статистический материал может быть представлен в виде «доказательств в свернутом

виде»: таблиц, графиков, схем и рисунков. Однако иллюстрации, с одной стороны, должны быть органичной, естественной частью общего рассуждения и сопровождаться необходимыми комментариями; с другой стороны, они не должны просто дублировать имеющуюся в тексте информацию. **Все названия рисунков, графиков, таблиц, схем и т. д. оформляются на русском и английском языках.** Полученные результаты желательно сопоставить с данными других научных работ в изучаемой области: такое сравнение под-твердит объективность выводов автора и научную новизну исследования.

5) ***Заключение***. При подведении итогов в сжатом виде повторяются главные мысли основной части статьи, но не дословно, а в перефразированном виде при сохранении того же смысла утверждений. Необходимо соотнести полученные результаты с указанными в начале работы ее целью и гипотезой. На основе суммирования изложенного в статье материала даются рекомендации по его использованию, делаются конечные выводы, выдвигаются предложения и намечаются направления дальнейших научных поисков в обсуждаемой области. Уместно подчеркнуть научную и практическую значимость проведенного исследования и спрогнозировать возможные варианты развития или решения проблемы.

17. Список использованных источников на русском языке – 20–40 публикаций, из них не менее 40% зарубежных, изданных после 2010 г. Список формируется в соответствии с последовательностью упоминания источников в тексте статьи (шрифт – 12 пунктов, прямой, межстрочный интервал – 1, выравнивание по ширине страницы).

ЭЛЕКТРОННЫЕ ССЫЛКИ ДОЛЖНЫ ОТКРЫВАТЬСЯ – ОБЯЗАТЕЛЬНО ПРОВЕРЯЙТЕ!

В тексте статьи ссылки на использованные источники следует указывать арабскими цифрами согласно порядковому номеру в указанном списке. Номер ссылки и страницы цитируемого источника заключаются в квадратные скобки.

Источники в списке не должны повторяться! При повторных обращениях к одному и тому же источнику используется уже присвоенный выше номер ссылки.

ВНИМАНИЕ: В списке источников нежелательны ссылки на диссертации и авторефераты диссертаций, так как они расцениваются как рукописи и не являются печатными источниками. Авторам рекомендуется ссылаться на оригинальные статьи диссертантов по теме диссертационной работы.

Если ссылки на диссертации и авторефераты необходимы, их, как и ссылки на документы и издания, не имеющие авторства, следует офор-млять в виде сносок в тексте статьи.

Примеры оформления литературы на русском языке

1. Белякова Е. Г. Смыслоориентированная педагогическая позиция // Педагогика. 2008. № 2. С. 49–54.

2. Загвязинский В. И. Наступит ли эпоха Возрождения? Стратегия инновационного развития российского образования. 2-е изд. Москва: Логос, 2015. 140 с.

3. Загвязинский В. И. Стратегические ориентиры развития отечественного образования и пути их реализации // Образование и наука. 2012. № 4 (93). С. 3–16. DOI: 10.17853/1994–5639–2012–4-3–16

4. Platonova R. I., Levchenkova T. V., Shkurko N. S., Cherkashina A. G., Kolo-deznikova S. I., Lukina T. N. Regional Educational Institutions With in Modern System of Education // IEJME-Mathematics Education. 2016. № 11 (8). P. 2937–2948.

5. Мухорьянова О. А., Недвижай С. В. Роль образовательных учреждений в развитии идеи социального предпринимательства среди молодежи [Электрон. ресурс] // Вестник Северо-кавказского гуманитарного института. 2015. № 3 (15). Режим доступа: http:// www.skgi.ru/userfiles/file/%e2%84% 96%203(15).pdf (дата обращения: 18.02.2016).

6. Еремин Ю. В., Задорожная Е. И. Виртуальное обучение иностранному языку как один из способов решения проблемы компьютерной зависимости младших школьников // Герценовские чтения. Иностранные языки: материалы межвузовской научной конференции, 14–15 мая 2015 г. Санкт-Петербург: РГПУ им. А. И. Герцена, 2015. С. 265–266.

18. Список литературы на английском языке (REFERENCES)

Структура библиографических описаний на английском языке в References отличается от предписанной российским ГОСТом. При оформлении References следует придерживаться Ванкуверского стиля (Vancouver bibliographic style: http://guides.lib.monash.edu/citing-referencing/vancouver).

Названия сборников, журналов и других периодических изданий в описаниях статей выделяются курсивом и не отделяются знаком //, как в русскоязычном варианте.

Примеры оформления литературы на английском языке

Описание статьи

Format: Author A. A., Author B. B., Author C. C., Author D. D. *Title of article*. Title of journal. Date of publication Year Month (первые три буквы названия месяца) Date (далее сокр. YYYY Mon (abb.) DD); volume, number (issue number): pagination (page numbers).

(*Формат*: Автор А. А., Автор Б. Б., Автор В. В. Название статьи. *Название журнала*. Дата публикации (год или год, месяц, число); том, номер выпуска: номера страниц.)

Examples (Примеры):

Efimova S. A. Academic and professional qualifications of graduates of the system of secondary vocational education. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2016; 5 (134): 68–82. (In Russ.)

Horsburgh M., Ladmin R., Williamson E. Multiprofessional learning: The attitudes of medical, nursing and pharmacy students to shared learning. *Blackwell Science Ltd MEDICAL EDUCATION*. 2001; 35 (9): 876–883.

Описание статьи из электронного журнала

Format: Author A. A., Author B. B. Title of article. Title of Journal [Internet]. Date of publication YYYY Mon (abb.) DD [cited (указывается дата обращения к источнику) YYYY Mon (abb.) DD]; volume, number (issue number): pagination (page numbers). Available from: URL

(*Формат*: Автор А. А., Автор Б. Б., Автор В. В. Название статьи. *Название журнала* [Internet]. Дата публикации (год или год, месяц, число [YYYY Mon (abb.) DD]); номер выпуска: страницы. Available from: интернет-адрес).

Examples (Примеры):

Demenchuk P. Yu. Educational cluster as an institutional system for the integration of education. *Integracija obrazovanija = Integration of Education* [Internet]. 2013 [ci-ted 2019 Apr 17]; 4. Available from: http://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatelnyy-klaster-kak-institutsionalnaya-sistema-integratsii-obrazovaniya (In Russ.)

Moscovici S. Social representations theory: A new theory for media research. *Nordicom Review* [Internet]. 2011 [cited 2019 Sep 8]; 32 (2): 3–16. Available from: http://yandex.ru/clck/jsredir?bu=47ul3e&from=yandex.ru%3Bse-arch%2F%3Bweb%3B%3B&text=&etext=5277.0pQXZvh0d

Описание материалов конференций

Format: Author A. A. *Title of paper. In: Title of book. Proceedings of the Title of the Conference*; Date of conference; Place of Conference. Place of publication: Publisher's name; Year of Publication. Pagination (page numbers).

(Формат: Автор А. А. Название статьи. In: *Название сборника. Материалы конференции (название конференции)*; дата конференции; место ее проведения. Место издания: Издательство; год публикации. Стр. (количество страниц в сборнике или номера страниц).

Examples (Примеры):

Markic S., Eilks I. A mixed methods approach to characterize the beliefs on science teaching and learning of freshman science student teachers from different science teaching domains. Ed. by *Taşar M. F. & Çakmakci* G. In: *Contemporary Science Education Research: Teaching. A Collection of Papers Presented at ESERA 2009 Conference;* 2010; Ankara, Turkey. Ankara, Turkey: Pegem Akademi; 2010. p. 21–28.

Rosov N. H. Mathematics course of secondary school: Today and the day after tomorrow. In: *Zadachi v obuchenii matematike: teoriya, opyt, innovatsii. Materialy Vseros-siyskoy nauch.-prakt. konf. = Problems in Teaching Mathematics: Theory, Experience, Inno-vation. Materials of All-Russian Scientific Practical Conference; Vologda;* 2007. Vologda: Publishing House Rus'; 2007. p. 6–12. (In Russ.)

Описание материалов конференций (Интернет)

Format: Author A. A. *Title of paper*. In: Title of Conference [Internet]; Date of Conference; Place of Conference. Place of publication: Publisher's name; Date of Publication [YYYY Mon (abb.) DD]; pagination (page numbers). Available from: URL

(Формат: Автор А. А. Название статьи. In: *Название конференции* [Internet]; дата конференции; место проведения конференции. Место издания: Издательство; год публикации [cited (указывается дата обращения к источнику) YYYY Mon (abb.) DD]; страницы. Available from: интернет-адрес)…

Examples (Примеры):

Bespalova N. R. Parents' attitude to preschool education and upbringing quality. In: *Lichnost', sem'ja i obshhestvo: voprosy pedagogiki i psihologii: sb. st. po materialam XV mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Ch. II. Novosibirsk: SibAK, 2012 = XV International Conference on Personality, Family and Society: Issues of Pedagogy and Psychology* [Internet]; 2012; Novosibirsk. Novosibirsk: Publishing House SibAK; 2012 [cited 2017 May 17]; 400 p. Available from: http://sibac.info/conf/pedagog/xv/27821 (In Russ.)

Potocnik J. European Technology Platforms: Making the Move to Implementation. In: *Conference on Social Sciences and Humanities – European Parliament. Seminar with Industrial Leaders of European Technology Platforms* [Internet]; 2005 Dec 16; Brussels. Brussels [cited 2016 Dec 10]. Available from: https://ec.europa.eu/european-techno-logy-platforms-making-move-implementation

Описание книги (монографии, сборника)

Format: Author A. A. Title of book. Number of edition [if not first]. Place of Publication: Publisher; Year of publication. Pagination (page numbers).

(Формат: Автор А. А. Название книги. Номер издания (если не первое издание). Место издания: Издательство; год публикации. Стр. (количество страниц в книге или номера страниц).

Examples (Примеры):

Khotuntsev Y. L. Tehnologicheskoe i jekologicheskoe obrazovanie i tehnologicheskaja kul'tura shkol'nikov = Technology and environmental education, and technological culture of students. Moscow: Publishing House Eslan; 2007. 181 p. (In Russ.)

Bloom W. Personal identity, national identity and international relations. Cambridge: Cambridge University Press; 2011. 290 p.

Описание книги, размещенной в сети Интернет

Format: Author A. A. Title of book [Internet]. Place of Publication: Publisher; Year published [cited (указывается дата обращения к источнику) YYYY Mon (abb.) DD]. Pagination (page numbers). Available from: URL … DOI: (if available)

(Формат: Автор А. А. Название книги [Internet]. Место издания: Издательство; год публикации [cited (указывается дата обращения к источнику) YYYY Mon (abb.) DD]. Стр. (количество страниц в книге или номера страниц). Available from: интернет-адрес. DOI: (если есть)

Examples (Примеры):

Maslow A. G. Motivacija i lichnost' = Motivation and personality [Internet]. Moscow: Publishing House Direkt-Media; 2008 [cited 2019 May 20]. 947 p. Available from: https://litra.pro/motivaciya-i-lichnostj/maslou-abraham/read# (In Russ.)

Bainbridge W. S. Technological determinism in construction of an online society. Virtual Sociocultural Convergence [Internet]. New York: Springer; 2016 [cited 2018 Feb 10]. p. 25–43. Available from: https://doi.org/10.1007/ 978–3–319–33020–4_2

19. Авторская справка на русском языке

Информация об авторе (авторах):

Ф.И.О. полностью – ученые степень и звание, должность, полное название организации, в которой работает автор; ORCID ID, Researcher ID (если есть); город, страна. E-mail: …

20. Вклад соавторов. (рекомендуется указать, если авторов несколько)

Порядок описания фактического участия в выполненной работе соавторы статьи определяют самостоятельно.

21. Авторская справка на английском языке

Information about the author(s):

…… (оформляется аналогично русскому варианту)

22. *Contribution of the author(s):* (вклад соавторов на английском языке)

…… (оформляется аналогично русскому варианту)

При предъявлении статьи авторы должны подтвердить ее соответствие нижеследующим требованиям.

1. Статья ранее не была опубликована, а также не представлена для рассмотрения и публикации в другом журнале.

2. Файл со статьей представлен в формате документа Microsoft Word.

3. Приведены полные интернет-адреса для ссылок там, где это необходимо.

4. Основной текст набран с полуторным межстрочным интервалом, шрифтом в размере 14 пунктов; для выделений использован курсив, а не подчеркивание (за исключением интернет-адресов); все иллюстрации, графики и таблицы расположены в соответствующих местах текста, а не в конце документа.

5. Текст соответствует всем остальным, в том числе библиографическим, требованиям, перечисленным в Правилах для авторов, размещенных на странице «О журнале».

В случае несоблюдения перечисленных выше требований рукопись будет отклонена редакцией

AUTHOR GUIDELINES

Submitting articles

Authors are requested to submit their manuscripts as a single file **via e-mail attachment** to editor@edscience.ru.

The email should contain the author's mobile phone and e-mail address. Receipt will be confirmed by an automatically generated notification.

The Journal accepts for consideration manuscripts written either in Russian or in English. The submitted papers must present original research of fundamental or applied character and correspond to the Journal's scope.

The submitted articles should include the following essential components:

– Clear identification of the research purpose and its relevance to current scientific issues;

– Extensive analysis of previous research in the field;

– Detailed presentation of research materials and research findings;

– Research conclusions and implications for further research.

Formatting requirements:

• File format – **MS Word (*.rtf)**;

• Font – Times New Roman;

• Font size – **14 pt**;

• Spacing – **1.5 lines**;

• Paragraph indention – **1.27 cm**;

• Margins – **2 cm**;

• Alignment – justified;

• Hyphenation mode – automatic;

• Emphasis – italic or bold;

• Text references – in square brackets with a reference number and quoted page number;

• Hyphens – distinguished from dashes;

• Dashes and inverted commas to be used consistently throughout text;

• Type styles and columns are to be avoided;

• No extra line spaces between paragraphs;

• Figures – black and white, without halftones, in graphic vector formats, such as WMF, EMF, CDR or AI;

• Raster (bitmap) – in TIFF, JPG formats at a minimum resolution of 300 dots per inch (dpi);

• Diagrams from MS Excel and MS Visio programs should be supplied in original file form.

Text Structure

1. UDC (refer to the Universal Decimal Classification http://teacode.com/online/udc/) (Font size 14, bold, left alignment)

2. Author information and affiliation (Font size 14, bold, left alignment)

Author information and affiliation should be presented in the following order: First name, middle name (initial), surname; Institution, city, country.

Authors' names should be separated by commas.

3. Paper title (Font size 14, bold, centre alignment, upper case)

The title should be concise and informative (less than 10 words), clearly conveying the essential research findings.

4. *Abstract* (Font size 12, justified alignment)

The abstract plays the role of an enhanced title, providing essential information about the article content.

Abstract structure:

• Aim(s)
• Methodology and research methods
• Results
• Scientific novelty
• Practical significance

The abstract should be between 250 and 400 words in length.

For purely theoretical works, the abstract can be structured in a more flexible manner. For example, the Methodology and research methods section can be substituted for Approach.

5. *Keywords* (Font size 12, justified alignment)

Keywords are one of the most important factors in the discoverability of scientific articles indexed in bibliographic databases. The paper should contain a list of 5–10 keywords, which reflect the research problem, achieved results and applied terminology.

6. *Acknowledgements* (Font size 12, justified alignment)

7. *For citation* (Font size 12, justified alignment)

Format:

For citation: Author A. A., Author B. B. Title of article. *The Education and Science Journal*. 20XX; 5 (21): …–…. DOI:

8. Body text (Font size – 14 points, justified alignment)

The paper should be between 20-35 pages, including tables, figures and references. In some exceptional cases, when the work represents great scientific value, larger manuscripts can be considered.

The manuscript (body text) of the article may be presented in Russian or in English. The manuscript should be divided into clearly defined sections. Subsections should be given a brief heading. Manuscripts should be structured according to whet-her their subject matter is of an empirical or theoretical nature. Empirical works must conform to the IMRAD format, whereas those having a theoretical character may be constructed following the relevant logic of argumentation.

Order of sections in the IMRAD format:

1) Introduction
2) Literature Review
3) Materials and Methods
4) Results and Discussion
5) Conclusion

1) ***Introduction*** (1–2 pages) announces the research problem and its relevance to current theoretical and practical issues in the field. It establishes the scope and context of the research by analysing the most relevant publications on the topic being inves-tigated. The Introduction conventionally leads the reader from the general background information describing the current research focus in the field and specific terminology, through identification of a research problem or gap in the existing knowledge to a state-ment of the aims and objectives of the paper. It is of importance to highlight the potential outcomes and implications for further research.

2) ***Literature Review*** (1–2 pages) critically surveys scholarly papers and other sources relevant to the problem being investigated. This section is designed to provide an overview of literature the author studied while researching the topic and to demonstrate how the work fits within a larger field of study. It is common practice to overview no less than 20–40 publications, with the majority of them to be retrieved from international English-language sources.

3) ***Materials and Methods*** (1–2 pages) section presents actions taken to study the research problem and the rationale behind the application of specific procedures, such as observation, survey, test, experiment, analysis and modelling. This information should be detailed enough for an interested reader to understand the principles that allowed the researcher to select, process and analyse data pertaining to the phenomenon under study. This section provides the information by which the overall validity of the work can be judged. Where the study is aimed at developing a particular model, it should be detailed in this section.

4) ***Results and Discussion*** (varies in length depending on the amount of information to be presented) reports the findings of the study and provides their evidence-based interpretation. In this section, the working hypotheses underpinning the study are either confirmed or rejected. A comprehensive and objective description of the research results allows the reader to follow the logic of argumentation that the author applied when analysing the obtained data. It is important to be concise and avoid presenting information that is not critical to answering the research question. The research findings are conventionally supported by non-textual elements (tables and figures) in order to further explicate key results. The most significant results are given critical consideration in the text. It is desirable that the results presented in the article be compared with those obtained in other studies. Such comparisons can be helpful in describing the significance of the study in terms of how its findings fill existing gaps in the field. This section is considered to be the most important part of the research paper because it reveals the underlying meaning of the study and formulates a more profound understanding of the research problem under investigation.

5) ***Conclusion (2–3 paragraphs)*** **is not a mere summary of** research results; rather, it is a synthesis of main points. It highlights key findings by noting their important theoretical and practical implications. A synthesis of arguments presented in the text should be provided to demonstrate how they converge to address the research aim stated in the Introduction. Directions for future research should also be outlined.

9. References (Font size – 12 points, justified alignment)

References should be formatted according to the Vancouver bibliographic style (refer to **http://guides.lib.monash.edu/citing-referencing/vancouver**).

This implies that:

• in-text references are given in square brackets using an Arabic numeral;

• a sequentially numbered reference list providing full details of the corresponding in-text reference is given at the end of the text.

10. Information about the author(s) (Font size – 12 points, justified alignment)

Example:

Anna A. Sokolova – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Mathematics, State Pedagogical University; ORCID: ….. ; Ekaterinburg, Russia. E-mail: 00000@mail.ru

11. Contribution of the author(s) (Font size – 12 points, justified alignment)

Bibliographic description of a journal article (periodicals)

Format:

Author A. A., Author B. B., Author C. C., Author D. D. Title of article. *Title of journal.* Date of publication Year Month (Abbreviate months to their first 3 letters) DD; volume, number (issue number): pagination (page numbers).

Examples:

Efimova S. A. Academic and professional qualifications of graduates of the system of secondary vocational education. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal.* 2016; 5 (134): 68–82. (In Russ.)

Horsburgh M., Ladmin R., Williamson E. Multiprofessional learning: The attitudes of medical, nursing and pharmacy students to shared learning. *Blackwell Science Ltd MEDICAL EDUCATION*. 2001; 35 (9): 876–883.

Bibliographic description of a journal article (periodicals) retrieved from the Internet

Format:

Author A. A., Author B. B. Title of article. *Title of Journal* [Internet]. Date of publication YYYY Mon (abb.) DD [cited YYYY Mon (abb.) DD]; volume, number (issue number): pagination (page numbers). Available from: URL

Examples:

Demenchuk P. Yu. Educational cluster as an institutional system for the integration of education. *Integracija obrazovanija = Integration of Education* [Internet]. 2013 [cited 2019 Apr 17]; 4. Available from: http://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatelnyy-klaster-kak-institutsionalnaya-sistema-integratsii-obrazovaniya (In Russ.)

Moscovici S. Social representations theory: A new theory for media research. *Nordicom Review* [Internet]. 2011 [cited 2019 Sep 8]; 32 (2): 3–16. Available from: http://yandex.ru/clck/jsredir?bu=47ul3e&from=yandex.ru%3Bsearch%2F%3Bweb%3B%3B&text=&etext=5277.0pQXZvh0d-

Bibliographic description of a conference paper

Format:

Author A. A. Title of paper. In: *Title of book. Proceedings of the Title of the Conference*; Date of Conference; Place of Conference. Place of publication: Publisher's name; Year of Publication. Pagination (page numbers).

Examples:

Markic S., Eilks I. A mixed methods approach to characterize the beliefs on science teaching and learning of freshman science student teachers from different science teaching domains. Ed. by *Taşar M. F. & Çakmakci G. In: Contemporary Science Education Research: Teaching. A Collection of Papers Presented at ESERA 2009 Conference;* 2010; An-kara, Turkey. Ankara, Turkey: Pegem Akademi; 2010. p. 21–28.

Rosov N. H. Mathematics course of secondary school: Today and the day after tomorrow. In: *Zadachi v obuchenii matematike: teoriya, opyt, innovatsii. Materialy Vseros-siyskoy nauch.-prakt. konf. = Problems in Teaching Mathematics: Theory, Experience, Innovation. Materials of All-Russian Scientific Practical Conference; Vologda;* 2007. Vologda: Publishing House Rus'; 2007. p. 6–12. (In Russ.)

Bibliographic description of a conference paper retrieved from the Internet

Format:

Author A. A. Title of paper. In: *Title of Conference* [Internet]; Date of Conference; Place of Conference. Place of publication: Publisher's name; Date of Publication [YYYY Mon (abb.) DD]; pagination (page numbers). Available from: URL

Examples:

Bespalova N. R. Parents' attitude to preschool education and upbringing quality. In: *Lichnost', sem'ja i obshhestvo: voprosy pedagogiki i psihologii: sb. st. po materialam XV*

mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Ch. II. Novosibirsk: SibAK, 2012 = XV International Conference on Personality, Family and Society: Issues of Pedagogy and Psychology [Internet]; 2012; Novosibirsk. Novosibirsk: Publishing House SibAK; 2012 [cited 2017 May 17]; 400 p. Available from: http://sibac.info/conf/pedagog/xv/27821 (In Russ.)

Potocnik J. European Technology Platforms: Making the Move to Implementation. In: *Conference on Social Sciences and Humanities – European Parliament. Seminar with Industrial Leaders of European Technology Platforms* [Internet]; 2005 Dec 16; Brussels. Brussels; 2005 [cited 2016 Dec 10]. Available from: https://ec.europa.eu/ european-technology-platforms-makingmove-implementation

Bibliographic description of a book

Format:

Author A. A. Title of book. Number of edition [if not first]. Place of Publication: Publisher; Year of publication. Pagination (page numbers).

Examples:

Khotuntsev Y. L. Tehnologicheskoe i jekologicheskoe obrazovanie i tehnologicheskaja kul'tura shkol'nikov = Technology and environmental education and technological culture of students. Moscow: Publishing House Eslan; 2007. 181 p. (In Russ.)

Bloom W. Personal identity, national identity and international relations. Cambridge: Cambridge University Press; 2011. 290 p.

Bibliographic description of a book retrieved from the Internet

Format:

Author A. A. Title of book [Internet]. Place of Publication: Publisher; Year published [cited YYYY Mon (abb.) DD]. Pagination (page numbers). Available from: URL … DOI: (if available)

Examples:

Maslow A. G. Motivacija i lichnost' = Motivation and personality [Internet]. Moscow: Publishing House Direkt-Media; 2008 [cited 2019 May 20]. 947 p. Available from: https://litra.pro/motivaciya-i-lichnostj/maslou-abraham/read# (In Russ.)

Bainbridge W. S. Technological determinism in construction of an online society. Virtual Sociocultural Convergence [Internet]. New York: Springer; 2016 [cited 2018 Feb 10]. p. 25–43. Available from: https://doi.org/10.1007/ 978–3-319–33020–4_2