



ISSN 1994-5639

О НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ  
образование  
и наука

Education  
and SCIENCE  
SCHOLARLY JOURNAL



Том 23 № 5.2021  
Vol. 23 № 5.2021

DOI: 10.17853/1994-5639

ISSN 1994-5639 (Print), 2310-5828 (on-line)

Том 23, № 5. 2021

Vol. 23, № 5. 2021

Май

May

16+

# ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

## The EDUCATION and SCIENCE Journal

SCHOLARLY JOURNAL

---

---

Журнал основан в 1999 г.

Journal was founded in 1999

Учредитель:

Российский государственный  
профессионально-педагогический  
университет

Founder:

Russian State Vocational Pedagogical  
University

Журнал ориентирован на научное  
обсуждение актуальных проблем  
в сфере образования

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

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.

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.

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

For complex expert evaluation all manuscripts undergo bilateral blind review.

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.

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.

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

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

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, ВИНТИ РАН.

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.

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

The Journal is included in Scopus, WoS ESCI (Clarivate Analytics), ERIH PLUS, Ulrich's Periodicals Directory, Google Scholar, OCLC World Cat, Open Access Infrastructure 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 23, № 3. 2021**

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 12.03.2021

Формат 70x108/16

Усл. печ. листов 10,8

Тираж: 300 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. 23, № 3. 2021**

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 12.03.2021

Format 70x108/16

Circulation: 300 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 Journal” 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](mailto: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](mailto:abdyrov@rambler.ru);

**Панайотис АНГЕЛИДЕС** – д-р наук, проф., Университет Никозии, Никозия, Кипр. E-mail: [angelides.p@unic.ac.cy](mailto: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](mailto: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](mailto:asmolov.a@firo.ru);

**Надежда Александровна АСТАШОВА** – д-р пед. наук, проф., Брянский государственный университет, Брянск, Россия. E-mail: [nadezda.astashova@yandex.ru](mailto: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](mailto: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](mailto: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](mailto:sajan80@mail.ru);

**Энтони ВИКЕРС** – д-р физических наук, проф., Университет Эссекса, Колчестер, Великобритания. E-mail: [vicka@essex.ac.uk](mailto: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](mailto: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](mailto: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](mailto:sonia.guimaraes121@gmail.com);

**Мариэ ДЕНН** – д-р наук, проф., Университет Бордо Монтень, Пессак, Франция. E-mail: [maryse.dennes@u-bordeaux3.fr](mailto: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](mailto:evgeniy.dorojkin@rsvpu.ru);

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

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

---

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

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

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

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

**Робин П. КЛАРК** – д-р наук, проф., Университет Астон, Бирмингем, Великобритания. E-mail: [r.p.clark@aston.ac.uk](mailto: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](mailto:kopnov@list.ru);

**Кэрол КОУСТАЙ** – д-р наук, проф., Университет Мидлсекс, Лондон, Мидлсекс, Великобритания. E-mail: [c.costley@mdx.ac.uk](mailto:c.costley@mdx.ac.uk);

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

**Михаил Павлович ЛАПЧИК** – академик Российской академии образования, д-р пед. наук, проф., Омский государственный педагогический университет, Омск, Россия. E-mail: [lapchik@omsk.edu](mailto:lapchik@omsk.edu);

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

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

**Евгения Сергеевна НАБОЙЧЕНКО** – д-р психол. наук, проф., Уральский государственный педагогический университет, Екатеринбург, Россия. E-mail: [dhona@mail.ru](mailto: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](mailto:nnnechaev@gmail.com);

**Ольга Николаевна ОЛЕЙНИКОВА** – д-р пед. наук, проф., Центр изучения проблем профессионального образования, Москва, Россия. E-mail: [observatory@svets.ru](mailto:observatory@svets.ru);

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

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

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

**Наталья 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: *fedorov1950@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: [Kafedrapppr@mail.ru](mailto:Kafedrapppr@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](mailto:abdyrov@rambler.ru);

**Panayiotis ANGELIDES** – PhD, Professor, University of Nicosia (UNIC), Nicosia, Cyprus. E-mail: [angelides.p@unic.ac.cy](mailto:angelides.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](mailto: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](mailto:asmolov.a@firo.ru);

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

**Evgenia S. BARAZGOVA** – Dr. Sci. (Philosophy), Ural Institute of Management, The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (RANPEA), Ekaterinburg, Russia. E-mail: [Evg.barazgova@mail.ru](mailto: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](mailto: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](mailto:sajan80@mail.ru); [benin@lenta.ru](mailto:benin@lenta.ru);

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

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

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

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

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

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

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

**Vitalij L. GAPONCEV** – Dr. Sci. (Phys.-Math.), Professor, Russian State Vocational Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia. E-mail: [vlgap@mail.ru](mailto: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](mailto:sonia.guimaraes121@gmail.com);

---

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

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

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

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

**Mikhail P. LAPCHIK** – Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sci. (Education), Professor, Omsk State Pedagogical University, Omsk, Russia. E-mail: [lapchik@omsk.edu](mailto:lapchik@omsk.edu);

**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](mailto:Lan2@firo.ru);

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

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

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

**Vasilij 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](mailto: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](mailto:m.v.pevnaya@urfu.ru);

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

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

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

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

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

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

<b>ПРОБЛЕМЫ МЕТОДОЛОГИИ</b> .....	<b>11</b>
<b>Смоляков Д. А.</b> Институциональные условия интернационализации высшего образования: массовая высшая школа .....	11
<b>ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ</b> .....	<b>38</b>
<b>Цаликова И. К., Пахотина С. В.</b> Проблема мотивации изучения иностранных языков в международных исследованиях: систематический обзор .....	38
<b>Наумкин Н. И., Шекшаева Н. Н., Забродина Е. В.</b> Обучение инновационной инженерной деятельности в состязательной образовательной среде .....	64
<b>ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ</b> .....	<b>99</b>
<b>Duong N. T., Pham Thi T. D., Ngo Q. T., Pham V. K.</b> Welcome to work in Taiwan! Investigation of international students' employment opportunities .....	99
<b>ПРОБЛЕМЫ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ</b> .....	<b>116</b>
<b>Fuchs K., Karrila S.</b> The perceived satisfaction with emergency remote teaching (ERT) amidst COVID-19: An exploratory case study in higher education .....	116
<b>ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ</b> .....	<b>131</b>
<b>Симонова И. А., Кружкова О. В., Воробьева И. В.</b> Склонность к социальному серфингу среди молодежи России: региональная специфика .....	131
<b>Усова О. В., Усов В. В., Костина Н. Б., Дуран Т. В.</b> Девиантное поведение подростков как проявление индивидуальной аномии: социальный и гендерный аспекты проблемы.....	164

---

---

# CONTENTS

<b>METHODOLOGY PROBLEMS .....</b>	<b>11</b>
<b>Smaliakou D. A.</b> Institutional conditions of internationalisation of higher education: Mass higher school .....	11
<b>GENERAL EDUCATION .....</b>	<b>38</b>
<b>Tsalikova I. K., Pakhotina S. V.</b> The issue of motivation for foreign languages learning in international research works: Scoping review .....	38
<b>Naumkin N. I., Shekshaeva N. N., Zabrodina E. V.</b> Innovative engineering training in a competitive educational environment .....	64
<b>VOCATIONAL EDUCATION .....</b>	<b>99</b>
<b>Duong N. T., Pham Thi T. D., Ngo Q. T., Pham V. K.</b> Welcome to work in Taiwan! Investigation of international students' employment opportunities .....	99
<b>ISSUES IN QUALITY EDUCATION .....</b>	<b>116</b>
<b>Fuchs K., Karrila S.</b> The perceived satisfaction with emergency remote teaching (ERT) amidst COVID-19: An exploratory case study in higher education .....	116
<b>PSYCHOLOGICAL RESEARCH .....</b>	<b>131</b>
<b>Simonova I. A., Kruzhkova O. V., Vorobyeva I. V.</b> Propensity for social surfing among the Russian youth: Regional specificity .....	131
<b>Usova O. V., Usov V. V., Kostina N. B., Duran T. V.</b> Deviant behaviour of adolescents as a manifestation of individual anomie: Social and gender aspects of the problem.....	164

---

---

# ПРОБЛЕМЫ МЕТОДОЛОГИИ

УДК 167:378 (437.6)

DOI:10.17853/1994-5639-2021-5-11-37

## ИНСТИТУЦИОНАЛЬНЫЕ УСЛОВИЯ ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: МАССОВАЯ ВЫСШАЯ ШКОЛА

Д. А. Смоляков

*Белорусско-китайский исследовательский центр философии и культуры  
Линнаньского педагогического университета, Чжаньцзян, КНР.  
E-mail: d.smaliakou@live.com*

**Аннотация.** *Введение.* В настоящее время интернационализация выступает приоритетом развития высшего образования в качестве институциональной составляющей его академического функционирования как с точки зрения обеспечения качества образования, так и в связи с реализацией многоуровневой интеграционной повестки, в которую вовлечен современный университет. В целях повышения эффективности международного измерения высшего образования необходимо прояснить ряд теоретико-фундаментальных вопросов, среди которых один из наиболее важных – проблема институциональных условий академической среды, способствующих возникновению интернационализации. Фундаментальным условием может выступать массовая высшая школа, в связи с чем прояснение взаимозависимостей между массовизацией и интернационализацией высшего образования позволит расширить теоретическое понимание его актуальных процессов, предоставив необходимый исследовательский каркас для дальнейших прикладных изысканий.

*Целью* данной работы является исследование взаимозависимости между массовизацией и интернационализацией высшего образования для уточнения институциональных условий, способствующих развитию международного измерения современного университета.

*Методология и методика исследования.* С точки зрения методологического аппарата данного исследования избран социально-философский инструментарий. В частности, работа основана на ретроспективном анализе и философской деконструкции социально-исторического перехода высшей школы от элитарной модели к массовой. В качестве исследуемого материала выступают работы, содержащие как статистические, так и аналитические данные относительно национальных условий перехода к массовой высшей школе.

*Результаты исследования.* Массовизация высшей школы обусловлена эволюцией исторического развития социальных систем и является составной частью дальнейшего развития всемирного высшего образования. Выступая одним из источников эмансипации и демократизации общества, массовое высшее образование обеспечило переориентацию университетов с воспитательных нужд на нужды компетенций, тем самым став спутником разрушения империалистической повестки, включая снятие проблемы отчужденного труда. Институционально массовизация высшего образования стала возможной за счет

объединения ресурсов государства и частного сектора. Оно имеет два варианта реализации: 1) за счет государственных субсидий в частное высшее образование; 2) за счет частных инвестиций в государственное высшее образование. Массовое высшее образование выступает институциональным фактором развития интернационализации: 1) формирует потребность в совершенствовании качества образования; 2) выступает инструментом имплементации интеграционной повестки.

*Научная новизна.* Установлена связь между массовизацией и интернационализацией высшего образования: массовое высшее образование выступает институциональным фактором формирования академического запроса на развитие процессов интернационализации: 1) формируя потребность в совершенствовании качества образования; 2) выступая одним из инструментов реализации интеграционной повестки. Отсутствие процессов массовизации и интернационализации в современной системе высшего образования может свидетельствовать о фундаментальных барьерах в национальном развитии того или иного государства.

*Практическая значимость.* Полученные результаты поспособствуют проведению дальнейших фундаментальных изысканий в философии и социологии образования, а также могут быть использованы в качестве теоретической основы для реализации практических исследований относительно современных процессов развития высшего образования.

**Ключевые слова:** интернационализация высшего образования, массовизация высшего образования, философия образования, социальная и экономическая модернизация, институциональное развитие.

**Благодарности.** Статья выполнена в рамках реализации пятилетнего плана работы Белорусско-китайского исследовательского центра философии и культуры Линнаньского педагогического университета.

**Для цитирования:** Смоляков Д. А. Институциональные условия интернационализации высшего образования: массовая высшая школа // Образование и наука. 2021. Т. 23, № 5. С. 11–37. DOI: 10.17853/1994-5639-2021-5-11-37

## INSTITUTIONAL CONDITIONS OF INTERNATIONALISATION OF HIGHER EDUCATION: MASS HIGHER SCHOOL

D. A. Smaliakou

*Sino-Belarusian Research Center of Philosophy and Culture  
at Lingnan Normal University, Zhangjiang, China.  
E-mail: d.smaliakou@live.com*

**Abstract. Introduction.** Currently, internationalisation is a priority for the development of higher education, as an institutional component of its academic functioning, both in terms of ensuring the quality of education, and in connection with the implementation of a multi-level integration agenda, in which a modern university is involved. In order to increase the effectiveness of the international dimension of higher education, it remains necessary to clarify a number of theoretical and fundamental questions, among them one of the most important

is the problem of the institutional conditions of the academic environment that contribute to the emergence of internationalisation. Mass higher education can be found as fundamental condition and in that relation the clarification of the interrelations between massification and internationalisation of higher education can expand the theoretical understanding of current processes in higher education, providing the necessary theoretical framework for further applied research.

The *aim* of the present article is to investigate the interrelations between the massification and internationalisation of higher education in order to clarify the institutional conditions that contribute to the development of the international dimension of the modern university.

*Methodology and research methods.* The methodological framework of this research involves socio-philosophical tools. In particular, the research is based on a retrospective analysis and philosophical deconstruction of the socio-historical transition of higher education from elite to mass model. Both statistical data and analytical materials on the national conditions of transition to mass higher education are used to investigate the issue.

*Results.* The massification of the higher school became reality due to the historical development of social systems, representing the further evolution of global higher education. Acting as a source of society's emancipation and democratisation, the massification of higher education ensured the reorientation of universities from upbringing needs (ideology) to professional competence (economics). Meanwhile, mass higher education is considered to be the reason of destruction of the imperialist agenda, including the problem of alienated labour. Institutionally, the massification of higher education has become possible due the state-private cooperation. The implementation of this cooperation requires two options: 1) via government subsidies to private higher education, 2) via private investments into public higher education. Mass higher education is an institutional factor of internationalisation development: 1) it creates a need to improve the quality of education; 2) it acts as an instrument of the international integration.

*Scientific novelty.* The connection between mass education and internationalisation of higher education has been found. Mass higher education acts as an institutional factor in the formation of academic demand for the development of internationalisation processes: 1) forming the need to improve the quality of education; 2) acting as one of the tools for implementing the integration agenda. The absence of processes of massification and internationalisation in the modern system of higher education may indicate on fundamental barriers in the national development of a particular state.

*Practical significance.* The results obtained will contribute to further fundamental research in the fields of philosophy and sociology of education. Moreover, the present findings could be applied as a theoretical basis for further practical research on modern processes of higher education development.

**Keywords:** internationalisation of higher education, massification of higher education, philosophy of education, social and economic modernisation, institutional development.

**Acknowledgements.** The article was prepared in the framework of the five-year working plan of the Sino-Belarusian Research Center of Philosophy and Culture at Lingnan Normal University.

**For citation:** Smaliakou D. Institutional conditions of internationalisation of higher education: Mass higher school. *The Education and Science Journal*. 2021; 23 (5): 11–37. DOI: 10.17853/1994-5639-2021-5-11-37

## Введение

На переломе XX и XXI вв. интернационализация стала важным приоритетом развития высшего образования в качестве институциональной составляющей его академического функционирования [1]. В научной литературе сформировался ряд теоретических моделей этого явления, в основе большинства из которых указываются такие элементы, как качество высшего образования и уважение к национальным особенностям. Авторская концепция исходит из того, что интернационализация высшего образования, сформировавшись на пересечении векторов международной интеграции и совершенствования качества высшего образования, является двунаправленным процессом, где каждое направление содействует взаимному ускорению [2].

В связи с важностью интернационализации для современного университета, а также глобальных и региональных интеграционных процессов необходимо прояснить ряд теоретико-фундаментальных вопросов, ответы на которые помогут более эффективно организовывать международное сотрудничество. Такие ответы необходимы не только с точки зрения теоретического описания происходящих в высшем образовании процессов, но и в целях эффективного реформирования деятельности как образовательных учреждений, так и национальных систем высшего образования.

Как возможна интернационализация? Какие необходимые условия требуются для ее возникновения? Почему в одних регионах мира интернационализация высшего образования успешно реализуется, в то время как в других безнадежно отстает? Ответы на эти вопросы помогут не только существенно расширить научное понимание социальных процессов, происходящих в современном мире, но и представить новые возможности для социально-экономической модернизации образовательных институций.

Одним из наиболее важных вопросов в этом ряду выступает **проблема** социально-исторических условий возникновения интернационализации высшего образования, в особенности вызывают интерес институциональные условия академической среды. Речь непосредственно идет о достижении такого состояния образовательных институций, такого качества их работы и места в общественной жизни, при которых становится возможной интернационализация. В этом (более предметном) рассмотрении фокус исследования не столько направлен на геополитические макропроцессы, сколько сосредоточен на количественных и качественных изменениях высшей школы, обеспечивших условия, при которых стала возможна взаимная увязка процессов совершенствования качества образования и международной интеграции.

Таким образом, целью данной работы является уточнение институциональных условий высшего образования, способствовавших возникновению и реализации интернационализации.

В соответствии с целью работы базовая научная гипотеза исходит из того, что возникновение массовой высшей школы привело к формированию ряда проблем и возможностей, которые обусловили институциональный запрос в академической среде на развитие международного сотрудничества.

Эти условия в созвучии с макрофакторами (глобализация и деколонизация) обеспечили формирование функционального запроса высшего образования на развитие интернационализации.

Как были сформированы эти условия? В чем их отличие от условий академического развития прежних исторических эпох? Каким образом эти новые условия способствовали развитию интернационализации? О чем может свидетельствовать эффективное/неэффективное развитие массовой высшей школы и ее интернационализации с точки зрения государственного развития? Это те задачи, решение которых приведет к достижению поставленной цели.

### **Обзор литературы**

В научной литературе предложен ряд социально-философских гипотез генезиса интернационализации высшего образования, опирающихся на макрофакторы. В частности, Н. De Wit и J. Knight указывают на диалектическую природу интернационализации как формы противопоставления глобализации [3, 4]. Если глобализация универсализирует лингвокультурные контексты, то интернационализация, наоборот, ориентирована на сохранение языковой и национальной уникальности партнеров. Одновременно указанные авторы выделяют совершенствование качества образования как главную цель интернационализации.

Представленный подход часто выступает общим знаменателем в современных теоретических моделях, при этом геополитическая повестка, в том числе представленная в форме проблематики смены экономических укладов, так или иначе увязана с феноменом глобализации. По мнению Л. Дубовицка, Q. Zha и А. В. Копылова с соавторами, именно глобализацией объясняется академический фокус на качестве образования [5], необходимость в нем герменевтического опыта [6, с. 253–254; 7]. А. Ю. Чмыхало, И. Б. Ардашкин, М. А. Макиенко считают, что с глобализацией связывается и социально-историческая ситуация постмодерна, характеризующаяся повышением качества жизни и отказом от «традиционных ценностей» [8], создавшая условия для развития международного академического сотрудничества.

Авторская модель также исходит из макрофакторов, только не глобализации, а разложения империалистического универсума, завершившегося к концу XX века, что сформировало социально-политические условия для развития интернационализации высшего образования, содействующей национальной устойчивости взаимодействующих субъектов [10]. Вместе с тем для полной реализации макрофакторов требуется определенное состояние институциональной среды, то есть университеты должны быть готовы к реализации новой повестки. Без этой готовности на основании исключительно глобальных трендов сложно объяснить и обосновать те фундаментальные изменения роли и места международного измерения высшего образования, которые наблюдаются последние 30 лет.

В этом свете, помимо философского осмысления таких явлений, как глобализация и деколонизация, необходимо обратить внимание и на институциональное развитие самих университетов, обеспечивающее их готовность функционировать в новых условиях и решать новые задачи. Одним из таких институциональных изменений высшей школы рассматривается процесс массовизации.

На данный момент в англоязычных источниках твердо установлены связи массовой высшей школы с проблемами качества обучения. В частности, можно привести статьи М. Tight [11], М. Giannakis и N. Bullivant [12], а также Y. Yang [13], в которых описывается формирование запроса на совершенствование качества образования в условиях массового университета. С точки зрения социального развития в научной литературе имеется консенсус о связи массового высшего образования с классовой либерализацией и эмансипацией общества, о чем в своих работах пишут D. J. Hornsby и R. Osman [14], D. Dias [15], а также К. Н. Мок и А. Wu [16]. В русскоязычных источниках, несмотря на схожий с западными коллегами фокус на проблеме качества образования, имеется концептуальная особенность, прочно увязывающая массовую высшую школу с несовершенством процессов реформирования и модернизации. В этом контексте можно упомянуть работы М. А. Абрамовой [17] и Ю. Н. Пака, Г. К. Кошебаева, Д. Ю. Пака [18]. Главной особенностью постсоветских реалий выступает плановая экономика прошлого периода, в рамках которой спрос на высшее образование искусственно сдерживался. На эту особенность в белорусском высшем образовании указывает Т. О. Мох [19], а в российском – А. Р. Бессуднов, Д. Ю. Куракин, В. М. Малик [20] и В. Ф. Пугач [21]. При изучении указанных проблем рождаются опасения об искусственности или опасности массового высшего образования для университетской среды, о чем предупреждается в работах Е. А. Аникиной, Л. И. Иванкиной, Ю. С. Сорокиной [22], И. М. Барановой, В. Б. Пугина [23], А. В. Перевозного [24], Н. М. Ар-

сентьева, А. Ю. Ивлевой [25]. В свою очередь, такие опасения в целом коррелируют с результатами исследований западных коллег, так как массовая высшая школа напрямую увязывается с проблемой качества высшего образования и его соответствия рынку труда. В то же время в русскоязычных источниках эта взаимозависимость также обуславливается наследием советской плановой системы и поиском решений ее разбалансированности. Среди таких работ можно указать статьи Л. Г. Титаренко [26], Т. И. Ставцевой, Е. А. Белоусовой, Т. Э. Логвиновой [27], а также А. Г. Максимова и М. С. Тележкиной [28].

В целом связь между феноменом массового высшего образования, проблемой качества образования и социально-экономической модернизацией хоть и устанавливается в основном на примере развивающихся стран, но прослеживается и на примере развитых. В частности, Р. J. Gumport проведено широкое исследование процессов массовизации американского высшего образования и эволюции его состояния в постмассовый период [29]. В то же время, несмотря на устойчивое внимание к проблеме качества, имеющиеся исследования массовизации высшей школы остаются разрозненными и не описывают совокупность изменений академической среды, наложенных на тенденции глобализации и деколонизации. Не утихает и «алармистский» тренд, в котором массовое высшее образование представлено в качестве искусственного и опасного явления.

В этом свете обнаруживается существенный теоретический пробел, а именно установление связи между массовой высшей школой, проблемой качества образования, социально-экономической модернизацией общества и процессом интернационализации высшего образования. Несмотря на то что вопрос «качества» должен был бы подтолкнуть к взаимному изучению этих явлений, внимание к проблеме модернизации, очевидно, указывает на ограничение национального ресурса и необходимости выхода за его рамки. Первые попытки по осмыслению этого взаимовлияния в условиях Гонконга и Тайваня уже были предприняты К. Н. Mok и S. J. Chan [30], в то же время требуется продолжить философские изыскания в этом направлении в целях формирования общей теоретической модели современного высшего образования.

В этом свете конкретные социально-экономические, академические и качественные изменения университетской жизни, способствующие развитию интернационализации высшего образования, представляются актуальной научной проблемой. С точки зрения интернационализации высшего образования остается необходимым прояснить взаимосвязь институциональных изменений, которые претерпела массовая высшая школа. Такой анализ эффективно реализовать на национальных примерах США и КНР

как странах, добившихся успехов в массовизации высшего образования в противоположных политических, экономических и социально-культурных условиях. В пользу исследовательского фокуса говорят также история и широта научной разработки представленных национальных примеров массовизации высшего образования. Из наиболее значимых работ можно упомянуть доклад Р. J. Gumpert [29], статьи W. G., Tierney и J. D. Ward [31], M. Pan M. и D. Luo [32], Y. Gao [33], а также монографию А. М. Wu и J. N Hawkins [34]. В целом упомянутые работы в совокупности с данными ЮНЕСКО<sup>1, 2</sup> предлагают достаточный статистический и аналитический материал для построения теоретической модели на основе философской методологии.

### **Методология и методы исследования**

Одними из направлений решения представленной проблемы могут быть ретроспективный анализ и философская деконструкция социально-исторического перехода высшей школы от элитарной к массовой модели. В этой связи рассматриваются исторические переходы высшего образования от религиозной модели к национальной (основанной на идеологии) и от национальной к массовой. В отличие от фокуса на глобализации и деколонизации прежних работ автора, в данном исследовании за основу берется национальный статистический и аналитический материал, свидетельствующий об институциональных изменениях, к которым привела массовизация внутри высшей школы. В качестве источников для анализа выступили работы Р. J. Gumpert [29], W. G., Tierney и J. D. Ward [31], M. Pan и D. Luo [32], Y. Gao [33], А. М. Wu и J. N Hawkins [34], статистические данные, обработанные М. Roser, E. Ortiz-Ospina [42], а также материалы ЮНЕСКО<sup>3, 4</sup>. При сравнении примеров массовизации высшего образования в различных странах мира в контексте ее влияния на функционирование академических институций и социальное развитие общества в целом появляется возможность сфокусироваться на тех тенденциях, которые способствовали более интенсивному становлению международного академического сотрудничества, то есть обеспечили запрос на реализацию интернационализации.

<sup>1</sup> UNESCO Institute for Statistics (UIS) // Education stats database. 2018. Available from: <http://uis.unesco.org> (date of access: 10.11.2020).

<sup>2</sup> UNESCO science report, towards 2030: Execut. summ // United Nations Educational, Scientific and Cultural Org. Paris: UNESCO, 2015. Available from: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000235407> (date of access: 10.11.2020).

<sup>3</sup> UNESCO Institute for Statistics (UIS) // Education stats database. 2018. Available from: <http://uis.unesco.org> (date of access: 10.11.2020).

<sup>4</sup> UNESCO science report, towards 2030: Execut. summ // United Nations Educational, Scientific and Cultural Org. Paris: UNESCO, 2015. Available from: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000235407> (date of access: 10.11.2020).

В качестве базовых национальных примеров взяты США и КНР как две успешные модели массовизации высшего образования XX – начала XXI веков, эффективно реализованные в противоположных условиях политической, идеологической и экономической среды. Это также примеры успешной интернационализации высшего образования, так как данные страны построили системы высшего образования с развитым международным измерением. В качестве противоположных примеров взяты менее успешные регионы мира (Нигерия, Индия), где массовизация высшего образования полноценно не состоялась, несмотря на имеющиеся финансовые и человеческие возможности для реализации этого процесса. Примеры рассматривались в социально-философской оптике на уровне национальных систем высшего образования на предмет корреляции с социальным и институциональным развитием государства и общества, в связи с чем частное развитие отдельных университетов осталось за рамками исследования.

Другие региональные примеры (постсоветское пространство, страны Юго-Восточной Азии, Бразилия) рассматриваются в качестве дополнительного аналитического материала, демонстрирующего релевантность полученных на примере США и КНР теоретических выкладок в отношении как модернизации университетской жизни в частности, так и общества в целом.

## **Результаты исследования**

**Социально-исторический контекст элитарной модели национального университета.** Национализация религиозной системы образования в Европе в конце XVIII в. имела множество долговременных последствий, одним из которых являлось переподчинение образовательного процесса нуждам государства, заменившим приоритеты религиозной иерархии. Фундаментально изменились цели образовательного процесса: если раньше тот был направлен на расширение влияния церкви, где грамотность рассматривалась необходимой частью евангелизации, то в конце XVIII в. спайка грамотности и веры обрела в лице государства новый ориентир взаимодействия, став частью зарождающейся идеологии. Школы постепенно переориентировались с приоритетов религиозного просвещения, на программы идеологического воспитания, где религия выступала не самоцелью образования, но уже вспомогательной его частью. Новая образовательная система применялась как для реализации колониальной экспансии, так и для сопровождения внутренней политики, направленной на обеспечение классового контроля общества метрополии [35].

Цели высшего образования также претерпели изменения. В течение XIX века университеты постепенно утрачивали значение элемента престижа

абсолютной монархии, превращаясь в методического и содержательного донора строящихся национальных систем образования. Возвышаясь над школами, училищами и лицеями, именно университеты стали определять основные направления их развития, переподчиня гуманитарную природу таких учреждений нуждам модернизации национальных экономик, потребляющих все большее количество технических и технологических инноваций. В это же время появляются первые министерства образования, которые использовали университеты в качестве координирующих центров, регулирующих образовательную жизнь школ и училищ, на что обращают внимание J. V. H. Melton (национализация образования в Пруссии и Австрии) [36], В. Suchodolski (работа эдукационной комиссии Речи Посполитой в контексте национализации религиозной системы образования) [37], К. А. Schleunes (внедрение повестки просвещения в систему образования Пруссии) [38].

Несмотря на расширение влияния университетов на национальную образовательную повестку, они сохраняли статус элитарной организации – закрытой и автономной, погруженной в свой внутренний контекст, распространяющийся на узкий круг преподавателей, студентов, ученых, клириков и государственных служащих. В отличие от школ, обеспечивавших базовую грамотность, университеты функционировали как орган формирования элит – наивысший уровень воплощения идеологии, откуда она должна была нисходить к низшим классам посредством управленческих, образовательных и производственных цепочек, тиражируя имперские паттерны и формируя культурно-языковую дистанцию между элитой и остальным народом, которую подчеркивал в своих постколониальных исследованиях W. T. Ngugi [39]. В этом социально-экономическом контексте высшая школа все еще не имела предпосылок ни к массовости, ни к интернационализации.

В силу элитарности социальная база университета была малочисленной (состояла из белых мужчин, способных заплатить за собственное образование), а его деятельность соответствовала понятию отчужденного интеллектуального труда по Э. Ильенкову: «При наличии всеобщего отчуждения мышление только в сфере науки (т. е. внутри касты ученых) и достигает высоты и уровня развития, необходимых для общества в целом, и в таком виде действительно противостоит большинству человеческих индивидов. И не только противостоит, но и диктует им, что и как они должны с точки зрения науки делать, что и как им надлежит думать и т. д. и т. п. Ученый, профессионал теоретик вещает им ведь не от своего личного имени, а от имени Науки, от имени Понятия, от имени вполне всеобщей, коллективно-безличной силы, выступая перед остальными людьми как ее доверенный и полномочный представитель» [40]. Таким образом, университеты были ответственны за формирование элит, легитимность правления которых обес-

печивалась полученным образованием. В этом смысле высшее образование обеспечивало требуемое качество идеологического воспитания, которое и позволяло элите считаться таковой, ниспуская ценности и воззрения в общество в целом. Международное взаимодействие в этой системе ограничивалось рядом препятствий, таких как международная техническая и экономическая конкуренция, несовместимость имперских паттернов, закрытость колониальных континуумов.

XX век, озаменованный мировыми войнами, характеризовался постепенным разложением империалистической системы мира, что сопровождалось фундаментальным изменением структуры занятости населения. Благодаря ускоряющемуся научно-техническому прогрессу кардинально изменились и формы труда. Индустриализация требовала внедрения в производство новых механизмов и технологий, что в условиях мобилизации военного времени было реализовано за довольно короткий срок, подчеркивает R. Stubbs на примере форсированной индустриализации Юго-восточной Азии в ходе Второй мировой войны [41].

В новой ситуации разрушающихся империй возник идеологический полюс социализма, который, с одной стороны, предоставил возможности для международной кооперации (теперь идеология ей не препятствовала, а, наоборот, стимулировала ее), с другой, расширяла социальную базу университетского образования за счет широких слоев городской и сельской бедноты. В то же время такое образование институционально не изменилось, оставаясь элитарным. Если в капиталистическом мире порог получения высшего образования состоял из финансовых, гендерных и расовых ограничений, то в социалистическом лагере такими ограничениями стали государственный заказ и классовость происхождения.

Окончание Второй мировой войны изменило облик университета. Послевоенная разруха и кадровые проблемы в совокупности с нарастающими тенденциями холодной войны стимулировали США направить большое количество учителей в Европу, Японию, Тайвань и Корею, а также начать новые программы академического обмена, как, например, Программу Фулбрайта. Одновременно Советский Союз нарастил академическое сотрудничество с новыми странами-союзницами, в особенности с коммунистическим Китаем. Постепенно увеличилось, по мнению R. Stubbs, и общее количество учреждений высшего образования, в том числе в бывших колониях [41].

**Зарождение массового высшего образования.** После окончания Второй мировой войны появились условия, при которых высшая школа обрела способность оторваться от своего элитарного фундамента и стать массовой. В 1940-х гг. американское правительство начало субсидировать ветеранов Второй мировой войны для получения ими высшего образования.

P. J. Gumpert отмечает, что после завершения Корейской войны в 1953 году эти тенденции ускорились, встроившись в структуру радикального расширения среднего класса в США [29].

В это же время в научный оборот вводится термин «массовизация», который окончательно утверждается в научной литературе к 1960-м годам, обозначая динамичное увеличение как количества учреждений высшего образования, так и обучающихся в них студентов [29]. В этот период субсидирование обучения ветеранов, борьба с расизмом, женская эмансипация, поддержка граждан с ограниченными физическими возможностями в совокупности обеспечили экстенсивный рост числа новых студентов в США. Это стало возможным благодаря государственному финансированию обучения тех категорий населения, которые ранее были отстранены от получения высшего образования [29]. Благодаря приливу студентов из различных социальных классов высшее образование обрело необходимый спрос, обеспечивший переход к массовой высшей школе.

Рост числа студентов требовал соответствующего количества преподавателей, что, в свою очередь, способствовало увеличению общего количества учреждений высшего образования. В Америке наряду с традиционно платным образованием активно начали развиваться программы государственного субсидирования, призванные способствовать дальнейшей демократизации общества. Эта политика не была спровоцирована сугубо экономическими причинами, однако в своих результатах имела фундаментальный экономический эффект, обеспеченный за счет быстрого притока в экономику образованных кадров.

Схожие процессы происходили в Юго-Восточной Азии, где Южная Корея, Япония, Тайвань, Сингапур и Гонконг в послевоенный период радикально увеличили инвестиции в высшее образование, тем самым поспособствовав интенсивной модернизации общества, экономики и картины занятости населения [41]. Увеличившийся приток образованных кадров спровоцировал формирование новой экономики услуг, ускоряющейся не в силу появления индустриальных комплексов, но в большей степени за счет привлечения технологий и инвестиций из-за рубежа, снизивших ценность и стоимость прежних средств производства. В новых условиях образование не только способствовало производству, но и само выступало его средством. Теперь высшее образование рассматривалось не столько верховным контролером воспитания, сколько инструментом получения добавленной стоимости, то есть основой материального благополучия не только общества в целом, но и конкретного индивида. В соответствии со статистическими данными, обработанными М. Roser и Е. Ortiz-Ospina, массовизация высшего образования привела к быстрому увеличению количества людей с выс-

шим образованием в Северной Америке, которая остается лидером по этому показателю и в настоящее время [42].

Соответственно, росла популярность университетов, доступ к которым обеспечивал возможность дальнейшего заработка. В начале 1980-х годов схожие тенденции достигли КНР, где массовизация высшего образования стала одним из приоритетов модернизации страны в рамках «реформ открытости». Если в США этот процесс реализовывался за счет увеличения государственного субсидирования платной системы высшего образования, то в КНР государственная система образования обрела новые ресурсы за счет коммерциализации. В условиях роста доходов населения коммерциализация высшего образования не ограничивала набор абитуриентов, а, наоборот, способствовала увеличению количества доступных мест. В Китае сочетание государственного и частного финансирования было особенно эффективным, обеспечив массовизацию высшего образования в 30-летний срок [43]. По мнению X. Ding, массовый университет возымел в Китае глубокий социально-экономический эффект с точки зрения как женской эмансипации, так и увеличения благосостояния сельских и бедных слоев населения, поспособствовав радикальному ускорению модернизации страны с точки зрения не только экономики, но и социально-культурных устоев общества [44].

В СССР происходили симметричные процессы, которые, однако, не имели столь широкомасштабных результатов, как в Юго-Восточной Азии или в США. Проблема заключалась в сущности советской экономики: 1) она была крайне милитаризована; 2) отличалась дешевизной, а также закрепляла население в сфере производства, искусственно обескровливая сферу услуг; 3) финансирование университетов происходило исключительно за счет государственных средств, что лишало их возможности реагировать на запросы населения. В этих условиях развитие системы высшего образования увязывалась с технологическим развитием индустриального и аграрного секторов экономики. Немаловажным оставался и военный потенциал, рост которого обеспечивался в том числе благодаря исследовательской деятельности.

Вместе с тем перечисленные факторы могут быть рассмотрены двояко. С одной стороны, они способствовали скачкообразному увеличению количества как университетов, так и обучающихся в них студентов. С другой стороны, плановая парадигма существенно обескровливала сферу услуг, ставила университеты в полную зависимость от государственного заказа, ограничивая дальнейший рост системы высшего образования. После распада СССР в ситуации экономического перестроения сформировались условия для массовизации высшего образования, которая, однако, прошла с опозданием в сравнении не только с США и Западной Европой, но и Юго-Восточной Азией.

Постепенное расширение государственного высшего образования за счет внедрения элементов коммерциализации позволило не только увеличить количество студентов, но и расширить число учреждений высшего образования. Расширение среднего класса обеспечило приток частного финансирования в высшую школу (родители стали в состоянии оплачивать дополнительные места в университетах для своих детей, не прошедших по конкурсу на бюджет), что поддержало его экстенсивный рост. В то же время этот процесс был относительно длительным и не всегда успешным. Россия [45] и Беларусь [19] достигли массового высшего образования только к 2009 году, в то время как другие бывшие советские республики (Кавказ и Средняя Азия) так и не смогли осуществить такой переход.

В тех странах, где удалось завершить массовизацию высшего образования, академическая среда постепенно перестроилась, отойдя от сугубо государственного заказа к нуждам экономики и рынка труда. Эта тенденция сопровождалась быстрым ростом индекса человеческого развития и его замедлением там, где по тем или иным причинам высшее образование так и не стало массовым. В этой связи массовое высшее образование можно рассматривать как определенный индикатор социально-экономического развития страны.

Несмотря на очевидные экономические и социальные успехи массового высшего образования, проблемы с его имплементацией с неизбежностью сопровождаются дискуссиями относительно целесообразности его внедрения [46, 47]. Значение данного процесса все еще неочевидно для академических сообществ развивающихся стран, которые рассматривают трудозатратный и дорогой переход от элитарного к массовому высшему образованию как модулируемый и искусственно управляемый сверху процесс, лишенный естественных оснований.

**Формирование запроса на совершенствование качества образования.** Описанные тенденции в глобальной перспективе привели к существенному изменению картины высшего образования. В соответствии с данными ЮНЕСКО, если в 1970 году в университетах обучалось 32,6 млн человек, то в 2000 году студентов насчитывалось 99 млн. Этот рост демонстрировался на фоне замедления темпов рождаемости в развитых регионах мира, но сопровождался удвоением мировой экономики в период с 1990 по 2016 год. По прогнозам к 2030 году число студентов в мире достигнет 377,4 млн, в то время как рост числа студентов даже на доли процентного пункта в год обеспечит существенную прибавку в ВВП<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> UNESCO Institute for Statistics (UIS) // Education stats da-tabase. 2018. Available from: <http://uis.unesco.org> (date of access: 10.11.2020).

На этом фоне массовая высшая школа к концу XX века обеспечила формирование национальных систем высшего образования, что привело к популяризации самого этого термина в научном обороте, на что обращает внимание S. Guri-Rosenblit [48]. Как замечает U. Teichler, в новых условиях система высшего образования обозначает не совокупность различных университетов, но некую взаимосвязанную макроструктуру национального и международного уровней [49]. В силу массовости высшее образование приобрело организующие функции, ранее доступные лишь системе школьного образования, выражающиеся в способности транслировать идеалы и ценности среди широких слоев населения, а не только элиты. Высшее образование также стало основой новой экономики: если на прежних этапах человеческого развития основной вклад вносился необразованными (крестьяне) или малообразованными (рабочие, торговцы) слоями населения, то со середины XX в. именно высокообразованные кадры все в большей степени обеспечивают экономический рост.

W. Santa отмечает, что на этом фоне ярко выражены негативные тенденции в тех странах, которые не смогли или не успели массовизировать высшую школу, не обеспечив ее стратегией развития, увязывающей знания с экономическим ростом [50]. Яркий пример – Нигерия – крупнейшая страна Африки (20% населения континента), обладающая огромными сырьевыми богатствами и длинной береговой линией. Тем не менее в 2002 году Нигерия обладала лишь 15 учеными или инженерами на 1 млн населения, в то время как другие развивающиеся страны, такие как Бразилия (168 на 1 млн чел.), Китай (459 на 1 млн чел.) или Индия (158 на 1 млн чел.), обеспечили себе лучшие возможности для социально-экономического развития [50].

К настоящему моменту диспропорция в массовости высшего образования усилилась, с одной стороны, позволив таким странам как Китай добиться коренного изменения картины занятости населения, но с другой – увеличить отставание таких стран, как Нигерия. В этом же ключе современная наука склонна интерпретировать разницу в развитии между Китаем и Индией. Если первый преуспел в массовом высшем образовании, то вторая во многом осталась с элитарным аналогом. В это же время с примерно одинакового размера ВВП и населения в 20-летний период номинальный ВВП Китая стал равняться 6 индийским. Авторские коллективы в составе K. S. Reddy, E. Xie и Q. Tang; R. Mu и Q. Wan обращают внимание, что в это состояние дел внесли вклад не только инновации, но и расширение социальной базы образованных кадров за счет женщин и бедных слоев населения, в чем также непосредственная заслуга высшего образования [51, 52].

За период с 2000 по 2020 год Китай вышел на первое место в мире по ВВП по паритету покупательной способности, при этом в 2015 году рост

количества студентов в стране составил 40 % к 2012 году, а к 2019 году обучающихся в университетах стало на 50 % больше<sup>1</sup>. Быстрое увеличение количества специалистов с высшим образованием позволило Китаю в десятилетний срок существенно продвинуться в области науки и инноваций. Только за период с 2009 по 2013 год количество исследователей в Китае увеличилось на 300 тыс. чел., достигнув 1484 тыс., что составляет 20 % от всех исследователей в мире. При этом если в 2003 году Китай генерировал лишь 5 % научных публикаций в мире, то к 2013 году эта пропорция увеличилась до 20 %<sup>2</sup>.

Массовое высшее образование сформировало условия для ускорения межуниверситетского сотрудничества в международной сфере. Если на предыдущих этапах человеческого развития международная интеграция осуществлялась в рамках военных (религиозных, идеологических) союзов, то массовизация открыла новые возможности для высшего образования с точки зрения интеграционной парадигмы. На этом пути, однако, имелся ряд препятствий. Системы высшего образования в национальных границах существенно отличались друг от друга. Как замечает Р. J. Gumport, национальные системы высшего образования были неоднородны, так как состояли из учреждений, отличающихся статусом, стандартами, традициями, а также требованиями к квалификации преподавателей и одаренности учеников [29]. Вопрос качества высшего образования встал как никогда остро, но уже не столько в плоскости государственных требований к образовательному учреждению, сколько с точки зрения его конкурентоспособности, особенно в глазах студентов и преподавателей.

## Обсуждение результатов

Таким образом, вопрос качества образования обнаружил себя как в области масштабирования систем высшего образования (интенсивный рост количества учреждений высшего образования и студентов, обучающихся в них), так и в сфере интеграционных возможностей высшего образования, требовавшей преодолеть разрывы между системами высшего образования и учреждениями высшего образования, обеспечив тем самым их совместимость. В этом смысле массовизация высшего образования сформировала, с одной стороны, запрос на улучшение качества образования, который начал удовлетворяться в том числе за счет эффективных ресурсов международ-

---

<sup>1</sup> China reports growth in higher education gross enrolment rate // Gbtimes Beijing. Available from: <https://gbtimes.com/china.reports.growth.higher.education.gross.enrolment.rate> (date of access: 10.11.2020).

<sup>2</sup> UNESCO science report, towards 2030: Execut. summ // United Nations Educational, Scientific and Cultural Org. Paris: UNESCO, 2015. Available from: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000235407> (date of access: 10.11.2020).

ного сотрудничества, с другой стороны, массовая высшая школа стала проводником интеграционной повестки за счет доступа к обучению широких слоев населения.

На этом фоне те страны, которые обеспечили массовое высшее образование, обрели внешнеэкономический рост со стороны тех государств, которые не смогли обеспечить такой переход. Если академическое сотрудничество таких стран, как США или Китай, связывается с расширением культурно-языковых, экономических и социально-политических связей, то чистый импорт образования со стороны Нигерии или Индии все еще носит полуколониальный характер. В этом смысле массовое высшее образование выступает не только индикатором социального развития общества, но и точкой определения формата международного взаимодействия (такое взаимодействие содействует развитию национальной устойчивости либо является проявлением формы патронажа одних участников над другими).

В этом свете массовая высшая школа во многом определяет характер международного взаимодействия в академической сфере. С учетом того, что интернационализация высшего образования предусматривает как совершенствование качества образования, так и международную интеграцию, только национальные системы с массовым высшим образованием способны полноценно реализовывать этот процесс. В условиях, когда национальная система высшего образования не способна перейти к массовой модели ее международное взаимодействие будет ограничиваться.

Представленная увязка массовизации высшего образования с модернизацией общества и экономики, а также формированием запроса на интернационализацию в высшем образовании не только обосновывает институциональные механизмы возникновения и расширения международного измерения в академической жизни, но и объясняет их материалистическую, а не идеалистическую мотивацию. Такой подход позволяет рассматривать интернационализацию высшего образования в качестве эффективного средства международного взаимодействия, имеющего не только символическое значение (приоритеты мультикультурализма и преодоление духовных последствий колониализма), но и функциональное (совершенствование качества образования, выравнивание уровня развития различных университетов и обеспечение их совместимости в рамках национальных систем и межнациональных пространств высшего образования).

В целом результаты исследования полностью вписываются в традиционную парадигму связи массового высшего образования с проблемой обеспечения качества, однако позволяют взглянуть на интернационализацию высшего образования как на важный элемент преодоления этой проблемы. Такой подход позволяет выявить актуальный характер изменяющейся гло-

бальной социально-экономической структуры общества, где способность к массовизации и интернационализации высшего образования выступает индикатором успешности того или иного национального субъекта.

В то же время имеются определенные ограничения представленной теоретической модели. В силу того, что она опирается на методологическое основание интернационализации как пересечения процессов международной интеграции и совершенствования качества высшего образования, вне указанных методологических рамок феномен массового высшего образования может быть интерпретирован в несколько ином ключе. Такие ситуации могут обнаруживаться в переходных и развивающихся экономиках, обладающих финансовыми ресурсами для развития массового высшего образования, но не проявляющих гибкость к его выгодам и потребностям. В свою очередь, подобные национальные примеры могут выступать важным направлением для дальнейшего научного изучения.

### **Заключение**

Подводя итог, следует заключить, что массовизация высшего образования обусловлена эволюцией исторического развития социальных систем. В отличие от предыдущих эпох, ориентированных на империалистические ценности, массовая высшая школа выступает одним из источников эмансипации и демократизации общества, инструментом преодоления им классовых противоречий. Этот процесс во второй половине XX в. обеспечил переориентацию высшего образования с традиционных нужд государства на спрос экономики, в связи с чем может считаться естественным, а не искусственно спровоцированным явлением, которое, однако, может быть ускорено за счет целенаправленной и эффективной политики государства.

С точки зрения социально-философского взгляда массовизация высшего образования выступила механизмом качественного перестроения общественной жизни, повлияв как на изменение экономического взаимодействия, так и социально-культурного. В этой плоскости оно выступило не только спутником деколонизации, но и решением классических проблем марксизма, связанных с отчужденным трудом и монополией на средства производства. Старые средства производства потеряли свой всеобъемлющий статус, уступив первенство компетенциям рабочей силы.

Институционально массовизация высшего образования стала возможной за счет государственно-частного партнерства: в одних странах (США) она реализовывалась за счет государственных субсидий в частное высшее образование, в других (КНР) частные инвестиции способствовали радикальному расширению государственной системы высшего образования. Всеобщая массовая высшая школа стала возможна ввиду государственно-частно-

го сотрудничества, обеспечивающего как достаточность финансирования, так и гибкость в отношении рынка труда и запроса на компетенции.

Массовое высшее образование выступает внутренним фактором формирования академического запроса на развитие процессов интернационализации:

- 1) формируя потребность в совершенствовании качества образования;
- 2) выступая институциональным инструментом имплементации интеграционной повестки.

В этом смысле массовый университет выступает как инструментом реализации интеграции, так и одним из требований к ее проведению. Проблемы с развитием массовой высшей школы могут свидетельствовать о наличии фундаментальных барьеров в национальном развитии того или иного государства, что представляет важный объект для дальнейшего изучения.

### **СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ**

1. De Wit H. Globalisation and internationalisation of higher education // *Revista de universidad y sociedad del conocimiento*. 2011. № 2 (8). P. 241–248. DOI: 10.7238/rusc.v8i2.1247
2. Смоляков Д. А. Интернационализация высшего образования: социально-философский аспект // *Доклады Национальной академии наук Беларуси*. 2020. № 3 (64). С. 371–378. DOI: 10.29235/1561-8323-2020-64-3-371-378
3. De Wit H. The history of internationalization of higher education // *The SAGE handbook of international higher education* / Ed.: D. Deardorff [et al.]. California, 2012. P. 43–60. DOI: 10.4135/9781452218397.n3
4. Knight J. Internationalization remodeled: definition, approaches, and rationales // *Journal of Studies in International Education*. 1997. № 1 (8). P. 5–31. DOI: 10.1177/1028315303260832
5. Дубовицка А. Интернационализация высшего образования как часть Болонского процесса [Электрон. ресурс] // *Научный диалог*. 2013. № 2. С. 8–21. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/internatsionalizatsiya-vysshego-obrazovaniya-kak-chast-bolonskogo-protssesa> (дата обращения: 10.11.2020).
6. Zha Q. Internationalization of Higher Education: Towards a Conceptual Framework // *Policy Futures in Education*. 2003. № 1. P. 248–270. DOI: 10.2304/pfie.2003.1.2.5
7. Копылов А. В., Сергеев А. М., Рыжкова И. В. Некоторые герменевтические аспекты интернационализации высшего образования // *Педагогика*. 2020. № 5 (84). С. 16–23. Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=43036959> (дата обращения: 10.11.2020).
8. Чмыхало А. Ю., Ардашкин И. Б., Макиенко М. А. Интернационализация высшего образования как отражение ценностей культуры постмодерна: российская специфика [Электронный ресурс] // *Вестник Томского государственного университета. Культурология и искусствоведение*. 2016. № 4 (24). С. 85–99. DOI: 10.17223/22220836/24/9. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/internatsionalizatsiya-vysshego-obrazovaniya-kak-otrazhenie-tsennostey-kultury-postmoderna-rossiyskaya-spetsifika> (дата обращения: 10.11.2020).

9. Altbach P. Globalization and the university: realities in an unequal world // *Tertiary Education and Management*. 2004. Vol. 10. P. 3–25. DOI: 10.1007/978-1-4020-4012-2-8
10. Смоляков Д. А. О генезисе интернационализации высшего образования // *Образование и наука*. 2019. № 8 (21). С. 9–28. DOI: 10.17853/1994-5639-2019-8-9-286
11. Tight M. Mass Higher Education and Massification // *High Education Policy*. 2019. № 32. P. 93–108. DOI: 10.1057/s41307-017-0075-3
12. Giannakis M., Bullivant N. The Massification of Higher Education in the UK: aspects of service quality // *Journal of Further and Higher Education*. 2016. № 40 (5). P. 630–648. DOI: 10.1080/0309877X.2014.1000280
13. Yang Y. Higher Education in China: Massification, Accessibility, and Quality Issues // Collins C., Lee M., Hawkins J., Neubauer D. *The Palgrave Handbook of Asia Pacific Higher Education*. New York: Palgrave Macmillan, 2016. P. 315–330. DOI: 10.1057/978-1-137-48739-1\_21
14. Hornsby D. J., Osman R. Massification in higher education: large classes and student learning // *High Education*. 2014. № 67. P. 711–719. DOI: 10.1007/s10734-014-9733-1
15. Dias D. Has Massification of Higher Education led to more Equity? Clues to a reflection on Portuguese education arena // *International Journal of Inclusive Education*. 2015. № 19 (2). P. 103–120. DOI: 10.1080/13603116.2013.788221
16. Mok K. H., Wu A. Higher Education, Changing Labour Market and Social Mobility in the Era of Massification in China // *Journal of Education and Work*. 2016. № 29 (1). P. 77–97. DOI: 10.1080/13639080.2015.1049028
17. Абрамова М. А., Крашенинников В. В. Реформа высшего образования: от количества к качеству // *Философия образования*. 2016. № 2 (65). С. 44–52. DOI: 10.15372/PHE20160204
18. Пак Ю. Н., Кошебаева Г. К., Пак Д. Ю. Проблемы модернизации высшего образования в контексте обеспечения качества // *Alma Mater (Вестник высшей школы)*. 2019. № 12. С. 14–21. DOI: 10.20339/AM.12-19.014
19. Мох Т. О. Обусловленность массового высшего образования Республики Беларусь: исторический контекст [Электрон. ресурс] // *Научные труды Республиканского института высшей школы. Исторические и психолого-педагогические науки: сборник научных статей* / Под. ред. В. Ф. Беркова. Минск, 2017. Вып. 17. Ч. 1. С. 286–293. Режим доступа: <https://elib.bsu.by/handle/123456789/184685> (дата обращения: 10.11.2020).
20. Бессуднов А. Р., Куракин Д. Ю., Малик В. М. Как возник и что скрывает миф о всеобщем высшем образовании // *Вопросы образования*. 2017. № 3. С. 83–109. DOI: 10.17323/1814-9545-2017-3-83-109
21. Пугач В. Ф. Массовое высшее образование в России: особенности динамики // *Высшее образование в России*. 2020. № 2. С. 74–82. DOI: 10.31992/0869-3617-2020-29-2-74-82
22. Аникина Е. А., Иванкина Л. И., Сорокина Ю. С. Кризис высшего образования в России: проявления, причины, последствия [Электрон. ресурс] // *Современные проблемы науки и образования*. 2016. № 3. Режим доступа: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=24770> (дата обращения: 10.11.2020).
23. Баранова И. М., Пугин В. Б. Современные проблемы высшей школы: массовизация, гетерогенность, необучаемость // *Дискуссия*. 2017. № 10 (84). С. 74–79. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennyye-problemy-vysshey-shkoly-massovizatsiya-geterogennost-neobuchaemost> (дата обращения: 10.11.2020).
24. Перевозный А. В. Массовое высшее образование: истоки и проблемы организации [Электрон. ресурс] // *Университетское управление*. 2011. № 1. С. 28–33. Режим до-

ступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/massovoe-vysshee-obrazovanie-istoki-i-problemy-organizatsii> (дата обращения: 10.11.2020).

25. Арсентьев Н. М. Ивлева А. Ю. Массовизация высшего образования в России: угрозы и перспективы [Электрон. ресурс] // Гуманитарий: актуальные проблемы гуманитарной науки и образования. 2010. № 3 (11). С. 76–82. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/massovizatsiya-vysshego-obrazovaniya-v-rossii-ugrozy-i-perspektivy> (дата обращения: 10.11.2020).

26. Титаренко Л. Г. Гендерный дисбаланс или рост гендерного равенства? // Женщина в российском обществе. 2020. № 1. С. 17–28. DOI: 10.201064/WinRS.2020.1.2

27. Ставцева Т. И., Белоусова Е. А., Логвинова Т. Э. К вопросу о социальной значимости высшего профессионального образования в условиях его массовизации // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2013. № 5. С. 59–63. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-sotsialnoy-znachimosti-vysshego-professionalnogo-obrazovaniya-v-usloviyah-ego-massovizatsii> (дата обращения: 10.11.2020).

28. Максимов А. Г., Тележкина М. С. Эконометрический анализ феномена массовизации высшего образования // Прикладная эконометрика. 2019. № 3 (55) С. 91–112. DOI: 10.24411/1993-7601-2019-10012

29. Gumport P. J. The United States Country Report: Trends in Higher Education from Massification to Post-Massification. 1997. 50 p. Available from: <http://course.napla.copladigital.org/wp-content/uploads/2016/09/Trends-in-Higher-Education-from-Massification-to-Post-Massification.pdf> (date of access: 10.11.2020).

30. Mok K. H., Chan S. J. After Massification and Response to Internationalization: Quality Assurance of Higher Education in Taiwan and Hong Kong // Collins C., Lee M., Hawkins J., Neubauer D. The Palgrave Handbook of Asia Pacific Higher Education. New York: Palgrave Macmillan, 2016. P. 423–438. DOI: 10.1057/978-1-137-48739-1\_28

31. Tierney W. G., Ward J. D. The transformation of the system of postsecondary education in the United States // Altbach P. G., Reisberg L., De Wit H. Massification Differentiation in Postsecondary Education Worldwide. Hamburg: Körber-Stiftung, 2017. 170 p. Available from: [https://www.academia.edu/32151024/The\\_Transformation\\_of\\_the\\_System\\_of\\_Postsecondary\\_Education\\_in\\_the\\_United\\_States](https://www.academia.edu/32151024/The_Transformation_of_the_System_of_Postsecondary_Education_in_the_United_States) (date of access: 10.11.2020).

32. Pan M., Luo D. A comparative analysis on models of higher education massification // Frontiers of Education in China. 2008. № 3. P. 64–78. DOI: 10.1007/s11516-008-0004-8

33. Gao Y. Massification of Higher Education in China: Problems and Solutions // Wu A., Hawkins J. Massification of Higher Education in Asia. Higher Education in Asia: Quality, Excellence and Governance. Singapore: Springer, 2018. P. 9–19. DOI: 10.1007/978-981-13-0248-0\_2

34. Wu A. M. Hawkins J. N. Massification of Higher Education in Asia. Singapore: Springer, 2018. 147 p. DOI 10.1007/978-981-13-0248-0

35. Chisick H. The Limits of Reform in the Enlightenment: Attitudes Toward the Education of the Lower Classes in Eighteenth-Century France. Princeton: Princeton University Press, 2014. 332 p. Available from: <https://archive.org/details/limitsofreformin0000chis> (date of access: 10.11.2020).

36. Melton J. V. H. Absolutism and the Eighteenth-Century Origins of Compulsory Schooling in Prussia and Austria. New York: Cambridge University Press, 1988. 260 p. Available from: <https://archive.org/details/absolutismeighte0000melt> (date of access: 10.11.2020).

37. Suchodolski B. Komisja Edukacji Narodowej na tle roli oświaty w dziejowym rozwoju Polski. Wyd. 2. Warszawa: Wiedza Powszechna, 1973. 263 p. Available from: [https://books.google.ru/books/about/Komisja\\_Edukacji\\_Narodowej\\_na\\_tle\\_rol\\_i\\_o.html?id=0W4nAAAAMAA-J&redir\\_esc=y](https://books.google.ru/books/about/Komisja_Edukacji_Narodowej_na_tle_rol_i_o.html?id=0W4nAAAAMAA-J&redir_esc=y) (date of access: 10.11.2020).

38. Schleunes K. A. Enlightenment, Reform, Reaction: The Schooling Revolution in Prussia // *Central European History*. 1979. № 4 (12). P. 315–342. Available from: <https://www.cambridge.org/core/journals/central-european-history/article/abs/enlightenment-reform-reaction-the-schooling-revolution-in-prussia/247CB45BE41BDC18E0D92F07B991CB-DA> (date of access: 10.11.2020).

39. Ngugi W. T. *Decolonizing the mind: the politics of language in African literature*. Oxford: James Currey Ltd., 2005. 114 p. Available from: [https://www.researchgate.net/publication/317678104\\_NGUGI\\_WA\\_THIONG'O\\_NUN\\_DECOLONIZING\\_THE\\_MIND\\_THE\\_POLITICS\\_OF\\_LANGUAGE\\_IN\\_AFRICAN\\_LITERATURE\\_ADLI\\_ESERININ\\_SOMURGECILIK\\_-\\_DIL\\_ILISKISI\\_ACISINDAN\\_INCELENMESI](https://www.researchgate.net/publication/317678104_NGUGI_WA_THIONG'O_NUN_DECOLONIZING_THE_MIND_THE_POLITICS_OF_LANGUAGE_IN_AFRICAN_LITERATURE_ADLI_ESERININ_SOMURGECILIK_-_DIL_ILISKISI_ACISINDAN_INCELENMESI) (date of access: 10.11.2020).

40. Ильенков Э. В. К вопросу о диалектико-материалистической критике объективного идеализма. Диалектическая логика. Очерки, истории и теории. Изд. 2, доп., 1984. 320 с. Режим доступа: <https://litresp.ru/chitat/ru/И/илjenkov-evaljd-vasiljevich/dialekticheskaya-logika-ocherki-istorii-i-teorii/11> (дата обращения: 10.11.2020).

41. Stubbs R. War and Economic Development: Export-Oriented Industrialization in East and Southeast Asia // *Comparative Politics*. 1999. № 3. P. 337–355. DOI: 10.2307/422343

42. Roser M., Ortiz-Ospina E. Tertiary Education. Available from: <https://ourworldindata.org/tertiary-education> (date of access: 10.11.2020).

43. Mok K. H., Jiang J. Massification of higher education and challenges for graduate employment and social mobility: East Asian experiences and sociological reflections // *International Journal of Educational Development*. 2018. № 63. P. 44–51. DOI: 10.1016/j.ijedudev.2017.02.003

44. Ding X. China's Higher Education Market // *DIFID WB Collaboration on Knowledge and Skills in the New Economy*. 2004, January. Available from: [https://www.researchgate.net/publication/337589737\\_Understanding\\_Vocational\\_Education\\_Market\\_in\\_China](https://www.researchgate.net/publication/337589737_Understanding_Vocational_Education_Market_in_China) (date of access: 10.11.2020).

45. Капезина Т. Т. Тенденции развития российского высшего образования [Электрон. ресурс] // *Вестник Тамбовского университета. Серия: Общественные науки*, 2016. № 4 (8). С. 38–41. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/tendentsii-razvitiya-rossiyskogo-vysshego-obrazovaniya> (дата обращения: 10.11.2020).

46. Avdeeva T. I., Kulik A. D., Kosareva A. N., Zhilkina T. A. Belogurov A. Yu. Problems and Prospects of Higher Education System Development in Modern Society // *European Research Studies Journal*. 2017. № 4B (20). P. 112–124. DOI: 10.35808/ERSJ/878

47. Голиусова Ю. В., Фенглианг Ли. Социально-экономические последствия избыточного образования в Китае и России [Электрон. ресурс] // *Россия реформирующаяся*. Вып. 13: Ежегодник. Москва: Новый хронограф, 2015. С. 270–286. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-ekonomicheskie-posledstviya-izbytochnogo-obrazovaniya-v-kitae-i-rossii> (дата обращения: 10.11.2020).

48. Guri-Rosenblit S., Teichler U. Massification and diversity of higher education systems: interplay of complex dimensions // *Globalizing Knowledge: European and North American regions and policies addressing the priority issues of other UNESCO regions*. 5–6 March 2007, Paris: UNESCO Headquarters, 2007. P. 373–389. Available from: <https://www.research->

gate.net/publication/32029702\_Massification\_and\_Diversity\_of\_Higher\_Education\_Systems\_Interplay\_of\_Complex\_Dimensions (date of access: 10.11.2020).

49. Teichler U. Changing Patterns of the Higher Education Systems. London: Jessica Kingsley Publishers, 1988. 144 p. Available from: <https://eric.ed.gov/?id=ED334953> (date of access: 10.11.2020).

50. Saintra W. Higher education in Nigeria: a status report // Higher Education Policy. 2003. № 3 (16). P. 259–281. DOI: 10.1057/palgrave.hep.8300021

51. Reddy K. S., Xie E., Tang Q. Higher education, high-impact research, and world university rankings: A case of India and comparison with China // Pacific Science Review B: Humanities and Social Sciences. 2016. № 1 (2). P. 1–21. DOI: 10.1016/j.psr.b.2016.09.004

52. Mu R., Wan Q. The Development of Science and Technology: a Comparison with India and the United States // Technology in Society. 2008. № 30 (3-4). P. 319–329. DOI: 10.1016/j.techsoc.2008.04.023

## References

1. De Wit H. Globalisation and internationalisation of higher education. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*. 2011; 2 (8): 241–248. DOI: 10.7238/rusc.v8i2.1247

2. Smaliakou D. A. Internationalization of higher education: Socio-philosophical aspect. *Doklady Natsional'noi akademii nauk Belarusi = Doklady of the National Academy of Sciences of Belarus*. 2020; 3 (64): 371–378. DOI: 10.29235/1561-8323-2020-64-3-371-378 (In Russ.)

3. De Wit H. The history of internationalization of higher education. In: D. Deardorff, et al. (eds.). *The SAGE handbook of international higher education*. California; 2012. p. 43–60. DOI: 10.4135/9781452218397.n3

4. Knight J. Internationalization remodeled: Definition, approaches, and rationales. *Journal of Studies in International Education*. 1997; 1 (8): 5–31. DOI: 10.1177/1028315303260832

5. Dubovická L., Schwarczová H., Varcholová T. Internationalization of higher education as part of Bologna process. *Nauchnyj dialog = Scientific Dialogue* [Internet]. 2013 [cited 2020 Nov 10]; 2 (14): 8–21. Available from: <https://cyberleninka.ru/article/n/internatsionalizatsiya-vysshego-obrazovaniya-kak-chast-bolonskogo-protssessa> (In Russ.)

6. Zha Q. Internationalization of higher education: Towards a conceptual framework. *Policy Futures in Education*. 2003; 1: 248–270. DOI: 10.2304/pfie.2003.1.2.5

7. Kopylov A. V., Sergeev A. M., Ryzhkova I. V. Some hermeneutic aspects of the internationalization of higher education. *Pedagogika = Pedagogy* [Internet]. 2020 [cited 2020 Nov 10]; 5 (84): 16–23. Available from: <https://elibrary.ru/item.asp?id=43036959> (In Russ.)

8. Chmykhalo A. Yu., Ardashkin I. B., Makienko M. A. Internationalization of higher education as a reflection of the value postmodern culture: Russian specificity. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Kul'turologiya i iskusstvovedenie = Tomsk State University Journal of Cultural Studies and Art History*. 2016; 4 (24): 85–99. DOI: 10.17223/22220836/24/9 (In Russ.)

9. Altbach P. Globalization and the university: Realities in an unequal world. *Tertiary Education and Management*. 2004; 10: 3–25. DOI: 10.1007/978-1-4020-4012-2\_8

10. Smaliakou D. A. The genesis of higher education internationalisation. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2019; 8 (20): 9–28. DOI: 10.17853/1994-5639-2019-8-9-28 (In Russ.)

11. Tight M. Mass higher education and massification. *High Education Policy*. 2019; 32: 93–108. DOI: 10.1057/s41307-017-0075-3
12. Giannakis M., Bullivant N. The massification of higher education in the UK: Aspects of service quality. *Journal of Further and Higher Education*. 2016; 40 (5): 630–648. DOI: 10.1080/0309877X.2014.1000280
13. Yang Y. Higher education in China: Massification, accessibility, and quality issues. In: Collins C., Lee M., Hawkins J., Neubauer D. (eds.). *The Palgrave Handbook of Asia Pacific Higher Education*. New York: Palgrave Macmillan; 2016. p. 315–330. DOI: 10.1057/978-1-137-48739-1\_21
14. Hornsby D. J., Osman R. Massification in higher education: Large classes and student learning. *High Education*. 2014; 67: 711–719. DOI: 10.1007/s10734-014-9733-1
15. Dias D. Has massification of higher education led to more equity? Clues to a reflection on Portuguese education arena. *International Journal of Inclusive Education*. 2015; 19 (2): 103–120. DOI: 10.1080/13603116.2013.788221
16. Mok K. H., Wu A. Higher education, changing labour market and social mobility in the era of massification in China. *Journal of Education and Work*. 2016; 29 (1): 77–97. DOI: 10.1080/13639080.2015.1049028
17. Abramova M. A., Krashenninikov V. V. Higher education reform: From quantity to quality. *Filosofija obrazovaniya = Philosophy of Education*. 2016; 2 (65): 44–52. DOI: 10.15372/PHE20160204 (In Russ.)
18. Pak Yu. N., Koshebayev G. K., Pak D. Yu., The problem of higher education modernization in the context of quality assurance. *Alma Mater*. 2019; 12: 14–21. DOI: 10.20339/AM.12-19.014 (In Russ.)
19. Mokh T. Conditionality of mass higher education of the Republic of Belarus: Historical context. *Nauchnye trudy Respublikanskogo instituta vysshej shkoly. Istoricheskie i psihologo-pedagogicheskie nauki = The Scientific Works of the Republican Institute of Higher School. Historical and Psychological-Educational Sciences* [Internet]. 2017 [cited 2020 Nov 10]; 17 (1): 286–293. Available from: <https://elibr.bsu.by/handle/123456789/184685> (In Russ.)
20. Bessudnov A., Kurakin D., Malik V. The myth about universal higher education: Russia in the international context. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies Moscow*. 2017; 3: 83–109. DOI: 10.17323/1814-9545-2017-3-83-109 (In Russ.)
21. Pugach V. F. Mass higher education in Russia: Features of dynamics. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. 2020; 2: 74–82. DOI: 10.31992/0869-3617-2020-29-2-74-82 (In Russ.)
22. Anikina E. A., Bvankina L. I., Sorokina Y. S. Higher education crisis in Russia: Manifestations, causes and consequences. *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya = Modern Problems of Science and Education* [Internet]. 2016 [cited 2020 Nov 10]; 3. Available from: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=24770> (In Russ.)
23. Baranova I. M., Pugin V. B. Modern problems of the higher school: Massification, heterogeneity and learning disability. *Diskussiya = Discussion* [Internet]. 2017 [cited 2020 Nov 10]; 10 (84): 74–79. Available from: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-problemy-vysshey-shkoly-massovizatsiya-geterogennost-neobuchaemost> (In Russ.)
24. Perevoznay A. V. Mass higher education: Origination and challenges of organization. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz = University Management: Practice and Analysis* [Internet]. 2011 [cited 2020 Nov 10]; 1: 28–33. Available from: <https://cyberleninka.ru/article/n/massovoe-vysshee-obrazovanie-istoki-i-problemy-organizatsii> (In Russ.)

25. Arsentjev N. M., Ivleva A. U. Mass Education in Russia: Means and perspectives. *Gumanitariy: aktual'nyie problemyi gumanitarnoy nauki i obrazovaniya = Russian Journal of the Humanities* [Internet]. 2010 [cited 2020 Nov 10]; 3: 76–82. Available from: <https://cyberleninka.ru/article/n/massovizatsiya-vysshego-obrazovaniya-v-rossii-ugrozy-i-perspektivy> (In Russ.)
26. Titarenka L. G. Gender imbalance or growth of gender equality? *Zhenshchina v Rossijskom obschestve = Woman in Russian Society*. 2020; 1: 17–28. DOI: 10.201064/WinRS.2020.1.2 (In Russ.)
27. Stavceva T. I., Belousova E. A., Logvinova T. E. On the question of social importance of mass higher education. *Uchenye zapiski Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i sotsial'nye nauki = Scientific Notes of Orel State University* [Internet]. 2013 [cited 2020 Nov 10]; 5: 59–63. Available from: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-sotsialnoy-znachimosti-vysshego-professionalnogo-obrazovaniya-v-usloviyah-ego-massovizatsii> (In Russ.)
28. Maksimov A. G., Telezhkina M. S. Econometric analysis of phenomenon of higher education expansion. *Prikladnaya èkonometrika = Applied Econometrics*. 2019; 3 (55): 91–112. DOI: 10.24411/1993-7601-2019-10012 (In Russ.)
29. Gumport P. J. The United States country report: Trends in higher education from massification to post-massification [Internet]. 1997 [cited 2020 Nov 10]. Available from: [https://web.stanford.edu/group/ncpi/documents/pdfs/1-04\\_massification.pdf](https://web.stanford.edu/group/ncpi/documents/pdfs/1-04_massification.pdf)
30. Mok K. H., Chan S. J. After massification and response to internationalization: Quality assurance of higher education in Taiwan and Hong Kong. In: Collins C., Lee M., Hawkins J., Neubauer D. (eds.). *The Palgrave Handbook of Asia Pacific Higher Education*. New York: Palgrave Macmillan; 2016. p. 423–438. DOI: 10.1057/978-1-137-48739-1\_28
31. Tierney W. G., Ward J. D. The transformation of the system of postsecondary education in the United States. In: Altbach P. G., Reisberg L., De Wit H. (eds.). *Massification differentiation in post-secondary education worldwide*. Hamburg: Körber-Stiftung; 2017. p. 179–188. DOI: 10.1007/978-94-6351-083-7\_15
32. Pan M., Luo D. A comparative analysis on models of higher education massification. *Frontiers of Education in China*. 2008; 3: 64–78. DOI: 10.1007/s11516-008-0004-8
33. Gao Y. Massification of higher education in China: Problems and solutions. In: Wu A., Hawkins J. (eds.). *Massification of higher education in Asia. Higher education in Asia: Quality, excellence and governance*. Singapore: Springer; 2018. p. 9–19. DOI: 10.1007/978-981-13-0248-0\_2
34. Wu A. M., Hawkins J. N. Massification of higher education in Asia. Singapore: Springer; 2018. 147 p. DOI: 10.1007/978-981-13-0248-0
35. Chisick H. the limits of reform in the enlightenment: Attitudes toward the education of the lower classes in eighteenth-century France [Internet]. Princeton: Princeton University Press; 2014 [cited 2020 Nov 10]. 332 p. Available from: <https://archive.org/details/limitsofreformin0000chis>
36. Melton J. V. H. Absolutism and the eighteenth-century origins of compulsory schooling in Prussia and Austria [Internet]. New York: Cambridge University Press; 1988 [cited 2020 Nov 10]. 260 p. Available from: <https://archive.org/details/absolutismeighte0000melt>
37. Suchodolski B. Komisja Edukacji Narodowej na tle roli oświaty w dziejowym rozwoju Polski [Internet]. Wyd. 2. Warszawa: Wiedza Powszechna; 1973 [cited 2020 Nov 10]. 263 p. Available from: [https://books.google.ru/books/about/Komisja\\_Edukacji\\_Narodowej\\_na\\_tle\\_rol\\_i\\_o.html?id=0W4nAAAAMAAJ&redir\\_esc=y](https://books.google.ru/books/about/Komisja_Edukacji_Narodowej_na_tle_rol_i_o.html?id=0W4nAAAAMAAJ&redir_esc=y) (In Polish)

38. Schleunes K. A. Enlightenment, reform, reaction: The schooling revolution in Prussia. *Central European History* [Internet]. 1979 [cited 2020 Nov 10]; 4 (12): 315–342. Available from: <https://www.cambridge.org/core/journals/central-european-history/article/abs/enlightenment-reform-reaction-the-schooling-revolution-in-prussia/247CB45BE41BDC18E0D92F07B991CBDA>
39. Ngugi W. T. Decolonizing the mind: The politics of language in African literature [Internet]. Oxford: James Currey Ltd.; 2005 [cited 2020 Nov 10]. 114 p. Available from: [https://www.researchgate.net/publication/317678104\\_NGUGI\\_WA\\_THIONG'O'NUN\\_DECOLONIZING\\_THE\\_MIND\\_THE\\_POLITICS\\_OF\\_LANGUAGE\\_IN\\_AFRICAN\\_LITERATURE\\_ADLI\\_ESERININ\\_SOMURGECILIK\\_-\\_DIL\\_ILISKISI\\_ACISINDAN\\_INCELENMESI](https://www.researchgate.net/publication/317678104_NGUGI_WA_THIONG'O'NUN_DECOLONIZING_THE_MIND_THE_POLITICS_OF_LANGUAGE_IN_AFRICAN_LITERATURE_ADLI_ESERININ_SOMURGECILIK_-_DIL_ILISKISI_ACISINDAN_INCELENMESI)
40. Ilyenkov E. V. K voprosu o dialektiko-materialisticheskoy kritike ob'ektivnogo idealizma. Dialekticheskaya logika. Ocherki, istorii i teorii = On dialectic-materialistic criticism of objective idealism. Dialectical logic. Essays, stories and theories [Internet]. 2<sup>nd</sup> ed. 1984 [cited 2020 Nov 10]. 320 p. Available from: <https://litresp.ru/chitat/ru/И/Иljenkov-evaljd-vasiljev-ich/dialekticheskaya-logika-ocherki-istorii-i-teorii/11> (In Russ.)
41. Stubbs R. War and economic development: Export-oriented industrialization in East and Southeast Asia. *Comparative Politics* [Internet]. 1999 [cited 2020 Nov 10]; 3: 337–355. DOI: 10.2307/422343
42. Roser M., Ortiz-Ospina E. Tertiary education [Internet]. 2013 [cited 2020 Nov 10]; Available from: <https://ourworldindata.org/tertiary-education>
43. Mok K., Jiang J. Massification of higher education and challenges for graduate employment and social mobility: East Asian experiences and sociological reflections. *International Journal of Educational Development*. 2018; 63: 44–51. DOI: 10.1016/j.ijedudev.2017.02.003
44. Ding, X. China's higher education market. *DIFID WB Collaboration on Knowledge and Skills in the New Economy* [Internet]. 2004 [cited 2020 Nov 10]. Available from: [https://www.researchgate.net/publication/337589737\\_Understanding\\_Vocational\\_Education\\_Market\\_in\\_China](https://www.researchgate.net/publication/337589737_Understanding_Vocational_Education_Market_in_China)
45. Kapezina T. T. Tendencies of Russian higher education development. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Obschestvennyye nauki = Tambov University Review. Series: Social Sciences* [Internet]. 2016 [cited 2020 Nov 10]; 4 (8): 38–41. Available from: <https://cyberleninka.ru/article/n/tendentsii-razvitiya-rossiyskogo-vysshego-obrazovaniya> (In Russ.)
46. Avdeeva T. I., Kulik A. D., Kosareva A. N., Zhilkina T. A. Belogurov A. Yu. Problems and prospects of higher education system development in modern society. *European Research Studies Journal*. 2017; 4B (20): 112–124. DOI:10.35808/ERSJ/878
47. Golyusova Yu. V., Fengliang Li. The socio-economic consequences of over-receives in China and Russia are being reformed. *Rossiya reformiruyusheyasia = Reforming Russia* [Internet]. 2015 [cited 2020 Nov 10]. Available from: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-ekonomicheskie-posledstviya-izbytochnogo-obrazovaniya-v-kitae-i-rossii> (In Russ.)
48. Guri-Rosenblit S. Massification and diversity of higher education systems: Interplay of complex dimensions. In: *“Globalizing Knowledge: European and North American regions and policies addressing the priority issues of other UNESCO regions”* [Internet]; 2007; Paris, France. Paris: UNESCO Headquarters; 2007 [cited 2020 Nov 10]; p. 373–389. Available from: [https://www.researchgate.net/publication/32029702\\_Massification\\_and\\_Diversity\\_of\\_Higher\\_Education\\_Systems\\_Interplay\\_of\\_Complex\\_Dimensions](https://www.researchgate.net/publication/32029702_Massification_and_Diversity_of_Higher_Education_Systems_Interplay_of_Complex_Dimensions)
49. Teichler U. Changing patterns of the higher education systems [Internet]. London: Jessica Kingsley Publishers; 1988 [cited 2020 Nov 10]. 144 p. Available from: <https://eric.ed.gov/?id=ED334953>

50. Santa W. Higher education in Nigeria: A status report. *Higher Education Policy*. 2003; 3 (16): 259–281. DOI: 10.1057/palgrave.hep.8300021

51. Reddy K. S., Xie E., Tang Q. Higher education, high-impact research, and world university rankings: A case of India and comparison with China. *Pacific Science Review B: Humanities and Social Sciences*. 2016; 1 (2): 1–21. DOI: 10.1016/j.psrb.2016.09.004

52. Mu, R., Wan, Q. The Development of science and technology: A comparison with India and the United States. *Technology in Society*. 2008; 30 (3-4): 319–329. DOI: 10.1016/j.techsoc.2008.04.023

**Информация об авторе:**

**Смоляков Дмитрий Анатольевич** – кандидат философских наук, научный сотрудник Белорусско-китайского исследовательского центра философии и культуры Линнаньского педагогического университета; ORCID 0000-0002-9676-9628, Researcher ID AAY-2786-2020; Чжаньцзян, КНР. E-mail: d.smaliakou@live.com

**Информация о конфликте интересов.** Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Статья поступила в редакцию 24.11.2020; принята в печать 07.04.2020.

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

**Information about the author:**

**Dzmitry A. Smaliakou** – PhD (Philosophy), Research Fellow, Sino-Belarusian Research Center of Philosophy and Culture, Lingnan Normal University; ORCID 0000-0002-9676-9628, Researcher ID AAY-2786-2020; Zhangjiang, China. E-mail: d.smaliakou@live.com

**Conflict of interest statement.** The author declares that there is no conflict of interest.

Received 24.11.2020; accepted for publication 07.04.2020.

The author has read and approved the final manuscript.

---

---

# ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 001.891(100):[316.628.29:[37.016:811.1/.8]](049.32)

DOI: 10.17853/1994-5639-2021-5-38-63

## ПРОБЛЕМА МОТИВАЦИИ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В МЕЖДУНАРОДНЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ: СИСТЕМАТИЧЕСКИЙ ОБЗОР

И. К. Цаликова<sup>1</sup>, С. В. Пахотина<sup>2</sup>

*Тюменский государственный университет, Ишим, Россия.  
E-mail: <sup>1</sup>idusic@yandex.ru; <sup>2</sup>pakhotinasv@yandex.ru*

**Аннотация.** *Введение.* Иноязычная компетентность для современного человека является необходимым средством активной социальной и профессиональной жизни. При этом приходится признать, что желание изучать иностранные языки отсутствует у большого количества молодых людей. Этот парадокс сделал проблему мотивации изучения языков популярной у исследователей в разных странах мира. В статье представлен систематический обзор международных исследований, посвященных вопросам мотивации изучения иностранных языков. Подобный обзор был предпринят для понимания существующих исследовательских тенденций в изучении указанной проблемы в общем и определения факторов, обуславливающих отсутствие у обучающихся интереса к изучению иностранных языков, в частности.

*Цель исследования* – на материале международных исследований определить существующие на данный момент исследовательские тенденции и выявить недостаточно изученные аспекты проблемы по вопросу мотивации изучения иностранных языков.

*Методология и методы.* Методологической основой данной работы стал качественный контент-анализ релевантных эмпирических исследований, опубликованных за последние 15 лет в периодических журналах, входящих в международные базы данных Scopus и Web of Science. Данный обзор дает возможность понять степень изученности анализируемой проблематики на международном уровне.

*Результаты исследования.* Исследовательские работы по вопросам мотивации изучения иностранных языков школьниками и студентами были разделены на две основные группы: исследования, сосредоточенные на влиянии внутренних – учебных и профессиональных – факторов на мотивацию, и те, авторы которых считают наиболее важными внешние – социальные – факторы. Внутри этих групп были определены существующие исследовательские тенденции и наиболее перспективные направления научного поиска в этой сфере, например влияние сверстников на мотивационную сферу обучающихся. На фоне многочисленных работ, исследующих внешние (социально-экономические) факторы влияния, отмечается недостаточное количество исследований, посвященных влиянию

макрополитических и макроэкономических факторов на мотивацию изучения языков, например, в вопросе предпочтения одних языков другим. Результаты исследования будут способствовать пониманию факторов, ставших причиной отсутствия у школьников и студентов интереса к изучению языков.

*Научная новизна* обеспечивается оригинальностью представленного обзора, включающего в себя множество научных работ, выполненных учеными из разных стран мира, представляющих различные подходы к предмету. В обзоре не использовался географический принцип отбора классификации исследований и не учитывалась дата публикации – главным критерием отбора была публикация в научном издании, рецензируемом международными базами данных за последние 15 лет.

Такой принцип был необходим для понимания исследовательских тенденций в изучении вопроса мотивации овладения иноязычной компетенцией и определения сходных (и специфических) для разных стран факторов, влияние которых привело к отсутствию у обучающихся интереса к изучению иностранных языков.

*Практическая значимость.* Результаты проведенного анализа помогут понять причины недостаточной мотивации школьников и студентов к изучению иностранных языков, что будет способствовать решению этой насущной международной проблемы.

**Ключевые слова:** иностранный язык, изучение иностранных языков, мотивация, факторы влияния на формирование мотивов.

**Благодарности.** Авторы выражают глубокую признательность рецензентам за экспертную оценку рукописи.

**Для цитирования:** Цаликова И. К., Пахотина С. В. Проблема мотивации изучения иностранных языков в международных исследованиях: систематический обзор // Образование и наука. 2021. Т. 23, № 5. С. 38–63. DOI: 10.17853/1994-5639-2021-5-38-63

## **THE ISSUE OF MOTIVATION FOR FOREIGN LANGUAGES LEARNING IN INTERNATIONAL RESEARCH WORKS: SCOPING REVIEW**

**I. K. Tsalikova<sup>1</sup>, S. V. Pakhotina<sup>2</sup>**

*Tyumen State University, Ishim, Russia.*

*E-mail: <sup>1</sup> idusic@yandex.ru; <sup>2</sup> pakhotinasv@yandex.ru*

**Abstract.** Introduction. Today, foreign language competence of a person is a necessary means of active social and professional life. Despite this, quite a lot of young people do not always have the desire to learn foreign languages. This paradox made the motivation to learn foreign languages a popular issue to research worldwide. The article presents the scoping review of international studies devoted to the issue of motivation to learn foreign languages. First of all, it is necessary to understand the research trends in the study of this issue in general, and to determine factors, which influence the lack of students' interest to learn foreign languages in particular.

The *aim* of the present research is to outline the current focus trends and to define the gaps in international research papers aimed at investigating the issue of motivation for foreign languages learning.

*Methodology and research methods.* The methodological framework of the current research is based on the qualitative content analysis of relevant empirical research on this issue from the periodicals indexed by the international databases Scopus and Web of Science over the last 15 years. This review will provide an understanding of the degree of knowledge of the analysed issues at the international level.

*Results.* The research works on the issues of motivation for foreign languages learning were divided into two main categories: the research works concentrated on inner – academic and professional factors, and the works which deal with the outer – social factors of influence. Within these groups, the existing research trends and the most promising research areas were identified (for instance, the influence of peers on the motivational sphere of students). Amongst the numerous works investigating external (socio-economic) factors of influence, there is insufficient research on the influence of macro-political and macro-economic factors on the motivation for learning languages (for instance, foreign languages learning preferences). The research outcomes will contribute to understanding the factors, which influence the students' lack of interest in learning foreign languages.

The *scientific novelty* is in the originality of the demonstrated review, which includes many scientific papers performed by scientists from all over the world and based on various research procedures. In the review, the geographical principle of data selection was not used and the publication date was not taken into account. The main selection criterion was a research paper to be published in a journal peer-reviewed by international databases over the last 15 years.

Such a principle was necessary to understand research trends in the issue of motivation for mastering a foreign language competence and to determine similar (or specific) factors for different countries, which cause students' lack of interest in learning foreign languages.

*Practical significance.* The results of the obtained analysis will give understanding of the reasons for the lack of students' motivation to study foreign languages. Moreover, it will help to find a solution to this international challenge.

**Keywords:** foreign language, foreign languages learning, motivation, factors of influence on motives.

**Acknowledgements.** The authors are deeply grateful to the reviewers for their expert evaluation of the manuscript.

**For citation:** Tsalikova I. K., Pakhotina S. V. The issue of motivation for foreign languages learning in international research works: Scoping review. *The Education and Science Journal*. 2021; 23 (5): 38–63. DOI: 10.17853/1994-5639-2021-5-38-63

## Введение

Сегодня многие считают себя гражданами глобального мира и, соответственно, понимают, что иноязычная компетентность стала насущной необходимостью, средством жизни. Но в то же время, значительная часть молодых людей (в частности, школьников и студентов) не хотят изучать

иностранные языки, что кажется парадоксальным, поскольку именно они должны видеть перспективу собственной языковой компетентности.

Это несоответствие отмечается в целом ряде исследований, например в статье L. K Fryer, M. Ainley, посвященной решению проблемы поддержания интереса к изучению английского языка [1]; в работах Y. Zhurat, N. Davyduc, M. Oliynuk, где рассматриваются психолого-педагогические факторы активизации когнитивных интересов магистрантов к изучению иностранных языков [2] и K. Saito, J.-M. Dewaele, M. Abe, Y. In'nami о взаимосвязи мотивации, эмоций и учебного опыта [3]. В исследовании A. B. Setiyadi, Mahpul, B. A. Wicaksono, предметом которого являются мотивационные установки студентов, изучающих английский язык как иностранный, особо отмечается, что «низкий уровень мотивации к обучению» – одна из основных причин нежелания изучать иностранные языки [4].

Характер такого диссонанса требует тщательного рассмотрения, поскольку для школьников и студентов отсутствие интереса и желания изучать предмет, прежде всего, означает отсутствие соответствующей компетентности.

Феномен мотивации является очень многоаспектным и находится под влиянием многочисленных факторов, некоторые из них носят объективный социальный характер. Эти факторы или, скорее, степень их влияния может варьироваться от страны к стране в связи с определенной социально-экономической ситуацией.

Несмотря на разные социально-экономические реалии в целом, о проблеме недостаточной мотивированности школьников и студентов изучать иностранные языки говорят ученые из совершенно разных по экономической, социальной и политической ситуации стран, например, A. B. Setiyadi, Mahpul, B. A. Wicaksono, изучающие мотивационные установки и влияния на них культурных традиций в Индонезии [4], J. F. Chen, C. A. Warden, H.-T. Chang – в Китае [5]; V. Busse, сравнивающий отношения подростков к английскому языку и европейским языкам в Болгарии, Германии, Голландии и Испании [6].

Изучение проблемы в международном масштабе имеет принципиальное значение, во-первых, для понимания тех факторов, которые имеют отношение к каждой стране конкретно; во-вторых, для использования международного опыта в решении проблемы повышения мотивации изучения иностранных языков у школьников и студентов.

Попытки систематизировать научные исследования по мотивации изучения иностранных языков предпринимались и ранее. Одна из последних была предпринята в 2019 году A. Mendoza, H. Phung [7]. Они провели сравнительный анализ 30 работ из трех регионов мира – Европы, англоязычных стран Внутреннего круга (Австралии, Великобритании, Канады, Ирландии,

Новой Зеландии и США, где английский язык является доминирующим)<sup>1</sup> и Азии, опубликованных в период с 2005 по 2018 годы и посвященных мотивации изучения языков (кроме английского). Авторы рассматривали работы с точки зрения разнообразия изучаемых языков и образовательных контекстов; вопросов, представляющих интерес в каждом регионе мира; выделяли сильные и слабые стороны проведенных исследований.

В отличие от этой работы, в предлагаемом здесь обзоре не используется географический принцип отбора исследований; не учитывается, какой именно иностранный язык изучают участники исследования. Главным критерием отбора была публикация в научном издании, рецензируемом международными базами данных за последние 15 лет. Использованный нами принцип отбора материалов был необходим для понимания исследовательских тенденций в изучении вопроса мотивации овладения иноязычной компетенцией и определения сходных (и специфических) для разных стран факторов, обуславливающих отсутствие у обучающихся интереса к изучению иностранных языков.

Цель статьи – на материале международных исследований определить существующие на данный момент исследовательские тенденции и выявить недостаточно изученные аспекты проблемы по вопросу мотивации изучения иностранных языков.

Среди исследовательских вопросов выделим анализ источников, представляющих подходы к изучению внутренних мотивов студентов; исследований составляющих элементов мотивации изучения языка и способов их формирования; путей повышения мотивации обучающихся; влияния социально-экономических факторов на мотивацию к изучению иностранных языков; выводы относительно истории развития исследовательского интереса к предмету статьи; изменение векторов исследования с течением времени; определение наиболее перспективных направлений дальнейшего исследования проблемы.

## **Материалы и методы**

Подготовка систематического обзора включала в себя следующие этапы: определение исследовательских вопросов, оценка и отбор релевантных исследований с учетом избранных критериев, систематизация, описание и анализ отобранных материалов, подведение итогов (анализ результатов, установление исследовательских тенденций и еще нерешенных вопросов).

Материалами для качественного контент-анализа послужили эмпирические исследования по теме мотивации изучения иностранных языков. Ре-

---

<sup>1</sup>The “Inner Circle” of the English Language. Available from: <https://www.thoughtco.com/inner-circle-english-language-1691069> (date of access: 24.10.2019).

релевантность исследований определялась ключевыми словами: «мотивация» и «изучение иностранного/ых языка/ов» с помощью коэффициента Танимото<sup>1</sup>.

Обзор был ограничен статьями, опубликованными за последние 15 лет в периодических журналах, индексируемых международными базами данных Scopus и Web of Science. Было проанализировано порядка 50 источников.

Выбор методологии систематического обзора (С. Torgerson<sup>2</sup>) был обусловлен целью статьи – обнаружить основные тенденции в вопросе исследования мотивации изучения иностранных языков с целью понять общие и различные подходы, проблемы и способы их решения в указанной сфере в разных странах.

### **Результаты и обсуждение полученных результатов**

В соответствии с общепринятым пониманием мотивации как совокупности внутренних (учебных и профессиональных в нашем случае) и внешних (социальных по своей природе) мотивов<sup>3</sup> все исследования, включенные в обзор, можно разделить на две основные группы.

Первая группа исследований представлена работами об истории изучения мотивации (отнесены к первой группе, так как сравниваются работы, посвященные внутренним мотивам); а также узкими исследованиями, изучающими составляющие компоненты учебной мотивации и способы их формирования.

Вторая группа исследований сосредоточена на изучении внешних контекстов, начиная от макрополитических и макроэкономических условий жизни обучающихся до изучения обстоятельств их частной жизни (круга общения, влияния сверстников и т. д.).

*Роль внутренних мотивов обучающихся в изучении иностранных языков.* Поскольку мотивация – один из самых сложных и важных вопросов обучения школьников и студентов, сущность феномена мотивации достаточно широко освещена исследователями разных стран. Вследствие этого проблемы, связанные с формированием мотивации изучения предметов в целом и иностранных языков в частности, уже достаточно детально изучены для

---

<sup>1</sup>Белова К. М., Судаков В. А. Исследование эффективности методов оценки релевантности текстов [Электрон. ресурс] // Препринты ИПМ им. М. В. Келдыша. 2020. № 68. Режим доступа: <http://doi.org/10.20948/prepr-2020-68> (дата обращения: 21.01.2020).

<sup>2</sup>Torgerson C. Systematic Reviews. Bloomsbury Publishing. 2003. Available from: <https://books.google.be/books?hl=ru&lr=&id=yp6vAwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR3&ots=ZMo enmN18O&sig=2NbqmGK6YCU3StMZAqgmRDDeYEIlg#v=onepage&q&f=false> (date of access: 20.03.2020).

<sup>3</sup>Бакшаева Н. А., Вербицкий А. А. Психология мотивации студентов [Электрон. ресурс]. 2020. Режим доступа: [https://dom-knig.com/read\\_240821-1](https://dom-knig.com/read_240821-1) (дата обращения: 20.03.2020).

того, чтобы появилась группа исследований, где особое внимание уделяется вопросам рассмотрения собственно истории изучения этой проблемы.

Так, упомянутый ранее коллектив авторов – А. Mendoza, Н. Phung – представил обзор исследований из Европы, Австралии, Великобритании, Канады, Ирландии, Новой Зеландии, США и Азии, опубликованных в период с 2005 по 2018 годы и посвященных мотивации изучения языков. Исследователи отмечают, что предпочтение английского языка как иностранного во многих странах, например в Канаде, является результатом так называемой «мотивации интегрирования» в культурно-языковое пространство, находящееся в непосредственной близости. В странах же, где английский язык не является необходимым средством общения, обучающиеся связывают с ним надежды на лучшее будущее для себя и выбирают его, исходя из мотивов самосовершенствования, его положения в мире как языка международного общения и влияния извне (родителей, учителей, друзей). А. Mendoza, Н. Phung предлагают использовать для формирования мотивации и выбора в пользу других иностранных языков этническое происхождение обучающихся и возможность интегрироваться в новое культурное сообщество благодаря знанию языка предков: «...creating a supportive community offers an important way to encourage students to spend time and effort learning LOTEs» / «путем создания творческих объединений в сообществах на местах, которые будут оказывать поддержку изучающим альтернативные английскому иностранные языки» [7].

Авторы обзора также предлагают свой взгляд на совершенствование качества проводимых научных экспериментов. Во-первых, при проведении эксперимента они считают нужным знакомить его участников с анализом полученных данных или черновиком рукописи, даже если они этого не ожидают или не просят. Во-вторых, необходимы исследования, охватывающие более длительные периоды времени, связанные с серьезными изменениями в учебной среде (например, семестр до обучения за границей, семестр или год за границей и первый семестр дома), чтобы увидеть влияние среды и воздействие более широкого спектра языковых форм, чем те, с которыми мы сталкиваемся на формальных уроках иностранного языка [7].

Особое значение имеют научные работы, предметом которых является *проблема учебной мотивации в исторической перспективе ее развития*. Они необходимы специалистам в области образования, чтобы понять суть проблемы и использовать опыт, полученный в образовательных системах разных стран.

Например, А. Н. Al-Noogie провел исторический анализ основных тем, которые сфера языковой мотивации предлагала исследователям за свою 60-летнюю историю, а также ряда новых тем в этой области, чтобы сделать основные выводы и наметить потенциальные будущие направления. Эти темы

включают динамический, аффективный, бессознательный и долгосрочный аспекты мотивации к изучению английского и других языков, а также последствия повсеместного присутствия технологий в повседневной жизни [8].

*Исследования составляющих элементов мотивации изучения языка и способов их формирования.* Внимание ученых к феномену мотивации и его детальное изучение привели также к формированию исследовательской тенденции, где предметом исследований становятся отдельные составляющие элементы мотивации изучения языка и способы их формирования.

Так, Т. У. Kim, У. Kim, J. У. Kim рассмотрели влияние на мотивацию/демотивацию и владение иностранным языком такого личностного качества, как гибкость. По мнению авторов, гибкость включает в себя способность к адаптации, общительность, оптимизм, настойчивость и коммуникативную эффективность. Ученые пришли к выводу, что важно одновременно поддерживать мотивацию изучения иностранного языка и предотвращать демотивацию, чтобы помочь учащимся достичь желаемого уровня владения языком [9].

M. Mahmoodzadeh, G. H. Khajavy доказали наличие связи между учебным любопытством как аффективно-когнитивной переменной, отражающей познавательный интерес и желание изучать и использовать иностранный язык, и готовностью к общению, удовольствием и тревожностью. По результатам эмпирического исследования с целью отойти от традиционно применяемых для этого психологических конструктов была сформирована и апробирована оригинальная шкала оценки уровня развития учебного интереса. Шкала состоит из трех разделов: первая часть учитывает информацию демографического характера об обучающихся (пол, возраст и уровень образования). Вторая часть – опросник о том, насколько участники согласны или не согласны с влиянием фактора любопытства (с учетом психологических аспектов, а также наблюдений и опыта преподавания в языковых классах). Третий раздел шкалы включал два вопроса: насколько часто и в каких ситуациях обучающиеся регулярно и с интересом занимаются иностранным языком [10].

L. K. Fryer, M. Ainley в течение одного учебного года выполнили четыре замера и произвели оценку языковых компетенций для изучения прямого и опосредованного влияния на развитие интереса к изучению языка таких факторов, как осознание обучающимися перспектив практического использования языка, собственных достижений и самооценки. В исследовании участвовали 614 студентов японских высших учебных заведений, которые изучали английский язык как иностранный. В ходе эксперимента среди факторов влияния на учебную мотивацию студенты называли интерес, осознание полезности, собственную компетентность, свою убежденность в

эффективности обучения и самооценку. Кроме того, проект позволил выявить взаимное влияние указанных факторов друг на друга, например, прямое влияние интереса на убеждения в собственной языковой компетентности и прямое влияние убеждений в собственной компетентности на интерес. Начальный интерес к изучаемой предметной области оказывал влияние – прямое и/или опосредованное – на все другие исследованные факторы, а учебные достижения студентов напрямую влияли на их интерес к учебе [1].

Проблема развития интереса к предмету как способа повышения мотивации к изучению языка также привлекательна для исследователей, как и сам феномен интереса. Y. Zhurat, N. Davydyuc, M. Oliynuk, рассматривая психолого-педагогические факторы активизации познавательных интересов студентов к изучению иностранных языков, полагают, что в образовательном процессе для этого возможно использование моделирования типичных ситуаций реального профессионального общения, которые возникают в разных сферах жизни и относятся к разным темам. Для этого авторами была разработана технология обучения английскому языку, основанная на понимании, взаимопонимании, активном диалоге, самоуправлении и субъект-субъектных отношениях между преподавателем и обучающимися. При этом понимание, с точки зрения авторов, включает в себя общение и сотрудничество. Были разработаны планы занятий (лекций и практических занятий) и сформулированы рекомендации по совершенствованию профессиональной подготовки будущих специалистов в области иностранного языка. Например, было предложено усилить работу проблемных исследовательских групп; стимулировать студентов, которые занимаются научными исследованиями; обратить внимание на формирование адекватной самооценки, гордости за профессию и принадлежность к ней; дополнить учебную деятельность тренингами, которые будут способствовать развитию психологических возможностей студентов и др. [2].

H. Tavakoli, A. R. Lotfi, R. Biria предлагают для формирования интереса учащихся использовать компьютерное обучение, основанное на языковых задачах [11]; M. M. Elaish, N. A. Ghani, L. Shuib, A. Al-Haiqi – оригинальное мобильное игровое приложение [12].

K. Saito, J.-M. Dewaele, M. Abe, Y. In'nami считают средством активизации интереса школьников и студентов к изучению иностранных языков развитие положительных эмоций. 108 учеников старших классов, изучавших английский язык как иностранный, приняли участие в исследовании на предмет зависимости их учебных достижений по иностранному языку от их собственных эмоций. Оказалось, что модель усвоения языка у обучающихся была, во-первых, связана с их эмоциональными состояниями (тревожность или удовольствие от изучения языка), а во-вторых, с их мотивационными

склонностями (четкое видение идеального будущего для себя). Тревожность вместе с низким осознанием нужности языка для собственного будущего отрицательно влияли на их успеваемость в начале эксперимента. Если же испытуемые получали удовольствие от изучения языка и четко представляли, какого будущего хотят для себя, то их учебные достижения увеличивались. Результаты показали, что более регулярное и частое использование иностранного языка и испытываемые при этом положительные эмоции напрямую влияют на его усвоение, что, в свою очередь, может привести к уменьшению отрицательных эмоций и повышению иноязычной языковой компетентности в более отдаленной временной перспективе [3].

Взаимосвязь между эмоциональным состоянием обучающихся и их мотивацией к изучению иностранных языков подтверждают в своей работе и М. Рарі, У. Теимурі [13].

Х. Ду, J. Jackson выяснили, что повышению уровня мотивации изучения иностранного языка способствует использование его в качестве средства обучения [14].

*Исследования состояния мотивационной сферы с позиции социально-реляционных контекстов.* Вторая группа исследований сформировалась за последнее десятилетие, когда центр исследовательского интереса в области психологии обучения в целом и психологии изучения языков в частности сместился с анализа различных характеристик самих обучающихся в сторону более глубокого рассмотрения влияния динамического взаимодействия индивидов с различными контекстами, например, влияния на мотивацию социально-культурных особенностей страны, социальных явлений и окружения. Особый интерес внутри этого направления представляют сравнительные исследования мотивационной сферы, выполненные на материале разных стран. Они имеют первостепенное значение для тех, кто отвечает за принятие решений относительно повышения мотивации обучающихся. V. Busse, например, проанализировал отношение обучающихся к изучению английского и других европейских языков в средней школе в разных странах. Данные опроса, проведенного в Болгарии, Германии, Нидерландах и Испании и основанного на 2 255 ответах, показали, что, хотя различия между странами по-разному формируют опыт изучения иностранных языков, учащиеся всех четырех стран хорошо осведомлены о глобальном статусе английского языка. Это может быть позитивным стимулом для отношения обучающихся к английскому языку, но также может негативно повлиять на их отношение к изучению других языков, поскольку они могут восприниматься как менее ценные. Следовательно, социальная значимость того или иного иностранного языка может отличаться от его личной значимости для обучающегося. Проблемы идентичности, веры в свои способности, контексту-

альные факторы на уровне школы и класса, а также социально-реляционные контексты (особенно отношение к учителю) играют определённую роль в формировании отношения учащихся, при этом, как показывают данные проведенного исследования, более значительное влияние оказывают макроконтекстные факторы [6].

В большинстве стран изучающие иностранные языки по-прежнему в значительной степени рассматриваются с точки зрения культурных ценностей Северной Америки и Европы и немного в контексте работ, учитывающих в национальную обстановку и ее особенности. Так, J. F. Chen, C.A. Warden, H.-T. Chang провели исследование мотивационной конструкции изучения языка в китайской культурной среде. В статье предложен интересный ракурс для сравнения – мотивация изучения японского и английского языков китайскими студентами, которые обучаются в японских университетах и до этого изучали другие иностранные языки. Хотя студенты испытывают насущную необходимость в знании обоих языков, результаты исследования показали, что на мотивацию изучения каждого из них воздействуют разные факторы. Авторами был проведен опрос, касающийся представлений обучающихся о своем идеальном будущем, ориентации в международной ситуации, убеждений о собственных достижениях, внутренней мотивации, мотивированного поведения, тревожности при изучении языка, саморегуляции, опыта изучения, давления со стороны сверстников, поощрения родителей и роли учителей. Авторы объясняют последствия указанного выше подхода для педагогической практики и указывают на необходимость пересмотра мотивационных конструкций во внезападных культурных условиях [5].

В этой связи стоит упомянуть работу A. B. Setiyadi, Mahpul, B. A. Wicaksono, которые проанализировали мотивационные ориентации 886 студентов, изучающих иностранный язык в Индонезии, и попытались определить, чем теории мотивации изучения английского языка, разработанные в западных странах, отличаются от теорий, появившихся в восточной части мира. Ученые пришли к выводу, что обучающихся во всем мире оценивают и изучают одинаково – с позиции «интегративной мотивации», при которой знание языка – это насущно необходимое средство приобщения к культурно-языковому пространству. Но, например, в Индонезии или африканских странах английский язык, в частности, подобным средством не является, а, следовательно, мотивационная сфера обучающихся в этих странах требует отдельного исследования [4].

К подобному выводу пришли С. К. Kwok и L. Carson, сравнившие мотивационные установки изучающих японский и английский языки. Авторы не считают результаты своего исследования достаточными для того, чтобы утверждать, что мотивация у изучающих английский язык отличается от

мотивации, изучающих японский, тем не менее они настаивают на том, что культурная идентификация играет главную роль в ее формировании [15].

Актуальность теории мотивации изучения английского языка, разработанной в западных странах, подверглась проверке многими учеными, например, А. А. S. Alshahrani у студентов университета в Саудовской Аравии [16], А. S. Thompson, Z. Erdil-Moody – в Турции, где, как утверждают авторы, можно говорить об английском как об иностранном языке, и даже о турецком варианте английского языка, то есть о феномене многоязычия [17].

Целью исследований Т. Y. Kim, Y. Kim, J. Y. Kim было выяснить, могут ли социально-психологические переменные, такие как отношение к предмету и субъективная норма, помешать южнокорейским ученикам изучать английский язык как иностранный, и определить лучшую социально-психологическую модель устойчивого интереса к его изучению. Исследование показало, что способность противостоять влияниям извне влияет на формирование мотивации и демотивации овладения иностранным языком. Причем, она имеет больше мотивирующее, чем демотивирующее влияние. Сама способность, по их мнению, складывается из метакогнитивной адаптации, общительности, оптимизма, настойчивости и коммуникативной эффективности. В то же время, существенную роль в обучении иностранным языкам, по мнению авторов, играет демотивация. Очень важно поэтому одновременно поддерживать мотивацию и предотвращать демотивацию [9].

*Изменения в социально-географической и политической ситуации и их влияние на сферу мотивации обучающихся.* Исследования, учитывающие значительные социальные влияния (изменения в социально-географической и политической ситуации в странах), немногочисленны.

Результаты крупнейшего в истории исследования мотивации изучения второго языка такого плана представлены в монографии Z. Döğnyei, K. Csizér, N. Németh [18]. Группа ученых провела трехэтапное исследование 13 000 студентов и школьников в 1993, 1999 и 2004 годах. Рассматриваемый период охватывал особенно заметное время в истории Венгрии (в частности, вступление в Евросоюз). В книге дается описание того, как значительные социально-политические изменения влияют на языковой настрой нации. Анализ был сосредоточен на оценке пяти целевых языков – английского, немецкого, французского, итальянского и русского. Исследователи приходят к выводу, что заявленные к изучению пять языков стабильно являются самыми востребованными на всех трех этапах опроса. Английский занимает первое место, за ним следует традиционный для этого региона немецкий и на третьем месте – французский. Интересно, что итальянский язык приближается по популярности к французскому. И наконец, как язык, определенным образом «навязанный» политическим режимом, русский ни-

когда не был популярным или широко используемым среди венгров, оставаясь на пятом месте. Следовательно, на мотивацию влияет и возможность самостоятельного свободного выбора языка. Этот многоязычный подход позволил также наблюдать изменение статуса разных языков по отношению друг к другу в течение исследуемого 12-летнего периода движения от коммунистического общества к обществу западного образца.

Еще одна группа исследований посвящена влиянию национальной образовательной политики разных стран на мотивационную систему обучающихся. Например, A. Parrish, U. Lanvers исследовали современное состояние системы изучения иностранных языков в Англии с особым вниманием к национальной системе образования, а именно, взаимосвязи между решениями, принимаемыми руководителями школ в Англии относительно политики преподавания иностранных языков и мотивацией обучающихся. В работе представлены результаты анкетирования, в котором приняли участие 70 директоров школ, 119 руководителей языковых программ и 666 учащихся в возрасте от 14 до 15 лет из школ Англии. Была рассмотрена связь между восприятием обучающимися полезности конкретных языков для реальной жизни и решением их изучать. Результаты показали, что именно возможность обучающегося выбрать иностранный язык для изучения является ключевой частью мотивации участников анкетирования, ведь студенты понимают, что разные языки полезны в жизни по разным причинам. Кроме того, данные свидетельствуют о том, что аргументы, исходя из которых руководители школ принимают решения относительно языковой политики, не согласуются с предлагаемыми для изучения в школах языками, что не способствует мотивированию учащихся [19].

*Влияние социально-экономических факторов на мотивацию к изучению иностранных языков.* Особый интерес для исследователей на сегодняшний день представляют более «узкие» социальные факторы, определяющие так называемые «социальные» мотивы обучающегося (родительская поддержка, финансовое положение семьи, влияние сверстников, индивидуальные социальные связи, субкультуры). Причина этого, возможно, в том, что учебные и профессиональные мотивы повсеместно попадают под влияние одних и тех же факторов, а вот социальные мотивы испытывают влияние совершенно разных реалий и поэтому нуждаются в исследовании с учетом данного конкретного контекста. Кроме того, учебные и профессиональные мотивы изначально считались «первичными» для формирования мотивации обучения, поэтому до определенного времени исследование социальных мотивов не было настолько привлекательным для ученых. Однако в последнее время, когда появилось очень много работ на эту тему, связь указанных объективных реалий и уровня мотивированности молодых людей к изучению языков представляет собой отдельную исследовательскую тенденцию.

Необходимо отметить, что иностранные языки в социальном контексте находятся в особой ситуации, поскольку их потенциальная полезность для изучающих напрямую зависит от материального положения их семьи. Например, проживание в отдаленной деревне в семье, доход которой обеспечен исключительно продажей своей собственной сельскохозяйственной продукции. Такому подростку очень трудно понять, для чего нужно учить иностранный язык, так как он совершенно не понимает, как его можно использовать в реальной жизни.

Ряд ученых из разных стран исследует зависимость мотивации, социальной активности, саморегуляции и учебных результатов обучающихся от условий учебного заведения (например, размера школы, количества обучающихся из малосостоятельных семей в общем составе учеников, отношений со школьным персоналом и безопасностью в учебном заведении). Примерами могут служить работы I. A. Kodzi, M. Oketch, M. W. Ngware, M. Mutisya, E. N. Nderu о социальных отношениях как предикторов учебных достижений [20]; J. Allen, J. D. Way, A. Casillas о психофизических факторах школьников и их зависимости от школьного окружения [21]; С. С. Bellei о взаимосвязи социоэкономического статуса и учебных достижений [22]; M. Castillo-Vergara, N. Barrios Galleguillos, L. Jofré Cuello, A. Alvarez-Marin, С. Асуña-Оразо – взаимосвязи социоэкономического статуса и креативности обучающихся [23]; G. J. Marchant, S. E. Paulson, B. A. Rothlisberg – об отношениях учеников средних школ к собственному семейному и школьному окружению и их влияние на учебные достижения [24].

Относительно новым направлением в исследовании феномена мотивации является изучение связи между социально-экономическим статусом родителей, здоровьем детей, характеристиками семьи, школьной средой, когнитивным развитием и учебными достижениями учащихся. К. Kien и Н. Chung подчеркивают, что под социально-экономическим статусом часто понимается совокупность семейного дохода, образования родителей и их профессионального статуса. Все это оказывается важным фактором, определяющим успехи детей в учебе. Даже на дошкольном этапе их успеваемость может в некоторой степени зависеть от семейного социально-экономического положения. Семьи с низким социально-экономическим статусом, как правило, имеют низкий доход, который часто тесно связан с низким уровнем образования родителей (детей растят и воспитывают на социальное пособие или минимальную заработную плату). Все это приводит к отсутствию дома социальных связей и образовательных ресурсов; поэтому, когда дети из таких семей идут в школу, у них уже есть некоторые учебные проблемы по сравнению с другими. Начальные учебные навыки обычно соотносятся с домашней обстановкой, и низкая грамотность часто сопровождается

проблемами со здоровьем, что определенно снижает академические навыки детей. Во многих странах семьи с низким социально-экономическим статусом традиционно живут вместе в тесных общинах, и это также не может не усугублять проблему, поскольку в таких школах не хватает ресурсов и занижены образовательные стандарты. Разница между детьми из семей с низким социально-экономическим статусом и детьми из семей со средним уровнем со временем только увеличивается [25].

Например, С. М. Yan, С. J. Не провели лонгитюдное исследование о причинах пропусков занятий, к которому они привлекли 300 китайских студентов-старшекурсников педагогических вузов, изучающих английский язык как иностранный. В качестве основной причины пропусков занятий студенты назвали свою трудозанятость на неполный рабочий день, ряд учебных и педагогических недостатков в организации процесса обучения и нехватку самодисциплины и самоорганизации [26]. Здесь мы можем наблюдать целый комплекс причин различного свойства, снижающих учебную мотивацию студентов. Речь идет об учебных (недостатки организации и содержания учебного процесса) и профессиональных мотивах (самодисциплина и самоорганизация). Однако интересно было бы заметить, что «трудоустройство на неполный рабочий день» в этом случае является, на наш взгляд, скорее социальным фактором, нежели профессиональным. Студенты решаются совмещать учебу и работу не для получения профессионального опыта, а для того, чтобы заработать себе на жизнь, что, на самом деле, лишь отвлекает их от учебы и негативно влияет на мотивацию.

В 2011 году J. Kormos, T. Kiddle, K. Csizér опубликовали результаты анализа мотивации изучения английского языка у 518 учащихся средних школ, студентов университетов и молодых взрослых в столице Чили – Сантьяго. Они пытались выяснить, как цели обучения языкам, личные отношения, собственные убеждения и поощрение родителей взаимодействуют в формировании мотивированного поведения; выявить возрастные и групповые различия в структуре мотивации изучения языка. Ученые предложили новую модель формирования мотивации изучения языка, которая состоит из целевых систем, установок, убеждений в эффективности собственной учебы и восприятия языка как средства обеспечить себе лучшие перспективы на будущее [27].

В 2013 году этот же коллектив авторов представил результаты исследования зависимости мотивационных переменных от социального статуса обучающихся. Им было охвачено 740 учащихся средних школ, принадлежащих к различным социальным слоям в столице Чили, Сантьяго. Авторы пришли к выводу, что принадлежность к определенному социальному слою в целом оказывает влияние на мотивационные факторы; при этом наиболее тесно связана с социально-экономическим статусом уверенность обучающихся в

собственных успехах. Наиболее важные различия в мотивации, саморегуляции и самостоятельности учащихся были обнаружены между учащимися высшего и среднего социального слоя, с одной стороны, и учащимися низкого и ниже среднего социального статуса, с другой стороны [28].

Исследование M. G. Ariani, N. Ghafournia посвящено связи взглядов и мотивов иранских студентов на изучение языка с их социально-экономическим статусом. В исследовании приняли участие 350 аспирантов курса английского языка в Исламском университете Азад в Нейшабуре. Участники опроса были сгруппированы согласно их социально-экономическому статусу. Им нужно было ответить на вопросы о своих убеждениях, касающихся изучения языка в различных контекстах его использования. Полученные результаты свидетельствуют о том, что существует взаимосвязь между экономическим статусом участников и их убеждениями относительно изучения языка. Авторы считают, что преподавателям иностранного языка нужно быть достаточно высококвалифицированными, чтобы исключить возможные ошибки при оценке учебных достижений и составить профессиональное суждение о реальной языковой способности изучающих язык, не обращая внимание на их социально-экономический статус, так как в некоторых странах возможно традиционно разное отношение к детям из разных социально-экономических слоев. Они также сделали вывод, что преподаватели должны создавать приятную среду обучения, способствующую позитивному отношению учащихся к изучению языка [29].

H. W. Shin и Y. So показали связь между социально-экономическим статусом, мотивационной ориентацией и стратегией изучения языка, используемой среди подростков в большом городском сообществе в Южной Корее. Опираясь только на внутреннюю мотивацию, подростки с низким уровнем социально-экономического статуса имели тенденцию относительно активно использовать социальные стратегии. С другой стороны, учащиеся с высоким уровнем социально-экономического статуса, как правило, демонстрировали более высокий уровень усилий, мастерства в достижении целевой ориентации и внутреннего контроля, и они в большей степени использовали когнитивные, метакогнитивные, компенсаторные и социальные стратегии. Авторы считают, что социально-экономический статус подростка влияет на связь между мотивацией и использованием различных стратегий изучения языка. Они также настаивают на необходимости более активного обучения иностранным языкам студентов с низким уровнем социально-экономического статуса [30].

U. Lanvers, говоря о снижении уровня изучения иностранного языка в Великобритании, предлагает обзор британских исследований мотивации и отношения к изучению второго языка в начальной школе, средней школе, университете, а также среди учителей и родителей. Проведенный им анализ

выявил некоторые пробелы, а также несоответствие между общими объяснениями кризиса изучения иностранных языков в Великобритании и социальным разделением между теми, кто предпочитает изучать языки, и теми, кто этого не делает. Автор исследования пришел к выводу, что понимание влияния контекста на мотивацию изучения языка объясняет множество других противоречивых факторов, влияющих на мотивацию учащихся [31].

Цель работы М. R. Ghorbani, S. E. Golparvar состояла в том, чтобы смоделировать связь между социально-экономическим статусом изучающих язык, их самостоятельным изучением языка с помощью современных информационных технологий и их языковыми достижениями. Участниками данного исследования стали 382 студента университета. Как показатель социально-экономического статуса учащихся использовался доход родителей. Результаты анализа показали, что социально-экономический статус обучающихся является значимым предиктором и автономного изучения языка с помощью технологий, и языковых достижений [32].

G. J. Nyamubi исследовал, как социально-экономический статус родителей определяет успеваемость учащихся по английскому языку в средних школах Танзании. Для сбора данных использовался перекрестный опрос 350 учеников в шестнадцати средних школах. Данные собирались с помощью вопросника и тестов учебных достижений и анализировались с использованием описательной и аналитической статистики. Было установлено, что учащиеся имеют разную подготовку по английскому языку, что определяется типом начальной школы, которую они посещали, и классом, в котором они начали изучать английский язык. Регулярность использования английского языка дома и в школе способствует повышению успеваемости учащихся по языку наряду с поощрением родителей, а также материальной и моральной поддержкой. Автор дает рекомендации относительно того, как создать такую атмосферу, когда социально-экономический статус родителей не препятствует изучению учащимися английского языка. Родители, школа и правительство, считает он, должны стимулировать интерес к преподаванию и изучению английского языка путем предоставления современных учебников, а также создания благоприятных условий для его изучения и использования в школе и вне ее [33].

Известен ряд работ Y. Butler с соавторами, касающихся взаимосвязи социально-экономического статуса семьи и мотивации изучения иностранного языка. Так, в работе 2014 года Y. Butler доказывает важность включения социально-экономических аспектов, не учтенных в основных современных подходах, в теорию обучения иностранным языкам [34]. В 2015 году автор попыталась понять, почему обучающиеся в Китае теряют мотивацию изучать английский язык в старших классах. Используя теорию самоопределения, она показала, как социально-экономический статус родителей, а

также поведение и убеждения относительно изучения детьми английского языка влияют на мотивацию самих детей изучать английский язык в Китае. Данные были собраны с помощью серии опросов, распространенных среди учащихся (198 учеников четвертого, 191 шестого и 183 восьмого классов) и их родителей, а также интервью с 96 студентами фокус-групп. Родители оказали существенное, но различное влияние на мотивацию своих детей, в зависимости от своего социально-экономического статуса и уровня развития. Родители с более высоким социально-экономическим статусом корректировали свое поведение в соответствии с изменяющимися потребностями своих детей, родители с более низким социально-экономическим статусом, как правило, лишь контролировали процесс и часто не могли стимулировать самостоятельность и мотивацию своих детей. Высокий социально-экономический статус родителей позволяет предоставлять их детям более широкие возможности для использования английского языка за пределами школы, что способствует развитию у детей их собственной мотивированности, так как уровень их учебных достижений повышается [35].

В 2018 году Y. Butler и L. Vi-Nhuan опубликовали результаты исследования роли социально-экономического статуса родителей в изучении английского языка китайскими школьниками. Его участниками в течение трех лет – с седьмого по девятый класс – были 189 учеников средней школы в возрасте от 12 до 15 лет и их родители из двух разных социально-экономических слоев. Каждый год ученики проходили тесты Cambridge ESOL и отвечали на вопросы, касающиеся их обучения и мотивации изучения английского языка. Их родители заполнили анкеты, касающиеся их семейного происхождения, ресурсов, взглядов и убеждений. Y. Butler и L. Vi-Nhuan обнаружили значительную связь между социально-экономическим статусом и отношением родителей к роли английского языка; стилями воспитания; китайскими книгами, доступными дома; вовлеченностью родителей в изучение детьми английского языка, а также убеждениями и ожиданиями родителей в отношении способности своих детей к его изучению. Они отмечают, что социально-экономический статус, стили воспитания (демократический стиль, а не авторитарный), убеждения и ожидания родителей связаны с успеваемостью учащихся по английскому языку [36].

В 2018 и 2019 годах появились работы этого же автора, продолжающие исследование в указанном направлении – влияние социального статуса обучающихся на их отношение к английскому языку как к глобальному и связь некогнитивных факторов с мотивацией изучения второго языка [37, 38].

Влияние социально-экономического положения студента на его академические успехи (а также на его учебную мотивацию, поскольку мотивы того, почему мы учимся, и результаты обучения напрямую взаимосвязаны) подтверждается и рядом других исследователей [39].

С другой стороны, есть исследователи, отрицающие прямое влияние социально-экономического положения студентов на результаты их обучения. Так, R. Berkowitz с коллегами представляют обзор исследований, проведенных в 2000 году и посвященных взаимосвязи между социально-экономическим статусом, неравенством, положением дел в школе и успеваемостью. Коллектив авторов приходит к выводу, что правильное школьное окружение может разрушить взаимосвязь между социально-экономическим статусом и учебными успехами. Было установлено, что позитивный климат в школе смягчает отрицательное влияние социально-экономического фона на успеваемость. Они также полагают, что большинство опубликованных ранее научных работ не дают оснований говорить о причинно-следственных связях между социально-экономическим статусом и мотивированностью обучающихся [40].

Изучение *влияния сверстников* на представление о языках и интерес к их изучению – тоже относительно новая тенденция в педагогике и психологии, поскольку она тесно связана с таким, сравнительно недавно появившимся, фактором влияния как социальные сети. Опыт изучения учебной мотивации в разных странах, пройдя путь от преобладания исследований о влиянии личностных факторов (интерес, способности) до интереса к факторам социальным, привел к появлению исследований, учитывающих комплекс факторов влияния – личных и внешних, где внешние факторы представлены компьютерными социальными сетями как новым пространством коммуникации. Здесь стоит упомянуть о самом значимом исследовании по указанной тематике.

Y. Butler и Y. Liu в 2019 году опубликовали результаты исследования роли сверстников в изучении английского языка у молодых людей с разным социально-экономическим статусом [41]. Это исследование, выполненное в рамках крупного лонгитюдного проекта в Китае, уникально тем, что в нем учитывалось влияние социальных сетей. В книге приводятся данные опроса, касающегося взаимоотношений участников эксперимента со сверстниками, а также роли этих взаимоотношений в изучении английского языка. Каждый год со студентами фокус-групп проводились собеседования. Авторы пришли к заключению, что отношения со сверстниками приобретают у молодых людей по мере взросления все более значительное и разнообразное влияние на изучение английского языка. Такая же зависимость была обнаружена и с их социально-экономическим статусом. Для учащихся старших школ высокий социально-экономический статус становится более значимым. Дети с высоким социально-экономическим статусом с возрастом все больше сближаются друг с другом по причине своих успехов в изучении английского языка и расширяют свои взаимоотношения со сверстниками за пределами учебных

классов. Учащиеся с более низким социально-экономическим статусом остаются относительно автономными и менее связанными с различными учебными ресурсами по изучению английского языка. Авторы делают вывод, что контекстуальные факторы, такие как отношения со сверстниками, имеют существенную и динамичную связь с изучением иностранного языка у молодых людей. Они дают рекомендации учителям уделять больше внимания обучению за пределами класса тех своих учеников, у кого в распоряжении меньше академических и социальных ресурсов, и изыскивать более широкие возможности для иноязычной практики в школе и за ее пределами.

Относительно небольшое число работ такого плана объясняется спецификой фактора влияния сверстников как исследовательской проблемы. Во-первых, исследования такого характера всегда долгосрочны, поскольку динамические, склонные к переменам взаимоотношения требуют длительного наблюдения. Во-вторых, этот контекст всегда опосредованный (в отличие от обязательных и очевидных – семьи и школы), ведь трудно ожидать, например, от подростка полной откровенности в опросах, касающихся его друзей. Существует также опасность необъективности полученных данных. Кроме того, в данном случае влияние не ограничено рамками группы, совместно изучающей иностранный язык (классом, курсом), оно оказывается и извне – друзья в социальных сетях, друзья детства, дети друзей родителей и так далее.

Не облегчает задачу исследователя и тот факт, что степень и характер влияния здесь может очень быстро измениться – достаточно поменять школу, класс или место жительства, или, что еще сложнее отследить, зарегистрироваться в новой социальной сети.

Социальные мотивы (зависящие как от субъективных характеристик – возраста, например, так и от объективных переменных – школы, учителя, сверстников) имеют более сложную природу, нежели учебные и профессиональные мотивы (чисто субъективные).

## **Заключение**

Говоря о тенденциях исследования проблемы мотивации изучения иностранных языков, можно отчетливо выделить следующее:

1. Детально изучив феномен мотивации в целом, исследователи все чаще делают предметом анализа мотивацию в исторической перспективе ее развития или ее отдельные компоненты и именно в них ищут потенциал и способы влияния на ее уровень.

2. Отмечается подавляющее преобладание исследований, выполненных на национальном материале; исследования, предполагающие сравнения на международном уровне, явно немногочисленны. Это связано с объективными сложностями на этапе сбора данных в разных странах. С другой

стороны, такой подход всегда способствует созданию научных коллективов и научных сообществ.

3. Имеет место смещение исследовательской активности от изучения личностных характеристик обучающихся к исследованиям влияния контекстных (внешних) факторов (социально-экономических, коммуникативных и так далее). Именно это изменение стало источником новых научных тем для ученых разных стран и стимулировало новый виток исследовательской активности.

4. Внимание ученых из разных стран, ранее сосредоточенное на изучении непосредственно важных – учебных и профессиональных мотивов, сместилось в сторону изучения более опосредованных социально-экономических мотивов обучающихся и в сторону изучения их влияния на мотивационную сферу. При этом, следует отметить недостаточное количество исследований, посвященных влиянию макро политических и макроэкономических факторов на мотивацию изучения языков, например, предпочтение одних языков другим.

5. Исследователи в разных странах мира выражают обеспокоенность преобладанием английского языка как изучаемого иностранного, поскольку, руководствуясь социально-экономическими мотивами, большинство обучающихся отдают предпочтение ему в ущерб другим иностранным языкам.

6. На данном этапе очевидно преобладание научных работ, посвященных социально-экономическим факторам влияния на мотивацию изучения иностранных языков. Эти факторы могут выступать как сдерживающие (нехватка материальных и учебных ресурсов) и как стимулирующие мотивацию (такие обучающиеся прилагают больше усилий, пытаются овладеть иностранным языком). Социально-экономический статус здесь особенно значим, поскольку изучение иностранного языка предполагает материальные и моральные затраты родителей. Решающую роль также играют культурные и исторические традиции конкретных стран, например, разное отношение учителей в зависимости от социально-экономического статуса ученика, желание перейти в другую социально-экономическую группу.

7. Одним из наиболее перспективных направлений исследований является изучение влияния сверстников в целом, и влияния социальных сетей как нового пространства взаимодействия со сверстниками в частности. Такого рода работы являются своего рода комплексными исследованиями; их появление стало возможным только благодаря всей предшествующей истории изучения вопроса мотивации. Здесь имеются следующие перспективные направления исследовательского поиска в рамках указанной тематики:

– роль «социальных сравнений» в мотивировании/демотивировании обучающихся;

- использование социальных сетей при подготовке к итоговым экзаменам по иностранному языку;
- взаимоотношения в группах по языковым интересам в социальных сетях;
- способы организации внеучебных занятий для обучающихся с низким социально-экономическим статусом;
- возможности социальных сетей как языкового пространства.

Предлагаемый нами обзор может помочь в понимании особенностей когнитивного развития и успеваемости детей и послужит основанием для дальнейшей исследовательской работы по вопросам формирования мотивации. Результаты, полученные в ходе исследования, позволят также понять реальные причины отсутствия у школьников и студентов желания изучать иностранные языки и впоследствии наметить пути решения проблемы, используя накопленный международной наукой опыт.

Подводя итог, следует сказать, что вопрос формирования мотивации к предмету является одним из самых сложных в методике преподавания. В случае с иностранным языком ситуация осложняется тем, что некоторые из обучающихся не видят потенциальных вариантов практического применения и полезности предмета (за исключением тех, кто выбрал его в качестве своей профессии). Также необходимо констатировать крайне сложную ситуацию с уровнем мотивации школьников и студентов при изучении иностранных языков в провинциальных регионах больших стран, где иногда нет возможности практического применения языковых навыков. Преподаватель должен приложить особые усилия, чтобы показать ученикам, что иностранный язык имеет важное практическое значение в современном обществе, например, как средство получения профессиональных знаний. В этой связи перспективными представляются возможности социальных компьютерных сетей как нового языкового пространства, прежде всего, для иноязычной практики обучающихся, ведь именно ее отсутствие часто приводит к нежеланию изучать языки.

Вероятно, на фоне всей разветвленности вариантов и возможностей формирования мотивации, работа преподавателя со школьниками и студентами, специализирующимися на нефилологических предметах, является приоритетным способом сохранить их интерес и желание изучать иностранные языки; и, что гораздо труднее, именно учитель (преподаватель) должен пробудить первоначальный интерес к этой трудной, но плодотворной интеллектуальной деятельности. В этом контексте правильнее будет утверждать, что желание овладеть иноязычной компетентностью у обучающихся должно быть результатом совместных слаженных усилий ученых – теоретиков образовательных систем, формирующих подходы к выбору иностранных языков, отвечающих за обеспечение высококвалифицированными педаго-

гическими кадрами; учителей, создающих благоприятные условия в процессе обучения и вне учебного заведения; местных сообществ, способствующих и поддерживающих желание изучать разные иностранные языки (не только те, что обычно предлагаются на выбор в школах) и родителей, поощряющих интерес к языкам и стимулирующих их самостоятельное изучение.

## References

1. Fryer L. K., Ainley M. Supporting interest in a study domain: A longitudinal test of the interplay between interest, utility-value, and competence beliefs. *Learning and Instruction* [Internet]. 2019 [cited 2019 Nov 20]; 60: 252–262. Available from: <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2017.11.002>
2. Zhurat Y., Davydyuc N., Oliynyk M. Psychological and pedagogical factors of activating the Masters students' cognitive interests to the study of foreign languages. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala* [Internet]. 2019 [cited 2019 Nov 20]; 11 (1): 312–324. Available from: <http://dx.doi.org/10.18662/rrem/113>
3. Saito K., Dewaele J.-M., Abe M., In'nami Y. Motivation, emotion, learning experience, and second language comprehensibility development in classroom settings: A cross-sectional and longitudinal study. *Language Learning* [Internet]. 2018 [cited 2019 Oct 24]; 68 (3): 709–743. Available from: [https://www.researchgate.net/publication/322755945\\_Motivation\\_Emotion\\_Learning\\_Experience\\_and\\_Second\\_Language\\_Comprehensibility\\_Development\\_in\\_Classroom\\_Settings\\_A\\_Cross-Sectional\\_and\\_Longitudinal\\_Study](https://www.researchgate.net/publication/322755945_Motivation_Emotion_Learning_Experience_and_Second_Language_Comprehensibility_Development_in_Classroom_Settings_A_Cross-Sectional_and_Longitudinal_Study)
4. Setiyadi A. B., Mahpul M., Wicaksono B. A. Exploring motivational orientations of English as foreign language (EFL) learners: A case study in Indonesia. *South African Journal of Education* [Internet]. 2019 [cited 2019 Nov 20]; 39 (1): 1–12. Available from: [https://www.researchgate.net/publication/332395990\\_Exploring\\_motivational\\_orientations\\_of\\_English\\_as\\_foreign\\_language\\_EFL\\_learners\\_A\\_case\\_study\\_in\\_Indonesia](https://www.researchgate.net/publication/332395990_Exploring_motivational_orientations_of_English_as_foreign_language_EFL_learners_A_case_study_in_Indonesia)
5. Chen J. F., Warden C. A., Chang H.-T. Motivators that do not motivate: The case of Chinese EFL learners and the influence of culture on motivation. *TESOL Quarterly* [Internet]. 2005 [cited 2019 Oct 24]; 39 (4): 609–633. Available from: <https://doi.org/10.2307/3588524>
6. Busse V. Plurilingualism in Europe: Exploring attitudes toward English and other European languages among adolescents in Bulgaria, Germany, the Netherlands, and Spain. *Modern Language Journal* [Internet]. 2017 [cited 2019 Oct 24]; 101 (3): 566–582. Available from: <https://doi.org/10.1111/modl.12415>
7. Mendoza A., Phung H. Motivation to learn languages other than English: A critical research synthesis. *Foreign Language Annals* [Internet]. 2019 [cited 2019 Nov 20]; 52 (1): 121–140. Available from: <https://doi.org/10.1111/flan.12380>
8. Al-Hoorie A. H. Sixty years of language motivation research: Looking back and looking forward. *Sage Open* [Internet]. 2017 [cited 2019 Oct 24]; 7 (1): 1–11. Available from: <https://doi.org/10.1177/2158244017701976>
9. Kim T. Y., Kim Y., Kim J. Y. Role of resilience in (de)motivation and second language proficiency: Cases of Korean elementary school students. *Journal of Psycholinguistic Research* [Internet]. 2019 [cited 2019 Nov 20]; 48: 371–389. Available from: <https://doi.org/10.1007/s10936-018-9609-0>
10. Mahmoodzadeh M., Khajavy G. H. Towards conceptualizing language learning curiosity in SLA: An empirical study. *Journal of Psycholinguistic Research* [Internet]. 2019 [cited 2019 Nov 20]; 48: 333–351. Available from: <https://doi.org/10.1007/s10936-018-9606-3>

11. Tavakoli H., Lotfi A. R., Biria R. Effects of CALL-mediated TBLT on motivation for L2 reading. *Cogent Education* [Internet]. 2019 [cited 2019 Nov 20]; 6 (1). Available from: <https://doi.org/10.1080/2331186X.2019.1580916>
12. Elaihs M. M., Ghani N. A., Shuib L., Al-Haiqi A. Development of a mobile game application to boost students' motivation in learning English vocabulary. *IEEE Access* [Internet]. 2019 [cited 2019 Nov 20]; 7: 13326–13337. Available from: [https://www.researchgate.net/publication/330376720\\_Development\\_of\\_a\\_Mobile\\_Game\\_Application\\_to\\_Boost\\_Students'\\_Motivation\\_in\\_Learning\\_English\\_Vocabulary](https://www.researchgate.net/publication/330376720_Development_of_a_Mobile_Game_Application_to_Boost_Students'_Motivation_in_Learning_English_Vocabulary)
13. Papi M., Teimouri Y. Dynamics of selves and motivation: A cross-sectional study in the EFL context of Iran. *International Journal of Applied Linguistics (United Kingdom)* [Internet]. 2012 [cited 2019 Oct 24]; 22 (3): 287–309. Available from: <https://doi.org/10.1111/j.1473-4192.2012.00312.x>
14. Du X., Jackson J. From EFL to EMI: The evolving English learning motivation of Mainland Chinese students in a Hong Kong university. *System* [Internet]. 2018 [cited 2019 Oct 24]; 76: 158–169. Available from: <https://doi.org/10.1016/j.system.2018.05.011>
15. Kwok C. K., Carson L. Integrativeness and intended effort in language learning motivation amongst some young adult learners of Japanese. *Language Learning in Higher Education* [Internet]. 2018 [cited 2019 Oct 24]; 8 (2): 265–279. Available from: <https://doi.org/10.1515/cercles-2018-0016>
16. Alshahrani A. A. S. L2 Motivational self-system among Arab EFL learners: Saudi perspective. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature* [Internet]. 2016 [cited 2019 Oct 24]; 5 (5): 145–152. Available from: <https://doi.org/10.7575/aiac.ijalel.v.5n.5p.145>
17. Thompson A. S., Erdil-Moody Z. Operationalizing multilingualism: Language learning motivation in Turkey. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* [Internet]. 2016 [cited 2019 Oct 24]; 19 (3): 314–331. Available from: <https://doi.org/10.1080/13670050.2014.985631>
18. Dörnyei Z., Csizér K., Németh N. Motivation, language attitudes and globalisation: A Hungarian perspective [Internet]. 2006 [cited 2019 Oct 24]. 205 p. Available from: [https://www.researchgate.net/publication/268403405\\_Motivation\\_Language\\_Attitudes\\_and\\_Globalisation\\_A\\_Hungarian\\_Perspective](https://www.researchgate.net/publication/268403405_Motivation_Language_Attitudes_and_Globalisation_A_Hungarian_Perspective)
19. Parrish A., Lanvers U. Student motivation, school policy choices and modern language study in England. *Language Learning Journal* [Internet]. 2019 [cited 2019 Oct 24]; 43 (3): 281–298. Available from: <https://doi.org/10.1080/09571736.2018.1508305>
20. Kodzi I. A., Oketch M., Ngware M. W., Mutisya M., Nderu E. N. Social relations as predictors of achievement in Math in Kenyan primary schools. *International Journal of Educational Development* [Internet]. 2014 [cited 2019 Oct 24]; 39 (1): 275–282. Available from: <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2014.02.007>
21. Allen J., Way J. D., Casillas A. Relating school context to measures of psychosocial factors for students in grades 6 through 9. *Personality and Individual Differences* [Internet]. 2019 [cited 2019 Nov 20]; 136 (1): 96–106. Available from: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2018.01.041>
22. Bellei C. C. Study of socioeconomic and academic segregation in Chilean education. *Estudios Pedagógicos* [Internet]. 2013 [cited 2019 Oct 24]; 39 (1): 325–345. Available from: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000100019>
23. Castillo-Vergara M., Barrios Galleguillos N., Jofré Cuello L., Alvarez-Marin A., Acuña-Opazo C. Does socioeconomic status influence student creativity? *Thinking Skills*

and Creativity [Internet]. 2018 [cited 2019 Oct 24]; 29: 142–152. Available from: <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2018.07.005>

24. Marchant G. J., Paulson S. E., Rothlisberg B. A. Relations of middle school students' perceptions of family and school contexts with academic achievement. *Psychology in the Schools* [Internet]. 2001 [cited 2019 Oct 24]; 38 (6): 505–519. Available from: <https://doi.org/10.1002/pits.1039>

25. Kien K., Chung H. Socioeconomic status and academic achievement. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences (Second Edition)* [Internet]. 2015 [cited 2019 Oct 24]; 924–930. Available from: <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.92141-X>

26. Yan C. M., He C. J. Why do final-year student teachers skip classes? A Chinese perspective. *Compare-A Journal of Comparative and International Education* [Internet]. 2019 [cited 2019 Nov 20]; 49 (1): 81–97. Available from: <https://doi.org/10.1080/03057925.2017.1385389>

27. Kormos J., Kiddle T., Csizér K. Systems of goals, attitudes, and self-related beliefs in second-language-learning motivation. *Applied Linguistics* [Internet]. 2011 [cited 2019 Oct 24]; 32 (5): 495–516. Available from: <https://doi.org/10.1093/applin/amr019>

28. Kormos J., Kiddle T. System. The role of socio-economic factors in motivation to learn English as a foreign language: The case of Chile. *System* [Internet]. 2013 [cited 2019 Oct 24]; 41 (2): 399–412. Available from: <https://doi.org/10.1016/j.system.2013.03.006>

29. Ariani M. G., Ghafournia N. The relationship between socioeconomic status and beliefs about language learning: A study of Iranian postgraduate EAP students. *English Language Teaching* [Internet]. 2015 [cited 2019 Oct 24]; 8 (9): 17–25. Available from: <https://doi.org/10.5539/elt.v8n9p17>

30. Shin H. W., So Y. The moderating role of socioeconomic status on motivation of adolescents' foreign language learning strategy use. *System* [Internet]. 2017 [cited 2019 Oct 24]; 73: 71–79. Available from: <https://doi.org/10.1016/j.system.2017.11.007>

31. Lanvers U. Contradictory others and the habitus of languages: Surveying the L2 motivation landscape in the United Kingdom. *Modern Language Journal* [Internet]. 2017 [cited 2019 Oct 24]; 101 (3): 517–532. Available from: <https://doi.org/10.1111/modl.12410>

32. Ghorbani M. R., Golparvar S. E. Modeling the relationship between socioeconomic status, self-initiated, technology-enhanced language learning, and language outcome. *Computer Assisted Language Learning* [Internet]. 2019 [cited 2019 Nov 20]. Available from: <https://doi.org/10.1080/09588221.2019.1585374>

33. Nyamubi G. J. Socio-economic status as determinants of students' performance in English language in secondary schools in Tanzania. *Education Journal* [Internet]. 2019 [cited 2019 Nov 20]; 8 (3): 110–119. Available from: <https://doi.org/10.11648/j.edu.20190803.14>

34. Butler Y. G. Parental factors and early English education as a foreign language: A case study in Mainland China. *Research Papers in Education* [Internet]. 2014 [cited 2019 Oct 24]; 29 (4): 410–437. Available from: <https://doi.org/10.1080/02671522.2013.776625>

35. Butler Y. G. Parental factors in children's motivation for learning English: A case in China. *Research Papers in Education* [Internet]. 2015 [cited 2019 Oct 24]; 30 (2): 164–191. Available from: <https://doi.org/10.1080/02671522.2014.891643>

36. Butler Y. G., Le V.-N. A longitudinal investigation of parental social-economic status (SES) and young students' learning of English as a foreign language. *System* [Internet]. 2018 [cited 2019 Oct 24]; 73: 4–15. Available from: <https://doi.org/10.1016/j.system.2017.07.005>

37. Butler Y. G., Sayer P., Huang B. Introduction: Social class/socioeconomic status and young learners of English as a global language. *System* [Internet]. 2018 [cited 2019 Oct 24]; 73: 1–3. Available from: <https://doi.org/10.1016/j.system.2018.02.007>

38. Butler Y. G. Linking noncognitive factors back to second language learning: New theoretical directions. *System* [Internet]. 2019 [cited 2019 Nov 20]; 86: 102–127. Available from: <https://doi.org/10.1016/j.system.2019.102127>

39. Sanjurjo J. F., Blanco J. M. A., Fernández-Costales A. Assessing the influence of socio-economic status on students' performance in content and language integrated learning. *System* [Internet]. 2018 [cited 2019 Oct 24]; 73: 16–26. Available from: <https://doi.org/10.1016/j.system.2017.09.001>

40. Berkowitz R., Moore H., Astor R. A., Benbenishty R. A research synthesis of the associations between socioeconomic background, inequality, school climate, and academic achievement. *Review of Educational Research* [Internet]. 2017 [cited 2019 Oct 24]; 87 (2): 425–469. Available from: <https://doi.org/10.3102/0034654316669821>

41. Butler Y. G., Liu Y. The role of peers in young learners' English learning. In: Evidence-based second language pedagogy [Internet]. 2019 [cited 2020 Jan 21]. 358 p. Available from: <https://doi.org/10.4324/9781351190558-7>

#### **Информация об авторах:**

**Цаликова Ида Константиновна** – кандидат филологических наук, доцент кафедры русской и зарубежной филологии, культурологии и методики их преподавания Тюменского государственного университета; ORCID 0000-0001-5369-9829; Ишим, Россия. E-mail: [idusic@yandex.ru](mailto:idusic@yandex.ru)

**Пахотина Светлана Владимировна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры русской и зарубежной филологии, культурологии и методики их преподавания Тюменского государственного университета; ORCID 0000-0002-1574-2723; Ишим, Россия. E-mail: [pakhotinasv@yandex.ru](mailto:pakhotinasv@yandex.ru)

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

Статья поступила в редакцию 07.10.2020; принята в печать 10.03.2021.

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

#### **Information about the authors:**

**Ida K. Tsalikova** – Cand. Sci. (Philology), Associate Professor, Department of Russian and Foreign Philology, Cultural Studies and Methods of their Training, Tyumen State University; ORCID 0000-0001-5369-9829; Ishim, Russia. E-mail: [idusic@yandex.ru](mailto:idusic@yandex.ru)

**Svetlana V. Pakhotina** – Cand. Sci. (Education), Associate Professor, Department of Russian and Foreign Philology, Cultural Studies and Methods of their Training, Tyumen State University; ORCID 0000-0002-1574-2723; Ishim, Russia. E-mail: [pakhotinasv@yandex.ru](mailto:pakhotinasv@yandex.ru)

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

Received 07.10.2020; accepted for publication 10.03.2021.

The authors have read and approved the final manuscript.

## ОБУЧЕНИЕ ИННОВАЦИОННОЙ ИНЖЕНЕРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СОСТЯЗАТЕЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Н. И. Наумкин<sup>1</sup>, Н. Н. Шекшаева<sup>2</sup>, Е. В. Забродина<sup>3</sup>

*Национальный исследовательский Мордовский государственный университет  
им. Н. П. Огарева, Саранск, Россия.*

*E-mail: <sup>1</sup>naumn@yandex.ru; <sup>2</sup>shekshaeva@yandex.ru; <sup>3</sup>evgeniya.nikitina.1994@mail.ru*

**Аннотация.** *Введение.* Уровень владения инновационной инженерной деятельностью всегда определял квалификацию инженерных кадров, обеспечивающих технический прогресс общества и технологический уклад его экономики. В связи с этим актуальна проблема повышения эффективности подготовки к такой деятельности. Для ее решения создается соответствующая образовательная среда, являющаяся обучающим, развивающим, воспитывающим, контрольно-диагностическим и рефлексивным средством, позволяющим моделировать различные педагогические условия, включая инновационную деятельность. Наиболее эффективны конкурентные среды за счет повышенной мотивации их субъектов к обучению, формируемой при реализации в них естественного качества человека – состязательности. Однако в них недостаточно полно реализованы механизм формирования мотивации и ее структура. В связи с этим возникает дилемма создания новой образовательной среды на основе использования состязательности.

*Цель настоящей работы* – повышение эффективности подготовки студентов университетов к инновационной инженерной деятельности за счет высокой мотивации к ее овладению на основе использования состязательности.

*Методология и методы.* В исследованиях авторы руководствовались концепцией многоуровневой и многоэтапной подготовки студентов университетов к инновационной инженерной деятельности. Для ее реализации была использована методологическая система, включающая: 1) подходы к обучению (интегрированный, междисциплинарный, системный, субстратный и структурированный), направленные на создание состязательной образовательной среды с ее специфической структурой и субстратами); 2) методы (соревнования – для обеспечения повышенной мотивации; гипотетико-дедуктивный – для выдвижения гипотезы; морфологии – для анализа и выбора методов; педагогики сотрудничества – для создания комфортной среды); 3) принципы (соревновательности, единства фундаментальности и профессиональной направленности, межпредметности и междисциплинарности и др.).

*Результаты и научная новизна.* В ходе исследования была создана состязательная образовательная среда как система взаимодействующих субъектов и объектов образовательной деятельности, имеющая многокомпонентную структуру. При ее разработке особое внимание было обращено на проектирование моделей организационных форм ее реализации, общей для которых является высокая личная мотивация участников за счет наличия конкуренции, состязательности и соперничества. Одни из них – ежегодно реализуемый авторами всероссийский научный студенческий фестиваль и сопутствующие ему мероприятия. Рассмотрены также особенности формирования в этих условиях у студентов

повышенной мотивации к овладению инновационной деятельностью с учетом их психолого-поведенческих особенностей. Выявлена ее структура как совокупность побуждений, вызывающих активность личности в этой деятельности, определяемых не только возможностью реализовать каждому студенту личностное качество состязательности, но и другими мотивами, обусловленными переживаемыми ими эмоциями на этапах конкурсного субстрата фестиваля (подготовка – выступление – анализ). Это составляет научную значимость выполненного исследования.

**Практическая значимость.** Конкретизирована методологическая система исследования. Созданы методики организации и проведения фестиваля, обучения инновационной инженерной деятельности в состязательной образовательной среде на основе вовлечения студентов во все этапы инновационной деятельности и повышенной мотивации к ее овладению. Разработано методологическое и методическое обеспечение функционирования образовательной среды.

**Ключевые слова:** инновационная инженерная деятельность, мотивация, образовательная среда, состязательность, состязание, состязательная образовательная среда.

**Благодарности.** Авторы выражают благодарность рецензентам статьи за ценные замечания и предложения, которые способствовали ее улучшению. Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 20-313-90007.

**Для цитирования:** Наумкин Н. И., Шекшаева Н. Н., Забродина Е. В. Обучение инновационной инженерной деятельности в состязательной образовательной среде // Образование и наука. 2021. Т. 23, № 5. С. 64–98. DOI: 10.17853/1994-5639-2021-5-64-98

## INNOVATIVE ENGINEERING TRAINING IN A COMPETITIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

N. I. Naumkin<sup>1</sup>, N. N. Shekshaeva<sup>2</sup>, E. V. Zabrodina<sup>3</sup>

National Research Mordovia State University named after N. P. Ogarev,  
Saransk, Russia.

E-mail: <sup>1</sup>naumn@yandex.ru; <sup>2</sup>shekshaeva@yandex.ru; <sup>3</sup>evgeniya.nikitina.1994@mail.ru

**Abstract. Introduction.** The level of mastery of innovative engineering has always determined the qualifications of engineering personnel, who ensure the technological progress of society and the modern technological structure of its economy. In this regard, the problem of increasing the efficiency of preparation for such activities is relevant. To solve it, an appropriate educational environment is created. This educational environment involves a teaching, developmental, upbringing, control-diagnostic and reflective means, which allows various pedagogical conditions, including innovative activities, to be simulated. The most effective of them are competitive environments, due to the increased motivation of their subjects for learning, formed when the natural quality of a person, i.e. competitiveness, is developed in them. However, these environments do not fully disclose the mechanism of formation of motivation and its structure. This raises the dilemma of creating a new competitive educational environment based on the use of competitiveness.

The *aim* of the present research is to increase the efficiency of university students' training for innovative engineering activities due to high motivation to master it through the use of competitiveness.

*Methodology and research methods.* In the current research, the authors were guided by the concept of multi-level and multi-stage preparation of university students for innovative engineering activities. For its implementation, a methodological system was used, including: 1) approaches to learning (integrated, interdisciplinary, systemic, substrate and structured), aimed at creating a competitive educational environment with its specific hierarchy, structure and substrates; 2) methods (competitions – to provide increased motivation; hypothetical-deductive method – to put forward a hypothesis; morphology – to analyse and choose methods; pedagogy of cooperation – to create a comfortable environment); 3) principles (competitiveness, unity of fundamental and professional orientation, interdisciplinarity and interdisciplinarity, etc.).

*Results and scientific novelty.* In the course of the research, a competitive educational environment was created as a system of interacting subjects and objects of educational activity, which has a multicomponent structure. During its developmental process, special attention was paid to the design of models of organisational forms of its implementation, common to which is the high personal motivation of the participants due to the presence of competition, competitive spirit and rivalry. One of them is the All-Russian Scientific Student Festival and related events, annually organised by the authors. The features of increased motivation formation to master innovative activities in these conditions among students, taking into account their psychological and behavioural characteristics, were considered as well. Its structure was revealed as a set of motives, which encourage the individual to be involved in a particular activity. The motives are determined not only by the ability to realise the student's personal quality of competitiveness, but also by other motives caused by emotions they experience at the stages of the competitive substrate of the festival (preparation – performance – analysis). This constitutes the scientific novelty of the research conducted by the authors.

*Practical significance.* The methodological system of research is concretised. The methods have been created for organising and holding the festival, teaching innovative engineering activities in a competitive educational environment based on the involvement of students in all stages of innovative activities and increased motivation to master it. Methodological support for the functioning of the educational environment has been developed.

**Keywords:** innovative engineering activity, motivation, educational environment, competitiveness, competition, competitive educational environment.

**Acknowledgements.** The authors express their gratitude to the reviewers for valuable comments and suggestions, which significantly improved the quality of the research paper. The reported research was funded by the Russian Foundation for Basic Research (RFBR) within the framework of the research project № 20-313-90007.

**For citation:** Naumkin N. I., Shekshaeva N. N., Zabrodina E. V. Innovative engineering training in a competitive educational environment. *The Education and Science Journal*. 2021; 23 (5): 64–98. DOI: 10.17853/1994-5639-2021-5-64-98

## Введение

Проблемой подготовки студентов к инновационной инженерной деятельности (ИИД) как продуктивной творческой деятельности, направленной на получение новых конкурентоспособных специфических продуктов, обязательно приносящих определенный эффект, занимаются исследователи всех инженерных вузов мира. Анализ результатов их работ показывает, что уровень владения именно этим видом деятельности всегда определял и будет определять развитие мировой экономики и человеческого общества, а подготовка к ней есть формирование у студентов компетентности в инновационной инженерной деятельности (КИИД), включающей мотивационный, способностный, знаниевый, деятельностный и рефлексивный компоненты. Это определяет актуальность исследований, направленных на повышение эффективности такой подготовки.

Как показывает научно-педагогическая практика, для решения конкретных дидактических задач требуется создание особых условий (инфраструктуры, инструментария и др.), гармонично объединенных в образовательной среде [1–2] – *специфическом объективно сформировавшемся и постоянно эволюционирующем образовательном пространстве для внешнего и внутреннего взаимодействия его субъектов*. Одними из наиболее действенных таких сред для формирования компетентности в инновационной деятельности являются конкурентные и конкурсные среды, описанные в работе П. Н. Осипова [3]. В частности – олимпиадная образовательная среда группы исследователей P. Nowotarski, J. Pasławski, Ł. Pluciński [4], позволяющая моделировать в ней инновационную деятельность (решение творческих нестандартных задач, включая профессиональные в условиях стрессовой ситуации ограничения времени и ресурсов, индивидуально и в составе команды, с обязательным получением результата и готовностью нести за него ответственность, при наличии конкуренции между ее взаимодействующими субъектами и др.) и вовлекать ее участников во все этапы этой деятельности. Наиболее близким к решаемой нами проблеме является исследование А. П. Пучкова и А. И. Попова по созданию креативной олимпиадной образовательной среды (ООС) [5], направленной на подготовку к ИИД, за счет формирования творческого компонента профессиональных компетенций. Известны также и другие примеры успешного использования образовательных сред Н. И. Наумкиным и P. L. Wilczyński [6–7] для этих целей. Но во всех этих исследованиях не в полной мере был использован и недостаточно глубоко исследован потенциал такого естественного для человека личностно-психологического качества, как *состязательность* для повышения у студентов мотивации к овладению инновационной деятельностью.

Вышеперечисленное определяет *цель исследования* – повышение эффективности подготовки студентов технических вузов к инновационной инженерной деятельности на основе высокой мотивации к обучению в состязательной образовательной среде (СОС) и *гипотезу* – эффективность подготовки студентов технических вузов к инновационной инженерной деятельности повысится, если она будет реализована в *состязательной образовательной среде*, обеспечивающей моделирование инновационной инженерной деятельности и повышенную мотивацию к ее овладению за счет реализации высокого потенциала естественного качества личности – состязательности.

Для подтверждения этой гипотезы в работе была обоснована и спроектирована состязательная образовательная среда, представленная теоретическими положениями, многокомпонентной моделью и методикой обучения ИИД. Модель среды включает мотивационно-целевой, структурный, организационно-содержательный, процессуально-технологический и рефлексивно-оценочный компоненты. В качестве ее субстрата выступает единичный конкурсный цикл (подготовка – выступление – анализ), объектом которого является конкурсное задание, сформулировано его определение. Актуализировано и расширено также понимание принципа и метода состязательности, положенных в основу проектирования образовательной среды. Это составляет *научную новизну* исследования, а его *практическую значимость* составляет совокупность разработанных методик обучения ИИД в среде, реализованная в виде ежегодно проводимого в Национальном исследовательском Мордовском государственном университете им. Н. П. Огарева комплексного универсального мероприятия – всероссийского научного фестиваля «Студенческая молодежь – науке» (ВНФ СМН), а также предшествующего фестивалю межрегионального этапа всероссийской студенческой олимпиады по агроинженерии в Тверской государственной сельскохозяйственной академии и последующей международной студенческой олимпиады по агроинженерным направлениям подготовки в Самарском государственном аграрном университете. Все эти мероприятия объединены в рамках упомянутой образовательной среды и являются неотъемлемой частью образовательного процесса.

## Обзор литературы

Проблемой подготовки студентов к инновационной инженерной деятельности занимаются начиная с 90-х годов прошлого века практически все вузы страны и зарубежья. Это подтверждается многочисленными публикациями, которые нами разделены на 6 групп:

1) исследования по подготовке к инновационной деятельности при обучении различным дисциплинам, в частности М. Kangasa, P. Siklander , J. Randolpha, H. Ruokamo [5] – технологии, Н. И. Наумкина [9] – механике;

2) при обучении специально спроектированным для такой подготовки дисциплинам, например, авторской дисциплине Н. И. Наумкина и Е. П. Грошевой [9] «Основы инновационной инженерной деятельности» [9];

3) при формировании отдельных компонентов компетентности в инновационной инженерной деятельности, в том числе исследования под руководством М. Aichouni [10], V. Scuotto, S. J. Shukla [11], A. Craft, H. Emese, C. Rebecca [12], Xian-han Huang, John Chi-kin Lee [13], направленные на развитие творческих способностей студентов;

4) на основе использования различных научно-методических теорий, подходов и методов (интегрированной методики обучения ИИД М. М. Al-Hammouri, J. A. Rababah, M. L. Rowland, A.S. Tetreault, M. Aldalaykeh Does [14] и J. E. Kwon, H. R. Woo [15]; с использованием компетентностно-ориентированного подхода, обучения в цифровой образовательной среде Б. А. Аграновича с В. Н. Чудиновым [16] и ученых A. Janssen, T. Shaw, P. Goodyear, B. P. Kerfoot, D. ABryce[17], создания целостной модели подготовки к ИИД, с доминированием проблемно-ориентированного и проектно-организованного подходов авторов Marcelo Werneck Barbosa, Césarde Ávila Rodrigues [18] и др.);

5) на основе использования интеграции проектного и кейс-стади методов (с использованием проекта в качестве оценочного средства результатов освоения ИИД Martina Lycko и Kostasa Galanakis [19], с использованием этого метода в инженерном образовании Т. И. Шишеловой [20], актуализирующих эти понятия и обосновывающих новые области их использования для повышения эффективности подготовки к ИИД в своих исследованиях авторы A. Ayob, R. A. Majid, A. Hussain, M. M. Mustaffa [21] и Karin J. Gerritsen-van Leeuwenkamp, B. Desirée Joosten-ten, K. Liesbeth [22] и др.);

6) с использованием новых парадигм в обучении, в частности исследования И. Д. Столбовой, Ю. Гитман и А. А. Овчинникова на основе применения BIM-технологии [23], зарубежные практики сквозной подготовки к ИИД, и студентоцентрированного обучения T. Wub KHP [24], с использованием систематической методологии K. Hmina, M. Sallaou, A. Arbaoui, L. Lasri [25], широко известной концепции CDIO (Conceive, Design, Implement, Operate – «задумать, спроектировать, внедрить, работать») <sup>1, 2</sup>, за рубежом и в российских вузах И. В. Дубовой, Г. С. Саначевой, О. Н. Рябова [26], на

---

<sup>1</sup> Кроули Э. Ф., Малмквист Й., Остланд С., Бродер Д. Р., Эдстрем К. Переосмысление инженерного образования: подход CDIO / Пер. с англ. С. Рыбушкиной под научной редакцией А. И. Чучалина. Москва: Издательский дом Высшей школы экономики, 2015. 500 с.

<sup>2</sup> Всемирная инициатива CDIO. Стандарты: информационно-методическое издание / Пер. с англ. и ред. А. И. Чучалина, Т. С. Петровской, Е. С. Кулюкиной. Томск: Изд-во Томского политехнического университета, 2011. 17 с.

основе концепции А. Г. Валишева [27] и Н. И. Наумкина [14] многоуровневой и поэтапной подготовки студентов к ИИД. Неотделимы от этих проблем исследования С. Guojin [28] по подготовке педагогов к инновационной деятельности и преподавателей технических дисциплин по стандартам Международного общества по инженерной педагогике IGIP А. Мелецинека, В. М. Жураковского, И. В. Федорова и др. [29], а также В. М. Приходько и А. Н. Соловьева [30]. Для реализации представленных методов и подходов необходимо особое образовательное пространство, конкретизированное сегодня как образовательная среда (ОС).

Образовательная среда объективно существует с момента формирования человеческого общества, что подтверждают исследования С. В. Журавлевой [1]. Но только сравнительно недавно, по утверждению С. В. Журавлевой [1] и М. Kukhta, О. Homushku, М. Kornienko, L. Kutsenko [2], ею стали основательно заниматься, как показывают исследования К. С. Казакова [31], в связи с реализацией различных моделей обучения: развивающей, профессионально и личностно стимулирующей, эколого-личностной, антрополого-психологической [2], коммуникативно-ориентированной [2], инновационной модели I. Abualrub, B. Karseth, B. Stensaker [32], региональной [31] и др. Аналогичные работы ведутся и за рубежом под руководством А. Janssen [17], I. Abualrub, B. Karseth, B. Stensaker [32], J. R. MacKechnie, А. Н. Buchanan [33], М. Atanasijević-Kunc, V. Logar, R. Karba и др. [34], которые Ю. Н. Зиятдинова [35] делит на три группы: 1) среда – как педагогическое окружение; 2) среда – как ответственность организации; 3) среда как сетевое взаимодействие для подготовки конкурентоспособных специалистов инновационной экономики [33]. В продолжающихся исследованиях Е. А. Тумалевой, С. Ф. Эхова [36], В. А. Ясвина [37] уточняются и конкретизируются ее структура, определение, назначение, области использования, перспективы развития и другие аспекты. Мы в своих исследованиях ориентируемся на ее общепризнанное понимание и определение В. А. Ясвина [37] как системно образованного пространства для реализации взаимодействия субъектов образовательного процесса между собой и с внешней средой для повышения эффективности процесса обучения и обобщенную структуру, представленную пространственно-предметным, социальным и психолого-дидактическим компонентами.

Уникальны по своим возможностям формирования у студентов компетентности в инновационной деятельности инновационная среда А. Карташева, Т. Ширко, И. Хоменко и Л. Наумова [38] и электронная информационно-образовательная среда J. E. Kwon, H. R. Woo [39] и И. Голицыной [40], включающие, кроме ее субъектов, инновационную и информационную инфраструктуру и хорошо интегрируемые с другими моделями ОС.

На наш взгляд, наиболее действенно осуществляется подготовка студентов к ИИД в олимпиадной образовательной среде<sup>1</sup> за счет возможности моделирования в ней ИИД и наличия высокой конкуренции между ее взаимодействующими субъектами, на что указывают Г. Ф. Шафранов-Куцев, Г. З. Ефимова [41]; P. A. Dover, S. Manwani, D. Munn [42]; P. L. Wilczyński [43]; R. Herrera-Limones, J. Rey-Pérez, M. Hernández-Valencia, J. Roa-Fernández [44]; Dara Szyliowicz, Tiffany Galvin Green [45]; С. М. Rodriguez Bernal [46].

Наиболее полно проблему формирования, развития и обучения в такой среде исследовали А. И. Попов и Н. П. Пучков [5], которые сформулировали основные требования, предъявляемых к ней, разработали и реализовали олимпиадную образовательную среду (ООС).

Современные исследования такой среды направлены:

- 1) на расширение ее области использования (А. Yoones [47]);
- 2) повышение эффективности обучения в ней (М. Н. Can [48]);
- 3) развитие самой среды и ее инфраструктуры [47];
- 4) изучение истории и установление законов ее развития [4];
- 5) совершенствование методики обучения в среде [37];
- 6) углубление интеграции среды в образовательный процесс [4];
- 7) повышение мотивации к обучению ИИД в вышеупомянутых исследованиях [4–5, 37–38, 40], а также работах N. Van Hanh [49] и Q. Ye, Y. Zhou [50].

Во всех вышеотмеченных исследованиях как отечественных, так и зарубежных авторов говорится о высокой мотивации к овладению профессиональными компетенциями и инновационной деятельностью при обучении в конкурентной среде за счет наличия в ней духа соперничества, конкуренции и борьбы, но в них не рассмотрены процесс формирования такой мотивации и ее структура. В предлагаемой статье решается проблема реализации высокого потенциала метода соревнования-состязания в формировании повышенной мотивации к овладению инновационной инженерной деятельностью у студентов инженерных университетов при обучении их в созданной авторами состязательной образовательной среде, включающей в качестве организационных образовательных форм студенческие олимпиады, различные научные и профессиональные конкурсы, фестивали, конференции и другие мероприятия.

## **Методология, материалы и методы**

Авторами был осуществлен анализ 54 источников, в том числе 37 входящих в международные базы цитирования Scopus и WOS, с глубиной на-

---

<sup>1</sup> Панфилова Е. Н. Роль студенческих олимпиад и профессиональных конкурсов в подготовке специалиста // Информю. Электронный справочник [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <https://www.informio.ru/publications/id1374/Rol-studencheskih>.

учного поиска 15 лет. Не было выявлено значительного количества работ по изучению проблемы повышения мотивации к овладению инновационной деятельностью за счет использования состязательности, что дает основание рассматривать данную работу как одну из дополняющих этот пробел в теории и методике обучения и воспитания.

В своих исследованиях авторы в качестве доминирующей руководствовались концепцией многоуровневой и многоэтапной подготовки студентов технических вузов к ИИД [9], разработанной на основе комплексной интеграции имеющихся ресурсов (материальных, знаниевых, инфраструктурных, технологических и др.), обеспечивающей кумуляцию средств, а также целостность, оптимальность, адаптируемость, единство и эффективность методов решения проблемы, в условиях состязательной образовательной среды. Для этого была использована специально разработанная методологическая система исследования вопросов формирования у студентов КИИД [51].

Эта система наряду с другими, используемыми в инженерной подготовке, включала:

1) общенаучные и специальные подходы к обучению, среди которых интегрированный – объединяющий подходы, методы и принципы в систему для достижения сформулированной цели; междисциплинарный – объединяющий в исследовании педагогику, инноватику и профессиональные знания; системный, субстратный и структурированный, направленные на создание модели образовательной среды с ее специфической структурой и субстратами;

2) метод состязания-соревнования – для обеспечения состязательности и конкурентности и повышенной мотивации; гипотетико-дедуктивный – для выдвижения и отработки гипотез исследования; морфологии – для анализа возможных моделей и подходов к рассматриваемой проблеме; моделирования – для моделирования ИИД и особых специфических условий; педагогики сотрудничества – для создания комфортной среды;

3) принципы (соревновательности и конкурентоспособности; единства фундаментальности и профессиональной направленности; межпредметности и междисциплинарности; комплексного анализа-синтеза выполняемых заданий и прошедших мероприятий, а также многоуровневости и многоэтапности).

Актуализируем использование в системе методов и принципов состязательности-соревновательности. Учитывая однотипность использования на практике и синонимическую однозначность понятий «состязательность» и «соревновательность», в дальнейшем будем пользоваться равноправными терминами «соревнование» и «состязание», понимая под *состязанием-сорев-*

нованием не антагонистическое соперничество субъектов для достижения определенного результата в оговоренных заранее условиях.

Сущность этого метода заложена в стимулировании позитивной деятельности и поведения обучающихся, позволяющих у них:

- 1) развивать творческий потенциал – основу ИИД;
- 2) развивать коммуникабельность и коммуникативность;
- 3) преодолевать психологический барьер;
- 4) снимать усталость, оживлять восприятие и интерес к обучению;
- 5) обеспечивать более прочное усвоение различных знаний;
- 6) создавать условия для лучшего раскрытия их личности;
- 7) создавать ситуацию успеха.

Этот метод присутствует в неявном виде во всех видах и формах обучения.

Метод состязания-соревнования ассоциируется с реализацией в системе одноименного *принципа состязательности-соревновательности*, особенно в ООС, а также при проведении различных конкурсных мероприятий и использовании активных (игровых) методов обучения. При этом обучающий эффект в них достигается за счет взаимного стимулирования активности обучающихся в процессе их совместной деятельности на основе прилива у них дополнительной жизненной энергии. Этот принцип представляет собой вариант неагрессивной борьбы за преимущество в определенном виде деятельности.

Описанная методологическая система постоянно эволюционирует и развивается в условиях ежегодно проводимого на протяжении последних 20 лет вышеупомянутого многодневного научного фестиваля «Студенческая молодежь – науке». В этом фестивале, организуемом в соответствии с приказами Минобрнауки РФ, регламентами и Положениями вуза, ежегодно принимали участие свыше 100 студентов и 30 преподавателей из более чем 20 вузов РФ, которые одновременно являлись участниками широкомасштабного педагогического эксперимента, при этом контрольно-измерительными материалами выступали конкурсные задания, анкеты, листы диагностики и др.

Для оценки результатов выступления участников использовалась специально разработанная авторами методика [6, 52], в соответствии с которой:

- 1) распределялись места в личном и командном первенстве (подводились итоги выступления студентов);
- 2) оценивалось качество конкурсного задания по функции распределения набираемых участниками баллов (определялся режим жесткий, щадящий и естественный);

3) производился анализ выступления участников (выявлялось количество студентов, не выполнивших какое-либо задание, набравших максимальное количество баллов за ту или иную задачу и определялась степень решенности каждой из задач);

4) вносились корректирующие действия в систему конкурсных заданий [52].

Для выполнения практической части конкурсного задания использовалось высокотехнологичное научно-производственное оборудование (от 3D-принтеров и сканеров до сельскохозяйственного оборудования и машин с элементами искусственного интеллекта).

## **Результаты исследования**

### **Проектирование состязательной образовательной среды**

Спроектируем состязательную образовательную среду, ориентированную на инновационную подготовку студентов за счет повышения эффективности формирования мотивационного компонента КИИД на основе использования принципа состязательности. Для этого сформулируем ее определение, требования, предъявляемые к ней, обоснуем ее модель (структуру и компоненты).

С учетом имеющихся представлений об образовательной среде сформируем определение СОС, направленной на формирование КИИД. *Состязательная образовательная среда – это система формирования у обучающихся компетентности в инновационной инженерной деятельности на основе вовлечения их во все основные этапы этой деятельности, моделируемой в системе и обеспечения условий состязательности и конкуренции, включающей взаимодействующие субъекты и объекты образовательной деятельности и инфраструктуру.*

Такая среда должна удовлетворять следующим требованиям:

1) использование интегрированного, междисциплинарного, системного, субстратного, структурированного, личностно-ориентированного и других подходов к проектированию;

2) учет профессиональных и социальных контекстов при обучении;

3) обеспечение вариативности при учете индивидуальных особенностей студентов;

4) обеспечение гибкости и управляемости образовательным процессом;

5) использование нестандартных традиционных условий, методов и средств;

6) использование адекватных активных педагогических технологий;

- 7) задействование эмоций и чувств (при формировании мотивации к обучению);
- 8) обеспечение открытости;
- 9) обеспечение состязательности и конкуренции;
- 10) обеспечение многоуровневости и многоэтапности обучения;
- 11) обеспечение преемственности обучения;
- 12) обеспечение массовости участия и др.

В соответствии с определением СОС и сформулированными требованиями структура СОС включает концептуально-целевой, структурный, организационно-содержательный, деятельностно-технологический и рефлексивно-оценочный компоненты. Такая структура отражает условия ее реализации – организацию и проведение фестиваля «Студенческая молодежь – науке» и сопутствующих ему мероприятий, а также их единство с целостным образовательным процессом университета (рис. 1).

*Концептуально-целевой* компонент модели СОС содержит совокупность основной и дополнительных целей исследования, задачи их достижения и отражает концептуальный механизм их реализации в виде использования высокого потенциала, заложенного в таком личностном качестве обучающихся, как состязательность.

*Структурный* компонент, как и в предыдущих наших исследованиях [6], состоит:

- 1) из субъектов (обучаемых конкурсантов-студентов и различных их объединений – групп, микрогрупп, команд и др., с одной стороны, и обучающихся и воспитывающих – преподавателей, групп-команд преподавателей с другими организаторами СОС, с другой);
- 2) объектов – высокой мотивации к освоению ИИД и творческого потенциала, компонентов КИИД;
- 3) инфраструктуры – в виде помещений для реализации СОС, профессионального и научного оборудования и высокотехнологичных средств обучения;
- 4) инструментария – методов и технологий обучения.

*Организационно-содержательный* компонент отражает содержание методик формирования КИИД, реализуемых в СОС в виде различных организационных форм: всероссийских и международных научных студенческих конкурсов, включая всероссийский конкурс новаторских и инновационных идей, всероссийских студенческих олимпиад (ВСО), научных конференций и летних школ и других научных мероприятий. Его субстратом является конкурсная триада «подготовка – выступление– анализ с рефлексией (ПВА)», отмеченная на рис. 1 трехъярусными стрелками.

Реализация модели завершается *рефлексивно-оценочным* компонентом, в рамках которого осуществляется постоянный мониторинг уровня

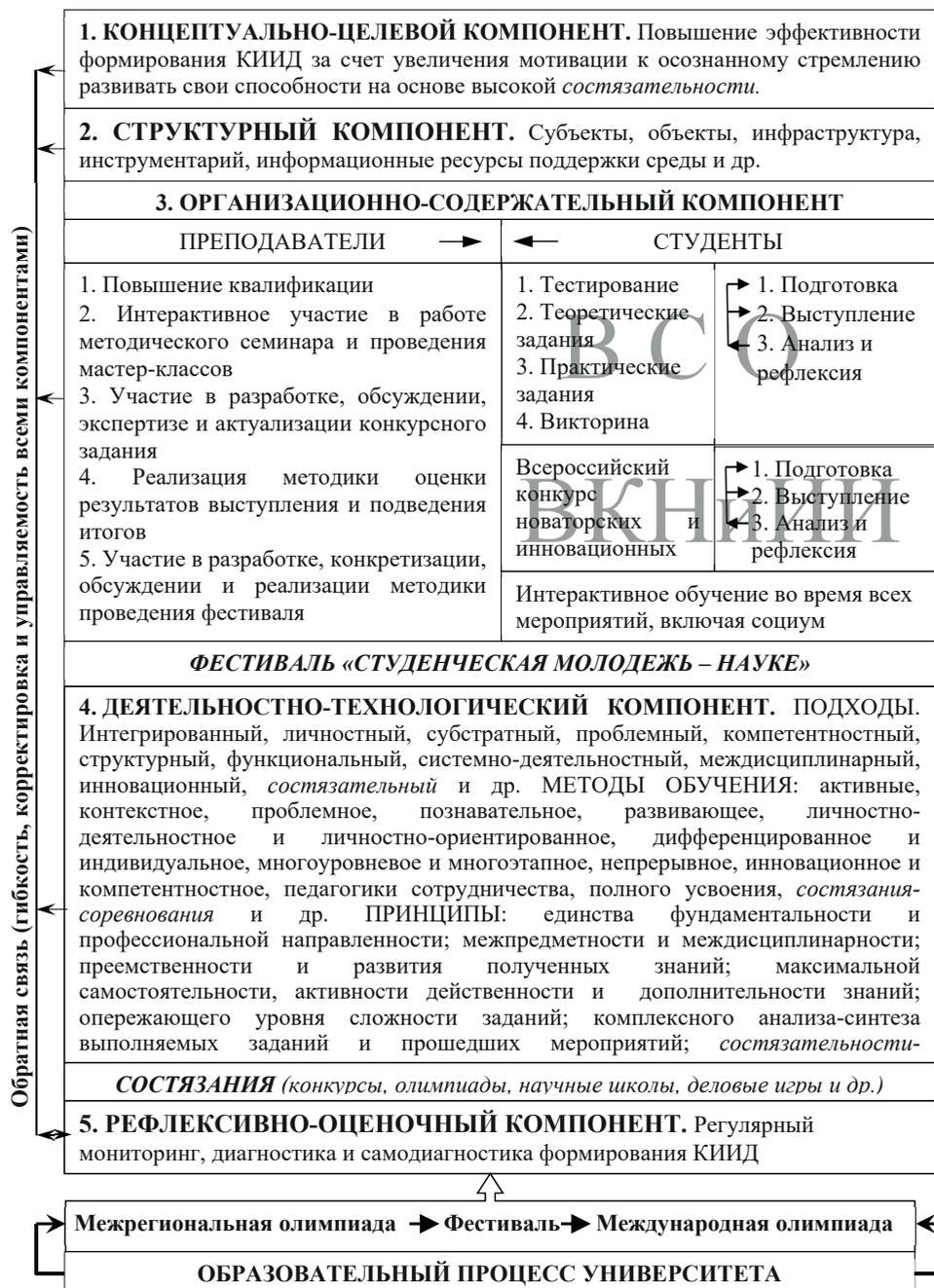


Рис. 1. Модель конкурентной образовательной среды  
 Fig. 1. Model of a competitive educational environment

готовности участников к выступлению, результатов их выступления и их корреляция с эффективностью формирования КИИД, на основании чего модернизируются существующие и разрабатываются новые методы обучения, конкретизируются и уточняются системы конкурсных заданий и др.

Методика обучения в состязательной образовательной среде

Рассмотрим, как вышеописанная модель реализуется в рамках деятельности компонента среды в форме всероссийского научного фестиваля, включающего:

- 1) заключительный этап ВСО образовательных организаций высшего образования по агроинженерии;
- 2) всероссийский студенческий конкурс новаторских и инновационных идей;
- 3) всероссийский научно-методический семинар «Реализация научно-методических подходов к обучению инновационной инженерной деятельности студентов в научно-исследовательской образовательной среде»;
- 4) повышение квалификации преподавателей по различным программам дополнительного образования.

Методика обучения в состязательной образовательной среде алгоритмирована нами с учетом модели СОС в виде 20 этапов ее реализации и представлена организационно-содержательной моделью с указанием достигаемых дидактических результатов (табл. 1).

Таблица 1

Организационно-содержательная модель реализации среды

Table 1

Organisational and meaningful model of environment implementation

Регламент		Название и содержание мероприятия	Достижимые дидактические и организационные результаты
День	Этапы		
1	1	Заседание оргкомитета. Выбор руководящих органов и др.	Обсуждение и утверждение модели реализации фестиваля. ПКП
	2	Анкетирование и опрос студентов и преподавателей	Выявление уровня владения знаниями и информационными компонентами компетентности. ПКП
	3	Тестирование студентов	ПКП
	4	Экскурсии по ВТНИЛ института и университета	Изучение инструментария, инфраструктуры и условий ОС,
	5	Экскурсии по университету и др.	обмен научно-исследовательскими и научно-методическими знаниями. ПКП
	6	Целевые культурно-спортивные мероприятия	ПКП

Регламент		Название и содержание мероприятия	Достижимые дидактические и организационные результаты
День	Этапы		
2	7	Утверждение конкурсного задания теоретического этапа ВСО (6 задач)	Экспертиза системы заданий на соответствие уровню ВСО. ПКП
	8	Выполнение конкурсного задания теоретического этапа ВСО	Мониторинг владения знаниевым компонентом КИИД. ПКП
	9	Проведение методического семинара (преподаватели)	Интерактивное участие в мероприятии. ПКП
	10	Проверка выполнения конкурсного задания теоретического этапа (члены жюри – преподаватели)	Актуализация и реализация методики выступления участников, оценки сбалансированности задания, анализа выполнения теоретического этапа конкурса. ПКП
	11	Предварительное подведение итогов теоретического этапа	
	12	Экскурсия на высокотехнологичное предприятие отрасли (АПК).	Изучение инструментария, инфраструктуры и условий ОС. ПКП
3	13.	Викторина (игровая экспресс-форма проведения профессионального конкурса)	Экспресс-анализ активности, беглости и полноты владения знаниевым компонентом. ПКП
	14.	Выполнение конкурсного задания практического этапа ВСО – 4 задания (обучающиеся)	Мониторинг владения знаниевым, деятельностным и психологическим компонентами. ПКП
	15.	Экспертная оценка выполнения задания практического этапа ВСО	Выявление уровня владения знаниевым, деятельностным и психологическим компонентами КИИД. ПКП
	16.	Окончательное подведение итогов проведения ВСО	
	17.	Мастер-классы по использованию высокотехнологичного оборудования	Интерактивное обсуждение выступающих, обучение владению высокотехнологичными практиками анализа и синтеза технических систем АПК. ПКП
4	18.	Проведение конкурса новаторских и инновационных идей	Мониторинг владения КИИД. ПКП
	19.	Экспертиза докладов и подведение итогов конкурса ВКНиИИ	Формирование мотивационного компонента КИИД, рефлексия и релаксация. ПКП
	20.	Заключительное совещание – подведение общих итогов работы фестиваля и награждение	

Наиболее значимыми в ней мероприятиями, несущими наибольший обучающий, воспитывающий и формирующий эффекты, являются олимпиада и конкурс новаторских и инновационных идей. Олимпиада, традиционно проводится в соответствии с разработанной авторами методикой [6, 52], частично отраженной в табл. 1, в 4 этапа: 1) тестирование; 2) выполнение теоретического конкурсного кейс-задания, состоящего из 6 творческих задач по основным профессиональным дисциплинам учебного плана направления подготовки «Агроинженерия»; 3) выполнение профессионально-практического конкурсного задания, включающего 4 творческих кейс-упражнения; 4) викторина.

Важное место в ней занимает конкурсное задание – *проблемное творческое кейс-задание, при реализации которого преобразуется логическая форма фундаментальных, естественно-технических и профессиональных знаний в деятельностьную форму продуктивной активности, представленную конечным результатом – учебным инновационным продуктом – и направленную на формирование заявленных компетенций.* Оно разрабатывается в соответствии с установленными дидактическими требованиями методики, утверждается учебно-методическим управлением соответствующего направления подготовки ФГОС ВО [52]. Тем не менее это задание является в определенном смысле навязанным участникам извне, чего нельзя сказать о тематике и содержании проектов, подготовленных ими для конкурса новаторских и инновационных идей, которые являются результатом их самостоятельного выбора и инновационной деятельности, реализуемой в рамках СОС.

Особое внимание в методике уделено формированию компетентности в инновационной инженерной деятельности как системному владению субъектом соответствующими компетенциями (в предыдущих наших исследованиях было выявлено 15 таких компетенций [6, 9]), т. е. умению действовать при помощи них с включением его личностного отношения к ним, предмету и способу деятельности и готовностью актуализировать свои способности. В нашем случае – это владение ИИД, для осуществления которой, субъекту необходима, прежде всего мотивация – побуждения, вызывающие его активность в инновационной деятельности (см. рис. 2).

В качестве этих побуждений выступают такие ее компоненты, как потребность – состояние недостатка в чем-либо; мотив – осознание необходимости преобразования предметной действительности для улучшения собственной жизнедеятельности; интерес – побудительный механизм познания и деятельности для более глубокого ознакомления с новой для субъекта информацией в инновационной деятельности для ее преобразования в соответствии со своими потребностями, представлениями,



целями (рис. 2). Поэтому из указанных во введении пяти компонентов компетентности в инновационной деятельности рассмотрим подробно формирование именно мотивационного компонента на основе анализа психолого-поведенческих особенностей студентов при реализации метода состязания в контексте ее основного субстрата (подготовка – выступление – анализ).

Результат выступления студентов в олимпиаде (как в личном, так и в командном первенстве) является интегральной оценкой уровня владения ими требуемыми компетенциями, с одной стороны, и состоянием образовательного процесса в вузах – с другой, что усиливает у них чувство ответственности за результаты участия перед коллективом. Так как к участию в рассматриваемом заключительном туре ВСО допускаются только студенты, прошедшие отборочные туры, то в соответствии с теорией потребности достижения для большинства из них наибольшим стимулом являются равновероятностные условия успеха.

На рис. 2 представлены также выявленные в ходе исследования основные эмоции, переживаемые конкурсантами на каждом этапе конкурсного субстрата, обусловленные их участием в различных мероприятиях СОС и формируемые в соответствии с ними компоненты мотивации (желания), определяющие в целом мотивацию к овладению ИИД и представляющие ее структуру.

## **Обсуждение**

Одним из важных результатов разработки и последовательной реализации единого образовательного пространства обучения ИИД на основе всесторонней многоуровневой и многоэтапной интеграции основных компонентов инженерной подготовки, представляющего иерархическую систему образовательных сред [6, 9], стало создание состязательной образовательной среды, представленной ежегодно организуемым в МГУ им. Н. П. Огарева и подробно описанным в настоящей статье всероссийским научным фестивалем «Студенческая молодежь – науке», а также гармонично вписавшимися в нее ежегодно проводимыми: 1) предшествующим фестивалю вторым туром ВСО по агроинженерии в Тверской государственной сельскохозяйственной академии; 2) последующей студенческой международной олимпиадой по агроинженерным направлениям подготовки в Самарском государственном аграрном университете. Объединяющим началом у перечисленных мероприятий являются: 1) цель – подготовка к ИИД специалистов в области агроинженерии; 2) корпоративная

солидарность будущих агроинженеров; 3) удовлетворение всем выше сформулированным 12 требованиям, предъявляемым к СОС; 4) единая методика постоянного мониторинга ее функционирования; 5) методы обучения, основанные на использовании педагогики сотрудничества при обучении в команде, в условиях состязания, в которых групповые цели достигаются в результате самостоятельной работы над проблемной ситуацией каждого члена группы в постоянном взаимодействии с другими членами этой группы, а состязание обуславливает возникновение конструктивной конфликтной ситуации в коллективе, что является дополнительным источником позитивных эмоций от радости победы, открытия нового, лично значимого.

Эта среда полностью вписывается в рамки сложившихся представлений об образовательных средах [1–2] и олимпиадной образовательной среды [5–6], ее определение включает цель, средства и методы ее достижения, а также структуру. Сформулированные требования, предъявляемые к СОС, адекватны требованиям А. И. Попова и Н. П. Пучкова [6] к спроектированной и реализованной ими среды, требованиям других авторов [2, 5, 47]. Что касается структуры среды, предложенной нами (рис. 1), то она не противоречит существующим моделям образовательных сред [1–3] и обобщенной модели В. А. Ясвина [37], в которой он выделяет пространственно-предметный (инфраструктурный), социальный (субъектный) и психолого-дидактический (деятельностно-предметный) компоненты. Наиболее близка к рассматриваемой нами проблеме вышеупомянутая олимпиадная среда [5], ее структуру авторы представили отдельными моделями, но без описания ее компонентов и указания их взаимосвязи. Мы посчитали целесообразным сохранить в предлагаемой модели разработанную в работе авторов [6] структуру инновационно ориентированной олимпиадной образовательной среды, являющуюся детализацией описанных выше структур, адекватную сложившейся структуре методической системы и включающую пять компонентов.

Все перечисленные в модели (рис. 1) организационные формы реализации среды имеют одну психологическую подоплеку – высокую личную мотивацию участников за счет наличия конкуренции, духа состязательности-соревновательности и соперничества. Подтверждение этому находимо в работах [6, 53], где отмечается, что в реальной профессиональной деятельности невозможно избежать ни конкуренции, ни соперничества, ни борьбы, и для успешного функционирования в этих условиях необходимо обладать особыми личностными качествами, мотивирующими реализуемую деятельность. На это также указывали Чарльз Дарвин и Томас Гоббс [53],

считавшие, что эти факторы составляют основу развития человека и его социализации. Однако следует заметить, что если понятия состязание и соревнование являются синонимами и в соревновании соперник – не враг, как в конкуренции, а внешний стимул, повышающий эффективность деятельности [41, 42, 53], то конкуренция – более агрессивный метод соперничества, могущий закончиться полным крахом противоборствующих сторон. Кроме того, соревнование в отличие от конкуренции является искусственно разработанным способом достижения поставленной цели в результате борьбы за превосходство в чем-либо, и проигрыш в нем не является фатальным событием для участника<sup>1</sup>. По Б. М. Бим-Баду<sup>2</sup>, *соревнование* – это прежде всего метод организации и воспитания коллектива, мобилирующий весь его потенциал на повышение производительности, продуктивности и организованности деятельности за счет ее сравнения, оценки и сопоставления с деятельностью других коллективов. В педагогике *соревнование* рассматривается как метод воспитания, направленный на формирование личностных качеств для реализации в социуме за счет возбуждения духа соперничества и стремления к первенству, как метод педагогического воздействия и как средство, путем применения которого организуются разнообразные виды деятельности обучающихся за счет сравнения свойств характера, объемов той или иной деятельности, степени развитости определенного навыка, учета результатов проделанной работы<sup>3, 4</sup>. Следует отметить, что этот метод неявно присутствует во всех видах и формах обучения не только в образовательных средах, но и в образовательном процессе в целом.

При использовании этого метода необходимо учитывать как его высокую эффективность, так и повышенную психологическую травмоопасность, обусловленную тем, что переживаемое чувство неуспеха может вызывать фрустрацию, способствовать формированию и закреплению мотивации избегания неудач даже в таких конкурсных условиях, как предварительный отбор заведомо подготовленных студентов. Кроме того, следует также обращать внимание на ситуационные воздействия, обуслов-

---

<sup>1</sup>Толковый словарь Ушакова [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/ushakov/1035882>. (дата обращения: 22.07.2020).

<sup>2</sup>Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б. М. Бим-Бад. Москва: Большая российская энциклопедия, 2002. 527 с.

<sup>3</sup>Соревновательность. Студми. Учебные материалы для студентов (info[at]studme.org) © 2013–2020 [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <https://studme.org/278220/pedagogika/sorevnovatelnost> (дата обращения: 20.06.2020).

<sup>4</sup>Метод соревнования в педагогике [Электрон. ресурс]. Режим доступа: [https://spravochnick.ru/pedagogika/metod\\_sorevnovaniya\\_v\\_pedagogike](https://spravochnick.ru/pedagogika/metod_sorevnovaniya_v_pedagogike) (дата обращения: 20.06.2020).

ленные зависимостью вероятности успеха от трудности задания и уровня подготовки соперников. В частности, в соответствии с теорией потребности достижения [54] для студентов, как и для спортсменов, достигших значительных успехов, наибольшим стимулом участия в мероприятии являются равновероятные условия успеха (трудное, но посильное конкурсное задание), соперничество с сильными участниками и, наоборот, недостаточно успешные студенты, предпочитают легкие задания сложным с гарантированным успехом или чрезмерно трудным, заранее обрекая себя на неудачу в выступлении.

Предложенная среда, во-первых, гармонично интегрируется в образовательное пространство университета за счет своей гибкости и вариативности реализации, управляется системой заданий с многоуровневой структурой. Она является уникальным полигоном отработки новых методов обучения и педагогических технологий за счет возможности моделирования различных образовательных ситуаций, включая стрессовые и психологически опасные, которым нет места в учебном процессе, но которые встречаются в реальной профессиональной деятельности.

Во-вторых, ее отличает высокая психологическая комфортность для участников, т. к. она является естественной для них, и они оказываются в ней добровольно, высокомотивированы на участие, переживают там яркие волнующие их эмоции, что подтверждается их стремлением к многократному участию в этих мероприятиях (до 50 % ежегодных участников составляют студенты, участвовавшие в фестивале не единожды, практически 100 % преподавателей-руководителей иногородних команд – постоянные члены жюри и около их трети – это бывшие студенты-участники).

В-третьих, в такой образовательной среде успешно формируется и КИИД, подтверждением этому являются данные табл. 2, где представлены результаты формирования 15 компетенций, владение которыми определяет в целом компетентность студента в ИИД, а также следующие количественные показатели ее реализации в МГУ им. Н. П. Огарева:

- 1) подготовлено 13 лауреатов премии Президента Российской Федерации по программе поддержки талантливой молодежи;
- 2) свыше 50 студентов стали победителями и призерами заключительного этапа ВСО по агроинженерии и международной студенческой олимпиады по агроинженерным направлениям подготовки;
- 3) свыше 30 человек – лауреатами международных и всероссийских конкурсов.

Все они входят в когорту молодых ученых университета и ведущих специалистов АПК Республики Мордовия и РФ.

Таблица 2

## Компетенции КИИД, формируемые на этапах фестиваля

Table 2

## Innovation Engineering Competencies formed at the stages of the festival

Компетенции, определяющие КИИД		Этапы фестиваля				
		1	2	3	4	5
1.	Способность осваивать готовые решения, новую технику и технологии		+	+	+	+
2.	Способность определять условия конкуренции	+				+
3.	Готовность работать в команде	+	+	+	+	+
4.	Способность использовать инструментальные средства для решения прикладных инженерно-технических и технико-экономических задач		+	+	+	+
5.	Владение знаниями	+	+	+	+	+
6.	Способность разрабатывать компьютерные модели исследуемых процессов и систем		+		+	+
7.	Способность ставить задачу		+			+
8.	Способность синтезировать решение, изобретать		+	+	+	+
9.	Способность проектировать					+
10.	Способность разрабатывать проекты реализации инноваций с использованием теории решения нестандартных инженерных задач					+
11.	Способность конструктивно мыслить, анализировать и синтезировать для принятия оптимального решения		+	+	+	+
12.	Способность изготавливать материальные инновационные продукты с использованием высоких технологий					+
13.	Способность оперативно принимать решение и готовность нести за него ответственность	+	+	+	+	+
14.	Способность представлять решение в конечном виде		+	+	+	+
15.	Способность определять тенденции развития объекта					+

Примечания: знаком «+» отмечено влияние этапа на формировании КИИД; в столбце «Этапы фестиваля» номерами соответственно обозначены: 1 – тестирование; 2 – выполнение теоретического конкурсного задания-кейса; 3 – викторина; 4 – выполнение профессионально-практического конкурсного задания; 5 – участие в конкурсе новаторских и инновационных идей.

## **Заключение**

В теории и практике развития инженерного образования накоплен положительный опыт работы по подготовке студентов к ИИД, для его успешной реализации создаются особые условия, разрабатываются инструментарий и инфраструктура, интегрированные в определенную модель образовательной среды. Особый интерес среди них представляет модель олимпиадной образовательной среды, позволяющая с большой эффективностью формировать основные компоненты КИИД за счет возможности моделирования в ней различных педагогико-психологических условий инновационной инженерной деятельности. Однако при ее разработке и реализации недостаточно полно исследован и использован для формирования мотивации к овладению ИИД потенциал метода и принципа состязательности. В связи с этим авторами была создана и реализована состязательная образовательная среда как система формирования КИИД на основе вовлечения ее участников во все основные этапы моделируемой в ней ИИД и повышенной мотивации к овладению этой деятельностью за счет обеспечения условий состязательности и конкуренции, включающая взаимодействующие субъекты и объекты образовательной деятельности и имеющая многокомпонентную структуру (концептуально-целевой, структурный, организационно-содержательный, деятельностно-технологический и рефлексивно-оценочный компоненты). При ее разработке особое внимание было обращено проектированию моделей организационных форм ее реализации, общим для которых является высокая личная мотивация участников за счет наличия конкуренции, духа состязательности и соперничества. В связи с этим были конкретизированы и адаптированы к ее условиям понятия «состязательность», «метод состязания (соревнования)», «принцип состязательности». Методика обучения в этой среде алгоритмизирована с учетом ее модели в виде 20 этапов ее реализации в форме ежегодно проводимого авторами всероссийского научного фестиваля «Студенческая молодежь – науке» и представлена организационно-содержательной моделью с указанием достигаемых дидактических результатов. Сформулировано определение конкурсного задания как мини-проблемы, при разрешении которой преобразуется логическая форма фундаментальных, естественно-технических и профессиональных знаний в деятельностную форму продуктивной активности, представленную конечным результатом – учебным инновационным продуктом – и направленную на формирование заявленных компетенций. Описанная состязательная образовательная среда является универсальным и эффективным обучающим, контрольно-диагностирующим и рефлексивным средством, постоянный мониторинг результатов выступления студентов с последующим анализом в которой позволяет судить о ее высокой эффективности для подготовки их к ИИД и подтверждает

гипотезу исследования о высоком потенциале, заложенном в естественном для человека личностном качестве состязательности.

Рассмотрены основные аспекты формирования у студентов мотивационного компонента КИИД при обучении в СОС, на основе анализа их психолого-поведенческих особенностей реализации метода состязания, в контексте ее основного субстрата (подготовка – выступление – анализ с рефлексией). Выявлена его структура как совокупность побуждений, вызывающих активность личности в ИИД определяемых не только предоставленными в ней уникальными возможностями реализовать каждому ее участнику естественное личностное качество – состязательность, но и другими мотивами, обусловленными переживаемыми ими эмоциями на этапах конкурсного субстрата. Это составляет научную значимость выполненного исследования.

Практическую значимость работы определяют:

- 1) актуализированная методологическая система исследования проблем подготовки студентов к ИИД;
- 2) методика организации и проведения научного фестиваля и всех сопутствующих ему мероприятий;
- 3) методика обучения ИИД в СОС на основе вовлечения студентов во все этапы моделируемой в ней ИИД и повышенной мотивации к овладению этой деятельностью за счет обеспечения состязательности и конкурентности;
- 4) методологическое и методическое обеспечение функционирования среды.

Полученные практические результаты широко используются в различных вузах РФ и других государствах.

Результаты выполненных исследований должны стать важным основанием для дальнейшей работы по повышению эффективности подготовки студентов к инновационной деятельности за счет их интеграции в существующие и будущие исследования по рассматриваемой проблеме, в частности разработки новой научной концепции формирования инновационного мышления у студентов технических университетов. Полученные результаты будут полезны ученым, занимающимся проблемой повышения эффективности подготовки студентов технических университетов к инновационной инженерной деятельности.

### **Список использованных источников**

1. Журавлева С. В. Исторический обзор становления понятия «образовательная среда» в педагогической науке // Научное обозрение. Педагогические науки. 2016. № 3. С. 48–56.
2. Kukhta M., Homushku O., Kornienko M., Kutsenko L. Experience of Integrating Humanities and natural sciences into the educational environment // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2015 Vol. 206. P. 369–373. Available from: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.10.067> (date of access: 15.01.2021).

3. Осипов П. Н. Единство воспитания и самовоспитания как основа подготовки конкурентоспособных специалистов // *Образование и саморазвитие*. 2012. Т. 4. № 32. С. 3–8.

4. Nowotarski P., Pasławski J., Pluciński Ł. Scientific association knowledge improvement activities in construction technology management field // *Procedia Engineering*. 2017. Nov; 208: 106–113. Available from: <https://doi.org/10.1016/j.proeng.2017.11.027> (date of access: 15.01.2021).

5. Пучков Н. П., Попов А. И. К вопросу проектирования образовательной среды вуза, ориентированной на формирование творческих компетенций выпускников // *Вестник ТГТУ. Инженерная педагогика*. 2008. Т. 14. № 4. С. 988–1001.

6. Наумкин Н. И. Методика обучения студентов инновационной инженерной деятельности в олимпиадной среде // *Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология*. 2020. № 2. С. 13–19.

7. Wilczyński P. L. A comparison of the general knowledge and skills displayed by students participating in international geopolitical competitions // *Education Sciences*. 2020. Vol. 10 (9), № 0255. P. 1–12. Available from: <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85091393361&doi=10.3390%2feducsci10090255&partnerID=40&md5=53f0e35a14716dfc534d1be837740f4f> (date of access: 15.01.2021).

8. Kangas M., Siklander P., Randolph J., Ruokamo H., Teachers' engagement and students' satisfaction with a playful learning environment // *Teaching and Teacher Education*. 2017. Vol. 63. P. 274–284. Available from: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.12.018> (date of access: 15.01.2021).

9. Наумкин Н. И., Шекшаева Н. Н., Квитко С. И., Ломаткина М. В., Купряшкин В. Ф., Коровина И. В. Разработка педагогической модели многоуровневой и поэтапной подготовки студентов к инновационной инженерной деятельности // *Интеграция образования*. 2019. Т. 23, № 4. С. 568–586.

10. Aichouni M., Touahmia M., Al-Ghamdi A., Ait-Messaoudene N., Al-Hamali R. M., Al-Ghonamy A., Al-Badawi E. Creativity and innovation among gifted Saudi students – an empirical study // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2015. Vol. 195. P. 1371–1379. Available from: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.06.403> (date of access: 15.01.2021).

11. Scuotto V., Shukla S. J. Being innovator or 'imovator': Current dilemma? // *Journal of the Knowledge Economy*. 2018. Vol. 9, Iss. 1. P. 212–227. Available from: <https://doi.org/10.1007/s13132-015-0336-6> (date of access: 15.01.2021).

12. Craft A., Hall E., Costello R. Passion: Engine of creative teaching in an English university? // *Thinking Skills and Creativity*. 2011. Vol. 13. P. 91–105. Available from: <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2014.03.003> (date of access: 15.01.2021).

13. Huang X., Lee J. C. Disclosing Hong Kong teacher beliefs regarding creative teaching: Five different perspectives // *Thinking Skills and Creativity*. 2015. Vol. 15. P. 37–47. Available from: <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2014.11.003> (date of access: 15.01.2021).

14. Al-Hammouri M. M., Rababah J. A., Rowland M. L., Tetreault A. S., Aldalaykeh M. Does a novel teaching approach work? A Students' perspective // *Nurse Education Today*. 2020. № 85. Available from: <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85074996726&doi=10.1016%2fj.nedt.2019.104229&partnerID=40&md5=94658d11c4e096affa40170b03fcf210> (date of access: 15.01.2021).

15. Kwon J. E., Woo H. R. The impact of flipped learning on cooperative and competitive mindsets // *Sustainability (Switzerland)*. 2017. № 10 (1). Available from: <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85039762972&doi=10.3390%2fsu10010079&partnerID=40&md5=ebd6dfacd359d13776ae9182e0809aa7> (date of access: 15.01.2021).

16. Агранович Б. А., Чудинов В. Н. Системное проектирование содержания подготовки инженеров в области высоких технологий // Инженерное образование. 2003. № 1. С. 32–38.

17. Janssen A., Shaw T., Goodyear P., Kerfoot B. P., Bryce D. A little healthy competition: Using mixed methods to pilot a team-based digital game for boosting medical student engagement with anatomy and histology content // BMC Medical Education. 2015. № 15 (1). Available from: <https://www.scopus.com/record/display.uri?eid=2-s2.0-84944060061&doi=10.1186%2fs12909-015-0455-6&origin=inward&txGid=161e2a01221f65d759dad7d693716b16> (date of access: 15.01.2021).

18. Barbosa M. W., de Ávila Rodrigues C. Project Portfolio Management teaching: Contributions of a gamified approach // The International Journal of Management Education. 2020. Vol. 18, Iss. 2. Article number 100388. Available from: <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2020.100388> (date of access: 15.01.2021).

19. Lycko M., Galanakis K. Student consultancy projects playbook: Learning outcomes and a framework for teaching practice in an international entrepreneurial context // The International Journal of Management Education. 2019. Available from: <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2019.02.005> (date of access: 15.01.2021).

20. Шишелова Т. И. Результативность метода сквозного проектирования на кафедре физики ИрНТУ [Электрон. ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2018. № 2. Режим доступа: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=27533> (дата обращения: 15.01.2021).

21. Ayob A., Majid R. A., Hussain A., Mustaffa, M. M. Creativity enhancement through experiential learning // Advances in Natural and Applied Sciences. 2012. № 6 (2). P. 94–99. Available from: <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-84860853362&partnerID=40&md5=de68bcf1e9576b8ca5545ad4d0fa6b91> (date of access: 15.01.2021).

22. Gerritsen-van Leeuwenkamp K. J., Desirée Joosten-ten B., Liesbeth K. Students' perceptions of assessment quality related to their learning approaches and learning outcomes // Studies in Educational Evaluation. 2019. Vol. 63. P. 72–82. Available from: <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2019.07.005> (date of access: 15.01.2021).

23. Stolbova I. D., Gitman Y., Ovchinnikov A. A. Integration of content and technologies of teaching within framework of geometrical-graphic training of students // IOP Conference Series: Materials Science and Engineering. 2018. № 451 (1). Available from: <https://iopscience.iop.org/article/10.1088/1757-899X/451/1/012117> (date of access: 15.01.2021).

24. Wu T. Exploration and practice of talent training mode of mechanical and electrical specialty under the background of engineering education // IPPTA: Quarterly Journal of Indian Pulp and Paper Technical Association. 2018. Vol. 30 (4). P. 444–450. Available from: [https://www.researchgate.net/publication/329488795\\_Exploration\\_and\\_practice\\_of\\_talent\\_training\\_mode\\_of\\_mechanical\\_and\\_electrical\\_specialty\\_under\\_the\\_background\\_of\\_engineering\\_education](https://www.researchgate.net/publication/329488795_Exploration_and_practice_of_talent_training_mode_of_mechanical_and_electrical_specialty_under_the_background_of_engineering_education) (date of access: 15.01.2021).

25. Hmina K., Sallaou M., Arbaoui A., Lasri L. A preliminary design innovation aid methodology based on energy analysis and TRIZ tools exploitation // International Journal on Interactive Design and Manufacturing. 2018. Vol. 12 (3). P. 919–928. Available from: <https://www.scopus.com/record/display.uri?eid=2-s2.0-85041208889&origin=resultslist&sort=plf-f&cite=2-s2.0-85041208889&src=s&imp=t&sid=114136c6e0a572ccec9205f255829d6&sort=cite&sl=0> (date of access: 15.01.2021).

26. Дубова И. В., Саначева Г. С., Рябов О. Н. Введение в инженерное дело при подготовке бакалавров направления металлургия в идеологии CDIO [Электрон. ресурс] //

Современные проблемы науки и образования. 2014. № 5. Режим доступа: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=15028> (дата обращения: 15.01.2021).

27. Валишева А. Г. Этапы формирования способов выполнения проектно-конструкторской деятельности у бакалавров при обучении физике [Электрон. ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2018. № 6. Режим доступа: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=28354> (дата обращения: 15.01.2021).

28. Guojin C. Study and practice on training scheme of university students' entrepreneurship ability // Communications in Computer and Information Science, 233 CCIS (PART 3). 2011. P. 299–304. Available from: [https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-642-24010-2\\_41](https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-642-24010-2_41) (date of access: 15.01.2021).

29. Мелединек А., Приходько В. М., Жураковский В. М., Федоров И. В., Борисевич В. В., Ипполитова Г. К. Сотрудничество ВТШ России с Международным обществом по инженерной педагогике // Инженерная педагогика. 2007. № 2. С. 53–59.

30. Приходько В. М., Соловьев А. Н. IGIP и тенденции инженерной педагогике в России и в мире // Высшее образование в России. 2013. № 6. С. 26–32.

31. Казакова К. С. Образовательная среда: Основные исследовательские подходы // Труды Кольского научного центра РАН. 2011. № 6. С. 65–71.

32. Abualrub I., Karseth B., Stensaker B. The various understandings of learning environment in higher education and its quality implications // Quality in Higher Education. 2013 Vol. 19, № 1. P. 90–110. Available from: <https://www.uv.uio.no/english/research/groups/hedwork/Publications/2013/Abualrub-Karseth-Stensaker-2013.html> (date of access: 15.01.2021).

33. MacKechnie J. R., Buchanan A. H. Creative laboratory model for large undergraduate engineering classes // Journal of Professional Issues in Engineering Education and Practice. 2012. № 138 (1). P. 55–61. Available from: <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-84860110048&doi=10.1061%2F%28ASCE%29EI.1943-5541.0000081&partnerID=40&md5=fd5049179a96756f328b73518828b6b0> (date of access: 15.01.2021).

34. Atanasijević-Kunc M., Logar V., Karba R., Papič M., Kos A. Remote multivariable control design using a competition game // IEEE Transactions on Education. 2011. № 54 (1). P. 97–103. Available from: <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-79551650540&doi=10.1109%2FTE.2010.2046489&partnerID=40&md5=d251ffe0119bef782ebab3b32a8f0b7> (date of access: 15.01.2021).

35. Зиятдинова Ю. Н. Инновационная образовательная среда исследовательского университета [Электрон. ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 3. Режим доступа: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=20087> (дата обращения: 15.01.2021).

36. Тумалева Е. А., Эхов С. Ф. Теоретические основы формирования и развития научно-образовательной среды современного университета [Электрон. ресурс] // Письма в эмиссия. Оффлайн: Электронный научный журнал. 2013. № 5. Режим доступа: <http://www.emissia.org/offline/2013/2003.htm> (дата обращения: 15.01.2021).

37. Ясвин В. А. Школьная среда как предмет измерения: экспертиза, проектирование, управление. Москва: Народное образование, 2019. 448 с.

38. Kartashova A., Shirko T., Khomenko I., Naumova L. Educational activity of national research universities as a basis for integration of science, education and industry in regional research and educational complexes // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2015. Vol. 2143. P. 619–627. Available from: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.11.768> (date of access: 15.01.2021).

39. Kwon J. E., Woo H. R. The impact of flipped learning on cooperative and competitive mindsets // *Sustainability* (Switzerland). 2017. № 10 (1). Available from: <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85039762972&doi=10.3390%2fsu10010079&partnerID=40&md5=ebd6dfacd359d13776ae9182e0809aa7> (date of access: 15.01.2021).
40. Golitsyna I. Educational Process in Electronic Information-educational Environment // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2017. Vol. 237. P. 939–944. Available from: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.132> (date of access: 15.01.2021).
41. Шафранов-Куцев Г. Ф., Ефимова Г. З. Место системы профессионального образования в формировании конкурентоспособности выпускников // *Образование и наука*. 2019. № 21 (4). С. 139–161.
42. Dover P. A., Manwani S., Munn D. Creating learning solutions for executive education programs // *The International Journal of Management Education*. 2018. Vol. 16, Iss. 1. P. 80–91. Available from: <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2017.12.002> (date of access: 15.01.2021).
43. Wilczyński P. L. A comparison of the general knowledge and skills displayed by students participating in international geopolitical competitions // *Education Sciences*. 2020. № 10 (9). P. 1–12. Available from: <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85091393361&doi=10.3390%2feducsci10090255&partnerID=40&md5=53f0e35a14716dfc534d1be837740f4f> (date of access: 15.01.2021).
44. Herrera-Limonés R., Rey-Pérez J., Hernández-Valencia M., Roa-Fernández J. Student competitions as a learning method with a sustainable focus in higher education: The University of Seville “Aura Projects” in the “Solar Decathlon 2019” // *Sustainability* (Switzerland). 2020. № 12 (4). Available from: <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85081208384&doi=10.3390%2fsu12041634&partnerID=40&md5=88533b0f6f100fb908eb9d-d417aa4073> (date of access: 15.01.2021).
45. Szyliowicz D., Green T. G. Making strategy “Real”: Using reality television for innovating teaching approaches // *The International Journal of Management Education*. № 2019. Vol. 17, Iss. 3. Available from: <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2019.100304> (date of access: 15.01.2021).
46. Rodriguez Bernal C. M. Student-centred strategies to integrate theoretical knowledge into project development within architectural technology lecture-based modules // *Architectural Engineering and Design Management*. 2017. № 13 (3). P. 223–242. Available from: <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-84988411935&doi=10.1080%2f17452007.2016.1230535&partnerID=40&md5=7aec71903e743ade8afd460999c61020> (date of access: 15.01.2021).
47. Sekhavat Y. A. Collaboration or battle between minds? An attention training game through collaborative and competitive reinforcement // *Entertainment Computing*. 2020. Vol. 34. Article number. 100360. Available from: <https://doi.org/10.1016/j.entcom.2020.100360> (date of access: 15.01.2021).
48. Can M. H. An investigation of teacher’s use of e-learning in science olympiad in Russian schools // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2015. Vol. 191. P. 241–249. Available from: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.484> (date of access: 15.01.2021).
49. Van Hanh N. The real value of experiential learning project through contest in engineering design course: A descriptive study of students’ perspective // *International Journal of Mechanical Engineering Education*. 2020. № 48 (3). P. 221–240. Available from: <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85058974353&doi=10.1P177%2f0306419018812659&partnerID=40&md5=59fdabef8b2b46ce5f1f2aec5528b786> (date of access: 15.01.2021).

50. Ye Q., Zhou Y. A new team-based teaching method in numerical calculation courses // *World Transactions on Engineering and Technology Education*. 2013. № 11 (2). P. 88–92. Available from: <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-84881502914&partnerID=40&md5=89a0aa245c2ec6b5062569bfdc4105cb> (date of access: 15.01.2021).

51. Наумкин Н. И., Шекшаева Н. Н. Методологическое обеспечение исследований по проблеме подготовки студентов к инновационной инженерной деятельности [Электрон. ресурс] // *Современные проблемы науки и образования*. 2019. № 5. Режим доступа: <http://www.science-education.ru/article/view?id=29159> (дата обращения: 15.01.2021).

52. Наумкин Н. И., Кильмяшкин Е. А., Купряшкин В. Ф. Научно-методические основы организации и проведения всероссийских студенческих конкурсов на примере конкурса по механизации сельского хозяйства. Саранск: Мордов. ун-т, 2013. 76 с.

53. Баранов В. В., Белоновская И. Д. Принцип состязательности (агональности) в формировании конкурентного ресурса студента [Электрон. ресурс] // *Современные проблемы науки и образования*. 2014. № 2. Режим доступа: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=12371> (дата обращения: 15.01.2021).

54. Анцупов А. Я., Шипилов А. И. [и др.]. *Словарь конфликтолога*. 2-е изд. Москва; Санкт-Петербург: Питер, 2006. 527 с.

## References

1. Zhuravleva S. V. Historical overview of the formation of the concept of “Educational environment” in pedagogical science. *Naychnoe obozrenie. Pedagogicheskie nauki = Scientific Review. Pedagogical Sciences*. 2016; 3: 48–56. (In Russ.)

2. Kukhta M., Homushku O., Kornienko M., Kutsenko L. Experience of Integrating Humanities and natural sciences into the educational environment. *Procedia – Social and Behavioral Sci-ences* [Internet]. 2015 [cited 2021 Jan 15]; 206: 369–373. Available from: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.10.067>

3. Osipov P. N. Unity of education and self-education as the basis for training competitive specialists. *Obrazovaniye i samorazvitiye = Education and Self-Development*. 2012; 4 (32): 3–8. (In Russ.)

4. Nowotarski P., Pasławski J., Pluciński L. Scientific association knowledge improvement activities in construction technology management field. *Procedia Engineering* [Internet]. 2017 [cited 2021 Jan 15]; 208: 106–113. Available from: <https://doi.org/10.1016/j.proeng.2017.11.027>

5. Puchkov N. P., Popov A. I. On the issue of designing the educational environment of the university, focused on the formation of creative competencies of graduates. *Vestnik TGTU. Inge-nernay pedagogika = Bulletin of Tambov State Technical University. Engineering Pedagogy*. 2008; 4 (14): 988–1001. (In Russ.)

6. Naumkin N. I. Methods of teaching students innovative engineering activities in the Olympiad environment. *Vector nauki TGU. Seriya: Pedagogika, psichologiya = Science Vector of Togliatti State University. Series: Pedagogy, Psychology*. 2020; 2: 13–19. (In Russ.)

7. Wilczyński P. L. A comparison of the general knowledge and skills displayed by students participating in international geopolitical competitions. *Education Sciences* [Internet]. 2020 [cited 2021 Jan 15]; 10 (9): 1–12. Available from: <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85091393361&doi=10.3390%2feducsci10090255&partnerID=40&md5=53f0e35a14716dfc534d1be837740f4f>

8. Kangas M., Siklander P., Randolph J., Ruokamo H., Teachers' engagement and students' satisfaction with a playful learning environment. *Teaching and Teacher Education* [Internet]. 2017 [cited 2021 Jan 15]; 63: 274–284. Available from: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.12.018>
9. Naumkin N. I., Shekshaeva N. N., Kvitko S. I., Lomatkina M. V., Kupryashkin V. F., Korovina I. V. Development of a pedagogical model of multilevel and phased training of students for innovative engineering activities. *Integracija obrazovanja = Integration of Education*. 2019; 4 (23): 568–586. (In Russ.)
10. Aichouni M., Touahmia M., Al-Ghamdi A., Ait-Messaoudene N., Al-Hamali R. M., Al-Ghonamy A., Al-Badawi E. Creativity and innovation among gifted Saudi students – an empirical study. *Procedia – Social and Behavioral Sciences* [Internet]. 2015 [cited 2021 Jan 15]; 195 (3): 1371–1379. Available from: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.06.403>
11. Scuotto V., Shukla S. J. Being innovator or 'imovator': Current dilemma? *Journal of the Knowledge Economy* [Internet]. 2018 [cited 2021 Jan 15]; 9 (1): 212–227. Available from: <https://doi.org/10.1007/s13132-015-0336-6>
12. Craft A., Hall E., Costello R. Passion: Engine of creative teaching in an English university? *Thinking Skills Creativity*. 2014; 13: 91–105.
13. Huang X., Lee J. C. Disclosing Hong Kong teacher beliefs regarding creative teaching: Five different perspectives. *Thinking Skills and Creativity*. 2015; 15: 37–47.
14. Al-Hammouri M. M., Rababah J. A., Rowland M. L., Tetreault A. S., Aldalaykeh M. Does a novel teaching approach work? A Students' perspective. *Nurse Education Today* [Internet]. 2020 [cited 2021 Jan 15]; 85. Available from: <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85074996726&doi=10.1016%2fj.nedt.2019.104229&partnerID=40&md5=94658d11c4e096affa40170b03fcf210>
15. Kwon J. E., Woo H. R. The impact of flipped learning on cooperative and competitive mindsets. *Sustainability* [Internet]. 2017 [cited 2021 Jan 15]; 10 (1). Available from: <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85039762972&doi=10.3390%2fsu10010079&partnerID=40&md5=ebd6dfacd359d13776ae9182e0809aa7>
16. Agranovich B. L., Chudinov V. N. System design of the content of training engineers in the field of high technologies. *Ingenernoe obrazovaniye = Engineering Education*. 2003; 1: 32–38. (In Russ.)
17. Janssen A., Shaw T., Goodyear P., Kerfoot B. P., Bryce D. A little healthy competition: Using mixed methods to pilot a team-based digital game for boosting medical student engagement with anatomy and histology content. *BMC Medical Education* [Internet]. 2015 [cited 2021 Jan 15]; 15 (1). Available from: <https://www.scopus.com/record/display.uri?eid=2-s2.0-84944060061&doi=10.1186%2fs12909-015-0455-6&origin=inward&txGid=161e2a01221f65d759dad7d693716b16>
18. Barbosa M. W., de Ávila Rodrigues C. Project Portfolio Management teaching: Contributions of a gamified approach. *The International Journal of Management Education* [Internet]. 2020 [cited 2021 Jan 15]; 18 (2). Available from: <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2020.100388>
19. Lycko M., Galanakis K. Student consultancy projects playbook: Learning outcomes and a framework for teaching practice in an international entrepreneurial context. *International Journal of Educational Management* [Internet]. 2019 [cited 2021 Jan 15]. Available from: <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2019.02.005>
20. Shishelova T. I. Efficiency of the end-to-end design method at the physics department of IrNITU. *Sovremennye problem nauki i obrazovaniya = Modern Problems of Science and*

*Education* [Internet]. 2018 [cited 2020 July 11]; 2. Available from: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=27533> (In Russ.)

21. Ayob A., Majid R. A., Hussain A., Mustaffa M. M. Creativity enhancement through experiential learning. *Advances in Natural and Applied Sciences* [Internet]. 2012 [cited 2021 Jan 15]; 6 (2): 94–99. Available from: <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-84860853362&partnerID=40&md5=de68bcf1e9576b8ca5545ad4d0fa6b91>

22. Gerritsen-van Leeuwenkamp K. J., Desirée Joosten-ten B., Liesbeth K. Students' perceptions of assessment quality related to their learning approaches and learning outcomes. *Studies in Educational Evaluation* [Internet]. 2019 [cited 2021 Jan 15]; 63: 72–82. Available from: <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2019.07.005>

23. Stolbova I. D., Gitman Y., Ovchinnikov A. A. Integration of content and technologies of teaching within framework of geometrical-graphic training of students. In: *IOP Conference Series: Materials Science and Engineering* [Internet]. 2018 [cited 2021 Jan 15]; 451 (1). Available from: <https://iopscience.iop.org/article/10.1088/1757-899X/451/1/012117>

24. Wu T. Exploration and practice of talent training mode of mechanical and electrical specialty under the background of engineering education. *IPPTA: Quarterly Journal of Indian Pulp and Paper Technical Association* [Internet]. 2018 [cited 2021 Jan 15]; 30 (4): 444–450. Available from: [https://www.researchgate.net/publication/329488795\\_Exploration\\_and\\_practice\\_of\\_talent\\_training\\_mode\\_of\\_mechanical\\_and\\_electrical\\_specialty\\_under\\_the\\_background\\_of\\_engineering\\_education](https://www.researchgate.net/publication/329488795_Exploration_and_practice_of_talent_training_mode_of_mechanical_and_electrical_specialty_under_the_background_of_engineering_education)

25. Hmina K., Sallaou M., Arbaoui A., Lasri L. A preliminary design innovation aid methodology based on energy analysis and TRIZ tools exploitation. *International Journal on Interactive Design and Manufacturing* [Internet]. 2018 [cited 2021 Jan 15]; 12 (3): 919–928. Available from: <https://www.scopus.com/record/display.uri?eid=2-s2.0-85041208889&origin=resultslist&sort=plf-f&cite=2-s2.0-85041208889&src=s&imp=t&sid=114136c6e0a572c-ceec9205f255829d6&sot=cite&sdt=a&sl=0>

26. Dubova I. V., Sanacheva G. S., Ryabov O. N. Introduction to engineering in the preparation of bachelors in metallurgy in the ideology of CDIO. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya = Modern Problems of Science and Education* [Internet]. 2014 [cited 2020 July 11]; 5. Available from: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=15028> (In Russ.)

27. Valisheva A. G. Stages of the formation of methods of performing design and engineering activities for bachelors in teaching physics. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya = Modern Problems of Science and Education* [Internet]. 2018 [cited 2020 July 11]; 6. Available from: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=28354> (In Russ.)

28. Guojin C. Study and practice on training scheme of university students' entrepreneurship ability. *Communications in Computer and Information Science, 233 CCIS (PART 3)* [Internet]. 2011 [cited 2021 Jan 15]: 299–304. Available from: [https://link.springer.com/chapter/10.1007%2F978-3-642-24010-2\\_41](https://link.springer.com/chapter/10.1007%2F978-3-642-24010-2_41). 44

29. Melecinek A., Prikhodko V. M., Zhurakovskiy V. M., Fedorov I. V., Borisevich V. B., Ippolitova G. K. Cooperation of HTS of Russia with the International Society for Engineering Pedagogy. *Inzhenernaya pedagogika = Engineering Pedagogy*. 2007; 2: 53–59. (In Russ.)

30. Prikhodko V. M., Soloviev A. N. IGIP and trends in engineering pedagogy in Russia and in the world. *Vyssheye obrazovaniye v Rossii = Higher Education in Russia*. 2013; 6: 26–32. (In Russ.)

31. Kazakova K. S. Educational environment: Basic research approaches. *Izvestiya Kol'skogo nauchnogo tsentra RAN = Proceedings of the Kola Science Centre of the Russian Academy of Sciences*. 2011; 6: 65–71. (In Russ.)

32. Abualrub I., Karseth B., Stensaker B. The various understandings of learning environment in higher education and its quality implications. *Quality in Higher Education* [Internet]. 2013 [cited 2021 Jan 15]; 19 (1) 90–110. Available from: <https://www.uv.uio.no/english/research/groups/hedwork/Publications/2013/Abualrub-Karseth-Stensaker-2013.html>
33. MacKechnie J. R., Buchanan A. H. Creative laboratory model for large undergraduate engineering classes. *Journal of Professional Issues in Engineering Education and Practice* [Internet]. 2012 [cited 2021 Jan 15]; 138 (1): 55–61. Available from: <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-84860110048&doi=10.1061%2F%28ASCE%29EI.1943-5541.0000081&partnerID=40&md5=fd5049179a96756f328b73518828b6b0>
34. Atanasijević-Kunc M., Logar V., Karba R., Papič M., Kos A. Remote multivariable control design using a competition game. *IEEE Transactions on Education* [Internet]. 2011 [cited 2021 Jan 15]; 54 (1): 97–103. Available from: <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-79551650540&doi=10.1109%2fTE.2010.2046489&partnerID=40&md5=d251fefef0119bef782ebab3b32a8f0b7>
35. Ziyatdinova Yu. N. Innovative educational environment of a research university. *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya = Modern Problems of Science and Education* [Internet]. 2015 [cited 2021 Jan 15]; 3. Available from: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=20087> (In Russ.)
36. Tumaleva E. A., Ehov S. F. Theoretical foundations of the formation and development of the scientific and educational environment of a modern university. *Pis'ma v emissiyu. Offline: Elektronnyy nauchnyy zhurnal = Letters to Emission. Offline: Electronic Scientific Journal* [Internet]. 2013 [cited 2021 Jan 15]; 5. Available from: <http://www.emissia.org/online/2013/2003.htm> (In Russ.)
37. Yasvin V. A. Shkol'naja sreda kak predmet izmerenija: jekspertiza, proektirovanie, upravlenie = The school environment as a subject of measurement: Expertise, design, management. Moscow: Publishing House Narodnoe obrazovanie; 2019. 448 p. (In Russ.)
38. Kartashova A., Shirko T., Khomenko I., Naumova L. Educational activity of national research universities as a basis for integration of science, education and industry in regional research and educational complexes. *Procedia – Social and Behavioral Sciences* [Internet]. 2015 [cited 2021 Jan 15]; 2143: 619–627. Available from: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.11.768>
39. Kwon J. E., Woo H. R. The impact of flipped learning on cooperative and competitive mindsets. *Sustainability* [Internet]. 2017 [cited 2021 Jan 15]; 10 (1). Available from: <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85039762972&doi=10.3390%2fsu10010079&partnerID=40&md5=ebd6dfacd359d13776ae9182e0809aa7>
40. Golitsyna I. Educational process in electronic information-educational environment. *Procedia – Social and Behavioral Sciences* [Internet]. 2017 [cited 2021 Jan 15]; 237: 939–944. Available from: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.132>
41. Shafranov-Kutsev G. F., Efimova G. Z. Place of the vocational education system in the formation of the competitiveness of graduates. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2019; 21 (4): 139–161. (In Russ.)
42. Dover P. A., Manwani S., Munn D. Creating learning solutions for executive education programs. *The International Journal of Management Education* [Internet]. 2018 [cited 2021 Jan 15]; 16 (1): 80–91. Available from: <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2017.12.002>
43. Wilczyński P. L. A comparison of the general knowledge and skills displayed by students participating in international geopolitical competitions. *Education Sciences* [Internet].

2020 [cited 2021 Jan 15]; 10 (9): 1–12. Available from: <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85091393361&doi=10.3390%2feducsci10090255&partnerID=40&md5=53f0e35a14716dfc534d1be837740f4f>

44. Herrera-Limones R., Rey-Pérez J., Hernández-Valencia M., Roa-Fernández J. Student competitions as a learning method with a sustainable focus in higher education: The University of Seville “Aura Projects” in the “Solar Decathlon 2019”. *Sustainability* [Internet]. 2020 [cited 2021 Jan 15]; 12 (4). Available from: <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85081208384&doi=10.3390%2fsu12041634&partnerID=40&md5=88533b0f6f100fb908eb9dd417aa4073>

45. Szyliowicz D., Green T. G. Making strategy “Real”: Using reality television for innovating teaching approaches. *The International Journal of Management Education* [Internet]. 2019 [cited 2021 Jan 15]; 17 (3). Available from: <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2019.100304>

46. Rodriguez Bernal C. M. Student-centred strategies to integrate theoretical knowledge into project development within architectural technology lecture-based modules. *Architectural Engineering and Design Management* [Internet]. 2017 [cited 2021 Jan 15]; 13 (3): 223–242. Available from: <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-84988411935&doi=10.1080%2f17452007.2016.1230535&partnerID=40&md5=7aec71903e743ade8af4460999c61020>

47. Sekhavat Y. A. Collaboration or battle between minds? An attention training game through collaborative and competitive reinforcement. *Entertainment Computing* [Internet]. 2020 [cited 2021 Jan 15]; 34: 100360. Available from: <https://doi.org/10.1016/j.entcom.2020.100360>

48. Can M. H. An investigation of teacher’s use of e-learning in science olympiad in Russian schools. *Procedia – Social and Behavioral Sciences* [Internet]. 2015 [cited 2021 Jan 15]; 191: 241–249. Available from: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.484>

49. Van Hanh N. The real value of experiential learning project through contest in engineering design course: A descriptive study of students’ perspective. *International Journal of Mechanical Engineering Education* [Internet]. 2020 [cited 2021 Jan 15]; 48 (3): 221–240. Available from: <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85058974353&doi=10.1P177%2f0306419018812659&partnerID=40&md5=59fdabef8b2b46ce5f1f2aec5528b786>

50. Ye Q., Zhou Y. A new team-based teaching method in numerical calculation courses. *World Transactions on Engineering and Technology Education* [Internet]. 2013 [cited 2021 Jan 15]; 11 (2): 88–92. Available from: <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-84881502914&partnerID=40&md5=89a0aa245c2ec6b5062569bfdc4105cb>

51. Naumkin N. I., Shekshaeva N. N. Methodological support of research on the problem of preparing students for innovative engineering activities. *Sovremennyye problem nauki i obrazovaniya = Modern Problems of Science and Education* [Internet]. 2019 [cited 2021 Jan 15]; 5. Available from: <http://www.science-education.ru/article/view?id=29159>

52. Naumkin N. I., Kilmyashkin E. A., Kupryashkin V. F. Nauchno-metodicheskie osnovy organizatsii i provedeniya vserossijskikh studencheskikh konkursov na primere konkursa po mehanizatsii sel’skogo hozjajstva = Scientific and methodological foundations for organising and conducting all-Russian student competitions on the example of a competition for the mechanisation of agriculture. Saransk: Mordovia State University; 2013. 76 p. (In Russ.)

53. Baranov V. V., Belonovskaya I. D. The principle of competition (agonality) in the formation of a student’s competitive resource. *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya =*

*Modern Problems of Science and Education* [Internet]. 2014 [cited 2020 July 11]; 5. Available from: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=12371> (In Russ.)

54. Antsupov A. Ya., Shipilov A. I., et al. Slovar' konfliktologa = Dictionary of the conflictologist. 2<sup>nd</sup> ed. Moscow; St. Petersburg: Publishing House Piter; 2006. 527 p. (In Russ.)

**Информация об авторах:**

**Николай Иванович Наумкин** – доктор педагогических наук, кандидат технических наук, профессор, заведующий кафедрой основ конструирования механизмов и машин Национального исследовательского Мордовского государственного университета им. Н. П. Огарева; ORCID 0000-0002-1109-5370; Researcher ID L-4643-2018, Scopus ID 56003962600; Саранск, Россия. E-mail: [naumn@yandex.ru](mailto:naumn@yandex.ru)

**Наталья Николаевна Шекшаева** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры основ конструирования механизмов и машин Национального исследовательского Мордовского государственного университета им. Н. П. Огарева; ORCID 0000-0002-6072-9501, Researcher ID N-6441-2016, Scopus ID 5600320500; Саранск, Россия. E-mail: [shekshaeva@yandex.ru](mailto:shekshaeva@yandex.ru)

**Евгения Владимировна Забродина** – аспирант кафедры основ конструирования механизмов и машин Национального исследовательского Мордовского государственного университета им. Н. П. Огарева; ORCID 0000-0001-8334-5693, Researcher ID AAE-7084-2021; Саранск, Россия. E-mail: [evgeniya.nikitina.1994@mail.ru](mailto:evgeniya.nikitina.1994@mail.ru)

**Вклад соавторов:**

Н. И. Наумкин – научное руководство, формулирование основной концепции, разработка методологии исследования, подготовка начального варианта текста.

Н. Н. Шекшаева – развитие методологии, обзор зарубежных источников, критический анализ и доработка текста.

Е. В. Забродина – обзор зарубежных источников, критический анализ и доработка текста.

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

Статья поступила в редакцию 22.08.2020; принята в печать 10.03.2021.

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

**Information about the authors:**

**Nikolai I. Naumkin** – Dr. Sci. (Education), Cand. Sci. (Engineering), Professor, Head of the Department of Foundations for the Design of Mechanisms and Machines, National Research Mordovia State University named after N. P. Ogarev; ORCID 0000-0002-1109-5370, Researcher ID L-4643-2018, Scopus ID 56003962600; Saransk, Russia. E-mail: [naumn@yandex.ru](mailto:naumn@yandex.ru)

**Natalya N. Shekshaeva** – Cand. Sci. (Education), Associate Professor, Department of Foundations for the Design of Mechanisms and Machines, National Research Mordovia State University named after N. P. Ogarev; ORCID 0000-0002-6072-9501, Researcher ID N-6441-2016, Scopus ID 5600320500; Saransk, Russia. E-mail: [shekshaeva@yandex.ru](mailto:shekshaeva@yandex.ru)

**Evgeniya V. Zabrodina** – Graduate Student, Department of Foundations for the Design of Mechanisms and Machines, National Research Mordovia State University named after N. P. Ogarev; ORCID 0000-0001-8334-5693, Researcher ID AAE-7084-2021; Saransk, Russia. E-mail: evgeniya.nikitina.1994@mail.ru

**Contribution the authors:**

N. I. Naumkin – scientific leadership, formulation of the basic research concept, development of research methodology, preparation of the initial version of the text.

N. N. Shekshaeva – development of methodology, critical analysis and text processing.

E. V. Zabrodina – critical analysis and text processing.

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

Received 22.08.2020; accepted for publication 10.03.2021.

The authors have read and approved the final manuscript.

---

---

# ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 378

DOI: 10.17853/1994-5639-2021-5-99-115

## WELCOME TO WORK IN TAIWAN! INVESTIGATION OF INTERNATIONAL STUDENTS' EMPLOYMENT OPPORTUNITIES

N. T. Duong<sup>1</sup>, T. D. Pham Thi<sup>2</sup>, Q. T. Ngo<sup>3</sup>

*Van Lang University, Ho Chi Minh City, Vietnam.*

*E-mail: <sup>1</sup>duongnamtien010@gmail.com, tien.dn@vlu.edu.vn;  
<sup>2</sup>luhapham@gmail.com, dung.ptt@vlu.edu.vn; <sup>3</sup>trung.nq@vlu.edu.vn*

V. K. Pham

*Ho Chi Minh City University of Economics and Finance, Ho Chi Minh City, Vietnam.*

*E-mail: kienpv@uef.edu.vn*

**Abstract.** *Introduction.* Employment plays an important role in vocational development. However, not many studies of job search among international students have been reported.

*Aim.* The current study *aims* to examine the relationship between self-efficacy, behavioural intentions, and perceived discrimination in the field of job search (JS).

*Methodology and research methods.* The authors used Social Cognitive Model of Career Self-management (CSM) as the theoretical background to explain the relationships among the constructs of self-efficacy, behavioural intentions and perceived discrimination in JS. The study was conducted in a Chinese cultural context (Taiwan) with a sample of 301 international students from Southeast Asian countries. Structural Equation Modelling (SEM) was used to test the model about the relationships between the three variables in the study.

*Results and scientific novelty.* The research findings show that self-efficacy strongly predicts behavioural intentions. Besides, self-efficacy partly mediates the influence of perceived discrimination on behavioural intentions. A quantitative research method was applied to investigate the population of international students, which has not been much reported in previous studies. This indicates that the influence of a contextual factor (e.g. perceived discrimination) on behavioural intentions is direct and indirect through self-efficacy.

*Practical significance.* The research findings can be used by practitioners for enhancing self-efficacy and behavioural intentions as well as helping international students to cope with discrimination in the JS process.

**Keywords:** job search, self-efficacy, behavioural intentions, perceived discrimination.

**Acknowledgements.** The authors would like to thank the students for their time and participation.

**For citation:** Duong N. T., Pham Thi T. D., Ngo Q. T., Pham V. K. Welcome to work in Taiwan! Investigation of international students' employment opportunities. *The Education and Science Journal*. 2021; 23 (5): 99–115. DOI: 10.17853/1994-5639-2021-5-99-115

## ДОБРО ПОЖАЛОВАТЬ НА РАБОТУ В ТАЙВАНЕ! ИССЛЕДОВАНИЕ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ТРУДОУСТРОЙСТВА ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

Н. Т. Дуонг<sup>1</sup>, Т. Д. Фам Тхи<sup>2</sup>, К. Ч. Нго<sup>3</sup>

*Университет Ван Ланг, Хошимин, Вьетнам.  
E-mail: <sup>1</sup>duongnamtien010@gmail.com; tien.dn@vlu.edu.vn;  
<sup>2</sup>luhapham@gmail.com; dung.ptt@vlu.edu.vn; <sup>3</sup>trung.nq@vlu.edu.vn*

**В. К. Фам**

*Университет экономики и финансов Хошимина, Хошимин, Вьетнам.  
E-mail: kienpv@uef.edu.vn*

**Аннотация.** Введение. Трудоустройство играет важную роль в профессиональном развитии. Однако опубликовано не так много исследований по поиску работы иностранными студентами.

**Цель.** Настоящее исследование направлено на изучение взаимосвязи между самоэффективностью, поведенческими намерениями и предполагаемой дискриминацией в области поиска работы.

**Методология и методы исследования.** Авторы использовали социально-когнитивную модель карьерного самоуправления в качестве теоретической основы для объяснения связей между конструкциями самоэффективности, поведенческих намерений и предполагаемой дискриминации в области поиска работы. Исследование проводилось в китайском культурном контексте (Тайвань) с участием 301 иностранного студента из стран Юго-Восточной Азии. Моделирование структурных уравнений использовалось для проверки модели взаимосвязи между тремя переменными в исследовании.

**Результаты и научная новизна.** Результаты проведенной работы показывают, что самоэффективность с большой степенью вероятности предсказывает поведенческие намерения. Кроме того, она частично опосредует влияние воспринимаемой дискриминации на поведенческие намерения. Авторы применили метод количественного исследования для изучения контингента иностранных студентов, о котором не так много сообщалось в предыдущих работах. Выяснилось, что влияние контекстуального фактора (например, предполагаемой дискриминации) на поведенческие намерения является прямым и косвенным посредством самоэффективности.

**Практическая значимость.** Результаты настоящего исследования могут быть использованы специалистами для повышения самоэффективности и поведенческих намерений иностранных студентов, а также для оказания им помощи в преодолении дискриминации в процессе поиска работы.

**Ключевые слова:** поиск работы, самоэффективность, поведенческие намерения, предполагаемая дискриминация.

**Благодарности.** Авторы выражают благодарность студентам за уделенное время и участие в исследовании.

**Для цитирования:** Дуонг Н. Т., Фам Тхи Т. Д., Нго К. Ч., Фам В. К. Добро пожаловать на работу в Тайване! Исследование возможностей трудоустройства иностранных студентов // Образование и наука. 2021. Т. 23, № 5. С. 99–115. DOI: 10.17853/1994-5639-2021-5-99-115

## **Introduction**

For recent years, while most studies have primarily related to international students' stress in terms of academic and psychological discipline such as adjustment [1, 2]; well-being [3]; or cross-cultural adaptation and social support [4–6], international students' mobility [7, 8], etc., only few studies were conducted in Asian host countries related to the issues such as experiences and challenges faced by international students using “push-pull” theory and social capital theory [9, 10], acculturative stress and social connectedness, cross-cultural adaptation and dominant language [11, 12], motivations and negotiations about cultural differences [13]. Lately, the scarcity of literature relevant to international students' vocational development and psychology leaves a big research gap. Thus, it is essential to conduct studies related to international students' vocational and psychological issues.

Due to globalisation and internationalisation, there has recently seen a mobility of international students around the world with an increasing number [14, 15]. International students may become new sources of workforce in many countries. They express a stronger desire for career development and more motivated to find jobs than local students in host countries [16]. However, in order to obtain jobs, they have to face particular concerns and difficulties in aspects of language, culture or discrimination when they start seeking work, especially finding jobs is becoming harder for them when employment opportunities has dramatically decreased in the aftermath of Covid-19 [17].

International students may face the effect of “liability of foreignness” when they compete with local job seekers during the job search (JS) process. Liability of foreignness stems primarily from their differences in comparison to local people. This is the reason why, during post-graduation job search, they may encounter discrimination because of various differences (e.g. nationality and language) in comparison to the majority of people, which negatively influences their future vocational development [16, 18]. In this regard, perceived discrimination by international students is also an important factor impacting on international students' job search process. However, not much research focused on people's perception of discrimination during the time of job search process. Therefore,

this study aims to understand how discrimination influences JS process among international students.

From the perspective of practice, the visibility of foreignness (e.g. nationality and accents) makes this type of discrimination become more obvious among local employees. The current study aims to investigate to what extent the perception of discrimination affects international students. It helps to clarify their beliefs in regards with self-efficacy to make their own career choices and to perform what behaviours when they begin their job seeking in host countries. In this study, questions about perceptions of discrimination are used to explain what the students expect to encounter on their graduation and their self-efficacy as well as behavioural intentions when they try to look for jobs. It should be noted that many job applicants feel afraid and thus would prefer not to face risks or challenges that will possibly appear during JS process. For international students, job-hunting is full of anxiety due to the problems of discrimination such as vocational language and nationality, etc. [19]. Their career decisions should depend on what fits their foreign identity while considering discrimination when searching for jobs. Therefore, it is necessary to gain insights into how perception of discrimination influences international students' self-efficacy and behavioural intentions during the JS process. However, not much research [16] on international students' self-efficacy related to vocational and psychological issues has been carried out.

### **The Research Purpose**

This study tries to make up the research gap by examining how perception of discrimination affects self-efficacy and behavioural intentions during the JS process among the population of international students. Furthermore, this study would like to emphasise the key role of self-efficacy in the relationship between discrimination as a contextual factor and behavioural intentions. In the current study, we would like to focus on the targeted population of international graduating students, who are currently studying in universities/colleges within a six-month timeframe close to their graduation and express interests in searching for employment in the host country. Besides, JS self-efficacy is used as a predictor of JS behavioural intentions. The relationships of these three variables reflect an intentional phase at situational level of motivation [20] that is proximal to behaviour and significantly influenced by external factors within JS process. This study purposes to make a contribution to the current literature body of employment search among the population of international students, especially in a different cultural/social perspective. Understanding their JS gives us a clearer awareness of international students' vocational development

involving JS tasks and challenges. The current study will make generalisability and will carry practical implications for the groups of international students.

## **Theoretical Framework**

JS is conceptualised as a planned/rational process. An intentional or goal-establishment phase is indispensable during the JS process. JS is merely a motivational/behavioural process, which ends when people attain employment or abandon the searching goal. However, it is important to investigate to the impact of social-contextual factors throughout the process because JS process includes the interaction between individuals and the outside environment. As such, social cognitive model of career self-management (CSM) [21] was chosen as the background theory to clarify the relationships among the variables in the study. CSM model is the influential model of career development. It provides a general framework, which includes the relationship between situational and experiential factors and vocational behavioural intentions. CSM focuses on personal abilities and environmental resources in the course of behaviour. CSM also explains how an individual use adaptive career-related behavioural goals to self-direct his/her career [21].

JS is a very long journey. There are many obstacles, frustrations, and rejections in the process of achieving a long-distance goal (e.g. getting a job). JS takes place in a competitive environment, because in the process, people often have to compete with other job applicants, especially for international student job seekers, who have more difficulties than local ones. Therefore, JS may easily weaken their motivation in the process. Because of the complexity, difficulty, and rejection of vacancy hunting, JS activities are not always happy, enjoyable, and fun to job seekers. On the contrary, JS is generally regarded as offensive and requires tremendous effort. Although the tasks/activities are unpleasant, boring, disgusting and have various challenges, they are essential to achieve some worthwhile goals (e.g. obtaining a job). Thus, job seekers need to have the ability (e.g. self-efficacy) in order to keep determination and performance; then overcome difficulties that make them less motivated (for example, JS discrimination) to deal with the external environment [21].

### *Self-efficacy, behavioural intentions applied in JS*

JS self-efficacy is “the belief that one can successfully perform specific JS behaviours and obtain employment [22]. Besides, CSM posits that self-efficacy of JS can strongly predict and determine performance-related goals [21]. Job seekers tend to have JS behavioural intentions when they are more confident. Much literature about JS reported that JS self-efficacy is a good precursor

of behavioural intentions [22, 23]. However, it is necessary to elucidate the relationship between these constructs in different contexts. In addition, it is noteworthy that although career-related self-efficacy has dominantly been used in various populations, relatively few studies have been conducted among international students in host countries [16].

Previous research has shown that international students may encounter obstacles while living away from their countries. Obstacles (such as cultural and language barriers, racial discrimination) [24] may negatively affect their academic and professional development. At the same time, based on empirical findings, JS self-efficacy can promote positive beliefs and adaptability, which may lead to positive JS behavioural intentions and behaviours under pressure [25]. Self-efficacy can become a good source of behavioural intentions throughout the searching process, even if facing failure or stress. Therefore, when investigating behavioural intentions in the area of career development among international students in a host country, we should focus on career-related self-efficacy.

#### *Perceived discrimination, self-efficacy and intentions in JS*

International students may face discrimination (e.g. cultural and racial discrimination) in host countries besides other challenges and difficulties, for instance, language barrier, cultural misunderstanding, financial supports, inclusion in the local community, etc. [26–28]. A report by the Organisation for Economic Co-Operation and Development indicated that minorities are in a lower position in comparison to the majorities in the labour market. It showed that the country of residence accounts for the most variance (approximately 40 %) of unemployment rates among the population of African American. Thus, this result seems to indicate hiring discrimination in terms of nationality.

There is a difference between real discrimination and perceived discrimination among job seekers. Real discrimination refers to the unfair hiring treatment between the majorities and the minorities. Perceived discrimination refers to job seekers' perception of unfair treatment against them in terms of employment. Real discrimination and perceived discrimination are not always correlated. Job seekers may feel discriminated even when there is no real discrimination. However, it should be noted that the level of discrimination perception is the main cause for JS withdrawal among job seekers in spite of the level of real discrimination. Feelings of being discriminated or inferior to the other superior groups of students have big impacts on them when searching for employment or jobs [29]. Consequently, the perception of discrimination should be noticed when we examine international job seekers' JS issues.

Discrimination comes in many forms. According to National Research Council (2004), discrimination can be categorised into two forms: direct forms

and indirect forms. Direct forms of discrimination are differential treatment on the basis of race/ethnicity that disadvantages members of this racial/ethnic group. Indirect forms of discrimination are treatment involving factors, which are related to ethnicity such as languages or skills. In JS, direct forms of hiring discrimination are highly susceptible to host government's regulations and laws when a job seeker is rejected due to his/her race/ethnicity. As a consequence, most of hiring discrimination is mainly due to indirect forms such language proficiency or skills, which prevent local employers from accepting them. A study in a non-English speaking country – Taiwan [30] showed that many firms preferred to employ westerners because of the image of being “western” or to help employers to connect with western clients. Proficiency in host languages then becomes unimportant for westerners. However, for Southeast Asian job seekers, who come from developing countries without native English, they may have to face discrimination for being not “western” and non-native English speakers. Meanwhile, employers considered poor language skills as the number one barrier for employing international job seekers [31, 32]. Poor level of local language proficiency may prevent them from orally presenting themselves to local employers or writing impressive resumes [42]. Therefore, their non-western impressions should be disadvantageous to them in JS.

In this study, we will consider the perception of discrimination in language and nationality as main barriers for Southeast Asian graduate students in Taiwan. These barriers are unique to international students and distinct from vocational barriers encountered by local students when searching for jobs. Moreover, it should be worth mentioning that in a Chinese social/cultural context, there is discrimination against other races based on the concept “Sino-centricism”, which emphasises Chinese supremacy over neighbouring barbarians shaped by Confucian culture in terms of the cultural superiority [33, 34]. Accordingly, international students of minorities can discriminatorily be treated by the local employers. Perceived discrimination prevents international students from integrating into new environments and causes them poor psychological well-being and depression and reaching career goals [29].

In the CSM model, a contextual factor (e.g. perceived JS discrimination) is proposed to be directly related to performance goals (e.g. behavioural intentions) and indirectly through self-efficacy. In this study, we examine perceived JS discrimination as a contextual factor among international job seekers. Perceived discrimination has been regarded as a crucial obstacle to an individual's educational and vocational development among many social groups such as race and gender discrimination [35]; Lesbian, Gay, Bisexual individuals [36, 37]. Some other studies added that discrimination occurred owing to locals' prejudice against people of other groups (e.g. race, country, or class), an individual's

appearance or inability to speak host languages fluently [38]. These studies revealed that there has been discrimination against minority groups among the majority, which has a negative impact on the minority's career development. Therefore, international students may face discrimination in host countries during JS process due to their differences (i.e. nationality and language). The effects that are produced by the perception of discrimination are proximally influential in job seeking tasks and intentions among international job seekers. Moreover, Lent and Brown [21] pointed that self-efficacy plays a role as mediator in the relationship between contextual factors and intentions. The mediating role of self-efficacy in the relationship of career exploration and personality was also discussed in previous studies [39]. Thus, based on the CSM model, we would like to investigate whether self-efficacy mediates the relationship between the perception of discrimination that appears in the JS process and behavioural intentions.

Based on the CSM model, we expect that in the field of JS (1) *Self-efficacy significantly predicts behavioural intentions*; (2) *Perceived discrimination is negatively correlated to self-efficacy*; (3) *Perceived discrimination is negatively correlated to behavioural intentions*; (4) *Self-efficacy mediates the relationship between Perceived discrimination and Behavioural intentions*.

## Method

### Participants and Procedure

The questionnaire was designed and delivered online. Participants included Southeast Asian fresh graduates from universities across Taiwan (N = 301). We invited them to fill out the research questionnaire. Male accounted for 51.2 % and women accounted for 48.8 %. Participants are mainly Vietnamese (55.1 %), Indonesian (29.2 %), Malaysian (7 %) and Thai (8.6 %). According to reports, they are Master students (58.8 %), undergraduates (25.5 %) and doctoral degrees (15.6 %). Among the participants, 58.5 % were 19–25 years old, 26–30 years old (34.6 %), 31–40 years old (6 %), and 41–49 years old (1 %). Most of them (70.9 %) are reported to have studied abroad for the first time.

### Measures

*JS self-efficacy*. The measure consists of 10 items based on the self-efficacy scale of Zikic & Saks [22]. The same scale has also been used to predict JS self-efficacy in a study by Saks et al. [23]. Since the purpose of the research is to investigate the JS behaviour of SEA students, the items used focus on JS behaviour. Respondents will use “1” to indicate “completely no confidence” to “5” to indicate “completely confident” to indicate that they are confident of successfully finding a job in Taiwan. The coefficient  $\alpha$  in the current study is 0.96.

*JS behavioural intentions.* The measure consisting of 12 items based on Blau [40]. The scale adds another item about the work visa of the host country [16]. It is found that the scale is validated evidence that can measure JS behavioural intentions [23]. In this study, because the respondents may not have started their job search, we ask them to indicate to what extent they might be prepared and behave positively in the six months before graduation. The scale range refers to the intensity of the behavioural intentions, where “1” means “never or 0 times” to “5” means “very frequently or at least 10 times”. The reliability coefficient  $\alpha$  in this study is 0.95.

*Perceived JS discrimination.* The measure originated from the Future Job Discrimination Scale [18]. The measure was at first developed to evaluate perception of barriers in vocational and educational development with the targeted population of Mexican and European high school students. The scale focused on discrimination regarding to gender and race/ethnicity. The original scale was validated with the high internal consistency that are .89, .86 and .89 respectively [18]. In the current study, perceived job discrimination against nationality (e.g. In my future job, I may be treated differently due to my nationality) and language (e.g. In my future job, I may be treated differently because I am not a native Chinese speaker). The score was marked from “1” (Strongly Agree) to “5” (Strongly Disagree). A lower score indicated a corresponding higher level of perceived discrimination of nationality and language that job seekers expected in the future search. The reliability coefficient  $\alpha$  was in the present study .93.

## **Results**

Descriptive statistics shows the correlation between all constructs (Table 1). Most of the constructs are significantly related to each other, which indicate that further analysis can be approximated to test the hypothesis.

### *Measurement model*

Table 1

Inter-correlations among variables (N = 301)

	<b>Mean</b>	<b>SD</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
SE	3.68	.81	1.00			
INT	3.51	.57	.528**	1.00		
BE	3.60	.66	.464**	.676**	1.00	
DISCRI	2.78	.64	-.509**	-.813**	-.632**	1.00

\*\*  $p < 0.01$ .

Note. SE = Self-Efficacy; INT = Behavioural Intention; DISCRI = Perceived Discrimination.

A confirmatory analysis was performed via AMOS 20 to test the validity of all constructs. A variety of indices include CFI ( $> .90$ ), RMSEA ( $< .10$ ), GFI ( $> .90$ ) and  $X^2/df$  ( $< 3.00$ ), which is utilised to examine the fitness of the overall model [41]. The measurement model showed the indices of great fits (e.g. CFI = .967;  $X^2/df = 1.560$ ; RMSEA = 0.043). Therefore, our measurement model is appropriate to the testing of the theoretical structure model.

*Structural equation modelling analyses (SEM)*

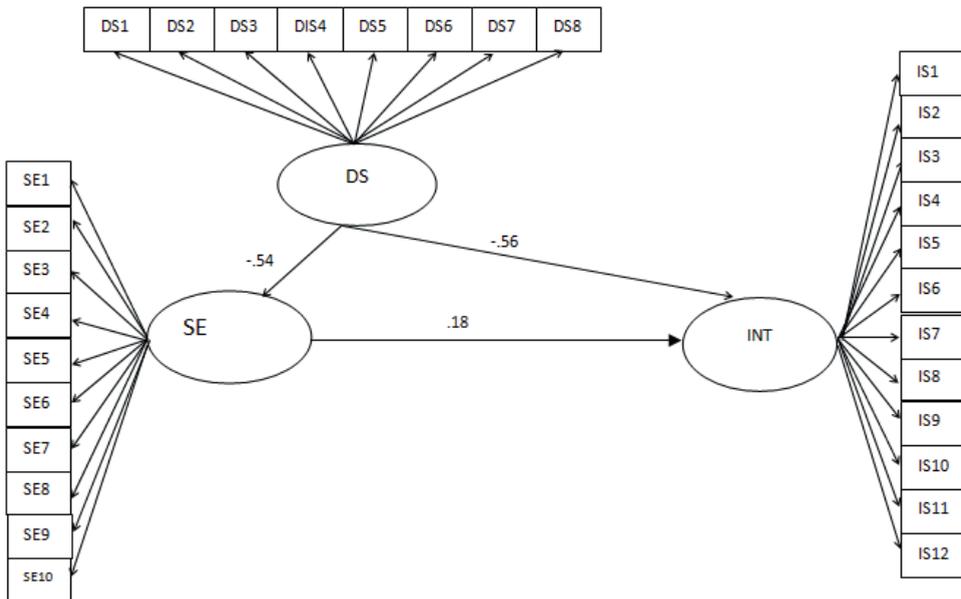


Fig. 1. Structural Equation Modelling analysis of the relationships among self-efficacy, behavioural intentions and perceived discrimination in JS

\* $p < 0.05$ .

Note: SE = Self-Efficacy; INT = Behavioural Intentions; DS = Perceived Discrimination.

The relationships among these constructs were tested with Structural Equation Modelling (SEM) analysis via AMOS 20 (Fig. 1). The method of maximum likelihood estimation was showed in SEM analysis. The analysis results revealed good fit indices; GFI = .853; CFI = .948;  $X^2/df = 1.912$ ; RMSEA = 0.055; TLI = .944;  $p < 0.001$ ; thus they are considered to be good fit.

Hypothesis testing was conducted using bivariate correlation. All the hypotheses are shown below, consisting of their correlations.

Hypothesis 1: Self-efficacy significantly predicts behavioural intentions; regression = .18, p-value < .01. Thus, hypothesis 1 is supported.

Hypothesis 2: Perceived discrimination negatively correlates with self-efficacy; regression = -.54, p-value < .01. Hypothesis 2 is supported.

Hypothesis 3: Perceived discrimination negatively correlates with behavioural intentions; regression = -.56, p-value < .01. Hypothesis 3 is supported.

*Bootstrapping analyses.* We use bootstrapping analyses to test how self-efficacy mediates the relationship between perceived discrimination and behavioural intentions.

With the collected data (N = 301), we perform 1000 bootstrapping using AMOS software 20. The outputs suggested that self-efficacy is a good mediating factor in the influence of perceived discrimination on behavioural intentions (b = -.098 [CI: -.176, -.019]. Besides, 95 % CI of the estimates of mediation without zero indicated that the effect of the mediator is significant at the level .05 ( $\beta = -0.54 * 0.18 = 0.097$ ) pointing out that behavioural intentions with 9.7 % of the variance was explained indirectly by perceived discrimination via self-efficacy. Thus, H4 is supported.

## **Discussion**

The workforce mobility has lately been increasing because of the global economic downturn, especially in the aftermath of Covid-19 that has caused job losses and pursuit of job opportunities [42, 43]. Therefore, in comparison to local job seekers, international students as a vulnerable population [44] have to face much more serious obstacles to their job seeking in the countries of graduation [17], especially discrimination due to their foreignness. An important factor that determines their JS activities is self-efficacy, which has a deep influence on the way international students cognitively respond to difficulties during the JS process. The study contributes to provide insights on an understudied topic about international students' job seeking. Based on the CSM model, the study aims to clarify the role of JS self-efficacy in the relationship between perceived discrimination as a contextual factor and behavioural intentions. In addition, the study also examines how perceived discrimination has an impact on the main constructs in JS. The findings in the present study are similar to previous studies related to the CSM model in job search, validating the CSM model, and supporting expected correlations between structures. Specifically, JS self-efficacy has been documented to be a good predictor to JS behavioural intentions. We found that international students, who reported higher behavioural intentions to search for job, have higher self-efficacy. The current study shows similar findings from previous studies [22, 45], emphasising the role of self-efficacy to be the

main structure that determines behavioural intentions. Moreover, the study focused on behavioural intentions related to actual JS activities, not general JS intentions. As such, JS self-efficacy in this study can better predict JS intentions.

Moreover, the results revealed that perception of nationality and language discrimination as a contextual factor negatively influenced JS intentions, self-efficacy. This finding shared some similarity with past studies about the relations of contextual variable with internal variables [21, 46], highlighting that perceived discrimination or injustice during JS can reduce international job-seekers' belief in their confidence and also exert a negative impact on JS intentions and strategy [47]. Based on the CSM model, we can gain more understandings of the mechanism of the influence of contextual factors on self-efficacy and intentions throughout JS process.

### **Theoretical Implications**

By conducting the investigation of international students, who are searching for jobs in Taiwan, the study provides us with a variety of implications about the JS process. Firstly, academically, the study tries to develop an understanding of the CSM model applied in career search. It constructs a theoretical framework to analyse their job search in the foreign labour market. Furthermore, the study attempts to make a significant contribution towards the field relevant to career, particularly in a Chinese culture context.

The study provides an overview of career development process that international students from the Southeast Asia may go through. Southeast Asian students' JS intention can be enhanced through developing JS self-efficacy. Moreover, the focused sample in this research only consists of graduating students from Southeast Asian countries like Vietnam, Malaysia, Indonesia, Thailand, and the Philippines. They all comprise a minority population in the host country – Taiwan and may become a new workforce in the future. Understanding their perceptions of searching process gives us a clearer awareness of international students' vocational development involving JS tasks and challenges so supports and beneficial policies can be offered.

### **Managerial Implications**

In the current study, JS self-efficacy plays a very important part in the prediction of JS behavioural intentions. During JS process, when people are confronted by obstacles to goal attainment, whether or not they engage in self-enabling or negative self-talk depending on whether their self-efficacy is high or low [48]. Besides, people with higher level of self-efficacy have greater commitment to a high goal than people with lower level of self-efficacy that the goal is attainable.

As a consequence, it is essential to have some training to change negative self-talk into positive self-guidance fosters goal commitment and hence persistence in the JS process. Training like the mock selection interviews conducted by manager may result in higher JS self-efficacy in JS interview, for example, before actual JS. Encouraging international students to attend job fairs with more job interviews before graduation will help them to gain some valuable experience and learn how to prepare for post-graduation interview or JS. Furthermore, career counsellors can instruct Southeast Asian international job seekers to demonstrate the links between past working experience and future jobs in writing CVs and preparing for job interviews; conducting JS-related presentations as well as workshops (e.g. resume writing, interview, and working visa application), which are beneficial for increasing their sense of self-efficacy in JS skills. In addition, inviting international alumni to share their JS experiences may be helpful. Future international job seekers will learn to reduce anxiety or monitor psychological reactions during the JS and, thus, self-efficacy can be improved.

Moreover, to help and support job seekers in the process of looking for jobs, practitioners may thus need to concentrate on raising the individual's JS behavioural intentions. Among the methods to increase behavioural intentions is to establish realistic and within-reach targets (i.e. large and distal goals/targets should be separated into easy or proximal sub-goals/targets). Many international students may be overwhelmed or under pressure to search for employment/jobs because they are about to graduate, although some might feel eager for such activities. By establishing goals in reach, the students may understand what need to be done first and therefore help to decrease the anxieties/pressures. Moreover, practitioners should increase their JS self-efficacy by assisting these students to know about the specific/realistic JS tasks/activities that they have to complete (i.e. preparing CVs, the way to find a job openings/fairs using the internet) so as to increase competitiveness in the job market. JS workshops/programmes with guides, rehearsing, and role modelling can have a great impact on promoting self-efficacy.

Next, for the effects of perceived JS discrimination, it should be addressed in the future JS and Southeast Asian students should be prepared to face the challenges resulting from this. Additionally, it provides both researchers and practitioners with information about how perceived JS discrimination influences an international individual's JS process. Some suggestions of reducing discrimination involve, for instance, offering cultural/academic exchange activities/programmes or job search platforms for Southeast Asian job seekers. This can better the connection between them and local people on and off campus. For example, "International Students Week", a programme, which helps to increase the cultural profiles of different countries, could be developed so

that international students and local organisations can introduce their cultures to each other [44]. In terms of language barriers, Chinese proficiency teaching programmes or conversational groups on campus, etc., should be promoted to Southeast Asian students as a method to improve Chinese skills as well as enhancing their self-confidence in speaking Chinese. Providing international students with opportunities to talk to local students can not only improve their communication skills but also their adaptation to the local community [49].

### **Limitations and Future Research**

Some limitations need to be dealt with in future research. Firstly, since the aim of this research is to examine Southeast Asian students, who partly constitute the population of international students in the country. In order to increase the universality of the studies about international students, future studies should include other populations of international students and then make some comparisons in the findings among various groups of international students. Secondly, this study only uses self-reported measures. Therefore, these behavioural intentions are not a reflection of experience in the real job market. Thirdly, all the participants were asked to fill in the survey only within 6 months before graduation. The time frame can partially provide evidence during the entire seeking process, and ignore the outcomes. As such, future studies should include the seeking outcomes to examine how much JS determinants influence on outcomes. Finally, other components of CSM should be used to examine the vocational issues about international issues, so that the theory of JS can be tested more comprehensively.

### **References**

1. Kosheleva E. Y., Amarnor A. J., Chernobilsky E. Stress factors among international and domestic students in Russia. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2015; 200: 460–466.
2. Mesidor J. K., Sly K. F. Factors that contribute to the adjustment of international students. *Journal of International Students*. 2016; 6 (1): 262–282.
3. Yan Z. Acculturation and well-being among international students: Challenges and opportunities. In: Gaulee U., Sharma S., Bista K. (eds.). *Rethinking education across borders*. Singapore: Springer; 2020. p. 303–315.
4. Wang J., Hong J. Z., and Pi Z. -L. Cross-cultural adaptation: The impact of online social support and the role of gender. *Social Behavior and Personality: An International Journal*. 2015; 43 (1): 111–121.
5. Ng T. K., Wang K. W. C., and Chan W. Acculturation and cross-cultural adaptation: The moderating role of social support. *International Journal of Intercultural Relations*. 2017; 59: 19–30.
6. Mao R., Liu Y. Social support: A moderator between cultural intelligence and crosscultural adaptation of international students in Chinese universities. In: Tian Xie, Lisa Hale, Jin Zhang (eds.). *International Forum of Teaching and Studies. Proceedings of Cross-*

*Cultural Occupational Health Psychology Forum*; 2016; Wuhan. Wuhan: American Scholars Press, Inc; 2016. p. 190–195.

7. Tran L. T., Pham L. International students in transnational mobility: Intercultural connectedness with domestic and international peers, institutions and the wider community. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*. 2016; 46 (4): 560–581.

8. Prazeres L. Unpacking distinction within mobility: Social prestige and international students. *Population, Space and Place*. 2019; 25 (5): e2190.

9. Chou C. P., Roberts A., Ching G. S. A study on the international students' perception and norms in Taiwan. *International Journal of Research Studies in Education*. 2012; 1 (2): 71–84.

10. Guo Y., Y. Li., Ito N. Exploring the predicted effect of social networking site use on perceived social capital and psychological well-being of Chinese international students in Japan. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*. 2014; 17 (1): 52–58.

11. Huang H., Chang Y. The relationship between international students' and cross-cultural adaptation and dominant language in Taiwan. *International Journal of Humanities and Social Science*. 2011; 1 (7): 137–145.

12. Nguyen M. H., Le T. T., Meirmanov S. Depression, acculturative stress, and social connectedness among international university students in Japan: A statistical investigation. *Sustainability*. 2019; 11 (3): 878.

13. Lin, H.-M., Sung Y.-H. Experiences of international students from the new southbound policy countries in Taiwan: Their motivations and negotiations of cultural differences. *Journal of Research in Education Sciences*. 2020; 65 (3): 81–122.

14. Choudaha R. Three waves of international student mobility (1999–2020). *Studies in Higher Education*. 2017; 42 (5): 825–832.

15. Beech S. E. Adapting to change in the higher education system: International student mobility as a migration industry. *Journal of Ethnic and Migration Studies*. 2018; 44 (4): 610–625.

16. Lin Y.-J., Flores L. Y. Job search self-efficacy of East Asian international graduate students. *Journal of Career Development*. 2011; 40 (3): 186–202.

17. Borjas G. J., Cassidy H. The adverse effect of the Covid-19 labor market shock on immigrant employment. Massachusetts: National Bureau of Economic Research (NBER) publications; June 2020. p. 1–25.

18. McWhirter E. H. Perceived barriers to education and career: Ethnic and gender differences. *Journal of Vocational Behavior*. 1997; 50 (1): 124–140.

19. Powell D. M., Stanley D. J., Brown K. N. Meta-analysis of the relation between interview anxiety and interview performance. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement*. 2018; 50 (4): 195.

20. Vallerand R. J. Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. *Advances in Experimental Social Psychology*. 1997; 29: 271–360.

21. Lent R. W., Brown S. Social cognitive model of career self-management: Toward a unifying view of adaptive career behavior across the life span. *Journal of Counseling Psychology*. 2013; 60 (4): 557.

22. Zikic J., Saks A. Job search and social cognitive theory: The role of career-relevant activities. *Journal of Vocational Behavior*. 2009; 74 (1): 117–127.

23. Saks A. M., Zikic J., Koen J. Job search self-efficacy: Reconceptualizing the construct and its measurement. *Journal of Vocational Behavior*. 2015; 86: 104–114.

24. Pajic S., et al. Antecedents of job search self-efficacy of Syrian refugees in Greece and the Netherlands. *Journal of Vocational Behavior*. 2018; 105: 159–172.

25. Schaffer., Taylor M. Job search behaviors among African-Americans. *Journal of Managerial Psychology*. 2012; 27: 814–828.
26. Banjong D. N., Olson M. R. Issues and trends of international students in the United States. *International Journal of Education*. 2016; 4 (1): 1–14.
27. Arthur N. Supporting international students through strengthening their social resources. *Studies in Higher Education*. 2017; 42 (5): 887–894.
28. Yu Y., Moskal M. Missing intercultural engagements in the university experiences of Chinese international students in the UK. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*. 2019; 49 (4): 654–671.
29. Smith R. A., Khawaja N. G. A review of the acculturation experiences of international students. *International Journal of Intercultural Relations*. 2011; 35 (6): 699–713.
30. Tzeng R. Cultural capital and cross-border career ladders: Western professional migrants in Taiwan. *International Sociology*. 2010; 25 (1): 123–143.
31. Weiner N. Breaking down barriers to labour market integration of newcomers in Toronto. Quebec Canada: Institute for Research on Public Policy. *IRPP Choices*. 2008; 14 (10): 1–42.
32. Gribble C., Rahimi M., Blackmore J. International students and post-study employment: The impact of university and host community engagement on the employment outcomes of international students in Australia. In: International student connectedness and identity. Singapore: Springer; 2017. p. 15–39.
33. Hai Y. Racism and xenophobia in China. 8th East West dialogue. Shanghai: Fudan University; 2005: 1–5.
34. Bell D. Geographies of hospitality. In: Conrad Lashley (ed.). *The Routledge Handbook of Hospitality Studies*. London and New York: Routledge; 2016. p. 30.
35. Le Barbançon T., Rathelot R., Roulet A. Gender differences in job search: Trading off commute against wage. *The Quarterly Journal of Economics*. 2021; 136 (1): 381–426.
36. Fric K. Access to the labour market for gays and lesbians: Research review. *Journal of Gay & Lesbian Social Services*. 2017; 29 (4): 319–361.
37. Waite S. Should I stay or should I go? Employment discrimination and workplace harassment against transgender and other minority employees in Canada's federal public service. *Journal of Homosexuality*. 2020; 68 (7): 1–27.
38. Craft J. T., et al. Language and discrimination: Generating meaning, perceiving identities, and discriminating outcomes. *Annual Review of Linguistics*. 2020; 6: 389–407.
39. Wang J., et al. Personality and Chinese adolescents' career exploration: The mediation effects of self-efficacy and perceived parental support. *Journal of Pacific Rim Psychology*. 2019; 13 (E28): 1–9.
40. Blau G. Testing a two-dimensional measure of job search behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*. 1994; 59 (2): 288–312.
41. McDonald R. P., Ho M.-H. R. Principles and practice in reporting structural equation analyses. *Psychological Methods*. 2002; 7 (1): 64.
42. Crayne M. P. The traumatic impact of job loss and job search in the aftermath of COVID-19. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*. 2020; 12 (S1): S180.
43. Van Hoyer G., et al. Development and test of an integrative model of job search behaviour. *European Journal of Work and Organizational Psychology*. 2015; 24 (4): 544–559.
44. Sherry M., Thomas P., Chui W. H. International students: A vulnerable student population. *Higher Education*. 2010; 60 (1): 33–46.
45. Liu S., et al. Self-regulation during job search: The opposing effects of employment self-efficacy and job search behavior self-efficacy. *Journal of Applied Psychology*. 2014; 99 (6): 1159.

46. Lim R. H., Lent R. W., Penn L. T. Prediction of job search intentions and behaviors: Testing the social cognitive model of career self-management. *Journal of Counseling Psychology*. 2016; 63 (5): 594.

47. Taggar S., Kuron L. K. The toll of perceived injustice on job search self-efficacy and behavior. *Career Development International*. 2016; 21 (3): 279–298.

48. Bandura. Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*. 2001; 52 (1): 1–26.

49. Ching Y., et al. Challenges facing Chinese international students studying in the United States. *Educational Research and Reviews*. 2017; 12 (8): 473–482.

**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: duongnam-tien010@gmail.com; tien.dn@vlu.edu.vn

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

**Quang Trung Ngo** – PhD (Economics), Assistant Professor, Faculty of Commerce, Van Lang University; ORCID 0000-0003-4355-9499; Ho Chi Minh City, Vietnam. E-mail: trung.nq@vlu.edu.vn

**Van Kien Pham** – PhD (Management), Assistant Professor, Institute of Graduate Education, Science and Technology, Ho Chi Minh City University of Economics and Finance; ORCID 0000-0003-0438-5684; Ho Chi Minh City, Vietnam. E-mail: kienpv@uef.edu.vn

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

Received 27.01.2021; accepted for publication 07.04.2021.

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: duongnam-tien010@gmail.com; tien.dn@vlu.edu.vn

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

**Нго Куанг Чунг** – PhD (экономика), доцент факультета коммерции Университета Ван Ланг; ORCID 0000-0001-6757-797X; Хошимин, Вьетнам. E-mail: trung.nq@vlu.edu.vn

**Фам Ван Киен** – PhD (менеджмент), доцент Института послевузовского профессионального образования, науки и технологии Университета экономики и финансов Хошимина; ORCID 0000-0003-0438-5684; Хошимин, Вьетнам. E-mail: kienpv@uef.edu.vn

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

Статья поступила в редакцию 27.01.2021; принята в печать 07.04.2021.

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

---

---

# ПРОБЛЕМЫ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 371

DOI: 10.17853/1994-5639-2021-5-116-130

## THE PERCEIVED SATISFACTION WITH EMERGENCY REMOTE TEACHING (ERT) AMIDST COVID-19: AN EXPLORATORY CASE STUDY IN HIGHER EDUCATION

**K. Fuchs**

*Prince of Songkla University, Phuket, Thailand.  
E-mail: kevin.f@phuket.psu.ac.th*

**S. Karrila**

*Prince of Songkla University, Surat Thani, Thailand.  
E-mail: seppo.karrila@gmail.com*

**Abstract.** *Introduction.* Online learning is a well-established pedagogical paradigm that has been researched and discussed from a number of perspectives. Educators associate a variety of opportunities and challenges with online education, and recently an unprecedented global pandemic, COVID-19, made traditional classroom teaching temporarily impossible. Emergency remote teaching (ERT) is a newly emerging sub-paradigm that possesses characteristics and challenges that differ from traditional online learning.

*Methodology and research methods.* This study quantitatively examined undergraduate students' (n = 219) perspectives on the most important attributes that are associated with ERT. Moreover, the students' satisfaction with ERT was assessed, and the relationships between socio-demographic factors were analysed.

*Results and scientific novelty.* A descriptive analysis revealed that most students preferred a traditional on-site classroom arrangement, while they were satisfied with the alternative ERT having fully virtual delivery. Also, the study highlighted that the students rated being knowledgeable, friendly, and patient as the most important characteristics of their lecturer in these unusual circumstances.

*Practical significance.* The current research informs educators about student perceptions and preferences during these extraordinary circumstances of uncertain duration.

**Keywords:** emergency remote teaching, importance-performance analysis, quality education, COVID-19, online education.

**For citation:** Fuchs K., Karrila S. The perceived satisfaction with emergency remote teaching (ERT) amidst COVID-19: An exploratory case study in higher education. *The Education and Science Journal*. 2021; 23 (5): 116–130. DOI: 10.17853/1994-5639-2021-5-116-130

## **ОЖИДАЕМОЕ УДОВЛЕТВОРЕНИЕ ЭКСТРЕННЫМ ПЕРЕХОДОМ К ДИСТАНЦИОННОМУ ОБУЧЕНИЮ В УСЛОВИЯХ COVID-19: ИССЛЕДОВАНИЕ В СФЕРЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**К. Фукс**

*Университет Принца Сонгкла, Пхукет, Таиланд.  
E-mail: kevin.f@phuket.psu.ac.th*

**С. Каррилла**

*Университет Принца Сонгкла, Сурачхани, Таиланд.  
E-mail: seppo.karrila@gmail.com*

**Аннотация.** *Введение.* Онлайн-обучение – это устоявшаяся педагогическая парадигма, которая исследовалась и обсуждалась с разных точек зрения. Преподаватели связывают с онлайн-образованием множество возможностей и проблем, а беспрецедентная глобальная пандемия COVID-19 сделала традиционное обучение в классе временно невозможным. Экстренное дистанционное обучение (Emergency Remote Teaching – ERT) – это недавно появившаяся подпарадигма, которая обладает характеристиками и проблемами, которые отличаются от присутствующих в традиционном онлайн-обучении.

*Методология и методы исследования.* В настоящем исследовании количественно изучались взгляды 219 студентов на наиболее важные атрибуты, связанные с экстренным дистанционным обучением, оценивалась их удовлетворенность ERT и анализировалась взаимосвязь между социально-демографическими факторами.

*Результаты и научная новизна.* Описательный анализ показал, что большинство студентов предпочитали традиционную организацию занятий в классе, в то время как они были удовлетворены альтернативным экстренным дистанционным обучением с полностью виртуальным обучением. Кроме того, студенты оценили осведомленность, дружелюбие и терпение как наиболее важные характеристики своего преподавателя в этих необычных обстоятельствах.

*Практическая значимость.* Данное исследование информирует преподавателей о восприятии и предпочтениях учащихся в этих чрезвычайных обстоятельствах неопределенной продолжительности.

**Ключевые слова:** экстренное дистанционное обучение, анализ важности и эффективности, качественное образование, COVID-19, онлайн-образование.

**Для цитирования:** Фукс К., Каррилла С. Ожидаемое удовлетворение экстренным переходом к дистанционному обучению в условиях COVID-19: исследование в сфере высшего образования // Образование и наука. 2021. Т. 23, № 5. С. 116–130. DOI: 10.17853/1994-5639-2021-5-116-130

### **Introduction**

Online learning<sup>1</sup> is not a new pedagogical approach. It has been around for decades, with Computer Assisted Instruction (CAI) pursued since the 1980's,

---

<sup>1</sup>The terms online learning, online teaching and online education are used interchangeably in this paper.

and particularly the emerging concept of Technology-Enhanced Learning (TEL) gaining momentum over the previous decade [1]. The United Nations estimated recently that about 58 % of the worlds' population has access to the Internet [2]. In this time of increased global connectivity, the paradigm of online education represents an enormous opportunity to educate the population in societies that often do not practice inclusive education [3]. However, as a result of the global pandemic, SARS-CoV-2 (COVID-19), educators were required in an unprecedented move to convert entire syllabi to a virtual classroom, to ensure the continuity of teaching their courses to students. This study is aimed to quantitatively examine the students' perceptions of Emergency Remote Teaching (ERT) through an exploratory case study at an institution in higher education. Furthermore, the research was guided by the following research questions:

RQ1: What attributes (related to their courses) do undergraduate students perceive as the most important during emergency remote teaching?

RQ2: What is the level of perceived satisfaction by the undergraduate students with regards to emergency remote teaching?

The research begun with the following announcement made by the faculty management informing its entire academic staff that the spring semester 2021 would commence in seven days fully online: "As COVID-19 pandemic is once again spreading throughout Thailand, we need to adjust our teaching [...] to minimise the impacts of COVID-19: The campus administration has announced that all classes [...] must be conducted online".

## Literature Review

### ***Online Education as facilitator of student-centered learning***

Online education is being applied everywhere around the world, in schools, colleges, and universities, as well as in private institutes. There are several types of research that have explored how online education affects students, both positively and negatively, from the perspective of e-learning. In the National Survey of Student Engagement, research conducted by Dumford and Miller [4], it was found that the students taking courses online did engage in quantitative reasoning. Similarly, Malan [5] conducted a study involving student engagement in online learning. The results showed that, by incorporating engagement tactics within the module, effective results were seen in the students, both in peer engagement and module completion. This study could be followed to ensure constant student engagement, especially in this COVID-19 period, during which e-learning has become mandatory [5]. Also, Moore's interaction framework was used in a study conducted by Martin and Bolliger [6], where learner-to-instructor engagement strategy was welcomed by the students, more so than the learner-to-learner category [6].

The structure of higher education has been transformed into online learning due to the pandemic crisis throughout the world. This poses a dilemma for practice-based activities, such as laboratory practice, translation courses, and others. Nugroho et al. [7] used a qualitative structure to determine the perception of students in a specific translation class. Although there was an 80 % negative review of the online lectured class, a 90 % positive review was given to the utilisation of Google Classroom and OmegaT application. This shows that futuristic e-learning could be effective with modern IT solutions [7]. While using a quantitative method to understand the perspective of students in e-learning, Loh et al. [8] found that students felt comfortable due to the flexibility of e-learning, allowing progress at their own pace.

However, there are also negative reviews from the students, complaining about lack of fostering teamwork, no human interaction, and self-motivation problems [8]. An Indonesian study by Bali and Liu [9] showed that face-to-face education was more highly rated than e-learning as regards satisfaction, social interactions, and presence. However, a few students have expressed their comfort with e-learning as it helped them be creative with support of information technology [9]. According to Shih and Tsai [10], project-based online learning helps increase the learning interest, motivation, and effectiveness among students.

In Taiwan, research using an Online Learning Readiness Scale (OLRS) showed that students displayed readiness and motivation for self-directed online learning [11]. Since there are both negative and positive reactions to online education, Adam et al. [12] conducted a study proposing ways to eliminate the negative reactions. In that study, students explained that the use of digital communication and media, integrated with face-to-face lecturing and with simple navigation, will result in effective student reactions to online education [12]. E-learners with more self-driven motivation toward online education seemed to have greater learning contentment and anticipated good [13]. To summarise, education institutions must acknowledge the ideas of students in online education and motivate the faculty to implement a variety of delivery forms, in which the students can positively engage in online learning.

### ***Related Works about Emergency Remote Teaching***

Hodges et al. [14] described ERT as a temporary shift of instructional delivery to an alternate delivery model due to crisis circumstances. It was further noted that online education has been studied for decades, and there was a relative agreement on the elements, which do not proportionally contribute to the effectiveness of online education [14–15]. These characteristics were not limited to, but include modality, pacing, student-instructor ratio, and pedagogy, the role of assessment,

instructor role, student role, communication channels, and source of feedback. Inevitably, an effective ERT class would include these characteristics. Arguably, the lack of time available for educators to adjust their teaching materials – in an emergency shift from classroom to online – could suggest an imperfect learning environment for the students. At the beginning of 2021, the scientific database Scopus featured 65 publications that are associated with the search string “emergency remote teaching” in a TITLE-ABS-KEY<sup>1</sup> search that was executed on 18<sup>th</sup> January 2021. Notably, all these publications originated in the preceding 12 months, since February 2020 when SARS-CoV-2 (COVID-19) first emerged, and actions led to the shift towards emergency remote teaching. With the limited research available, there is no consensus about the effectiveness or the student perceptions of this emerging sub-paradigm within the context of online education.

A case study conducted by Kyne and Thompson [16] identified several difficulties perceived amongst students in their fully online semester. These included the difficulty to complete lab-based assignments, navigating Moodle<sup>2</sup>, and engagement with online material. The statement is on par with a similar finding that stated “undergraduate students claim a lack of socialisation with peers and low engagement with the course materials” as primary reasons for their dissatisfaction if the course content is not carefully and purposefully planned [17]. Furthermore, Wilcox and Vignal [18] identified that the most common difficulties that students experienced as a result of ERT fell into the categories (1) course inaugural, and (2) learning environment. In the latter category, the most commonly stated problem was related to an unstable Internet connection that deteriorated the students learning experience. Gelles et al. [19] added that participants stated that the learning experience was awkward and rather unpleasant, and quoted one participant with the following statement “It feels like Facetiming your professor”. Further, another participant added appreciation about conducting all classes entirely online under consideration of the health hazards related to the coronavirus “I’m at home. I’m safe. I’m healthy. And my family is healthy. That is the most important”. Even though there is little information available on the perception of students concerning emergency remote teaching, still preliminary research has suggested a rather negative perception towards this mode of studying, while also showing gratitude and understanding for the exceptional circumstances [16, 18]. In a related study, preliminary perceptions in higher education were analysed, and Cameron-Standerford et al. [20] noted that “challenging”, “concern”, and “anxious” were

---

<sup>1</sup>The abbreviation TITLE-ABS-KEY refers to “title, abstract or keyword search” in a database of scientific publications.

<sup>2</sup>Moodle is an Open Source Learning Management System (LMS) to facilitate access to course content.

the three most commonly reoccurring words in the qualitative convenience sampling that was applied. This further suggested that students have generally a rather hesitant view with regards to emergency remote teaching, and would much rather prefer traditional classroom teaching. The following conceptual framework was developed to guide this current study (Fig. 1).

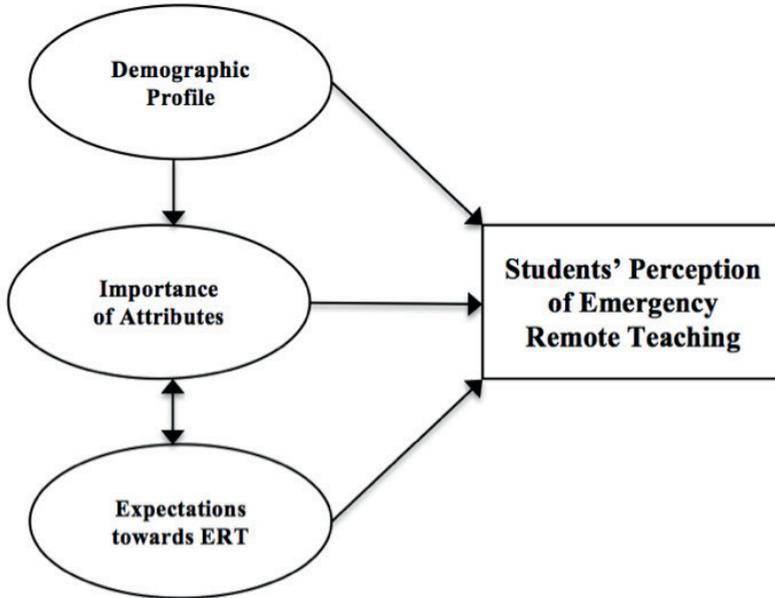


Fig. 1. Conceptual framework of this case study

## **Methodology**

### **Sample**

The data were collected from undergraduate students, who were enrolled in a full-time Bachelor of Business Administration degree programme. After screening the results, 21 responses were discarded. These discarded responses included 15 responses from another faculty, 3 responses from international exchange students, and 3 inconclusive/incomplete responses. The overall sample size ( $n = 219$ ) that was included in the data analysis corresponded to an effective response rate of 39 % relative to the total enrolment count ( $n = 561$ ). The confidence level of accurate sampling was 95 % ( $p < 0.05$ ), and based on the total student enrollment of 561 and a sample size of 219, the margin of error was quantified at 5 %. The gender distribution was also representative of the overall demographic

at the faculty at the time of data collection. On the basis of eligible responses, the representative demographic profile in Table 1 summarises the respondents' gender, years of study, age, nationality, and preferred mode of study.

### **Data Collection**

Convenience sampling was used to collect the data through a bilingual (Thai and English) self-administered online survey. The data were collected in the first quarter of 2021 at the Faculty of Hospitality and Tourism (FHT), Prince of Songkla University (PSU) in Phuket. It was collected in the midst of COVID-19, wherein a countrywide ERT policy was implemented and effectively replaced the traditional face-to-face teaching. The survey contained 27 questions and was divided into three sections. The first section sought to collect data pertaining to the participant's demographic profile. The second and third section contained each ten (10) items, wherein the participants were able to express their views on a 5-point Likert-type scale with pre-coded responses for Not Important At All (1), Not Very Important (2), Somewhat Important (3), Very Important (4), and Extremely Important (5) in the second section. Similarly, the third section had pre-coded Likert-type responses for Not At All Satisfied (1), Not Very Satisfied (2), Somewhat Satisfied (3), Very Satisfied (4), and Extremely Satisfied (5). Otherwise, the items in the second and third sections were similar to compare the perceived importance and satisfaction for each item.

### **Data Analysis**

The survey data were examined using JASP software to obtain for each item an average value (Mean), standard deviation (SD), minimum value (Min), maximum value (Max), proportion of the data (i.e. fraction of cases without missing data), distribution of data, as well as correlations between pairs of attributes. The correlations were analysed for attributes from the socio-demographic profile of the participants. The data analysis and findings are discussed and interpreted in later sections of this report.

## **Results and Discussion**

### **Socio-demographic profile**

The demographic descriptors of the sample ( $n = 219$ ) are presented in Table 1 and it can be noted that 58 of the respondents were male (26.48 %), 159 were female (72.60 %) and 2 opted not to specify their gender (0.92 %). Moreover, more than half of the participants were in their first two years of study ( $n = 133$ ; 60.73 %), while third-year students contributed 19.64 % of the sample ( $n = 43$ ), fourth-year students were 14.61 % of respondents ( $n = 32$ ), and the remainder

were in year 5 or beyond (n = 11; 5.02 %). Also, the vast majority (n = 190; 86.76 %) of students, who completed the survey were between 19 and 22 years old. Another notable characteristic of the participants was that 165 students (75.34 %) preferred a traditional classroom setting, while 54 students (24.66 %) preferred the virtual classroom as a mode of delivery for their studies.

Table 1  
Socio-demographic profile of the participants

Participants (n = 219)	Category	Absolute	(Percent)
Gender	Male	58	26.48 %
	Female	159	72.60 %
	Prefer not to say	2	0.92 %
Years of study	Year 1	50	22.83 %
	Year 2	83	37.90 %
	Year 3	43	19.64 %
	Year 4	32	14.61 %
	Year 5 or above	11	5.02 %
Age range	18 years old or below	6	2.74 %
	19 – 20 years old	122	55.71 %
	21 – 22 years old	68	31.05 %
	23 – 24 years old	16	7.31 %
	25 years old or above	7	3.19 %
Nationality	Thai	184	84.02 %
	Foreign	35	15.98 %
Preferred mode	Virtual classroom	54	24.66 %
	Traditional classroom	165	75.34 %

***RQ1: What attributes (related to their courses) do undergraduate students perceive as the most important during emergency remote teaching?***

On comparing for the ten query items/attributes the importance and performance perceived by the participants, several findings emerged. Firstly, the average importance rating of each attribute was across the board higher than the average performance rating. This demonstrates that the student expectations towards emergency remote teaching were consistently higher than the perceived performance in their ERT experience. The largest discrepancy between expectation (importance) and satisfaction (performance) was recorded

for the second attribute, namely “The teacher presents the material in an interesting and engaging way” ( $v = .411$ ). Based on the average importance rating of 4.032, it can be noted that the students perceived this attribute as very important, but were not satisfied with the outcome as regards interesting and engaging teaching material.

The disparity could be the result of insufficient time to prepare effectively for the online lectures based on the short notice period for the commencement of ERT. Hodges et al. [14] made a similar observation that a fundamental difference between online teaching and ERT is the preparation time to create engaging and interesting course content. Another attribute that received the second-highest disparity was “The course material is well and professionally prepared”, wherein the gap between importance (4.119) and performance (3.836) was nearly 0.3 units. Similar to the previous attribute, a possible explanation could be the lack of time to prepare the teaching materials in advance. In order to identify a possible correlation, a quantitative or qualitative follow-up would need to be conducted.

Table 2

Importance-performance ratings (summarised from the survey)

Attribute Sequence	Attribute Description	Importance		Performance	
		Mean	SD	Mean	SD
1	The teacher begins the class with a review of the previous class	3.731	0.993	3.521	0.992
2	The teacher presents the material in an interesting and engaging way	4.032	1.011	3.621	1.035
3	The teacher presents the material in an organised and coherent way	4.055	0.922	3.795	1.004
4	The teacher is knowledgeable about the content and material of the course	4.370	0.886	4.119	0.960
5	The teacher is friendly and patient with the students	4.269	0.960	4.050	0.944
6	The course material is well and professionally prepared	4.119	0.993	3.836	0.977
7	The course material is easy to access in the Learning Management System	4.132	1.030	3.868	0.998
8	Students are engaged to actively participate in the discussion	3.982	0.953	3.813	0.961
9	I am learning something which I consider valuable	3.950	0.983	3.758	1.014
10	I am finding the course challenging and stimulating	3.584	1.236	3.539	1.197

Secondly, the two highest average ratings for importance were received for attributes number four (4.370) and five (4.269). Also, the corresponding standard deviations for these items indicate relatively strong consensus amongst the students that to be knowledgeable, friendly, and patient are the most important expectations from the teacher in emergency remote teaching. This study confirmed that the students were 'very satisfied' with the performance on these two attributes, but it is also noted that the two attributes that were rated as most important (Table 2) for students do not require for the teacher to prepare in advance for switching to ERT. It can be stated that friendliness, patience, and knowledge are transferable skills that exist regardless of the mode of teaching, as noted by Downer et al. [21].

### **RQ2: What is the level of perceived satisfaction by the undergraduate students as regards emergency remote teaching?**

The participants were asked in the last section of the survey about their preferred type of classroom and were given the choice between a virtual classroom as part of ERT and a traditional classroom. Students responded with 75.34 % (n = 165) in favour of a traditional classroom arrangement, while the virtual classroom received support in 24.66 % of the responses (n = 54). It could be expected that students have a rather negative perception of the virtual classroom arrangement during ERT, and by virtue of these results, it can be stated that three quarters preferred the traditional classroom. Despite this, the average performance ratings for the attributes, which were tested for the virtual classroom during emergency remote teaching, indicate that the students were very satisfied with their alternative mode of learning. The average performance ratings ranged from 3.521 to 4.119 (Table 2).

Attribute number seven asked the students about easy access to the Learning Management System, wherein only 4.3 % or n = 19 of the students rated this as not very important or not important at all. Therefore, it can be stated that the majority of students perceived this as an important element to manage their learning. An average rating of 3.868 and SD of 0.998 suggest that the students were very satisfied with the way it was managed during their ERT. This finding is in contrast to a case study conducted by Kyne and Thompson [16] who noted that students had difficulties navigating their way through the LMS in times of emergency remote teaching. Further, Hodges et al. [14] noted that "a full-course development project can take months when done properly. The need to just get it online is in direct contradiction to the time and effort normally dedicated to developing a quality course". This could explain the difficulties that students encountered when navigating through their learning management system, as the content was likely rushed for sharing with the class, instead of purposefully selected over a longer period of time.

Another factor potentially hampering the quality of online teaching is the plentiful selection of related virtual tools. However, in many cases, neither the university nor any of its departments are willing to commit resources and support to only one preference. The paradox of choice is described in detail in the book “The Digital Classroom: Transforming the Way We Learn” by Michaelsen [22], who notes that the choice is ultimately left for the lecturers to decide whether to adopt Google Classroom, Microsoft Teams, Zoom, or something else. A further wide selection of tools is available for screencasting and editing videos, compressing them, and sharing them. With a lack of time and training and experience, each teacher is forced to make a pick to live with. As usual with software, the alternatives compete with “feature sets” that border on excessive and an expert providing instruction wants to demonstrate his/her competence – not by showing the five buttons you would need to record and share a sufficient lecture, but by explaining excruciatingly about countless features that practically nobody has time to use. The “frequency dictionary” approach will only emerge after a while, from those who have figured out the five critical buttons and show them to others in actually useful 2-minute hands-on tutorials. The reality that these authors have seen and lived is that lecture videos are in practice not edited at all, except for clipping off extra minutes from either end or changing the sound volume in one setting for the whole lecture. With these, the number of buttons needed remains below ten.

Even though the students signaled a high satisfaction based on the attributes that were surveyed, it remains an important objective to continuously assess the satisfaction associated with web-based learning during a crisis. A case study that sought to gauge factors impacting students’ perceptions about e-learning emphasised the importance of “minimising factors that negatively affect satisfaction by evaluating them in order to highlight [...] negative situations in distance education” [23]. Those authors also noted that an interesting and pleasing way to present the course contents is essential to achieve high engagement levels with the students. Correspondingly, the largest discrepancy between importance and performance was detected in the second attribute regarding “presenting the material in an interesting and engaging way”. The students rated the importance of this attribute at 4.032, while the performance was lagging at 3.521 – a rating only at a “satisfactory” level, and the discrepancy of 0.5 suggests there is room for improvement.

At a glance, it is apparent that there is a relationship between the perceived importance and the perceived performance. Through data analysis using JASP, the identified R-value of 0.752 ( $p < 0.001$ ) indicates a fairly strong relationship. As the mean value for importance increases, the mean value for performance

also tends to increase. However, this is not a perfect relationship, in particular in the lower mean ratings there are a few outliers. Nevertheless, the general tendency that importance and performance increase together is unquestionably present.

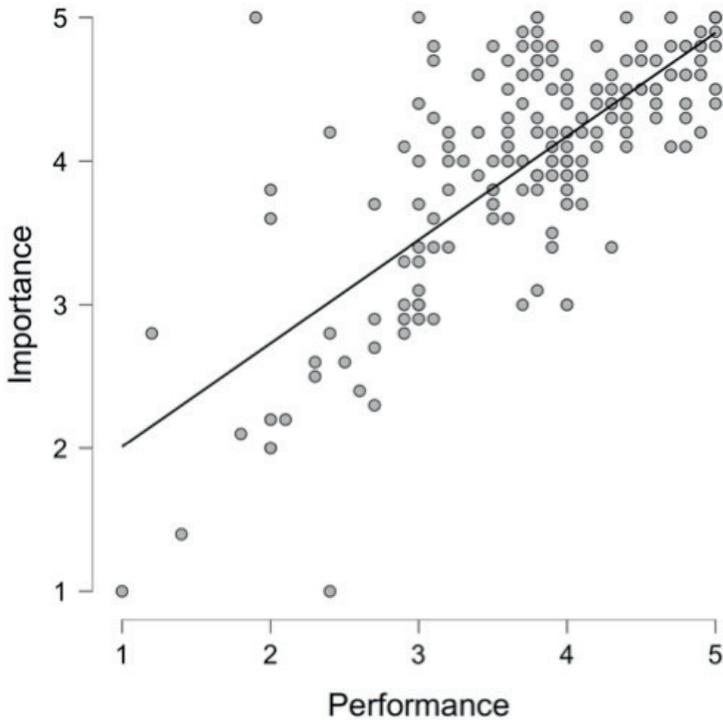


Fig. 2. The linear correlation of perceived importance and performance is illustrated by the least squares fit straight line

Tabor [24] provides recommendations on how to improve the engagement in these circumstances, wherein he states that “in an online situation a student should have more freedom to explore, with assignments focusing on knowledge building, yet many teachers want to give them less freedom and exert more control”. Similarly, Kaufmann [25] suggests avoiding turning the online classroom into a constraint with virtual boundaries. Instead, letting students exercise discussions in small groups, or allowing them time to work on individual tasks can increase their engagement levels, as well as give the educators a break and time to plan the next steps.

## Conclusion

At the time of writing this, the pandemic is not yet over (in February 2021), and the semester in Thailand has begun fully online. The circumstances allowed this opportunity to empirically survey for comprehensive insights on the student perspectives, and to effectively contribute to the body of knowledge regarding the newly emerged sub-paradigm of emergency remote teaching (ERT). The study revealed that most students prefer a traditional on-site classroom arrangement, but still they were satisfied with the alternative ERT that was delivered fully online. The study highlighted that the students perceived knowledge, friendliness, and patience as the most important characteristics of their teacher in these circumstances (potentially similar to conventional classroom teaching). Further, the largest disparity between student expectations of the emergency remote teaching and their satisfaction with the actual outcome concerned suitability of the professionally prepared course materials, and whether the presentation of course contents was sufficiently interesting and engaging. Both of these perceived shortcomings can be attributed to a sudden change from classroom teaching to online teaching, without appropriate time to prepare the materials for the latter. The next step in future research could be to conduct multiple case studies at various higher education facilities, to increase reliability of the results, to validate patterns seen in this or other case studies, and to potentially identify geographical correlations. Furthermore, students' grade point average (GPA) could be introduced as a further socio-demographic factor in order to assess possible correlations between the perceived satisfaction with emergency remote teaching and the academic performance of the students.

## References

1. Kirkwood A., Price L. Technology-enhanced learning and teaching in higher education: what is 'enhanced' and how do we know? A critical literature review. *Learning, Media and Technology*. 2014; 39 (1): 6–36. DOI: 10.1080/17439884.2013.770404
2. Salem H. S. Digitization of the health and education sectors in the Palestinian society, in view of the United Nations sustainable development goals. In: Brauweiler H. C., Kurchenkov V., Abilov S., Zirkler B. (eds.). *Digitalization and industry 4.0: Economic and societal development*. Wiesbaden: Springer Gabler; 2020. p. 53–89. DOI: 10.1007/978-3-658-27110-7\_4
3. Naranjo J. Meeting the need for inclusive educators online: Teacher education in inclusive special education and dual-certification. In: Polly D., Putman M., Petty T. M., Good A. J. (eds.). *Innovative practices in teacher preparation and graduate-level teacher education programs*. Hershey PA: IGI Global; 2018. p. 106–122. DOI: 10.4018/978-1-5225-3068-8.ch007
4. Dumford A. D., Miller A. L. Online learning in higher education: Exploring advantages and disadvantages for engagement. *Journal of Computing in Higher Education*. 2018; 30 (3): 452–465. DOI: 10.1007/s12528-018-9179-z

5. Malan M. Engaging students in a fully online accounting degree: An action research study. *Accounting Education*. 2020; 29 (4): 321–339. DOI: 10.1080/09639284.2020.1787855
6. Martin F., Bolliger D. U. Engagement matters: Student perceptions on the importance of engagement strategies in the online learning environment. *Online Learning*. 2018; 22 (1): 205–222. DOI: 10.24059/olj.v22i1.1092
7. Nugroho R. A., Basari A., Suryaningtyas V. W., Cahyono S. P. University students' perception of online learning in Covid-19 pandemic: A case study in a translation course. In: *2020 International Seminar on Application for Technology of Information and Communication (iSemantic) IEEE*; 2020 Sept 19–20; Semarang, Indonesia. USA: Institute of Electrical and Electronics Engineers (IEEE); 2020. p. 225–231. DOI: 10.1109/iSemantic50169.2020.9234251
8. Loh C., Wong D. H., Quazi A., Kingshott R. P. Re-examining students' perception of e-learning: An Australian perspective. *International Journal of Educational Management*. 2016. DOI: 10.1108/IJEM-08-2014-0114
9. Bali S., Liu M. C. Students' perceptions toward online learning and face-to-face learning courses. *Journal of Physics: Conference Series*. 2018; 1108 (1): 012094. DOI: 10.1088/1742-6596/1108/1/012094
10. Shih W. L., Tsai C. Y. Students' perception of a flipped classroom approach to facilitating online project-based learning in marketing research courses. *Australasian Journal of Educational Technology*. 2017; 33 (5): 107–121. DOI: 10.14742/ajet.2884
11. Hung M. L., Chou C., Chen C. H., Own Z. Y. Learner readiness for online learning: Scale development and student perceptions. *Computers & Education*. 2010; 55 (3): 1080–1090. DOI: 10.1016/j.compedu.2010.05.004
12. Adam S., Nel D. Blended and online learning: student perceptions and performance. *Interactive Technology and Smart Education*. 2009; 6 (3): 140–155. DOI: 10.1108/17415650911005366
13. Tsai C. L., Cho M. H., Marra R., Shen D. The Self-Efficacy Questionnaire for Online Learning (SeQoL). *Distance Education*. 2020; 41 (4): 472–489. DOI: 10.1080/01587919.2020.1821604
14. Hodges C., Moore S., Lockee B., Trust T., Bond A. The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*. 2020; 27 (1): 1–9.
15. Shim T. E., Lee S. Y. College students' experience of emergency remote teaching due to COVID-19. *Children and Youth Services Review*. 2020; 119: 105578. DOI: 10.1016/j.childyouth.2020.105578
16. Kyne S. H., Thompson C. D. The COVID Cohort: Student transition to university in the face of a global pandemic. *Journal of Chemical Education*. 2020; 97 (9): 3381–3385. DOI: 10.1021/acs.jchemed.0c00769
17. Fuchs K. Preparing students for success in a changing world: The role of virtual whiteboards in the modern classroom. *Education Quarterly Reviews*. 2018; 4 (1): 151–158. DOI: 10.31014/aior.1993.04.01.182
18. Wilcox B., Vignal M. Recommendations for emergency remote teaching based on the student experience. *The Physics Teacher*. 2020; 58: 374. DOI: 10.1119/10.0001828
19. Gelles L. A., Lord S. M., Hoople G. D., Chen D. A., Mejia J. A. Compassionate flexibility and self-discipline: Student adaptation to emergency remote teaching in an integrated engineering energy course during COVID-19. *Education Sciences*. 2020; 10 (11): 304. DOI: 10.3390/educsci10110304

20. Cameron-Standerford A., Menard K., Edge C. U., Bergh B., Shayter A., Smith K., VandenAvond L. The phenomenon of moving to online/distance delivery as a result of Covid-19: Exploring initial perceptions of higher education faculty at a rural Midwestern University. *Frontiers in Education*. 2020; 5 (1): 203. DOI: 10.3389/educ.2020.583881
21. Downer J. T., Locasale-Crouch J., Hamre B., Pianta R. Teacher characteristics associated with responsiveness and exposure to consultation and online professional development resources. *Early Education and Development*. 2009; 20 (3): 431–455. DOI: 10.1080/10409280802688626
22. Michaelsen A. S. The digital classroom: Transforming the way we learn. New York: Routledge; 2020. 138 p.
23. Ilgaz H., Gülbahar Y. A snapshot of online learners: E-readiness, e-satisfaction and expectations. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*. 2015; 16 (2): 171–187. DOI: 10.19173/irrodl.v16i2.2117
24. Tabor J. W. Chaos: exploring an engaging online model for rapid application during the pandemic. *Educational Technology Research and Development*. 2020: 1–4. DOI: 10.1007/s11423-020-09878-y
25. Kauffman H. A review of predictive factors of student success in and satisfaction with online learning. *Research in Learning Technology*. 2015; 8 (2): 23. DOI: 10.3402/rlt.v23.26507

**Information about the authors:**

**Kevin Fuchs** – M. Sci. (Computer Science), Lecturer, Faculty of Hospitality and Tourism, Prince of Songkla University; ORCID 0000-0003-3253-5133; Phuket, Thailand. E-mail: kevin.f@phuket.psu.ac.th

**Seppo Karrila** – PhD (Chemical Engineering), Associate Professor, Faculty of Science and Industrial Technology, Prince of Songkla University; ORCID 0000-0002-2818-6746; Surat Thani, Thailand. E-mail: seppo.karrila@gmail.com

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

Received 02.03.2021; accepted for publication 30.04.2021.

The authors have read and approved the final manuscript.

**Информация об авторах:**

**Фукс Кевин** – магистр (информатика), преподаватель факультета гостеприимства и туризма Университета Принца Сонгкла; ORCID 0000-0003-3253-5133; Пхукет, Таиланд. E-mail: kevin.f@phuket.psu.ac.th

**Каррилла Сеппо** – PhD (химическая инженерия), доцент факультета науки и промышленных технологий Университета Принца Сонгкла; ORCID 0000-0002-2818-6746; Сурааттани, Таиланд. E-mail: seppo.karrila@gmail.com

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

Статья поступила в редакцию 02.03.2021; принята в печать 30.04.2021.

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

---

---

# ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 316.346.32-053.6

DOI: 10.17853/1994-5639-2021-5-131-163

## СКЛОННОСТЬ К СОЦИАЛЬНОМУ СЕРФИНГУ СРЕДИ МОЛОДЕЖИ РОССИИ: РЕГИОНАЛЬНАЯ СПЕЦИФИКА

**И. А. Симонова**

*Уральский федеральный университет имени первого Президента России  
Б. Н. Ельцина; Уральский государственный педагогический университет,  
Екатеринбург, Россия.  
E-mail: luboe05@mail.ru*

**О. В. Кружкова<sup>1</sup>, И. В. Воробьева<sup>2</sup>**

*Уральский государственный педагогический университет,  
Екатеринбург, Россия.  
E-mail: <sup>1</sup>galiat1@yandex.ru; <sup>2</sup>lorisha@mail.ru*

**Аннотация.** *Введение.* Феномен социального серфинга как специфической стратегии мобильности во многом определяет жизнь поколений Y и Z и создает неоднозначный с точки зрения угроз и возможностей контекст становления жизненных траекторий российской молодежи. Это актуализировало поиск теоретико-методологических основ понимания и практических инструментов оценки состояния данной проблемы, что, в свою очередь, позволило масштабировать это явление в контексте современной молодежной среды в России.

Целью исследования стало выявление степени лояльности и потенциальной склонности к использованию стратегии «социального серфинга» представителями молодежи российских регионов, в том числе с учетом оценки одобрения гендерных моделей данной стратегии поведения.

*Методология, методы и методики исследования.* В качестве методологической основы описания феномена социального серфинга избраны положения социальной топологии М. Кастельса, гетерологическая концепция ризомы Ж. Делеза и Ф. Гваттари, философия мобильности Дж. Урри, З. Баумана, У. Бека, положения теории транзитивности (Е. М. Дубовская, Т. Д. Марцинковская, Е. А. Киселева), исследования специфики молодежной идентичности и самореализации в социальном пространстве (М. С. Schippers, N. Ziegler, M. Logeto Martínez, P. Cumsille, А. К. Викулов, Т. В. Плотникова и др.) и современные концепции счастья (М. Аргайл, Д. А. Леонтьев, А. Л. Журавлев и др.) Исследование проводилось в разных регионах России (города: Новосибирск, Екатеринбург, Челябинск, Казань, Ульяновск, Глазов) с применением авторской психодиагностической методики «Склонность к социальному серфингу молодежи». В исследовании приняли участие представители молодежи (N = 510 человек в возрасте 18-27 лет, среди них женщин – 68 %, мужчин – 32 %).

*Результаты и научная новизна.* Было обнаружено, что 11,2 % юношей и девушек одобряют социальный серфинг, оценивают его поведенческую модель как положительную и допускают подобные варианты выбора собственной жизненной траектории. Сравнительный анализ позволил обнаружить значимые различия в степени лояльности к стратегии социального серфинга у представителей молодежи, проживающих в разных регионах РФ: наибольшая лояльность проявлялась молодыми жителями Екатеринбурга, Глазова и Казани, а отрицательное отношение к указанной стратегии зафиксировано у жителей Челябинска. Респонденты демонстрировали неравнозначное отношение к мужской и женской моделям социального серфинга: при относительно снисходительном отношении к мужской модели, социальный серфинг женщин не одобряется и связывается со слабостью и ведомостью. Вместе с тем одобрение мужской модели социального серфинга создает определенные риски маргинализации и ценностно-смысловой аномии представителей молодежи.

*Практическая значимость* проведенного исследования обусловлена потенциальными возможностями использования полученных данных для выбора подходов к работе с молодежью в условиях ее высокой мобильности, в том числе в плоскости выбора образовательных и профессиональных траекторий.

**Ключевые слова:** молодежь, социальный серфинг, мобильность, склонность, транзитивность.

**Благодарности.** Исследование выполнено за счет гранта Российского фонда фундаментальных исследований (проект №16-33-01057 ОГН).

**Для цитирования:** Симонова И. А., Кружкова О. В., Воробьева И. В. Склонность к социальному серфингу среди молодежи России: региональная специфика // Образование и наука. 2021. Т. 23, № 5. С. 131–163. DOI: 10.17853/1994-5639-2021-5-131-163

## PROPENSITY FOR SOCIAL SURFING AMONG YOUTH: REGIONAL SPECIFICITY

I. A. Simonova

*Ural Federal University named after the First President of Russia B. N. Yeltsin;  
Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.  
E-mail: luboe05@mail.ru*

O. V. Kruzhkova<sup>1</sup>, I. V. Vorobyeva<sup>2</sup>

*Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.  
E-mail: 1galiat1@yandex.ru; 2lorisha@mail.ru*

**Abstract. Introduction.** The phenomenon of social surfing, as a specific mobility strategy, largely determines the life of Y and Z generations, and creates an ambiguous context in terms of threats and opportunities for the formation of life trajectories of Russian youth. This actualised the search for theoretical and methodological foundations of understanding and practical tools for assessing the state of this problem, which, in turn, made it possible to scale this phenomenon in the context of the modern youth environment in Russia.

The *aim* of the present research was to identify the degree of loyalty and potential tendency to use the “social surfing” strategy by the representatives of young people in Russian regions, taking into account the assessment of the approval of gender models of this behaviour strategy.

*Research methodology, methods and techniques.* The methodological framework for describing the phenomenon of social surfing is based on the social topology of M. Castells, the heterological concept of the rhizome by J. Deleuze and F. Guattari, the philosophy of mobility by J. Urry, Z. Bauman, U. Beck, the theory of transitivity (E. M. Dubovskaya, T. D. Martsinkovskaya, E. A. Kiselev), the studies of the specifics of youth identity and self-realisation in social space (M. C. Schippers, N. Ziegler, M. Loreto Martínez, P. Cumsille, A. K. Vikulov, T. V. Plotnikova and others) and the modern concepts of happiness (M. Argyll, D. A. Leontiev, A. L. Zhuravlev and others) The study was conducted in different regions of Russia (Novosibirsk, Ekaterinburg, Chelyabinsk, Kazan, Ulyanovsk, Glazov) using psychodiagnostic methodology “Propensity to social surfing of young people” developed by the authors. The study involved young people (N = 510 people aged 18–27 years old, among them female – 68 %, male – 32 %).

*Results and scientific novelty.* It was found that 11.2 % of young men and women approve of social surfing, evaluate its behavioural model as positive and allow similar options for choosing their own life trajectory. Comparative analysis revealed significant differences in loyalty to the social surfing strategy among young people living in different regions of the Russian Federation: the greatest loyalty was manifested by the young residents of Ekaterinburg, Glazov, and Kazan, while the residents of Chelyabinsk predominantly demonstrated a negative attitude to this strategy. The respondents showed an unequal attitude towards male and female social surfing models: with a relatively condescending attitude towards the male model, social surfing of women is frowned upon and is associated with weakness and statement. Meanwhile, the approval of the male model of social surfing creates certain risks of marginalisation and value-semantic anomie among young people.

The *practical significance* of the conducted research is due to the potential possibilities of using the data obtained for choosing approaches to work with young people in the conditions of their high mobility, as well as for creating educational and professional trajectories.

**Keywords:** youth, social surfing, mobility, propensity, transitivity.

**Acknowledgements.** The current research was supported by the grant from the Russian Foundation for Basic Research (RFBR), project No. 16-33-01057 OGN.

**For citation:** Simonova I. A., Kruzhkova O. V., Vorobyeva I. V. Propensity for social surfing among the Russian youth: Regional specificity. *The Education and Science Journal*. 2021; 23 (5): 131–163. DOI: 10.17853/1994-5639-2021-5-131-163

## Введение

Молодежь на современном этапе развития общества является не только «креативным» классом, но и серьезной движущей силой социальных изменений. Эволюционно именно за молодыми поколениями закрепляется роль «проводников» инноваций в повседневную жизнь социума. Транзитивность проявляется не только и не столько в изменчивости и неопределенности процессов, происходящих в обществе, их высоком динамизме и мутабель-

ности. На сегодняшний день транзитивность является еще и определенной тенденцией в функционировании психики человека, когда изменения, требуемые внешней средой или инициированные собственным выбором человека, являются не столько признаком кризисных, поворотных периодов в его онтогенезе, сколько явлением, сопровождающим каждодневные ситуации осуществления бытия человека в мире. Транзитивность предполагает кроме изменчивости еще и множественность, то есть одновременное существование нескольких вариантов социального мира в едином времени и пространстве [1, 2], что, с одной стороны, расширяет социализационные возможности молодежи за счет культурной, лингвистической, социальной многовариативности, но с другой, создает риски, связанные с развитием нетрадиционных социальных стратегий взаимодействия с различными обществами и личностной самореализации в них. Одной из подобных стратегий является социальный серфинг молодежи, проявляющийся в быстром поверхностном движении между различными социальными сообществами и освоении их коммуникативных практик и смысловых ориентиров при отходе от прежнего опыта включения в иные сообщества [3].

Переходя от одной общности к другой, молодой человек полностью меняет способ самореализации, игнорирует и не использует ранее характерные для него способы коммуникации, социальные техники и культурные практики, отказываясь от социально одобряемых, а иногда и от лично значимых ценностей в угоду новым практикам, применяемым в новой общности [4, с. 234]. При этом механика реализации социального серфинга проходит три этапа:

1) *этап освоения сообщества* – для «серфера» важно комплексно охватить все ключевые практики сообщества, вследствие чего он нуждается в наиболее репрезентативных, визуально богатых, очевидных и признаваемых всеми релевантными практиках и техниках. Молодой человек ориентируется на очевидные (но возможно поверхностные) и наиболее доступные образцы – начинает посещать места, поддерживать значимые для сообщества события, реализовывать необходимые и требуемые в среде сообщества практики. Как только сообщество (солидарность) становится трендовым, популярным, а значит, более информационно представленным в среде, следовательно, доступным для копирования образцов, то вероятность скользящего присутствия в нем «серферов» возрастает;

2) *этап культурного воспроизводства* – молодой человек, вошедший в сообщество, активно проявляет и защищает свою идентификацию с данной группой и принадлежность к ней. При этом для него характерно использование набора техник в строгом соответствии с установленными нормами (даже если они условны, интуитивны), плотная коммуникация со всеми значимыми

участниками сообщества, регулярное присутствие в местах практики сообщества, активное потребление места, присутствие онлайн, систематическая репрезентация необходимого содержимого, циркуляция в пространствах события. Жестко и ревностно следуя выявленным для себя нормам сообщества (которые могут не в полной мере совпадать с реальными), требуя соблюдения этих норм от других участников, «серфер», как правило, не обогащает сообщество, поскольку использует устоявшиеся образцы, не изменяя и не дополняя их, выступая в качестве потребителя практик, техник, мест, ценностей;

3) *этап сепарации и перехода к новому коммуникативному включению*: при отступлении от общности, выхода из группы, воспроизводимые практики и используемые для этого техники полностью исключаются из использования «серфером», а в будущем они не будут им воспроизводиться. Коммуникация с представителями общности прерывается вплоть до полного прекращения, места более не эксплуатируются, полученный опыт не находит отражения в дальнейших практиках «серфера». Упоминания об имеющемся опыте, как правило, отсутствуют, и в ходе дальнейшей коммуникации не репрезентируются. В итоге, при перемещении «серфер» не переносит культурные образцы одного сообщества в другое, то есть движение присутствует, а транскультурность, способная за счет прихода нового человека, приносящего с собой новые инокультурные формы, обогатить сообщество, ограничена. Отсутствие демонстрации опыта прошлого сопровождается активизацией потребления нового социального опыта, основной упор «серфером» вновь делается на овладении комплексом практик, техник нового сообщества, освоение его новых социальных пространств. Таким образом, можно выделить следующие критерии серфинга: частая сменяемость общностей; каноническое воспроизведение наиболее типичных практик общности с последующим полным отказом от них; разрыв возникших социальных связей при смене сообщества; игнорирование полученного опыта в пользу следующего включения в новую общность. Данная стратегия отличается от прочих видов мобильности, хотя может интегрировать некоторые из них. Вектор такой подвижности не может быть определен в отдельности через институции, географию, движения тела и даже мобильность социального пространства. Речь идет о специфическом механизме коммуникативного подключения, сущность которого определяет данную стратегию среди прочих современных. При этом она имеет черты номадности (это практика постоянного движения, а не временное состояние, поиск стабильного варианта) и носит ризоматический характер [5], поскольку каждое коммуникативное подключение – это отдельная история, опыт которой не воспроизводится в последующих тактах скольжения. Мобильность по ризоматическому типу, если описывать ее в терминах концепции Ж. Делеза и Ф. Гваттари,

противоположна идее биографии с линейной структурой: перемещения множественны, не иерархичны, не укладываются в какую-либо единую связанную историю, каждый эпизод отделен и не «инвестирует» ничего в дальнейшие такты. Субъект избегает центрирующих принципов, его биография выглядит совершенно не так, как привычные древовидные иерархичные жизненные истории большинства людей, строящих карьеру и наращивающих социальный капитал. Жизнь «социального серфера», горизонтальная и прерывная, лишена очевидного накопления, инвестиций в рост, «расползается» разнообразными, прерывными связями, причудливыми принципами, которыми он какое-то время руководствуется, но вскоре легко с ними расстается.

Распространенность «социального серфинга» как стратегии реализации себя в социальном пространстве среди молодежи [6] требует детального рассмотрения ее рисков и возможностей как с позиции общества, так и с позиции личности. Это актуализировало поиск теоретико-методологических основ понимания и практических инструментов оценки состояния данной проблемы. Следующим шагом стало масштабирование данного явления в контексте современной молодежной среды в России. Таким образом, целью представленной статьи стала оценка степени и рисков лояльного отношения (потенциальной склонности к использованию) стратегии «социального серфинга» представителями молодежи шести регионов РФ, в том числе с учетом оценки одобрения гендерных моделей данной стратегии поведения.

Целью проведенного исследования стало выявление лояльного отношения (потенциальной склонности к использованию) стратегии «социального серфинга» представителями молодежи шести регионов РФ.

При этом были сформулированы следующие исследовательские вопросы:

- 1) каково отношение представителей молодежи к стратегии социального серфинга?
- 2) существуют ли различия в отношении к стратегии социального серфинга в зависимости от региона проживания представителей молодежи?
- 3) присутствуют ли различия в оценке гендерных моделей социального серфинга?
- 4) Какие риски социальный серфинг создает в условиях распространенности в молодежной среде?

## **Обзор литературы**

Научное понимание закономерностей становления и развития общества является приоритетным направлением научного поиска в социальной сфере, потому требует комплексного системного анализа. И такой анализ

не представим вне исследования конкретных знаковых проявлений современной социальной реальности, что подчеркивает перспективность заявленного направления. В свою очередь, и социальный серфинг как концепт должен получить современное обоснование с использованием адекватных времени методологий, поскольку остается теоретически нераскрытым при широкой фактической распространенности, что также обуславливает актуальность указанного аспекта проблемы. Анализ литературы показывает, что на сегодняшний день есть лишь несколько доступных работ, посвященных непосредственно данной проблеме: в исследовании И. А. Симоновой впервые дается определение феномена «социальный серфинг» как социальной стратегии жизнеосуществления молодежи [6], в последующих работах раскрывается концепция социального серфинга, оцениваются риски для реализации ответственного гражданского поведения субъекта [3] и устанавливаются аксиологические основания «выбора не выбирать» [6]; С. Н. Семяников также рассматривает социальный серфинг через призму ценностей с акцентом на деформации ценностной основы подобной социальной стратегии [9]; а серия работ В. И. Ильина раскрывает социальный серфинг как специфический образ жизни части представителей современной молодежи [7, 8]. Проблема социального серфинга, между тем, соответствует тренду на исследования мобильностей, заданному так называемым «mobility turn», хотя и не подпадает ни под одну из известных типологий мобильности.

Прежде всего, социальный серфинг определяется характером общественной организации и теми возможностями для перемещения и коммуникации, которые она может предоставить. Наиболее влиятельные концепции общественного описания, связывающие основные его особенности с мобильностью и позволяющие нащупать контексты появления социального серфинга, представлены в работах З. Баумана [10, 11], М. Кстаьса [12], Дж. Урри [13] и др. Каждая из этих концепций создает особый образ глобализированного мира как мира мобильности и перемещений [14]. Дж. Урри отмечает общий упадок национальных обществ, отмечает слабость классических институтов. Он отмечает некоторые материальные трансформации, которые изменяют суть «социального». Речь идет о различных мобильностях, которые посредством множественности чувственных данных, воображаемых путешествий, движения образов и информации, виртуального и физического перемещения видоизменяют на материальном уровне «социальное как общество», превращая его в «социальное как мобильность». Его интересуют «потoki людей как внутри, так и, главное, за пределами территории каждого общества, а также то, как эти потоки могут соотноситься с различными желаниями людей – со стремлением получить работу, жилье, доступ к какому-то виду досуга, исповедовать ту или иную веру, выстроить

семейные отношения, незаконно обогатиться, найти убежище и т. п. Не следует забывать, что мобильность характеризует не только людей, но и многие иные «объекты» [13]. По мнению автора, в современных обществах причинно-следственная связь и эффективность социальных отношений все больше отделены от реальной близости благодаря новым способам обитания и взаимодействия с технологическими мирами, которые простираются от человека. Эти сборки или гибриды людей и машин взаимосвязаны во времени и пространстве бесчисленным количеством сложных связей и развиваются в нелинейной манере [15].

У. Бек отмечает: «Социальная мобильность, как, кстати, и мобильность географическая, даже повседневная мобильность между домом и рабочим местом, перемешивают жизненные пути и ситуации людей. Со всеми этими видами мобильности, особенно с их совокупностью, связаны сдвиги в индивидуализации применительно к семейным, соседским, дружеским, профессиональным и производственным отношениям, а также привязанности к определенной региональной культуре и ландшафту. Жизненные пути людей обретают самостоятельность относительно условий и связей, из которых они вышли или в которые входят заново, и наделяются собственной реальностью, которая переживается людьми как личная судьба» [16, с. 29].

По мнению З. Баумана, вслед за изменениями экономического порядка в современном мире текучесть становится характеристикой повседневной жизни отдельного человека. При этом скорость жизни увеличивается, время становится более значимым, чем пространство. Вместе с основными экономическими факторами рассоединяются и другие области социальной жизни, от политики (рассоединение местной власти и местных проблем, с одной стороны, и глобальных властвующих элит – с другой) до личной идентичности (рассоединение личности и ранее массивных и стабильных референтных групп, скажем, религиозных общин). Подобные рассоединения приводят к фундаментальным трансформациям в устройении пространства и времени [14]. Человек становится мобильным и необремененным длительными обязательствами. Все, что он создает, он может и изменить.

Как полагает Бауман, в основе многих таких трансформаций лежат технологии, которые задействуются современностью для преодоления пространства, позволяют заменить физические мобильность и присутствие электронными. Если раньше для всех была характерна пространственная сопряженность разных элементов социальных взаимодействий, то «текучая» современность превращает тех, кому доступны средства, в глобально мобильный класс, в «новых номадов», «туристов», свободно передвигающихся по всему миру. Пространственные формы взаимодействий перестают основываться на стабильном соприсутствии и регулярных «столкновениях» в од-

них и тех же фиксированных местах. В результате то, что принято называть публичным пространством, пространством, в котором могут соприкасаться и взаимодействовать разные люди (взаимные «чужаки» или «незнакомцы»), выхолащивается. На смену ему приходят различные новые типы пространства, в которых различия между людьми всячески стираются или превращаются в нерелевантные. Мир обладает теперь свойствами *текучести* и *проницаемости*, что является условием реализации высокой мобильности и требует максимальной свободы от вещей и социальных обязательств. При этом отмечается уменьшение жизненного цикла всех традиционных ценностей [10, 11].

М. Кастельс [12], описывая современное общество как сетевое, показывает, что именно различные виды новых коммуникаций в совокупности с институциональными изменениями, делающими их доступными, приводят к изменениям в различных сферах. В том числе, он отмечает ослабевание национальных государств и традиционных институций, изменения в структуре идентичности. Новые коммуникационные технологии – прежде всего Интернет и мобильная связь – порождают возможности для совершенно нового оформления социальных отношений. Надо заметить, что функции объединения сегодня выполняют плотные сети транспорта и коммуникаций, а не культурная идентичность или исторические центры. Таким образом, для молодежи сегодня формируются весьма специфические условия, в которых социальный серфинг становится уместным вариантом стратегирования. М. Кастельс говорит о трансформации пространства мест в пространство потоков: «Пространство потоков есть материальная организация социальных практик, которые доминируют в сетевом обществе и формируют его. Под потоками я понимаю целенаправленные, повторяющиеся, программируемые последовательности обменов и взаимодействий между физически разъединенными позициями, которые занимают социальные акторы в экономических, политических и символических структурах общества» [17, с. 64]. Исследователь показывает также, что сетевое общество характеризуется уничтожением ритмичности, как биологической, так и социальной, связанной с понятием жизненного цикла [17, с. 371]. Таким образом, открытость современных форм общества, кардинальные изменения в порядках организации его топологии, дают новые возможности и стимулы: отсутствие строгого физического сцепления с местом, «родной» общностью, возможность вариативно, с претензией на внезапный успех включаться в различные социальные процессы, что является, согласно данной теории, привилегией элиты, благодаря доступности сетевых средств связи, выглядят новыми и заманчивым вариантами, альтернативными традиционной предсказуемой жизни. Все это не может не сказываться на ориентирах современного человека. Так, он отмечает:

«... в исторический период, характеризуемый широко распространенным де-структурированием организаций, делегитимизацией институтов, угасанием крупных общественных движений и эфемерностью культурных проявлений, идентичность становится главным, а иногда и единственным источником смыслов. Люди все чаще организуют свои смыслы не вокруг того, что они делают, но на основе того, кем они являются, или своих представлений о том, кем они являются [17, с. 15]. При этом общество, предоставляя множественные возможности для проб и подбора вариантов своего «Я», не предъявляет требований остановиться в своем выборе.

С точки зрения психологии, изменчивость социализационных процессов молодежи сегодня создает особые риски маргинализации. Процесс маргинализации в условиях транзитивности и высокой социальной мобильности сопровождается утратой молодым человеком «идентификации с определенной группой, сменой социально-психологических установок, характеризуется потерей социальной идентичности личности, кризисом идентификации, уходом от одних культурных норм, образцов социального действия и невозможностью обретения новых социальных регуляторов, связанных с переходом в новую идентичность»<sup>1</sup>.

Однако включенность молодых людей в отдельные социальные и политические общности, а также трансфер и серфинг между ними имеют в современных условиях определенный социализационный и цивилизационный смысл. В работе М. Ekström и М. Sveningsson подчеркивается, что аспект членства в социальных группах является важным процессом в развитии ценностей, убеждений и идентичности (в том числе гражданской) молодого поколения. При этом нормальным и закономерным является «проба» молодыми людьми принадлежности к различным социальным группам и объединениям с целью поиска своей уникальной идентичности, в результате чего могут существенно пересматриваться отношения к указанным общностям и, как результат, членство в них [18]. Впрочем, в случае с социальным серфингом «проба членства» не предполагает в дальнейшем при смене референтного сообщества использование наработанных социальных навыков и освоенных культурных практик, вытесненных новыми формами взаимодействия и самоосуществления в новой общности. Именно этот момент демонстрирует социальную и личностную несостоятельность стратегии социального серфинга, представляющей множество возможностей для формирования «социального багажа» личности и выхолащивающей его в силу обесценивания и отрицания прошлого социального опыта.

---

<sup>1</sup>Шалагинова Н. А. Социальная маргинальность (характерологические свойства и типологические признаки): автореферат дис. ... кандидата философских наук / Юж. федер. ун-т. Ростов-на-Дону, 2012. С. 12

В то же время стратегия социального серфинга тесно связана с поиском себя, своей идентичности и жизненной цели. Как указывают М. С. Schippers и N. Ziegler, современная жизнь часто отвлекает людей от их истинных целей и многим трудно определить свою цель в жизни [19], чему способствует многообразие возможностей, а также давление современной культуры, где очень важно показывать «идеальную» жизнь. За наполнением позитивными образами страниц в социальных сетях, демонстрацией своей успешности, яркости, в погоне за социальным одобрением в форме «лайков» и «репутационной прокачкой» [20] молодым человеком не проживаются действительно важные глубинные ценности его жизни, не осознаются и теряются смыслы и цели самоосуществления.

Поверхностность существования в условиях «социального серфинга» приводит к частым разочарованиям, поскольку рано или поздно человек начинает ощущать существенное противоречие между внешним и внутренним. Но вследствие неспособности отразить истинные причины нарастающей неудовлетворенности от социального включения в общность, коренящиеся в инфантильности личности, человек отправляется на поиски нового сообщества, которое, по его мнению, сможет удовлетворить его запросы, предоставив ему готовые «истинные» цели и смыслы существования. Зачастую это реализуется через патерналистические установки российской молодежи, в рамках которых существует убеждение в том, что именно внешний источник (например, государство как социальный институт) несет исключительную ответственность за настоящее и будущее как молодежи в целом, так и отдельных ее представителей [21]. Впрочем, согласованность ценностей в сочетании с целеустремленностью и готовностью принять на себя социальные обязательства, как показано в исследовании М. Loreto Martinez и Р. Cumsille, имеет существенное значение для социальной и личной идентичности представителей молодежи. Высокий уровень данных характеристик сопровождается выраженным критическим отношением к обществу и готовностью осознанно и ответственно участвовать в гражданской и политической деятельности [22], при этом достигать собственных целей и реализовывать себя в общественном пространстве.

Одним из факторов привлекательности стратегии «социального серфинга» выступает гедонистическая ориентация молодежи в поисках счастья. Активно продвигаемые идеи «экономики счастья», позиционирование и акцентирование ведущей смысловой роли субъективного благополучия человека в обществе, что становится мерилом для оценки качества объективных условий жизни людей и социума в целом [23], создают особую ценность поиска индивидуального счастья.

Различая два типа счастья – гедонистическое и эвдемонистическое [24], в случае современной молодежи мы чаще наблюдаем преобладание ориентации на гедонизм [25], выражающуюся в максимизации положительных эмоций и минимизации отрицательных, что приводит к редукции смысловых контекстов и временной перспективы жизни [26]. «Счастье только сегодня, только в настоящем, здесь-и-теперь» [27, с. 1], соответственно, для переживания счастья характерна прерывистая социальная активность – поиск источника счастья сменяется «замиранием» в искомом состоянии с последующим возобновлением поиска нового источника положительных эмоций. Учитывая коллективистскую культурную основу российского общества, нужно понимать, что оценка личного счастья и удовлетворенности жизнью основывается не только на индивидуальных переживаниях, но и на групповом контексте [28]. Группа, социальная общность для представителей российской молодежи является значимым ресурсом самореализации и самоосуществления, предоставляющим множество эмоционально емких жизненных ситуаций. Смена сообщества для гедонистически ориентированного молодого человека – это поиск нового ресурса, нового источника счастья при исчерпании ресурсов прежнего.

Другим фактором, создающим благоприятные условия для выбора «социального серфинга», является доступное культурное многообразие современного мира, его инклюзивность через включение в открытое социальное пространство многих ранее исключенных (в некоторых случаях геттоизированных) групп [29], его трансгрессивность посредством размытия или даже разрушения границ [30]. Постепенно истончаются и пропадают границы нормы и девиации. Информационная открытость, высокая мобильность, гибридность ценностного ядра общественного и политического пространства [31], насыщенность цифровой среды предоставляют широчайший выбор для молодого человека в «супермаркете стилей» [32], но и отношение к данному выбору прагматично, инициировано локально личными интересами и потребностями, а зачастую и игровыми мотивами [33]. В итоге «социальный серфинг» является воплощением не столько стратегии жизни, сколько стратегии игры в жизнь, где можно, закончив уровень, начать все заново с новым персонажем и новыми целями и установками. Последовательное включение в отдельные субкультурные сообщества позволяет «серферу» успешно реализовывать эту игру, поскольку «всякая субкультура – это игра в воплощение идеала, в котором имеет место дистанцированность от наличной действительности в область идеального и желаемого» [34, с. 114].

Интересные результаты представлены по итогам крупного исследования, проведенного в конце 2016 года Сбербанком России совместно с агентством Validata. Для получения данных были проведены 18 фокус-групп с

детьми и молодежью в возрасте от 5 до 25 лет, 5 фокус-групп с родителями, ряд глубинных интервью с родителями и с учителями-экспертами, анализ блогов молодых людей из разных городов России, а также экскурсии (например, в Барнауле и Саратове)<sup>1</sup>. Обзор результатов, приведенных в исследовании, показывает, что в настоящее время в России социальный серфинг представляет собой релевантное явление исходя из основных групп жизненных установок молодежи. Полученные данные показывают, что поверхностность, высокая горизонтальная мобильность, страх перед выбором одного пути, ощущение проницаемости сообществ и желание быть разным, пробовать все и жить сегодняшним днем, т. е. установки, соответствующие стратегии социального серфинга, характерны для большинства молодых россиян.

Лишь в последние 5 лет, наконец, появляются работы, посвященные непосредственному анализу феномена социального серфинга молодежи. Одна из немногочисленных работ – публикация В. И. Ильина, где он рассматривает социальный серфинг и жизненную колею как стратегии молодежи, находящиеся в отношении дихотомии. Он указывает, что одной из проблем социальной мобильности, не получившей должного внимания в научной литературе, является влияние прошлого пути индивидов на их жизненные траектории в настоящем и будущем, и предлагает в качестве инструмента анализа этой проблемы использовать категории жизненной колеи и социального серфинга. «Первая категория фокусирует внимание на совокупности внешних и внутренних факторов, которые увязывают прошлое индивида и его настоящее вкупе с будущим в одну относительно логически стройную траекторию ...Категория социального серфинга фокусирует внимание на внешних и внутренних факторах, которые позволяют совершать действия, не предопределенные прошлым, и легко менять маршруты передвижения в социальном пространстве» [7, с. 66–67]. Автор акцентирует внимание на противопоставлении структуры и индивидуальности и уделяет внимание методологическому обоснованию идеи колеи как типичной стратегии индустриального общества, описывая на этом основании социальный серфинг как стратегию, типичную для современной «текучей» социальности. Приведем здесь его высказывание: «В рамках такой стратегии индивид стремится не к заветной вершине своей жизни, а к поиску новых впечатлений, новых вариантов самореализации. Это движение от одного жизненного проекта к другому. Движущей силой такой стратегии является не логика социальных институтов, прописывающая

---

<sup>1</sup> 30 фактов о современной молодежи [Электрон. ресурс] // Сбербанк. Режим доступа: [http://www.sberbank.ru/common/img/uploaded/files/pdf/youth\\_presentation.pdf](http://www.sberbank.ru/common/img/uploaded/files/pdf/youth_presentation.pdf) (дата обращения: 01.06.2020).

поступательное движение по ступеням вверх, а свободная деятельность и воля индивида. Он живет, стремясь по мере возможности игнорировать социальные структуры, ограничивающие его мобильность. Единицей такой стратегии является проект как план достижения конкретной цели в ограниченный отрезок времени. В качестве проектов может выступать окончание университета, поездка в путешествие, успешный роман, смена квартиры, города или страны, брак. При этом проектные выстраиваются в логически взаимосвязанные ступени одной лестницы, ведущей вверх. Индивид меняет рабочие места, города, страны, профессии. Он идет от проекта к проекту. В каждый момент времени его увлекает какой-то проект, но завтра он может быть забыт, а все внимание будет занято новым более привлекательным проектом. Предпосылкой возможности социального серфинга является минимальная укорененность индивида в каких-либо структурах» [7, с. 76]. В. И. Ильин, резонно отмечает горизонтальный характер социального серфинга, в противоположность вертикальной ориентации колее. Здесь, как и в еще одной более поздней своей работе [8], он предпринимает попытку рассмотреть сферы деятельности социального серфинга, делая акцент на образовательной и профессиональной, также упоминается и интимная сфера, и территориальный критерий, что заставляет предположить, что автор не разделяет социальный серфинг и другие виды неинституциональной мобильности, при этом упуская из виду, что, во-первых, в рамках современных институций социальный серфинг может быть реализован как горизонтальная мобильность, во-вторых, не каждая мобильность имеет характер скольжения. Сомнение вызывает и отождествление социального серфинга с дауншифтингом, обозначенное в рассматриваемой работе.

Еще одна работа, посвященная непосредственно исследованию социального серфинга, предлагает весьма интересный ракурс его оценки в разрезе православной этики. Дается трактовка феномена социального серфинга среди молодежи с точки зрения соответствующих духовно-нравственных категорий. С. Н. Семянников делает вывод о принадлежности социального серфинга к проявлениям духовно-нравственного конформизма и беспринципности как аспектов секуляризации сознания. В заключение указывается, что в современных условиях возросла роль духовно-нравственного воспитания личности и даются рекомендации по преодолению нарастающей тенденции социального скольжения [9].

Социальный серфинг как явление – это уже не частное или исключительное событие, а феномен фундаментального характера. Он олицетворяет современное состояние социального мира, демонстрирует основополагающие универсальные тенденции в области организации и способов коммуни-

цирования культурных групп нового типа, составляющих сегодня обширную сетевую структуру, которую в терминах современной науки можно обозначить как глобальное социальное пространство.

## **Материалы и методы**

При выработке концептуальных положений содержания, а также для формулировки дефиниции понятия «социальный серфинг» было проведено обзорное исследование научных источников. Поиск и подбор исследований по проблеме социального серфинга молодежи подразумевал работу с международными базами данных: Scopus, WoS, РИНЦ, Google–Academia. edu, ERIH. Поисковый запрос включал ключевые слова и словосочетания в русскоязычном сегменте: «социальный серфинг», «серфинг», «социальная мобильность», «стратегия мобильности», а также англоязычный запрос: «social surfing», «social mobility». Анализировались работы за период с 2000 по 2019 годы, всего было проанализировано порядка 400 работ.

Для решения задачи, связанной с объективным анализом актуальной ситуации по уровню склонности молодежи к социальному серфингу, применялась авторская психодиагностическая методика, состоящая из трех блоков: ассоциативного, кейсового и блока семантической оценки. В методику включены пять историй, две из которых описывают яркие гендерные примеры демонстрации социального серфинга, а остальные – иные жизненные сценарии человека:

- 1) мужская история социального серфинга, описывающая последовательное «скольжение» и смену нескольких культурных сообществ;
- 2) женская история социального серфинга, описывающая последовательное «скольжение» и смену трех культурных сообществ;
- 3) мужская история построения профессиональной карьеры, где герой активно использует предыдущий опыт для построения эффективных социальных контактов и ведения бизнеса; присутствуют элементы смены профессионального выбора на этапе профессионального обучения;
- 4) женская история построения профессиональной карьеры с элементами развития романтических отношений, где герою удастся сочетать предпринимательскую деятельность и хобби; присутствуют элементы территориальной мобильности;
- 5) мужская история сверхнормативной вовлеченности в профессию и построения успешной профессиональной карьеры, которая сочетается с общностью интересов внутри семьи.

По инструкции респондентам предлагается внимательно прочитать каждую историю и написать ассоциации, которые у них спонтанно

возникают (2–3 прилагательных, глагола или словосочетания). На втором этапе каждая из историй оценивается респондентом по принципу семантического дифференциала – в специальном бланке отмечается позиция на шкале наличия или отсутствия сходства, иллюстрирующая мнение человека по поводу 11 пар дихотомически подобранных характеристик. Так, свое отношение к событиям, описанным в истории, участник исследования демонстрирует в оценках таких параметров как: правильный – неправильный, сильный – слабый, современный – устаревший, счастливый – несчастный, динамичный – статичный, перспективный – неперспективный, ведущий – ведомый, вызывает желание подражать – не вызывает желание подражать, хотел бы общаться с ним – не хотел бы общаться с ним, является примером для меня – не является примером для меня. На третьем этапе работы предлагается выбрать из всех историй две наиболее похожие друг на друга, а также отметить по одной ситуации, которая, по мнению респондента, наиболее позитивна и негативна соответственно [35].

Сбор данных проводился в шести городах Российской Федерации – Екатеринбург, Челябинск (Уральский федеральный округ), Казань, Глазов и Ульяновск (Приволжский федеральный округ), Новосибирск (Сибирский федеральный округ). Общая численность выборки составила – 510 человек. Возраст респондентов – от 18 до 27 лет, женщин – 68 %, мужчин – 32 %.

Полученные данные обрабатывались с помощью статистического пакета анализа данных IBM Statistics SPSS 19.0, были использованы – дескриптивная статистика, частотный анализ, сравнительный анализ (критерий Краскала-Уоллиса для сравнения нескольких независимых выборок, критерий Т-Виклоксона для сравнения двух связанных выборок).

## **Результаты исследования**

Для ответа на первый поставленный исследовательский вопрос нами были проанализированы ответы респондентов, касающиеся общей оценки всех пяти историй и выделении среди них положительной и отрицательной. Обобщение полученных результатов позволило дифференцировать четыре возможных варианта: одобрение (выбор в качестве положительной одной из историй, описывающих социальный серфинг), осуждение (выбор в качестве отрицательной одной из историй, описывающих социальный серфинг), нейтральное отношение (выбор в качестве положительной и отрицательной других историй, не описывающих социальный серфинг) и неоднозначное отношение (выбор и в качестве положительной, и в качестве отрицательной истории, описывающие социальный серфинг). Частотный анализ, проведен-

ный на общей выборке, выявил процентное распределение данных, представленное на рис. 1.

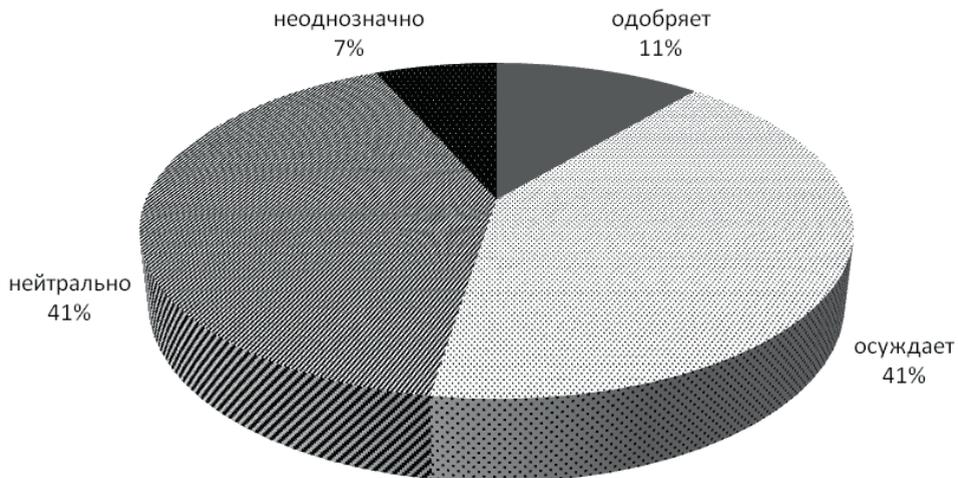


Рис. 1. Процентное распределение ответов респондентов, иллюстрирующих отношение к социальному серфингу

Fig. 1. Percentage distribution of the respondents' answers, illustrating the attitude to social surfing

Так, более 40 % опрошенных считают модели поведения, содержащие социальный серфинг неприемлемыми, они осуждают героев этих историй, дают негативную оценку их поступкам и принятым решениям. Более 40 % респондентов вообще не выделяют истории с социальным серфингом, не давая им ни положительную, ни отрицательную оценку. Однако 11,2 % юношей и девушек оценивают подобную модель как положительную и допускают похожие варианты выбора собственной жизненной траектории. 6,6 % участников исследования на первый взгляд дают противоречивые результаты – одобряют одну историю с социальным серфингом и осуждают другую, однако более глубокий анализ их ответов позволяет предположить, что в целом они скорее поддерживают стратегию серфинга, а негативная оценка скорее связана либо с фактором пола героя истории, либо с личным субъективным опытом нахождения в схожих ситуациях.

Анализ отношения молодежи к социальному серфингу с учетом места проживания представлен на рис. 2.

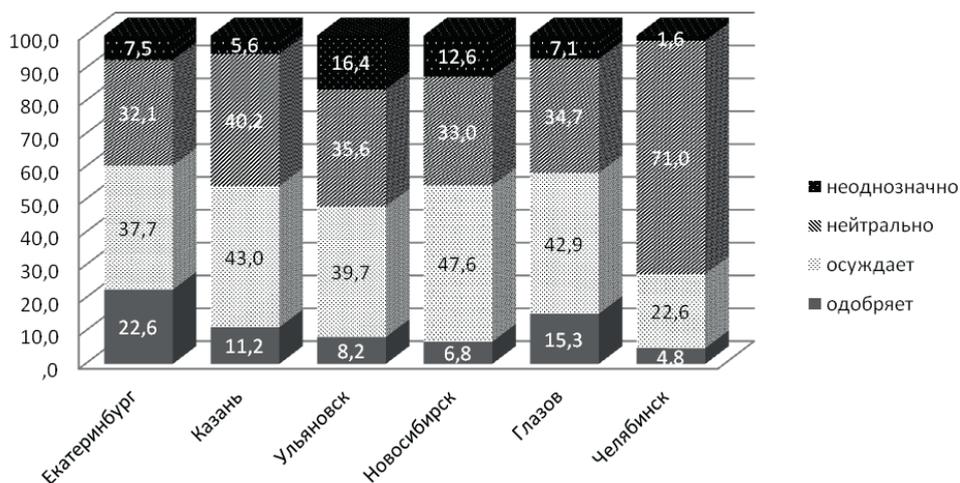


Рис. 2. Процентное распределение ответов респондентов, иллюстрирующее отношение к социальному серфингу с учетом места проживания

Fig. 2. Percentage distribution of the respondents' answers, illustrating the attitude to social surfing, taking into account the place of residence

Наибольший процент молодежи, одобряющей социальный серфинг, проживает в Екатеринбурге (22,6 % от всех опрошенных в данном городе), наименьший – в Челябинске (4,8 %) и Глазове (6,8 %). В большей степени осуждают модель поведения с социальным серфингом представители молодежного сообщества Новосибирска (47,6 %), меньше всего таких респондентов в Челябинске (22,6 %). Чаще всего нейтральное отношение встречается среди опрошенных Челябинска (71 %), в остальных городах этот процент колеблется от 32,1 % до 40,2 %. Противоречивые ответы относительно одобрения и одновременно осуждения данной стратегии поведения в большей степени характерны для Ульяновска (16,4 %) и почти не встречаются среди молодежи, проживающей в Челябинске.

Анализ историй по 11 содержательным дихотомическим характеристикам (правильный – неправильный, сильный – слабый, современный – устаревший, счастливый – несчастный, динамичный – статичный, перспективный – неперспективный, ведущий – ведомый, вызывает желание подражать – не вызывает желание подражать, хотел бы общаться с ним – не хотел бы общаться с ним, является примером для меня – не является примером для меня) с учетом места проживания респондентов, также показал

специфичность ответов данных групп. Так, результаты по первой истории, содержащей описание женской модели социального серфинга, представлены на рис. 3.

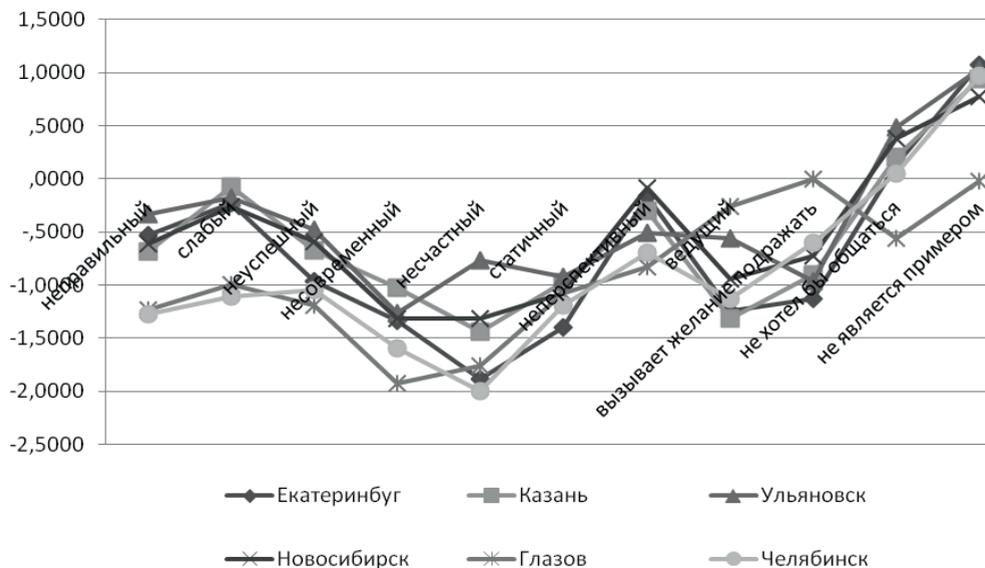


Рис. 3. Профили средних значений содержательной оценки истории, описывающей женскую модель социального серфинга

Fig. 3. Profiles of mean values of meaningful assessment of history, describing the female model of social surfing

В целом график средних значений имеет одинаковые пики, однако градация оценок у девушек и юношей, проживающих в разных городах достаточно специфична. Так, данные дескриптивной статистики показывают, что молодежь, проживающая в Челябинске и Глазове более склонна оценивать стратегию поведения с элементами социального серфинга как неправильную, а также считает ее демонстрацией слабости и бессилия. Молодежь, проживающая в Ульяновске, считает, что социальный серфинг – это достаточно динамичная жизненная стратегия в сравнении с мнением представителей данной возрастной группы из других городов. Жители Глазова в меньшей степени готовы подражать людям, демонстрирующими социальный серфинг, не готовы к общению с ними и менее склонны брать данную модель в качестве ориентира для выстраивания собственной жизненной стратегии. Сравнительный анализ (использовался критерий Крускала-Уоллиса для нескольких независимых выборок) подтвердил обнаруженные за-

кономерности, уровень значимости различий по всем 11 характеристикам колеблется от 0,000 до 0,040.

Профиль средних значений по второй истории, содержащей описание мужской модели социального серфинга, представлен на рис. 4.

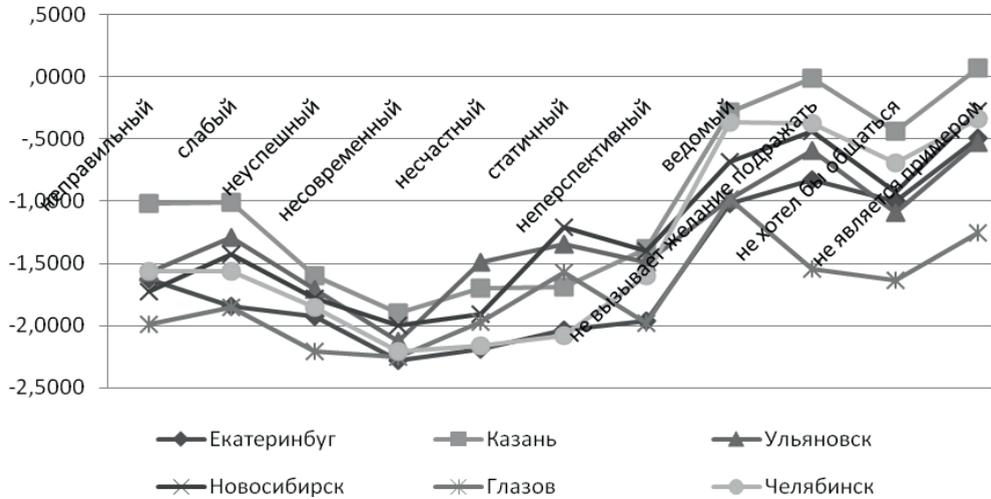


Рис. 4. Профили средних значений содержательной оценки истории, описывающей мужскую модель социального серфинга

Fig. 4. Profiles of mean values of meaningful assessment of history, describing the male model of social surfing

График средних значений по истории, описывающей мужскую модель социального серфинга, также имеет схожие пики. В целом можно заметить, что показатели оценок молодежи, проживающей в Глазове, более всего тяготеют к полюсу крайне отрицательных значений. Так, они считают, что герой истории демонстрирует неправильную модель поведения, он слабый и неуспешный. При этом, в сравнении с мнением респондентов других групп, жители Глазова меньше всего хотят общаться с таким человеком, он не является для них примером для подражания. Более лояльны в своих оценках респонденты, проживающие в Казани. Так, они единственные из всех групп допускают, что демонстрируемые в истории примеры социального серфинга могут быть использованы ими в собственной жизни и возможны для выбора в качестве ориентиров для подражания. Сравнительный анализ (использовался критерий Крускала-Уоллиса для нескольких независимых выборок) подтвердил обнаруженные закономерности, уровень значимости по всем 11 характеристикам колеблется от 0,000 до 0,044.

Сравнительный анализ показателей оценок характеристик историй с социальным серфингом между собой показал, что отношение молодежи к мужской и женской истории различаются (табл. 1).

Таблица 1

Результаты сравнительного анализа отношения молодежи к женской и мужской истории с социальным серфингом (Т-критерий Вилкоксона)

Table 1

The results of a comparative analysis of the attitude of young people to women's and men's history with social surfing (the Wilcoxon's test)

Характеристика истории	Т-критерий Вилкоксона	Уровень значимости	Направление различий: характеристика преобладает в
Правильный	-8,026	0,000	Мужская модель
Слабый	-9,743	0,000	Женская модель
Успешный	-11,193	0,000	Мужская модель
Современный	-8,654	0,000	Мужская модель
Несчастный	-5,154	0,000	Женская модель
Статичность	-5,366	0,000	Женская модель
Перспективный	-11,145	0,000	Мужская модель
Ведомый	-11,653	0,000	Женская модель
Вызывает желание подражать	-10,777	0,000	Мужская модель
Хотел бы общаться с ним	-9,376	0,000	Мужская модель
Является примером для меня	-9,654	0,000	Мужская модель

Таким образом, респонденты считают, что поведение героя в истории с мужской моделью социального серфинга более правильное, они отмечают его успешность и перспективность. При этом, в сравнении с историей женского серфинга, в мужской модели обнаруживаются более высокие показатели по желанию подражать герою, стремлению к общению с ним и использованию в качестве ориентира при принятии собственных жизненных решений. Женская модель отличается такими характеристиками, как слабость, статичность. Опрошенные указывают на ведомую позицию героини и отсутствие у нее счастья.

## Обсуждение

Выделяются несколько наиболее интересных закономерностей, требующих дальнейшего обсуждения. Результаты показывают, что лояльность к стратегии социального серфинга оказывается выше как в крупных городах

с большим числом жителей (Екатеринбург, Казань), так и городах с населением менее 1 миллиона человек (Глазов).

Вероятно, такая ситуация в городах-миллионниках связана не только с числом жителей, но с общим состоянием социального пространства в этих городах: для них характерно высокое разнообразие и динамичность культурного фона как с точки зрения «классических» (национальных, религиозных, политических) оснований, так и богатая палитра современных досуговых, субкультурных явлений (поддержка молодежью специфических активностей, богатый репертуар сцен и соответствующих им практик, что также подтверждается в исследовании Центра молодежных исследований)<sup>1</sup>. Очевидно, склонность к социальному серфингу определяется не только индивидуальными особенностями, но и контекстуальными условиями, которые предлагает молодежи город с его коммуникативными возможностями и вызовами. Вероятно, важным контекстуальным условием является возможность легко уходить от одного сообщества к другому, оставаться там не признанным. При этом и состояние молодежных сообществ в городе играет важную роль: сохранение ортодоксальной закрытости, строгих требований к качеству членства, соблюдению правил и норм, низкая проницаемость и изолированность сообщества, характерные для субкультуры в конце 90-х и начале 2000-х годов, в тем меньше ощущаются в молодежной среде, чем больше город. Тенденция проницаемости, открытости, а также неконформные тенденции в функционировании молодежных общностей (а, как показано в исследовании I. I. Ishmuradova и др. [36], значимость неконформизма в развитии общества и личности, его инновационный потенциал для создания и развития новых социальных ценностей, моделей поведения и нравственных норм весьма высоки в динамично меняющемся мире, при этом различные формы проявления неконформизма определяют особенности современных молодежных субкультур и их социализирующий потенциал) становятся условием распространения социального серфинга.

Чем меньше город, тем в большей степени местные сообщества, с одной стороны, сохраняют ортодоксальность, а с другой – тем сложнее серфингующему человеку затеряться и избежать излишнего внимания к переходам от общности к общности. Как отмечает Ю. А. Балюшина, население малых российских городов обладает относительно невысоким уровнем образования, что определяет избираемые ими культурные практики (отлича-

---

<sup>1</sup> Созидательные поля межэтнического взаимодействия и молодежные культурные сцены российских городов: результаты исследования (2015–2019 гг.) / составители: Ю. Субботина, А. Выговская, А. Саблина [Электрон. ресурс]. Санкт-Петербург: Центр молодежных исследований, 2019. 32 с. Режим доступа: <http://sh.spb.hse.ru/youth/rnf/paper> (дата обращения: 01.06.2020).

ющиеся непритязательностью, простотой, традиционностью и ориентацией на принцип «как все»). Те представители молодого поколения, которые стремятся к инновациям и новому опыту (соответственно, потенциально заинтересованные в стратегии социального серфинга), через межпоколенческие конфликты и консервативность культурной среды малого города вытесняются из его сообщества и мигрируют в другие города/страны [37].

Во многих отношениях интернет сегодня уравнивает молодежь из городов с разным количеством населения. Благодаря интернету молодые люди, наряду с их непрерывным процессом адаптации к цифровой вселенной, изменили свой способ получения актуальной и значимой для них информации, а также участия в качестве цифровых граждан в гражданских акциях [38] или вхождения в качестве членов в виртуальные субкультурные сообщества [39].

Однако плотность и характер коммуникации все же играют обуславливающую роль. Важно и наличие выбора, и возможность его изменения. Интересно, что второй по уровню одобрения социального серфинга оказался Глазов, хотя он значительно уступает другим городам из перечня по числу жителей. Вероятно, значение имеет многонациональность, а также высокий уровень социальной мобильности, обусловленный экономическими контекстами жизни этого населенного пункта: в городе, испытывающем давление на рынок труда со стороны крупных мегаполисов (Москвы, Санкт-Петербурга, Екатеринбурга, Перми, Челябинска, Кирова, Казани)<sup>1</sup>, сокращаются рабочие места, для горожан типично менять профиль деятельности, переезжать, изменяя не только локацию жизнедеятельности, но и социальное окружение.

Вторая интересная тенденция – это гендерные различия, связанные с одобрением и неодобрением серфинга. Исследование показало, что фигура серфера-мужчины значительно меньше осуждается в сравнении с фигурой женщины, прибегающей к той же стратегии. Это идет в разрез с традиционным представлением о желательности таких маскулинных качеств, как стабильность, обязательность, твердость убеждений и тому подобное. В то же время для женщины изменчивость, гибкость, конформность во взглядах всегда считались практически естественными. Однако обнаруженная тенденция соответствует тем трансформациям, которые происходят в современном обществе. Как отмечает И. С. Кон, «Ломка традиционного гендерного порядка порождает многочисленные социально-психологические проблемы и трудности, причем мужчины и женщины испытывают давление

---

<sup>1</sup> План стратегического развития муниципального образования «Город Глазов» на период до 2025 года [Электрон. ресурс]. Режим доступа: [http://glazov-gov.ru/city/economy/social\\_economy\\_development](http://glazov-gov.ru/city/economy/social_economy_development) (дата обращения 01.06.2020).

в противоположных направлениях. Вовлеченные в общественное производство и политику женщины вынуждены развивать в себе необходимые для конкурентной борьбы «мужские» качества (настойчивость, энергию, силу воли), а мужчины, утратив свое некогда бесспорное господство, вырабатывать традиционные «женские» качества – способность к компромиссу, эмпатию, умение ставить себя на место другого» [40, с. 39].

Между тем, результаты нашего исследования показывают, что именно женская история осуждается более мужской. Вероятно, такая ситуация связана с распределением качеств, характеризующих серфера, применительно к доминирующим ролям, которые молодежь закрепляет за разными гендерами. Так, для семейной жизни, роли матери и жены неустойчивость может быть расценена как препятствующий фактор. Между тем, мужчина в качестве добытчика, человека, зарабатывающего деньги, в современных условиях должен быть гибким, быстро приспосабливаться, менять сферы активности, «крутиться», что очень хорошо вписывается в образ серфера.

Интересными оказываются и результаты с точки зрения принадлежности исследуемой молодежи к сфере образования. Процент молодежи, осуждающей серфинг, достаточно высок в сравнении с теми, кто ее поддерживает, что в целом говорит о достаточно высокой потенциальной стабильности в профессии. Можно надеяться, полученное образование и намеченная с ним профессиональная траектория будущих педагогов будет во многом сохраняться, мы получим плановое число специалистов. Вместе с тем, в ряде городов, процент поддерживающих серфинг хоть и меньше тех, что его отвергают или относятся нейтрально, но все же весьма заметен и достигает 22 %, что создает некоторые риски:

- оттока молодых специалистов из образовательной среды;
- при условии сохранения своей профессиональной канвы наряду со склонностью к серфингу возникает риск трансляции ценностей, сопутствующих серфингу или его излишней популяризации в школьной среде;
- риск снижения темпов наращивания социального капитала, потеря плотности продолжительных коммуникативных связей в профессии (поскольку серфер после перемещения в новое сообщество их не поддерживает);
- риски потери или игнорирования профессионального опыта в педагогической сфере у склонных к серфингу;
- трудности в формировании персональной педагогической концепции.

Вместе с тем, склонность к серфингу сопутствует и позитивным профессиональным явлениям – адаптивности, высокой профессиональной мобильности в ситуациях кризисов; внутривидовой мобильности (что позволит в условиях запросов на определенных специалистов обеспечить такую потребность за счет высокоподвижных молодых педаго-

гов смежных направлений); поддержанию рынка образовательных услуг и реализации концепции *longlifelearning* за счет подвижных молодых кадров; поддержке междисциплинарных инициатив и связей (серфер, хоть и склонен игнорировать прошлый опыт, все же не может полностью отказаться от него на уровне представлений о тех или иных нишах, набирает знания о специфике работы в разных сферах и способен при желании их применить).

### **Заключение**

Отметим, что в рамках ответа на первый исследовательский вопрос об отношении представителей молодежи к стратегии социального серфинга было обнаружено, что данная стратегия поддерживается и одобряется более чем 10 % студенческой молодежи в изученных регионах России. Однако присутствует определенная региональная специфика: наиболее лояльны по отношению к стратегии социального серфинга молодые жители Екатеринбурга, Глазова и Казани, тогда как молодежь Ульяновска и Челябинска относится к данной стратегии нейтрально или неоднозначно, а практически половина респондентов из Челябинска – отрицательно. Это дает ответ на второй исследовательский вопрос о наличии специфики в отношении к стратегии социального серфинга в зависимости от региона проживания представителей молодежи.

При ответе на третий исследовательский вопрос о присутствии различия в оценке гендерных моделей социального серфинга было выявлено, что отношение к мужской и женской моделям социального серфинга неравномерно. При относительно снисходительном отношении к мужской модели, социальный серфинг женщин не одобряется и связывается с слабостью, ведомостью, отсутствием счастья и статичностью в развитии. Вместе с тем, профили оценки мужской и женской модели имеют общие черты в каждом из принимавших участие в исследовании регионов.

Следует отметить, что социальный серфинг как социальная стратегия жизнеосуществления молодежи имеет ряд рисков, среди которых вероятность оттока молодых специалистов из профессиональных областей, риск трансляции ценностей, сопутствующих серфингу или его излишней популяризации, риск снижения темпов наращивания социального капитала в регионе, потери плотности продолжительных коммуникативных связей в профессии, риск потери или игнорирования профессионального опыта старших поколений. Выделение указанных проблемных зон позволило ответить на четвертый исследовательский вопрос о рисках социального серфинга при условии распространенности в молодежной среде.

Представленное в статье исследование имеет ряд ограничений: 1) изучалась российская студенческая молодежь (имеющая определенный культурно-образовательный уровень); 2) ограниченное число регионов, в которых проводилось исследование; 3) специфика выборки – студенты, обучающиеся в педагогических вузах.

Это подтверждает актуальность дальнейшего исследования проблемы социального серфинга в молодежной среде, а также побуждает к разработке технологий работы с рисками, которые создает эта стратегия для молодежи и национальной безопасности в целом.

### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Дубовская Е. М. Транзитивность общества как фактор социализации личности [Электрон. ресурс] // Психологические исследования. 2014. Т. 7, № 36. С. 7. Режим доступа: <http://psystudy.ru/index.php/num/2014v7n36/1018> (дата обращения: 01.06.2020).
2. Марцинковская Т. Д., Киселева Е. А. Социализация и аккультурация в транзитивном пространстве [Электрон. ресурс] // Психологические исследования. 2018. Т. 11, № 62. С. 10. Режим доступа: <http://psystudy.ru/index.php/num/2018v11n62/1652-kiseleva62.html> (дата обращения: 01.06.2020).
3. Воробьева И. В., Кружкова О. В., Симонова И. А. Социальный серфинг: специфика ценностных ориентаций молодежи в современном обществе [Электрон. ресурс] // Педагогическое образование в России. 2015. № 5. С. 45–50. Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23599991> (дата обращения: 01.06.2020).
4. Воробьева И. В., Кружкова О. В., Симонова И. А., Кривошекова М. С. Социализация и развитие социального серфинга современной молодежи в контексте гражданской субъектности [Электрон. ресурс] // Педагогическое образование в России. 2016. № 12. С. 231–237. Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28121111> (дата обращения: 01.06.2020).
5. Делёз Ж., Гваттари Ф. Ризома // Тысяча плато: Капитализм и шизофрения / Пер. с франц. и послесл. Я. И. Свирского; Науч. ред. В. Ю. Кузнецов. Екатеринбург: У-Фактория; Москва: Астель, 2010. С. 6–46.
6. Симонова И. А. Социальный серфинг: выбор не выбирать [Электрон. ресурс] // Человек перед выбором в современном мире: проблемы, возможности, решения: Материалы Всероссийской научной конференции 27–28 октября 2015 года, ИФ РАН (Москва). В 3-х т. Т. 2 / Под общ. ред. д-ра филос. наук, проф. М. С. Киселевой. Москва: Научная мысль, 2015. С. 264–267. Режим доступа: [https://iphras.ru/uplfile/root/biblio/kiseleva\\_2015/Kiseleva\\_2015\\_2.pdf](https://iphras.ru/uplfile/root/biblio/kiseleva_2015/Kiseleva_2015_2.pdf) (дата обращения: 01.06.2020).
7. Ильин В. И. Жизненная колея и социальный серфинг как модели социальной мобильности [Электрон. ресурс] // Sociotime / Социальное время. 2017. № 2 (10). С. 66–81. Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32378825> (дата обращения: 01.06.2020).
8. Ильин В. И. Социальный серфинг как модель молодежного образа жизни // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2019. № 1 (149). С. 28–48. DOI: 10.14515/monitoring.2019.1.02
9. Семянников С. Н. Социальный серфинг как показатель деформации нравственных ценностей в воспитании подростков [Электрон. ресурс] // Дискуссия. 2017. № 8 (82). С.

84–90. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnyy-serfing-kak-pokazatel-deformatsii-nravstvennyh-tsennostey-v-vospitanii-podrostkov> (дата обращения: 01.06.2020).

10. Бауман З. Глобализация: Последствия для человека и общества / Пер. М. А. Коробочкина. Москва: Весь Мир, 2004. 188 с.

11. Бауман З. Текучая современность / Пер. С. Комаров и Ю. Асочаков. Санкт-Петербург: Питер, 2008. 240 с.

12. Кастельс М. Галактика Интернет: Размышления об Интернете, бизнесе и обществе / Пер. с англ. А. Матвеева под ред. В. Харитоновой. Екатеринбург: У-Фактория (при участии Гуманитарного ун-та), 2004. 328 с.

13. Урри Дж. Социология за пределами обществ: виды мобильности для XXI столетия / пер. с англ. Д. Кралечкина. Москва: Изд. дом Высшей школы экономики, 2012. 336 с.

14. Харламов Н. А. Пространство мобильного мира [Электрон. ресурс] // Отечественные записки. 2012. № 5 (50). С. 95–108. Режим доступа: <http://magazines.russ.ru/oz/2012/5/13h.html> (дата обращения: 01.06.2020).

15. Urry J. Mobilities. London: Polity, Cambridge: Polity Press, 2007. 336 p.

16. Бек У. Общество риска. На пути к другому модерну [Электрон. ресурс] / Пер. с нем. В. Седельника и Н. Федоровой; Послесл. А. Филиппова. Москва: Прогресс-Традиция, 2000. 384 с. Режим доступа: <https://fil.wikireading.ru/59496> (дата обращения: 01.06.2020).

17. Кастельс М. Информационная эпоха: экономика, общество и культура / Пер. с англ. Под науч. ред. О. И. Шкаратана. Москва: ГУ ВШЭ, 2000. 608 с.

18. Ekström M. Young people's experiences of political membership: from political parties to Facebook groups // Information Communication and Society. 2019. Vol. 22, № 2, P. 155–171. DOI:10.1080/1369118X.2017.1358294

19. Schippers M. C., Ziegler N. Life Crafting as a Way to Find Purpose and Meaning in Life // Frontiers in Psychology. 2019. Vol. 10. P. 2778. DOI: 10.3389/fpsyg.2019.02778

20. Войскунский А. Е. Современные тенденции киберпсихологических исследований // Цифровое общество в культурно-исторической парадигме / Под ред. Т. Д. Марцинковской, В. Р. Орестовой, О. В. Гавриченко. Москва: Московский педагогический государственный университет, 2019. С. 6–13.

21. Vikulov A. K., Plotnikova T. V., Shevchenko L. V., Shtofer L. L., Spektor L. A. Citizenship in the structure of socio-political orientations of Russian youth: Place and role in statehood strengthening // Humanities and Social Sciences Reviews. 2019. Vol. 7, № 5. P. 744–749. DOI: 10.18510/hssr.2019.7592

22. Loreto Martínez M., Cumsille P. Differences in profiles of identity and purpose between civically engaged and not engaged youth // TPM - Testing, Psychometrics, Methodology in Applied Psychology. 2019. Vol. 26, № 4. P. 589–600. DOI: 10.4473/TPM26.4.7

23. Попова С. М., Шахрай С. М., Яник А. А. Изменения прогресса. Москва: Наука, 2010. 272 с.

24. Журавлев А. Л., Юревич А. В. Коллективные смыслы как предпосылка личного счастья [Электрон. ресурс] // Психологический журнал. 2014. Т. 35. № 1. С. 5–15. Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21279597> (дата обращения: 01.06.2020).

25. Аношкин И. В., Сычев О. А. Связь семейных ценностей молодежи с гедонизмом и эвдемонией // Образование и наука. 2019. № 21 (8). С. 90–111. DOI: 10.17853/1994-5639-2019-8-90-111

26. Леонтьев Д. А. Счастье и субъективное благополучие: к конструированию понятийного поля // Мониторинг общественного мнения: Экономические и социальные перемены. 2020. № 1. С. 14–37. DOI: 10.14515/monitoring.2020.1.02

27. Леонтьев Д. А. Счастье за пределами благополучия [Электрон. ресурс] // Психологическая газета. 2020. 21 января 2020. С. 1. Режим доступа: <https://psy.su/feed/7887/> (дата обращения: 01.06.2020).
28. Аргайл М. Психология счастья. 2-е изд. Санкт-Петербург: Питер, 2003. 271 с.
29. Albanesi C., Guarino A., Zani B., Cicognani E., Tzankova I. Civic engagement in a changing world: Does it contribute to the development of global citizenship? // *TPM - Testing, Psychometrics, Methodology in Applied Psychology*. 2019. Vol. 26, № 4 (Special Issue). P. 495–511. DOI: 10.4473/TPM26.4.1
30. Разинов Ю. А. Состояние постмаргинальности // *Международный журнал исследований культуры*. 2020. № 1 (38). С. 6–21. DOI: 10.24411/2079-1100-2020-00001
31. Руденкин Д., Логинов А. Идеология в обществе позднего модерна: исчезновение или трансформация? // *Социологическое обозрение*. 2018. Т. 17. № 3. С. 197–220. DOI: 10.17323/1728-192X-2018-3-197-220
32. Muggleton D. *Inside Subculture: The Postmodern Meaning of Style*. Oxford. Oxford; New York: Berg, 2002. 198 p.
33. Vázquez J.-L., Lanero A., Gutiérrez P., García M.-P. Expressive and instrumental motivations explaining youth participation in non-profit voluntary associations: an application in Spain // *International Review on Public and Nonprofit Marketing*. 2015. Vol. 12, № 3. P. 237–251. DOI: 10.1007/s12208-015-0128-5
34. Парийчук А. В. Молодежная субкультура как игра [Электрон. ресурс] // *Вестник Челябинского государственного университета*. 2012. № 35 (289). С. 113–118. Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=18817831> (дата обращения: 01.06.2020).
35. Воробьева И. В., Кружкова О. В. Возможности психодиагностики социального серфинга молодежи // *Педагогическое образование в России*. 2018. № 1. С. 191–196. DOI: 10.26170/po18-01-35
36. Ishmuradov I. I., Grebennikov V. V., Krokhhina J. A., Pavlenko E. M., Makarova E. V., Solovyeva N. A. Social and philosophic foundations of youth nonconformity in contemporary Russia // *European Journal of Science and Theology*. 2018. Vol. 14, № 6. P. 143–158. Available from: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36352649> (date of access: 01.06.2020).
37. Балюшина Ю. Л. Культурные практики жителей малых провинциальных городов: социально-философский взгляд (на материалах Вологодской области) [Электрон. ресурс] // *Диалоги о культуре и искусстве*. Пермь: Пермский государственный институт культуры, 2019. С. 181–186. Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=41308010> (дата обращения: 01.06.2020).
38. Del Carmen García Galera M., Fernández Muñoz C., Del Hoyo Hurtado M. Ciudadanía informada, ciudadanía participativa. La movilización de los jóvenes en el entorno digital // *Revista Prisma Social*. 2017. № 18. P. 124–143. Available from: <https://revistaprismasocial.es/article/view/1441> (date of access: 01.06.2020).
39. Фоломеева Т. В., Винокуров Ф. Н., Нагорнова В. В. Потребительское поведение как индикатор принадлежности к субкультуре [Электрон. ресурс] // *Психология субкультуры: феноменология и современные тенденции развития*. Материалы международной научной конференции. Москва: Российский государственный гуманитарный университет, 2019. С. 43–50. Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=42173104> (дата обращения: 01.06.2020).
40. Кон И. С. Мужская роль и гендерный порядок [Электрон. ресурс] // *Вестник общественного мнения. Данные. Анализ. Дискуссии*. 2008. № 2 (94). С. 37–43. Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=12416817> (дата обращения: 01.06.2020).

## References

1. Dubovskaya E. M. Transitivity of society as a factor in the socialization of the individual. *Psikhologicheskie issledovaniya = Psychological Research* [Internet]. 2014 [cited 2020 Jun 01]; 7 (36): 7. Available from: <http://psystudy.ru/index.php/num/2014v7n36/1018> (In Russ.)
2. Martsinkovskaya T. D., Kiseleva E. A. Socialization and acculturation in a transitive space. *Psikhologicheskie issledovaniya = Psychological Research* [Internet]. 2018 [cited 2020 Jun 01]; 11 (62): 10. Available from: <http://psystudy.ru/index.php/num/2018v11n62/1652-kiseleva62.html> (In Russ.)
3. Vorobyeva I. V., Kruzhkova O. V., Simonova I. A. Social surfing: The specificity of the value orientations of youth in modern society. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii = Pedagogical Education in Russia* [Internet]. 2015 [cited 2020 Jun 01]; 5: 45–50. Available from: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23599991> (In Russ.)
4. Vorobyeva I. V., Kruzhkova O. V., Simonova I. A., Krivoshchekova M. S. Socialization and development of social surfing of modern youth in the context of civic subjectivity. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii = Pedagogical Education in Russia* [Internet]. 2016 [cited 2020 Jun 01]; 12: 231–237. Available from: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28121111> (In Russ.)
5. Deleuze G., Guattari F. *Rizoma = Rizoma*. In: Tsytyacha plato: Kapitalizm i shizofreniya = Thousand plateaus: Capitalism and schizophrenia. Translated from French by Ja. I. Svirskij. Ed. by V. Ju. Kuznecov. Ekaterinburg: Publishing House U-Factoria; Moscow: Publishing House Astel; 2010. p. 6–46. (In Russ.)
6. Simonova I. A. Social surfing: A choice not to choose. In: *Chelovek pered vyborom v sovremennom mire: problemy, vozmozhnosti, resheniya. Materialy Vserossiyskoy nauch. konf. = A Person Facing a Choice in the Modern World: Problems, Opportunities, Solutions. The Proceedings of All-Russian Scientific Conference* [Internet]; Moscow; 2015. Moscow: Publishing House Nauchnaya mysl'; 2015 [cited 2020 Jun 01]; p. 264–267. Available from: [https://iphras.ru/uplfile/root/biblio/kiseleva\\_2015/Kiseleva\\_2015\\_2.pdf](https://iphras.ru/uplfile/root/biblio/kiseleva_2015/Kiseleva_2015_2.pdf) (In Russ.)
7. Ilyin V. I. Zhiznennaya koleya i sotsial'nyy serfing kak modeli sotsial'noy mobil'nosti = Life track and social surfing as models of social mobility. *Sotsial'noye vremya = SocioTime* [Internet]. 2017 [cited 2020 Jun 01]; 2 (10): 66–81. Available from: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32378825> (In Russ.)
8. Ilyin V.I. Sotsial'nyy serfing kak model' molodezhnogo obraza zhizni = Social surfing as a model of youth lifestyle. *Monitoring obshchestvennogo mneniya: ekonomicheskiye i sotsial'nyye peremeny = Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes*. 2019; 1 (149): 28–48. DOI: 10.14515/monitoring.2019.1.02 (In Russ.)
9. Semyannikov S.N. Sotsial'nyy serfing kak pokazatel' deformatsii npravstvennykh tsennostey v vospitanii podrostkov = Social surfing as an indicator of the deformation of moral values in the upbringing of adolescents. *Diskussiya = Discussion* [Internet]. 2017 [cited 2020 Jun 01]; 8 (82): 84–90. Available from: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnyy-serfing-kak-pokazatel-deformatsii-npravstvennyh-tsennostey-v-vospitanii-podrostkov> (In Russ.)
10. Bauman Z. *Globalizatsiya: Posledstviya dlya cheloveka i obshchestva = Globalization: Consequences for man and society*. Moscow: Publishing House Mir; 2004. 188 p. (In Russ.)
11. Bauman Z. *Tekuchaya sovremennost' = Fluid modernity*. St. Petersburg: Publishing House Piter; 2008. 240 p. (In Russ.)

12. Castells M. Galaktika Internet: Razmyshleniya ob Internete, biznese i obshchestve = Galaxy Internet: Reflections on the Internet, business and society. Translated from English by A. Matveev. Ed. by V. Haritonov. Ekaterinburg: Publishing House U-Factoria (with the participation of the University for the Humanities); 2004. 328 p. (In Russ.)
13. Urry J. Sotsiologiya za predelami obshchestv: vidy mobil'nosti dlya XXI stoletiya = Sociology outside societies: Types of mobility for the XXI century. Translated from English by D. Kralechkin. Moscow: Higher School of Economics Publishing House; 2012. 336 p. (In Russ.)
14. Kharlamov N. A. The space of the mobile world. *Otechestvennye zapiski = Domestic Notes* [Internet]. 2012 [cited 2020 Jun 01]; 5 (50): 95–108. Available from: <http://magazines.russ.ru/oz/2012/5/13h.html> (In Russ.)
15. Urry J. Mobilities. London: Polity; Cambridge: Polity Press; 2007. 336 p.
16. Beck U. Obshchestvo riska. Na puti k drugomu modernu = Risk Society. On the way to another modernity [Internet]. Translated from German by V. Sedel'nik and N. Fedorova; Epilogue by A. Filippova. Moscow: Publishing House Progress-Tradicija; 2000 [cited 2020 Jun 01]. 384 p. Available from: <https://fil.wikireading.ru/59496> (In Russ.)
17. Castells M. Informatsionnaya epokha: ekonomika, obshchestvo i kul'tura = Information age: Economics, society and culture. Moscow: Higher School of Economics; 2000. 608 p. (In Russ.)
18. Ekström M. Young people's experiences of political membership: From political parties to Facebook groups. *Information Communication and Society*. 2019; 22 (2): 155–171. DOI:10.1080/1369118X.2017.1358294
19. Schippers M. C., Ziegler N. Life crafting as a way to find purpose and meaning in life. *Frontiers in Psychology*. 2019; 10: 2778. DOI: 10.3389/fpsyg.2019.02778
20. Voyskunsky A. E. Sovremennyye tendentsii kiberpsikhologicheskikh issledovaniy = Modern trends in cyberpsychological research. In: Martsinkovskaya T. D., Orestova V. R., Gavrichenko O. V. (eds.). *Tsifrovoye obshchestvo v kul'turno-istoricheskoy paradigmat = Digital society in the cultural-historical paradigm*. Moscow: Moscow State Pedagogical University; 2019. p. 6–13. (In Russ.)
21. Vikulov A. K., Plotnikova T. V., Shevchenko L. V., Shtofer L. L., Spektor L. A. Citizenship in the structure of socio-political orientations of Russian youth: Place and role in statehood strengthening. *Humanities and Social Sciences Reviews*. 2019; 7 (5): 744–749. DOI: 10.18510/hssr.2019.7592
22. Loreto Martínez M., Cumsille P. Differences in profiles of identity and purpose between civically engaged and not engaged youth. *TPM – Testing, Psychometrics, Methodology in Applied Psychology*. 2019; 26 (4): 589–600. DOI: 10.4473/TPM26.4.7
23. Popova S. M., Shakhrai S. M., Yanik A. A. *Izmeneniya progressa = Progress changes*. Moscow: Publishing House Nauka; 2010. 272 p. (In Russ.)
24. Zhuravlev A. L., Yurevich A. V. Kollektivnyye smysly kak predposylka lichnogo schast'ya = Collective meanings as a prerequisite for personal happiness. *Psikhologicheskii zhurnal = Psychological Journal* [Internet]. 2014 [cited 2020 Jun 01]; 35 (1): 5–15. Available from: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21279597> (In Russ.)
25. Anoshkin I. V., Sychev O. A. The relationship of youth family values with hedonism and eudemonia. *The Education and Science Journal*. 2019; 21 (8): 90–111. DOI: 10.17853/1994-5639-2019-8-90-111 (In Russ.)
26. Leontiev D. A. Schast'ye i sub'yektivnoye blagopoluchiye: k konstruirovaniyu ponyatiynogo polya = Happiness and subjective well-being: Towards the construction of a con-

ceptual field. *Monitoring obshchestvennogo mneniya: Ekonomicheskije i Sotsial'nye Peremeny = Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes*. 2020; 1: 14–37. DOI: 10.14515/monitoring.2020.1.02 (In Russ.)

27. Leontiev D.A. Schast'ye za predelami blagopoluchiya = Happiness beyond well-being. *Psikhologicheskaya Gazeta = Psychological Newspaper* [Internet]. 2020 Jan 21 [cited 2020 Jun 01]: 1. Available from: <https://psy.su/feed/7887/> (In Russ.)

28. Argyle M. *Psikhologiya schast'ya = The psychology of happiness*. 2<sup>nd</sup> ed. St. Petersburg: Publishing House Piter; 2003. 271 p. (In Russ.)

29. Albanesi C., Guarino A., Zani B., Cicognani E., Tzankova I. Civic engagement in a changing world: Does it contribute to the development of global citizenship? *TPM – Testing, Psychometrics, Methodology in Applied Psychology*. 2019; 26 (4 Special Issue): 495–511. DOI: 10.4473/TPM26.4.1

30. Razinov Yu. A. Sostoyaniye postmarginal'nosti = Postmarginality state. *Mezhdunarodnyy zhurnal issledovaniy kul'tury = International Journal of Cultural Research*. 2020; 1 (38): 6–21. DOI: 10.24411/2079-1100-2020-00001 (In Russ.)

31. Rudenkin D., Loginov A. Ideologiya v obshchestve pozdnego moderna: ischeznoventiye i litransformatsiya? = Ideology in the society of late modernity: Disappearance or transformation? *Sotsiologicheskoye obozreniye = Sociological Review*. 2018; 17 (3): 197–220. DOI: 10.17323/1728-192X-2018-3-197-220 (In Russ.)

32. Muggleton D. *Inside subculture: The postmodern meaning of style*. Oxford; New York: Berg; 2002. 198 p.

33. Vázquez J.-L., Lanero A., Gutiérrez P., García M.-P. Expressive and instrumental motivations explaining youth participation in non-profit voluntary associations: An application in Spain. *International Review on Public and Nonprofit Marketing*. 2015; 12 (3): 237–251. DOI: 10.1007/s12208-015-0128-5

34. Pariyчук A. V. Molodezhnaya subkul'tura kak igra = Youth subculture as a game. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta = Bulletin of the Chelyabinsk State University* [Internet]. 2012 [cited 2020 Jun 01]; 35 (289): 113–118. Available from: <https://elibrary.ru/item.asp?id=18817831> (In Russ.)

35. Vorobyeva I. V., Kruzhkova O. V. Vozmozhnosti psikhodiagnostiki sotsial'nogo serfinga molodezhi = Possibilities of psychodiagnosics of social surfing of young people. *Pedagogicheskoye obrazovaniye v Rossii = Pedagogical Education in Russia*. 2018; 1: 191–196. DOI: 10.26170/po18-01-35 (In Russ.)

36. Ishmuradova I. I., Grebennikov V. V., Krokhhina J. A., Pavlenko E. M., Makarova E. V., Solovyeva N. A. Social and philosophic foundations of youth nonconformity in contemporary Russia. *European Journal of Science and Theology* [Internet]. 2018 [cited 2020 Jun 01]; 14 (6): 143–158. Available from: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36352649>

37. Balyushina Yu. L. Kul'turnyye praktiki zhiteley malykh provintsial'nykh gorodov: sotsial'no-filosofskiy vzglyad (na materialakh Vologodskoy oblasti) = Cultural practices of residents of small provincial towns: A socio-philosophical view (based on the materials of the Vologda region). In: *Dialogi o kul'ture i iskusstve = Dialogues about culture and art* [Internet]. Perm: Perm State Institute of Culture; 2019 [cited 2020 Jun 01]. p. 181–186. Available from: <https://elibrary.ru/item.asp?id=41308010> (In Russ.)

38. Del Carmen Garcia Galera M., Fernández Muñoz C., Del Hoyo Hurtado M. Ciudadanía informada, ciudadanía participativa. La movilización de los jóvenes en el entorno digital. *Re-*

*vista Prisma Social* [Internet]. 2017 [cited 2020 Jun 01]; 18: 124–143. Available from: <https://revistaprismasocial.es/article/view/1441> (In Spanish)

39. Folomeeva T. V., Vinokurov F. N., Nagornova V. V. Potrebitel'skoye povedeniye kak indikator prinadlezhnosti k subkul'ture = Consumer behavior as an indicator of belonging to a subculture. In: *Psikhologiya subkul'tury: fenomenologiya i sovremennyye tendentsii razvitiya. Materialy Mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii = Psychology of Subculture: Phenomenology and Modern Development Trends. Materials of the International Scientific Conference* [Internet]; Moscow; 2019. Moscow: Russian State University for the Humanities; 2019 [cited 2020 Jun 01]; p. 43–50. Available from: <https://elibrary.ru/item.asp?id=42173104> (In Russ.)

40. Kon I. S. Muzhskaya rol' i gendernyy poryadok = Male role and gender order. *Vestnik obshchestvennogo mneniya = Bulletin of Public Opinion* [Internet]. 2008 [cited 2020 Jun 01]; 2 (94): 37–43. Available from: <https://elibrary.ru/item.asp?id=12416817> (In Russ.)

#### **Информация об авторах:**

**Симонова Ирина Александровна** – кандидат философских наук, доцент кафедры педагогики и педагогической компаративистики Уральского государственного педагогического университета; доцент кафедры социальной философии Уральского федерального университета имени первого Президента России Б. Н. Ельцина; ORCID 0000-0001-8669-6376; Researcher ID O-1162-2016; Екатеринбург, Россия. E-mail: [luboe05@mail.ru](mailto:luboe05@mail.ru)

**Кружкова Ольга Владимировна** – кандидат психологических наук, доцент, заведующий лабораторией перспективных социосредовых исследований Уральского государственного педагогического университета; ORCID 0000-0002-2569-8789; Researcher ID Q-4655-2016; Екатеринбург, Россия. E-mail: [galiat1@yandex.ru](mailto:galiat1@yandex.ru)

**Воробьева Ирина Владимировна** – кандидат психологических наук, доцент, начальник отдела развития научных исследований Уральского государственного педагогического университета; ORCID 0000-0003-0561-3888; Екатеринбург, Россия. E-mail: [lorisha@mail.ru](mailto:lorisha@mail.ru)

**Вклад соавторов.** В сбор эмпирического материала представленного исследования, обработку данных и написание текста статьи равнозначный.

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

Статья поступила в редакцию 12.10.2020; принята в печать 10.03.2021.

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

#### **Information about the authors:**

**Irina A. Simonova** – Cand. Sci. (Philosophy), Associate Professor, Department of Pedagogy and Pedagogical Comparative Studies, Ural State Pedagogical University; Associate Professor, Department of Social Philosophy, Ural Federal University named after the First President of Russia B. N. Yeltsin; ORCID 0000-0001-8669-6376, Researcher ID O-1162-2016; Ekaterinburg, Russia. E-mail: [luboe05@mail.ru](mailto:luboe05@mail.ru)

**Olga V. Kruzhkova** – Cand. Sci. (Psychology), Associate Professor, Head of the Laboratory for Advanced Socio-Environmental Research, Ural State Pedagogical University; ORCID 0000-0002-2569-8789, Researcher ID Q-4655-2016; Ekaterinburg, Russia. E-mail: galiat1@yandex.ru

**Irina V. Vorobyeva** – Cand. Sci. (Psychology), Associate Professor, Head of the Research Development Department, Ural State Pedagogical University; ORCID 0000-0003-0561-3888; Ekaterinburg, Russia. E-mail: lorisha@mail.ru

**Contribution of the authors.** The authors equally contributed to the collection of empirical material of the presented research, data processing and writing the text of the article.

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

Received 12.10.2020; accepted for publication 10.03.2021.

The authors have read and approved the final manuscript.

## ДЕВИАНТНОЕ ПОВЕДЕНИЕ ПОДРОСТКОВ КАК ПРОЯВЛЕНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ АНОМИИ: СОЦИАЛЬНЫЙ И ГЕНДЕРНЫЙ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ

О. В. Усова<sup>1</sup>, В. В. Усов<sup>2</sup>, Н. Б. Костина<sup>3</sup>

*Уральский институт управления – филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, Екатеринбург, Россия.  
E-mail: <sup>1</sup>Ola\_U@mail.ru; <sup>2</sup>viktor1u@mail.ru; <sup>3</sup>kostina-nb@ranepa.ru*

Т. В. Дуран

*Льежский университет, г. Льеж, Бельгия;  
Уральский государственный университет путей сообщения, Екатеринбург, Россия.  
E-mail: tatyana.duran@hotmail.be*

**Аннотация.** *Введение.* Данная работа продолжает линию исследований, касающихся различных форм проявления аномии в российском обществе. В предлагаемом исследовании рассмотрены индивидуальные формы проявления аномии на примере девиантного поведения подростков (обучающихся 13–17 летнего возраста) в зависимости от гендера и механизмы его восприятия педагогами образовательных организаций (ментальная репрезентация явления).

*Цель исследования* – выявить основные формы проявления индивидуальной аномии (как девиации поведения подростков) с позиций восприятия поведения обучающихся педагогами образовательных организаций (ментальная репрезентация поведения подростков в зависимости от фактора их пола и девиантного/просоциального типа поведения).

*Методология и методы.* В качестве методов сбора социологической информации использовались следующие: анкетный опрос, фокусированное интервью, тестирование. Далее полученные результаты обрабатывались методами математической обработки (дисперсионный факторный анализ по Фишеру (тип III SS, полиномиальный эффект)). Рассматривались влияния и взаимодействия факторов гендера и типа девиантного/просоциального поведения у подростков (через ментальную репрезентацию этого явления педагогами образовательных организаций). В исследовании приняли участие обучающиеся в возрасте от 13 до 17 лет в количестве 1 643 человека и 832 педагога.

*Результаты и научная новизна.* Было определено, что наиболее выраженными формами девиантного поведения современных подростков в восприятии педагогов образовательных организаций являются: (а) курение, (б) прогулы учебных занятий. Данное девиантное поведение подростков в возрасте 13–17 лет можно рассматривать как проявление индивидуальной аномии (в восприятии педагогов как «безнормие»). Структура девиантного поведения подростков «девиантной» группы отличается от структуры поведения подростков «просоциальной» группы большей версатильностью. Фактор гендера участников исследования оказывает значимое влияние на структуру восприятия педагогами образовательных организаций поведения подростков как в группе «девиантного», так и в группе «просоциального» типа поведения.

Научная новизна работы заключается в том, что впервые девиантное поведение подростков рассмотрено как проявление индивидуальной аномии. Авторами была исследована структура девиантного поведения подростков в возрасте 13–17 лет (с дифференциацией по гендерному фактору) и выявлены особенности «нормы» поведения подростков РФ в восприятии педагогами образовательных организаций. Это позволяет выявить системообразующие факторы, оказывающие влияние на отнесение поведения подростка к категории «нормы/безнормности» (как проявления аномии), и рассмотреть механизмы ментальной репрезентации «девиантного/просоциального» типа их поведения педагогами образовательных организаций в зависимости от гендера.

**Ключевые слова:** девиантное/просоциальное поведение, подростки, индивидуальная аномия, фактор пола (гендерные различия), ментальная репрезентация, восприятие педагогами.

**Благодарности.** Авторы выражают благодарность коллективу МАОУ ДПО «Институт регионального развития образования» Свердловской области за длительное и плодотворное сотрудничество в исследовании данной темы и лично Т. А. Сундуковой, руководителю отдела мониторинга образования, за активное участие в сборе эмпирических данных, а также уважаемым рецензентам за проявленное внимание и ценные замечания по улучшению текста статьи.

**Для цитирования:** Усова О. В., Усов В. В., Костина Н. Б., Дуран Т. В. Девиантное поведение подростков как проявление индивидуальной аномии: социальный и гендерный аспекты проблемы // Образование и наука. 2021. Т.23, № 5. С. 164–192. DOI: 10.17853/1994-5639-2021-5-164-192

## **DEVIAN T BEHAVIOUR OF ADOLESCENTS AS A MANIFESTATION OF INDIVIDUAL ANOMIE: SOCIAL AND GENDER ASPECTS OF THE PROBLEM**

**O. V. Usova<sup>1</sup>, V. V. Usov<sup>2</sup>, N. B. Kostina<sup>3</sup>**

*Ural Institute of Management – Branch of the Russian Presidential Academy of National  
Economy and Public Administration, Ekaterinburg, Russia.  
E-mail: <sup>1</sup>Ola\_U@mail.ru; <sup>2</sup>viktor1u@mail.ru; <sup>3</sup>kostina-nb@ranepa.ru*

**T. V. Duran**

*University of Liege, Liege, Belgium;  
Ural State University of Railway Transport, Ekaterinburg, Russia.  
E-mail: tatyana.duran@hotmail.be*

**Abstract. Introduction.** The present paper continues the line of research related to the various forms of anomie in Russian society. In the proposed study, individual forms of anomie manifestation are considered on the example of deviant behaviour of adolescents (students aged 13–17 years old) depending on the gender and mechanisms of its perception by teachers of educational institutions (mental representation of the phenomenon).

The *aim* of the research is to identify the main forms of individual anomie (as deviant behaviour of adolescents) from the standpoint of the teachers' perceptions of student behaviour

(mental representation of the behaviour of adolescents, depending on the factor of their gender and deviant / prosocial type of behaviour).

*Methodology and research methods.* To obtain sociological data, the following methods were used: questionnaire survey, focused interview, testing. Further, the obtained results were processed by mathematical processing methods (the Fisher analysis of variance (type III SS, polynomial effect)). The influence and interaction of gender factors and the type of deviant/prosocial behaviour in adolescents (through the mental representation of this phenomenon by teachers of educational organisations) were considered. The current research involved 1643 students aged from 13 to 17 years old and 832 teachers.

*Results and scientific novelty.* As a result of the conducted research, it was determined that the most pronounced forms of deviant behaviour of modern adolescents in the perception of teachers of educational organisations are smoking and absenteeism. This deviant behaviour of adolescents aged 13–17 years old can be considered as the manifestation of individual anomie (in the perception of teachers as “abnormal”). The structure of adolescents’ deviant behaviour in the “deviant” group differs more from the structure of adolescents’ behaviour in the “prosocial” group. The gender factor of the research participants has a significant impact on the structure of teachers’ perception of the behaviour of adolescents in the group of “deviant” and “prosocial” types of behaviour.

The scientific novelty of the work lies in the fact that for the first time the authors of the study considered the deviant behaviour of adolescents as the manifestation of individual anomie. Moreover, for the first time, the authors investigated the structure of deviant behaviour of adolescents aged 13–17 years old (with differentiation by gender) and identified the features of the “norm” of behaviour of adolescents in the Russian Federation in the perception of teachers of educational organisations. This allows us to identify the system-forming factors, which influence the attribution of adolescent behaviour to the category of “norm/normality” (as manifestations of anomie), and to consider the mechanisms of teachers’ mental representation of the “deviant/prosocial” type of student behaviour, depending on gender.

**Keywords:** deviant/prosocial behaviour, adolescents, individual anomie, gender factor (gender differences), mental representation, teachers’ perception.

**Acknowledgements.** The authors express their gratitude to the staff of the Institute for Regional Development of Education of the Sverdlovsk Region for long-term and fruitful research collaboration. The authors gratefully acknowledge T. A. Sundukova, Head of the Education Monitoring Department, for her active participation in the collection of empirical data. Moreover, the authors would like to thank the reviewers for their attention and valuable comments on improving the text of the article.

**For citation:** Usova O. V., Usov V. V., Kostina N. B., Duran T. V. Deviant behaviour of adolescents as a manifestation of individual anomie: Social and gender aspects of the problem. *The Education and Science Journal*. 2021; 23 (5): 164–192. DOI: 10.17853/1994-5639-2021-5-164-192

## **Введение**

В социологическом и психологическом дискурсе девиантное поведение тесным образом связано с понятием аномии. В качестве одной из форм социальной аномии рассматривается девиантное поведение подростков, в основе которого лежат особенности индивидуальной аномии представителей данной социальной группы. При этом имеет смысл рассматривать эти особенности в терминах сравнительного анализа. Основой данного анализа является сравнение восприятия педагогами поведения девиантных подростков с их восприятием поведения (ментальной репрезентацией) представителей этой же социальной группы – подростков, которые относятся к категории «просоциального» типа (и характеризуются педагогами как «норма»)<sup>1</sup>.

С. Г. Кара-Мурза отмечал своей работе, что «Аномия – важная категория общей теории девиантного поведения. Причины, порождающие аномию, являются социальными (а не личностными и психологическими) и носят системный характер» [цит. по: 3, с. 5]. Следовательно, социальный фактор (отнесение подростка к категории девиантного либо просоциального типа поведения) со стороны педагогов образовательной организации может значимо повлиять на восприятие демонстрируемых обучающимися поведенческих реакций как «безнормие/норма».

Таким образом, актуальность настоящего исследования заключается в ряде существенных положений:

Во-первых, рассмотрение социальной аномии в терминах индивидуальной формы ее проявления (девиантного поведения) позволяет выявить основные механизмы формирования данного явления с последующей возможностью управлять им.

Во-вторых, понимание особенностей протекания индивидуальной аномии (девиантного поведения) у подростков не только способствует профилактике данного поведения в социальной группе (что имеет, согласно большинству исследований по рассматриваемой проблеме, низкую эффективность), но и помогает выстроить систему воспитательной работы в образовательной организации и в семье.

Выявление системообразующих факторов формирования у педагогов представлений о девиантном поведении подростков позволит, по нашему мнению, корректировать их представления о поведении молодежи.

В-третьих, понимание структуры девиантного поведения и сравнение его с поведенческими реакциями социальной «нормы» в идентичной возрастной социальной группе позволит расширить применение адекватных

---

<sup>1</sup> В настоящем исследовании базовым понятием «просоциальное поведение» является модель просоциального поведения, предложенная З. Линденбергом [1].

средств для решения педагогических и воспитательных задач в системе образования и институте семьи.

Исследования в данной области, доступные нам в литературе, носят фрагментарный и неполный характер. В нашей работе будет предпринята попытка преодоления этого разрыва.

Цель исследования – выявить основные формы проявления индивидуальной аномии (девиации поведения подростков) с позиций восприятия поведения обучающихся педагогами образовательных организаций (ментальная репрезентация педагогов поведения подростков) в зависимости от фактора пола.

Для достижения цели были использованы сравнительный анализ и методы математической обработки результатов авторского социально-психологического исследования, проведенного на территории Свердловской области РФ в 2016–2018 годах и продолженного в 2019–2020 годах. [2].

Были сформулированы следующие исследовательские вопросы:

1. Какова структура девиантного поведения современных подростков и чем она отличается от структуры поведения подростков «просоциального» типа в терминах ментальной репрезентации педагога?

2. Можно ли рассматривать девиантное поведение подростков (в восприятии педагогами) как форму проявления индивидуальной аномии и каковы особенности ее проявления в зависимости от пола подростков?

Гипотезой исследования служило предположение, что восприятие и структура «девиантного/просоциального» поведения подростков педагогами образовательной организации (ментальная репрезентация) будет зависеть от фактора отнесения их педагогами к девиантной/просоциальной группе и гендера обучающихся.

## **Обзор литературы**

Аномия как социальное явление отличается от аномического состояния индивидов (хотя, очевидно, оно связано с обстановкой в обществе). Это проявляется как на формальном, так и на содержательном уровнях. Рассмотрим подробнее эти отличия.

Для обозначения «социальной» аномии используется дюркгеймовский вариант этого слова (*anomie*); для обозначения аномии «психологической» – термин, предложенный американским социологом Leo Srowl (*anomia*) [цит. по: 5, с. 52].

А. В. Плетнев утверждает, что «психологическая аномия» – это «состояние сознания», в котором чувство социальной сплоченности – движущая сила морали индивида – разрушается или совершенно ослабевает. Аномия

– духовная опустошенность, неизбежная тоска, которая толкает или к преступлению, или к алкоголю и наркотикам, или к самоубийству. Люди по-разному избегают этих крайних зол, но «проживают свои годы в состоянии глубокого душевного неблагополучия» [6, с. 98].

Р. М. MacIver определял аномию как «разрушение чувства принадлежности индивида к обществу» и связывал это явление с тремя «проблемными характеристиками современного демократического общества: (1) конфликтом культур, (2) капиталистической конкуренцией и (3) стремительностью социальных изменений» [7, с. 84].

Основываясь на этих трех отличительных характеристиках современного общества, Р. М. MacIver выделил три типа личностной аномии:

1. Жизнь индивидов становится бесцельной по причине отсутствия значимых ценностей.

2. Индивиды используют свою энергию и возможности только для себя.

3. Индивиды лишены значимых межличностных связей и взаимоотношений [Там же, с. 86].

Перечисленные нами характеристики описывают разрушительный эффект личностной аномии [5, 6]. Исключением является позиция Ж. М. Гюйо, который рассматривал аномию как положительное явление – «освобождение индивида от власти догматических предписаний со стороны социума» [8, с. 441].

М. А. Болдина и Ю. С. Никонов отмечают в своей работе, что «...среди наиболее распространенных поведенческих отклонений (и проявлением девиантного поведения – *прим. авторов*) подростков можно отметить дисциплинарные нарушения, прогулы, гиперактивное поведение, агрессивное поведение, оппозиционное поведение, курение, хулиганство, воровство, ложь» [9, с. 100].

С точки зрения этих авторов «признаками более масштабной – социальной дезадаптации в школьном возрасте могут выступать: регулярное употребление психоактивных веществ, сексуальные девиации, проституция, бродяжничество, совершение преступлений» [Там же, с. 101].

С опорой на анализ понятий «под девиантным поведением следует понимать: (1) систему поступков, отклоняющихся от принятых в обществе правовых, нравственных, эстетических норм, (2) проявляющихся в виде несбалансированности психических процессов, (3) неадаптивности, нарушении процесса самоактуализации, (4) в виде уклонения от нравственного контроля над собственным поведением» [Там же, с. 101].

А. И. Долгова и Т. В. Корнилова с соавторами рассматривают девиации с позиций форм и типов их проявления в подростковой среде, а так-

же изучают детерминизм данного явления [10; 11]. При этом в качестве детерминант девиантного поведения W. Chikwature, V. Oyedele, I. Ganyani выделяют следующие факторы: (1) экономический, (2) правовой, (3) психологический, (4) организационно-управленческий [12].

Описание девиации подросткового возраста подробно рассмотрено в работах Т. А. Мицык, А. В. Мардахаева, Е. А. Пруцковой, М. И. Мельниковой, Ю. Н. Гут и М. К. Кабардова [13–17]. Однако в них не отражено, как девиация связана с понятием социальной аномии.

Т. А. Мицык утверждает, что в рамках педагогического процесса применяются различные трактовки типологии поведения личности с отклонениями в поведении. В общеобразовательной школе одной из распространенных форм девиантного поведения является «педагогическая запущенность» [13, с. 130].

Наряду с этим, в данных исследованиях слабо отражены содержательные характеристики важного понятия «нормы» поведения обучающихся с позиции изучения проявления у них индивидуальной аномии (девиантного поведения). Отметим, что Е. Durkheim был убежден, что для «общества девиация является естественной, как и конформизм, и отклонение от нормы несёт в себе не только отрицательное, но и положительное начало, поскольку отклонение от норм подтверждает значимость норм, правил, ценностей, показывает их многообразие, способствует социальному изменению, совершенствованию социальных норм, уточняет их границы» [18, с. 273].

В настоящем исследовании при рассмотрении в качестве базового понятия термина «социальная норма» (как отражение противоположного понятия социальной аномии – «безнормие»), мы придерживаемся определения, предложенного А. В. Мардахаевым: «Социальные нормы – официально установленные или сложившиеся под воздействием социальной практики нормы и правила общественного поведения и проявления человека в конкретно-исторических условиях жизни общества. Они определяют сложившиеся или установленные стандарты поведения личности в группе, соблюдение которых выступает для индивида необходимым условием взаимодействия» [14, с. 168–169]. При этом базовое понятие «девиация» как проявление индивидуальной аномии, согласно Е. А. Пруцковой, будет иметь следующие смыслы: «социальное отклонение в развитии и воспитании человека и определенных групп, и изучение возможности его предупреждения и преодоления» [15, с. 12].

М. И. Мельникова подчеркивает, что «ряд учёных (Е. Durkheim, R. Merton, N. Smelser, T. Shibutani и др.) определяет девиантность соответствием или несоответствием социальным нормам-ожиданиям. Следовательно, девиантным является поведение, не удовлетворяющее социальным ожиданиям данного общества» [цит. по: 16, с. 26–27].

Таким образом, как мы можем заметить, социологическая наука на сегодняшний день накопила богатый опыт исследований по различным видам отклонений в поведении, которые можно рассматривать как проявление индивидуальной аномии. В работах ряда исследователей, например О. А. Зигмунт, Д. Энциманн, О. Siegmunt, P. Wetzels, подробно исследуются различные аспекты проблемы девиантного поведения [19, 20]. Но, тем не менее, данная проблема требует постоянного внимания к себе и дальнейшего изучения специалистами различных отраслей науки, т. к. девиации имеют тенденцию к постоянной трансформации.

Ценным вкладом в разработку данной проблематики является не только и не столько психодиагностика отклоняющегося поведения, сколько выработка комплексного представления о девиантном поведении с позиции его проявления в обществе и восприятия этого поведения педагогами – как носителями образцов для подражания<sup>1</sup>.

Также необходимо отметить, что, по мнению О. Д. Долгицкого, рост числа гендерных девиаций в поведении школьников является одной из заметных тенденций современного российского общества, характеризующегося социальным расслоением, нивелированием традиционных нравственных ориентиров, внедрением в массовое сознание культа силы и насилия, эгоцентризма и ксенофобии, кризисом семьи, потерей ее как ячейки общества [22].

В создавшихся условиях проблема профилактики гендерных девиаций в поведении учащихся приобретает особую актуальность и становится важнейшим направлением эмпирических и теоретических изысканий. Исследования по данной проблеме восходят к трудам зарубежных ученых W. Chikwature, V. Oyedele, I. Ganyani, O. Siegmunt, P. Wetzels [26], предпринявших как изучение структуры девиантного поведения подростков, так и сравнительный анализ проявления девиации в подростковой среде в зависимости от страны проживания.

Наиболее продуктивные из этих исследований, выполненные в рамках социологического подхода, содержат анализ роли неблагополучной социальной среды как причинного фактора гендерных девиаций в поведении личности с учетом того, что для подобной среды характерны социальная дезорганизация, бедность и экономическая зависимость, отсутствие устойчивых стандартов поведения [26].

О. Д. Долгицкий отмечает, что «если исходить из тезиса о том, что онтогенез индивида повторяет филогенез общества, можно предположить, что в процессе социализации в условиях нарушенного равновесия между

---

<sup>1</sup>Девиянтность и социальный контроль в России (XIX – XX вв.): Тенденции и социологическое осмысление. / Отв. редактор Л. И. Гилинский. Санкт-Петербург: Алетейя, 2000. С. 384.

социальными институтами люди не могут овладеть передовыми способами производства, организации семьи и образования. В результате данные индивиды проявляют девиантное поведение» [23, с. 105].

В то же время, если данных индивидов в обществе становится большинство, то его можно признать аномичным. Это позволяет нам выделить в качестве предмета изучения аномии степень причастности индивидов к нарушению социальных норм. Кроме того, проведенное нами исследование позволит обозначить аномию на индивидуальном уровне и рассмотреть отличия проявления аномии в «девиантной» и «просоциальной» группах подростков в зависимости от их гендера.

По мнению Н. А. Фоминой и О. В. Теняевой, именно через фактор гендера в социуме определяется совокупность социальных и культурных норм, которые общество предписывает выполнять людям в зависимости от их пола и воспринимает их поведение как «норму, либо безнормие» [21].

Значимую роль в этом восприятии имеет, по нашему мнению, ментальная репрезентация. При этом «девиантное/просоциальное поведение» в нашем исследовании будет означать ментальную модель (согласно теории фреймов S. Lindenberg, это вид управляющей мышлением и действием ментальной репрезентации, основная функция которой и состоит в том, чтобы позволить индивиду (в нашем исследовании – педагогам) придавать смысл различным аспектам социального мира). «Важно отметить, что ментальная модель намного шире социальной нормы и социальной установки, т. к. она учитывает и систему отношений, ожиданий, согласований (к примеру, социальная норма содержит в себе только правила, ментальная модель должна ответить на вопрос «Какое поведение будет соответствовать данной ситуации?») [цит. по: 1, с. 49].

W. Chikwature, V. Oyedele и I. Ganyani в своем исследовании отмечают, что девиантное поведение, демонстрируемое подростками в школе, оказывало значительное влияние на показатели академической успеваемости обучающихся [12]. Однако авторы не рассматривали гендерный аспект, который может оказать значимое влияние на протекание изучаемого нами явления. В нашем исследовании мы сосредоточим наше внимание на влиянии этого фактора и на взаимодействии факторов пола и особенностях восприятия педагогами поведения подростков как девиантного/просоциального с позиции индивидуальной аномии.

L. R. Muftić через изучение развития теории институциональной аномии рассматривал на микроуровне взаимосвязи между культурой, социальными институтами и отклонениями в поведении субъектов. Автор пришла к выводу, что изучаемые ею аспекты представляют собой элементы одной системы [27]. Кроме того, согласно утверждениям L. R. Muftić, теория аномии позволяет

объяснить на индивидуальном уровне девиантное поведение с помощью исследования и рассмотреть незначительных форм отклонения от социальной нормы через соответствующие показатели. Мы солидарны с данным автором и предпринимаем в настоящей работе попытку реализовать эту возможность.

### **Методология, методы и материалы**

Исследование выполнено в традициях системного подхода и выявления значимых влияний фактора гендера на восприятие педагогами структуры девиантного поведения подростков.

В данном исследовании приняли участие обучающиеся 88 образовательных организаций<sup>1</sup> в возрасте от 13 до 17 лет (7–11 классы, возрастной  $M = 14,68$  лет,  $SD = 1,23$  года) в количестве 1 643 человека (919 юношей и 724 девушки). Данные обучающиеся представляли две основные группы – с девиантным (553 подростка-юноши и 255 подростков-девушек) и просоциальным (364 подростка-юноши и 499 подростков-девушек) типами поведения (в восприятии педагогами образовательных организаций). Основные характеристики поведенческих реакций и типа поведения подростков были получены в ходе проведения опроса педагогов (классных руководителей) участников исследования. В опросе педагогов приняло участие 832 педагога (средний возраст участников исследования в диапазоне от 25 до 57 лет ( $M = 47,5$  года,  $SD = 10,3$  года), стаж работы по специальности от 11 лет до 30 лет и выше ( $M = 22,6$  лет,  $SD = 10,1$  года), квалификационная категория не ниже первой, стаж работы классным руководителем от 3 лет и выше.

Характеристика выборки при проведении социологического исследования: многоступенчатая квотная выборка.

При формировании выборочной совокупности обучающихся на последней ступени отбора использовался метод отбора «типичных представителей». От всех участников и родителей обучающихся было получено согласие на исследование.

В качестве методов сбора *социологической информации* использовались анкетный опрос, фокусированное интервью, тестирование.

Сбор *первичной социологической информации* осуществлялся методом анкетного опроса обучающихся 7–11 классов, их классных руководителей, заполнением «Карт личности школьников 7–11 классов», а также проведением фокусированного интервью с педагогическими работниками, являющимися классными руководителями обучающихся 7–11 классов (23 человека). В настоящем исследовании подвергнуты обработке только результаты опро-

---

<sup>1</sup> Ограничение исследования: данные приведены по результатам исследования в Свердловской области, РФ.

са классных руководителей (как отражение их ментальной репрезентации девиантного/просоциального поведения подростков).

В качестве метода обработки информации была применена компьютерная обработка с использованием инструментов MS Excel, IBM SPSS, «Statistic for Windows 5.5».

Показателями исследования были выявлены следующие группы переменных: критерии девиантной/просоциальной формы поведения подростков 13–17 лет и восприятие педагогами демонстрируемого поведения через нарушение (или) соблюдения норм и правил поведения в образовательной организации, а также гендерные различия обучающихся (фактор пола участников исследования).

### **Результаты исследования**

Изложение результатов исследования определяется постановкой исследовательских вопросов и доказательством гипотетического предположения, выдвинутого авторами. В связи с этим, логика изложения результатов дисперсионного анализа (ANOVA / MANOVA) определяется через выявление структуры девиантного поведения подростков в восприятии педагогами обучающихся «девиантной и просоциальной» групп, затем – предоставление результатов, определяющих влияние и взаимодействие фактора гендера на восприятие педагогами поведения подростков как «норма и безнормие» (в терминах проявления индивидуальной аномии).

*Влияние фактора «девиантного/просоциального» типа поведения участников исследования (факторный дисперсионный анализ (по Фишеру)).* Нами были выявлены значимые различия выраженности показателей форм девиантного поведения подростков в группах с «девиантным и просоциальным» типом поведения (в восприятии педагогами образовательных организаций). Значения показателей «Формы девиантного поведения» в группах подростков и их различия отражены в табл. 1.

Согласно проведенному исследованию, фактор группы участников исследования (подростки с «девиантным» и «просоциальным» типом поведения) взаимодействовал с фактором форм проявления девиантного поведения и оказал значимое влияние на их показатели,  $F(7,14) = 189,48$ ;  $p < .0001$ . Это означает, что показатели форм проявления девиантного поведения (в восприятии педагогами образовательных организаций) значимо изменяются в зависимости от принадлежности подростка к группе «девиантного» или «просоциального» типа поведения. Показатели девиантного типа поведения (в восприятии педагогов) были значимо выше в группе девиантных подростков, чем в группе подростков, которых педагоги относят к категории «просоциального» типа.

Таблица 1

Влияние фактора группы подростков на показатели форм девиантного поведения (ANOVA, средние значение и (стандартные отклонения))

Table 1

Influence of the factor of a group of adolescents on the indicators of forms of deviant behaviour (ANOVA, mean values and (standard deviations))

Показатели форм девиантного поведения	Группа подростков		Уровень значимости различий (межгрупповой дизайн)
	Девиантное поведение (n = 778)	Просоциальное поведение (n = 863)	
Курение	.35 (.47)	.17 (.26)	p<.0001
Употребление алкоголя	.12 (.32)	.02 (.16)	P<.0001
Употребление наркотиков	.019 (.13)	.02 (.16)	P>.01
Порча имущества и хулиганство	.04 (.10)	.003 (.05)	P<.0001
Побег из дома	.08 (.27)	.01 (.13)	P<.0001
Прогулы учебных занятий	.33 (.47)	.07 (.26)	P<.0001
Драки и агрессивное поведение	.12 (.33)	.01 (.13)	P<.0001
Воровство	.05 (.23)	.01 (.12)	P<.0001

Примечание: Взаимодействие факторов группы и показателей форм девиации на поведение подростков  $F(7,14) = 189,48$ ;  $p < .0001$ .

Note: Interaction of group factors and indicators of deviation forms on adolescent behaviour  $F(7.14) = 189.48$ ;  $p < .0001$ .

Post hoc сравнения (здесь и далее – LSD-тест) свидетельствовали, что наиболее высокие значения форм восприятия педагогами девиантного поведения у подростков были выявлены по показателям: «Курение» и «Прогулы учебных занятий» ( $p < .30$ ). При этом частотные характеристики по выраженности данных показателей в группе подростков девиантного и просоциального поведения не имели значимых различий. Это означает, что показатели: «Курение» и «Прогулы учебных занятий» являются наиболее частыми причинами «приписывания» проявления девиантного поведения подросткам в возрастной категории 13-17 лет в восприятии педагогов образовательной организации. Далее по частотным характеристикам проявления форм девиантного поведения у подростков следуют употребление алкоголя, драки и агрессивное поведение, побег из дома, воровство, порча имущества и употребление наркотических и психоактивных веществ.

Полученные результаты данной части исследования приведены на рис. 1–3.

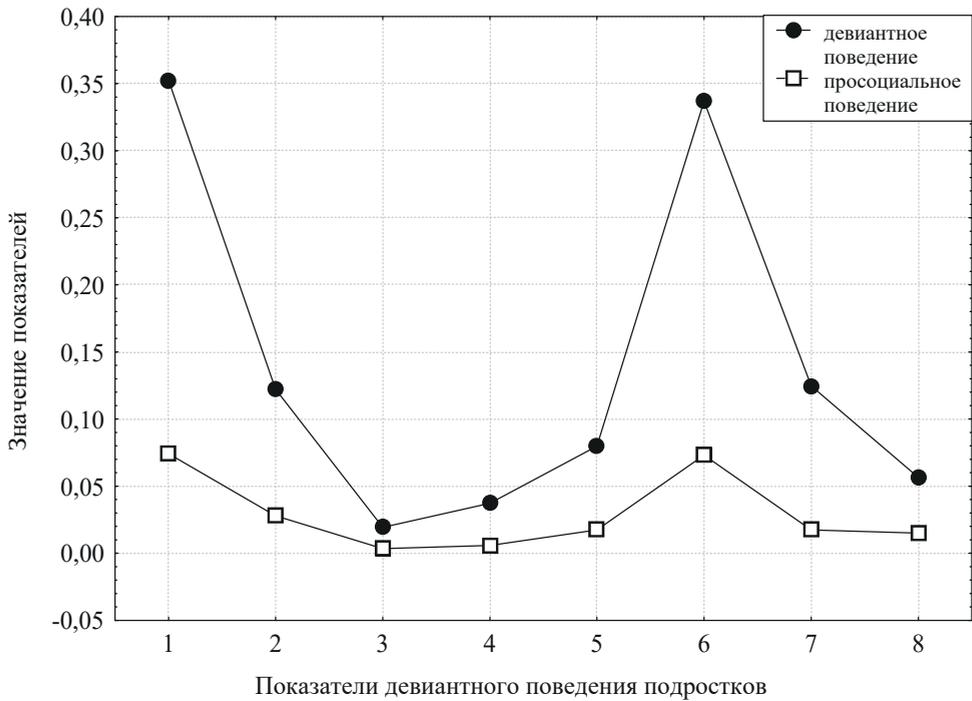


Рис. 1. Влияние факторов группы участников исследования на показатели форм проявления девиантного поведения подростков

Fig. 1. Influence of factors of the group of research participants on the indicators of forms of manifestation of deviant behaviour in adolescents

Примечание: Условные обозначения показателей девиантного поведения подростков: 1 – **курение**, 2 – употребление алкоголя, 3 – наркотики, 4 – порча имущества и хулиганство, 5- побег из дома, 6 – **прогулы** учебных занятий, 7 – драки и агрессивность, 8 – воровство.

Note: Legend of indicators of deviant behavior of adolescents: 1 - smoking, 2 - alcohol consumption, 3 - drugs, 4 - damage to property and hooliganism, 5 - runaway, 6 - absenteeism, 7 - fighting and aggressiveness, 8 - theft.

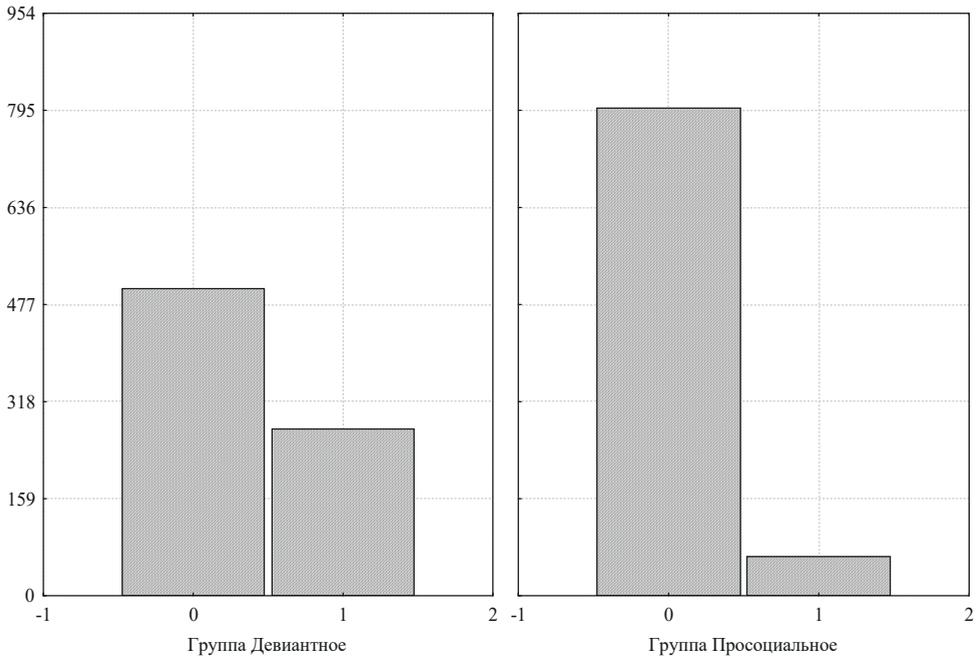


Рис. 2. Влияние фактора типа поведения подростка на выраженность показателя формы поведения «Курения»

Fig. 2. Influence of the factor of the type of adolescent behaviour on the severity of the indicator of the form of behaviour "Smoking"

Примечание: Ось абсцисс – количество участников исследования; 0 – не курят, 1 – курят.

Note: The abscissa is the number of study participants; 0 – do not smoke, 1 – smoke.

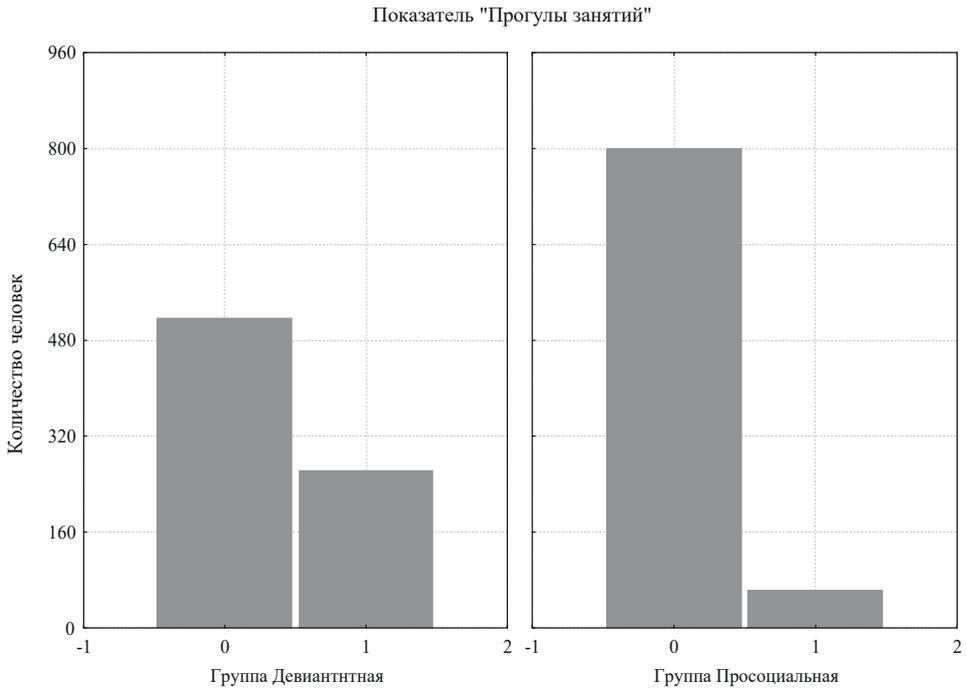


Рис. 3. Влияние фактора «Группа участников исследования (девиантный/просоциальный тип поведения)» на показатель формы девиантного поведения «Прогулы учебных занятий»

Fig. 3. Influence of the factor “Group of research participants (deviant/prosocial type of behaviour)” on the indicator of the form of deviant behaviour “Absenteeism”

Примечание: 0 – не прогуливают учебные занятия, 1 – прогуливают учебные занятия систематически.

Note: 0 – do not skip training sessions, 1 – systematically skip training sessions.

*Взаимодействие факторов девиантного/просоциального типа поведения и гендерных различий участников исследования.* Нами также были выявлены значимые взаимодействия показателей гендера (мужской / женский пол) участников исследования и их отнесение педагогами образовательных организаций к «девиантному» и «просоциальному» типу поведения на восприятие форм проявления девиантного поведения подростков. Полученные результаты данной части исследования представлены в табл. 2.

Таблица 2

Взаимодействие факторов гендера и типа девиантного/просоциального поведения подростков в возрасте 13–17 лет в восприятии педагогами образовательных организаций (3-х факторный ANOVA / MANOVA, средние и (стандартные отклонения))

Table 2

Interaction of gender factors and the type of deviant/prosocial behaviour in adolescents aged 13–17 old (3-factor ANOVA / MANOVA, mean and (standard deviations))

Показатели форм проявления девиантного поведения	Группа участников исследования (n = 1641)			
	Девиантная		Просоциальная	
	Мужской пол (n=553)	Женский пол (n=225)	Мужской пол (n=364)	Женский пол (n=499)
Курение	.39(.48)	.24(.41)	.11(.31)	.04(.20)
Употребление алкоголя	.12(.33)	.11(.32)	.04(.21)	.01(.11)
Употребление наркотиков	.02 (.16)	.00 (.00)	.005(.07)	.002(.04)
Порча имущества и хулиганство	.05 (.22)	.00(.00)	.01(.11)	.00(0)
Побег из дома	.06 (.25)	.11 (.31)	.02(.14)	.01(.11)
Пропулы учебных занятий	.37(.48)	.24(.42)	.10(.30)	.05(.22)
Драки и агрессивное поведение	.13(.34)	.10(.21)	.02(.16)	.01(.09)
Воровство	.05 (.23)	.04(.22)	.02(.16)	.01(.02)

Примечание: Взаимодействие фактора пола и типа поведения подростков (девиантный/просоциальный) в восприятии педагогами на показатели форм девиантного поведения,  $F(7,11) = 4.06$ ;  $p < .0002$ .

Note: Interaction of the gender factor and the type of adolescent behaviour (deviant/prosocial) on the indicators of forms of deviant behaviour,  $F(7.11) = 4.06$ ;  $p < .0002$ .

Согласно данным, отраженным в табл. 2, взаимодействие факторов гендера и группы участников исследования оказало значимое влияние (эффекты) на показатели форм проявления девиантного поведения подростков в возрасте 13–17 лет,  $F(7,11) = 4.06$ ;  $p < .0002$ . Это означает, что в зависимости от пола как в группе девиантного, так и в группе просоциального типа поведения, согласно ментальной репрезентации педагогов поведения подростков, обучающиеся проявляют различные формы девиации. Полученные результаты этой части исследования отражены на рис. 4.

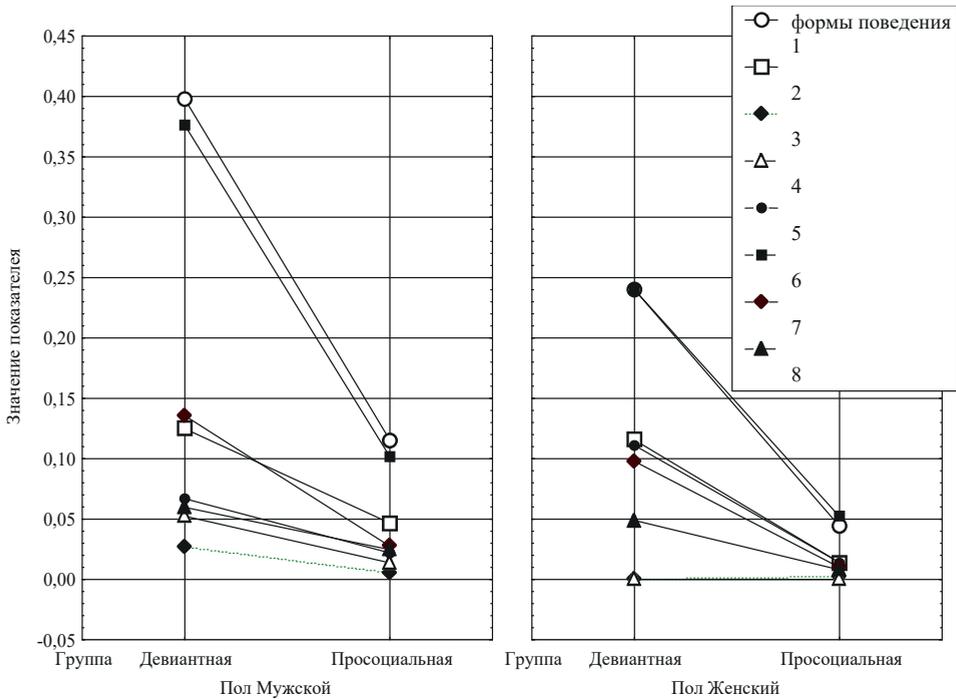


Рис. 4. Влияние фактора гендера на показатели форм проявления девиантного поведения подростков в восприятии педагогами в группе с девиантным и просоциальным типами поведения участников исследования

Fig. 4. Influence of the gender factor on the indicators of forms of manifestation of deviant behavior in adolescents in the group with deviant and prosocial types of behavior of the study participants

Примечание: Условные обозначения показателей девиантного поведения подростков: 1 – курение, 2 – употребление алкоголя, 3 – наркотики, 4 – порча имущества и хулиганство, 5 – побег из дома, 6 – прогулы учебных занятий, 7 – драки и агрессивность, 8 – воровство.

Note: Legend of indicators of deviant behavior of adolescents: 1 – smoking, 2 – alcohol consumption, 3 – drugs, 4 – damage to property and hooliganism, 5 – runaway, 6 – absenteeism, 7 – fighting and aggressiveness, 8 – theft.

Post hoc сравнения свидетельствовали, что фактор пола участников исследования оказал значимое влияние на показатели восприятия педагогами девиантного поведения как в группе подростков-юношей, так и девушек в обеих группах участников (девиантного и просоциального типа).

Значимые различия выраженности форм проявления девиантного поведения были определены по следующим показателям:

(1) «Курение» (в группах с девиантным и просоциальным типом восприятия поведения подростков ( $p < .0001$ )). Следует отметить, что данный показатель был значимо выше в группе юношей, чем девушек с девиантным типом поведения; девушек с девиантным типом поведения, чем юношей с просоциальным типом поведения. Также показатель «Курение» был значимо выше у юношей с просоциальным типом поведения, чем девушек с просоциальным типом поведения ( $p < .0001 \pm .00001$ ).

(2) «Прогулы учебных занятий» (в группах с девиантным и просоциальным поведением) ( $p < .0001$ ). Значение показателя «Прогулы учебных занятий» были выше в группе юношей с девиантным типом поведения, чем юношей и девушек с просоциальным типом поведения и девушек с девиантным типом поведения ( $p < .0001 \pm .00001$ ).

(3) Показатель «Драки и агрессивное поведение» был значимо выше в группе подростков с девиантным типом поведения, чем в группе с просоциальным типом ( $p < .0001 \pm .00001$ ). Внутри группы с девиантными просоциальным типом поведения подростков значимых различий по фактору пола не выявлено.

(4) По показателю «Употребление алкоголя» значимые различия были определены в группе с девиантным и просоциальным типом поведения подростков (как среди юношей, так и среди девушек) ( $p < .0001 \pm .00001$ ). При этом, внутри группы (с девиантным и просоциальным типом поведения) между юношами и девушками значимых различий в значении показателя «Употребление алкоголя» выявлено не было. Значение показателя «Употребление алкоголя» было значимо выше в группе подростков с девиантным типом поведения ( $p < .0001$ ).

(5) Также значимыми были различия в группах участников по показателю «Побеги из дома». Значимо выше данный показатель был выражен у девушек с девиантным типом поведения, чем у юношей с девиантным типом поведения и юношей и девушек с просоциальным типом поведения ( $p < .0001 \pm .00001$ ).

Итак, можно сделать промежуточные выводы, что фактор пола участников исследования оказывает значимое влияние на восприятие педагогами следующих показателей форм проявления девиантного поведения: «Курение», «Прогулы учебных занятий», «Драки и агрессивное поведение», «Употребление алкоголя» в группе подростков с девиантным типом поведения. По показателю «Побеги из дома» значение показателя было выше среди девушек-подростков с девиантным типом поведения, чем в других группах участников исследования.

Таким образом, проведенное нами исследование позволяет сформулировать следующие выводы по эмпирической части:

Фактор группы подростков (с девиантным и просоциальным типами поведения) оказал влияние на показатель «Структуры и проявление девиантного поведения» у подростков 13–17 лет». При этом показатель структуры девиантного поведения в восприятии педагогов образовательных организаций имел значимые различия у подростков девиантной и просоциальной группы по всем формам проявления девиантного поведения, кроме показателя «Употребление наркотиков».

Формы проявления девиантного поведения «Курение» и «Прогулы учебных занятий» в восприятии педагогов были одинаково присущи на высоком уровне как подросткам с девиантным, так и с просоциальным типами поведения. Далее в структуре девиантного поведения следуют: «Употребление алкоголя», «Драки и проявление агрессии», «Побеги из дома», «Порча имущества» и «Употребление наркотических средств» (эмпирическое свидетельство в пользу выдвинутой гипотезы).

Фактор группы подростков (девиантное/просоциальное поведение) в восприятии педагогов оказал значимое влияние на показатель «Драки и агрессивное поведение». Причем, в ментальной репрезентации педагогов драки и агрессивное поведение в группе с девиантным типом поведения свойственны как юношам, так и девушкам при высоких значениях проявления. Данный тип поведения значимо выше у подростков группы с девиантным типом поведения, чем у подростков с просоциальным типом вне зависимости от пола.

Фактор гендера и группы участников исследования (девиантный/просоциальный тип поведения) взаимодействовали и оказывали совместное влияние на показатели форм проявления девиантного поведения подростков. Так, было определено, что по показателю «Курение» и «Употребление алкоголя» в восприятии педагогов были выявлены значимые различия между юношами и девушками в группе с девиантным и просоциальным поведением, однако не было выявлено значимых различий между группой девушек и юношей в группе с девиантным поведением. В группе с девиантным типом поведения показатели «Курения» и «Употребление алкоголя» были значимо выше как у юношей, так и у девушек, чем в группе с «просоциальным» типом поведения. По показателю «Прогулы учебных занятий» значимые различия были выявлены в группе юношей с девиантным типом поведения, чем у девушек и юношей с просоциальным типом поведения. Однако стоит отметить, что показатель «Прогулы учебных занятий» был значимо выше у девушек с девиантной формой поведения, чем у подростков в группе с просоциальным типом поведения. Однако данный показатель был значимо ниже

у девушек с девиантным типом поведения, чем у юношей этой же группы.

Фактор гендера оказал также значимое влияние на показатель «Побеги из дома». Данный показатель был значимо выше у подростков-девушек с девиантным типом поведения, чем у юношей из этой же группы и подростков из группы с просоциальным типом поведения (вне зависимости от пола) (дополнительное эмпирическое свидетельство в пользу выдвинутой гипотезы).

### **Обсуждение результатов исследования**

Полученные нами результаты исследования можно интерпретировать по нескольким линиям.

Во-первых, по линии влияния фактора «группы» участников исследования на основные показатели форм проявления девиантного поведения подростков в восприятии педагогов как проявление индивидуальной аномии.

По мнению А. И. Долговой, «девиантность как социальное явление связана с жизнедеятельностью реального, конкретного, существующего общественного организма, отражает экономические и социально-политические процессы. Эта позиция отражает социологизаторский подход в объяснении причин отклоняющегося поведения, согласно которому отклонения в поведении имеют прямую зависимость от социальных условий существования людей» [10, с. 5]. В этом смысле девиантное поведение подростков в восприятии педагогами можно рассматривать как проявление индивидуальной аномии (т. к. данное восприятие, прежде всего, сопряжено с понятием «норма поведения» в образовательной организации).

Нами было определено, что структура девиантного поведения в восприятии педагогами в группах с девиантным и просоциальным поведением подростков имеет схожие характеристики по показателям «Курение» и «Прогулы учебных занятий». Это означает, что данные формы девиации согласно ментальной репрезентации педагогов присущи как девиантному, так и просоциальному типу поведения подростков и воспринимаются ими как однозначное нарушение «норм».

Однако в восприятии педагогов данная индивидуальная аномия (безнормность) в поведении подростков имеет свои разграничения и, несмотря на схожие способы проявления, не является системообразующим фактором отнесения подростков к группе безусловных девиантов, либо к просоциальной группе. Таким образом, нарушение норм поведения (курение и прогулы занятий) не сопряжены с восприятием педагогами данного типа поведения как индивидуальная аномия. Это подтверждает выводы В. И.

Курбатовой о том, что внешние и внутренние стороны одного и того же поведения могут не совпадать [24, с. 218]. Следовательно, педагоги в своем восприятии подростка как «девианта» или с позиции «нормальности» его поведения (укладывающегося в понятие «приемлемой нормы») опираются на дополнительные факторы. Как мы уже отмечали [2, с. 135–136] к таким факторам могут быть отнесены: (1) тип семьи подростка («благополучная/неблагополучная»), а также (2) восприятие педагогами социальных условий воспитания подростка в семье (формальные признаки отнесения семьи к «обеспеченной», «полной» и социальная статусность родителей – их образование и профессия).

Изучение механизмов «приписывания» типа поведения (девиантного/просоциального) подростку педагогами, несмотря на демонстрируемое им поведение, является увлекательной перспективой нашего дальнейшего исследования.

По мнению А. С. Выготского, «понятие нормы принадлежит к числу самых трудных и неопределенных научных представлений. В действительности не существует никакой нормы, но встречается бесчисленное множество различных вариаций, уклонений от нее, и часто очень трудно сказать, где уклонение переходит те границы, за которыми начинается область нормального» [цит. по: 23, с. 15].

Согласно определению Е. Durkheim, регулятором поведения человека выступают нормы и правила в обществе. «Отсутствие четко определенных норм и правил поведения порождает моральную неустойчивость индивида» [17, с. 82] и, как следствие, проявление данной неустойчивости в виде девиантного (аномичного) поведения.

Необходимо отметить, что данный механизм свойственен для проявления девиантного поведения подростков не только в современном российском обществе, но и в европейских странах [19–20].

Таким образом, результаты нашего исследования согласуются с выводами М. Э. Паатова и соавторов: «девиантное поведение формируется под влиянием негативного формирования смысловой картины мира подростка и его неспособности управлять своим поведением и эмоциональным состоянием» [27, с. 23] вне зависимости от социально-средовых условий.

Также можно говорить и том, что наряду с так называемым «нормальным» (массовым, средним) подростком с просоциальным типом поведения существуют «комбинированные, или смешанные» формы девиации (как попытка проявления подростком собственной индивидуальности) [26].

Выявленный нами факт, что не существует значимых различий по форме проявления девиантного поведения «Употребление наркотических веществ» между подростками девиантной и просоциальной группы в вос-

приятии педагогов свидетельствует о том, что нарушение данной нормы одинаково свойственно для обеих групп.

Таким образом, мы солидарны с рядом авторов [12, 15, 27], что, с одной стороны, под девиантным поведением подростков (социальная дезадаптация пассивного типа) можно понимать поведение, отклоняющееся от морально-нравственных норм человеческого общежития и проявляющееся в различных формах социальной патологии (таких как курение и прогулы учебных занятий). С другой стороны, девиантное поведение подростков является следствием негативного формирования личности под воздействием индивидуально-типологических психологических факторов в подростковом возрасте и асоциальной направленности ближайшего социального окружения [16, 18].

Во-вторых, по линии структуры и различий в проявлении девиантного поведения.

Проведенное исследование выявило различия в структуре девиаций подростков девиантной и просоциальной групп в восприятии педагогами по показателям «Употребление алкоголя», «Драки и проявление агрессии», «Побеги из дома», «Порча имущества». При этом все значения показателей в группе девиантного поведения были значимо ниже, чем в группе с просоциальным типом поведения. Следовательно, в восприятии педагогов подростки с девиантным типом поведения чаще употребляют алкоголь, проявляют физическую агрессию, побеги из дома и совершают больше повреждений чужого имущества. Выявленная нами версатильность<sup>1</sup> является индикатором девиантного разнообразия поведения подростков из девиантной группы и показывает их готовность проявлять различные виды отклоняющегося поведения, не свойственные (или свойственные в значительно меньшей мере) подросткам из просоциальной группы. В данной части исследования наши результаты также согласуются с выводами О. Зигмунд и D. Enzmann, которые утверждают, что российские несовершеннолетние более немецких сверстников специализируются на определенных девиациях [19, с. 179].

В-третьих, по линии гендерных различий в структуре девиантного поведения подростков (в восприятии педагогами)

Мы определили, что в восприятии педагогами нарушение социального поведения – феномен, часто встречающийся в процессе развития детей и подростков в зависимости от гендера. Причем структура девиантного поведения юношей и девушек в различных группах подростков (с девиантным и просоциальным типом) будет также значимо отличаться друг от друга.

Нами было определено, что для юношей из девиантной группы наиболее частыми формами проявления девиантного поведения являются следующие

---

<sup>1</sup> Версатильность – изменчивость, переменчивость, разнообразие.

щие: курение, прогулы, драки и проявление физической агрессии, алкоголь. В то время, как для девушек этой же девиантной группы – курение, прогулы занятий, алкоголь, побеги из дома, драки и агрессивность. Для юношей из просоциальной группы – курение, прогулы занятий, употребление алкоголя. Для девушек из просоциальной группы формами девиантного поведения являются прогулы и курение.

Полученные нами результаты согласуются с результатами исследователей [20, 28]. Мы также можем утверждать, что девушки в проявлении девиантного поведения менее версатильны, чем юноши. Однако следует отметить, что между собой (в группах с девиантным и просоциальным типом поведения) версатильность девушек различается на высоком статистическом уровне. У юношей же структура девиантного поведения и в той и другой группе является идентичной.

Н. А. Фомина, О. В. Теняева связывали это с гендерной спецификой ответственности подростков с девиантным поведением, которая заключается в большем стремлении девочек проявлять ответственность, доминировании у них осмысленности, продуктивности этого свойства в предметной сфере, несмотря на экстернальную регуляцию и операциональные трудности, и слабой выраженности стремления выполнять ответственные поручения у мальчиков при выраженности продуктивности и экстернальности, как и у девочек. Также авторами были выявлены у девушек более высокие показатели социоцентричности, осмысленности и интернальности, чем у юношей [21, с. 14].

## **Заключение**

Девиантное поведение подростков является трансформирующимся понятием. В данной трансформации задействованы и процессы социальной аномии (когда чувство социальной сплоченности – движущая сила морали индивида – разрушается или совершенно ослабевает). В свою очередь, индивидуальная аномия (в том числе девиантное поведение) размывает нормативность общества. В этом смысле изучение структуры девиантного поведения требует постоянного отслеживания в контексте взаимообусловленного влияния (том числе в различных странах, культурах, обществах и социальных группах).

Проведенное нами исследование позволяет получить эмпирический материал для сравнительного анализа как девиантного поведения подростков (в различных странах), так и для сравнения понятия «нормы/девиации» среди групп подростков в России. Значимым результатом настоящей

го исследования явилось отражение структуры девиации подростков через призму восприятия данного явления непосредственно педагогами, которые осуществляют процесс обучения и воспитания. Мы выявили факт, что восприятие педагогами девиантного поведения подростков зависит от ряда их профессиональных установок, которые связаны с отношением подростка к девиантной, либо просоциальной группе, а также связаны с гендерной принадлежностью обучающихся. Нами также определено, что структура девиации у подростков в зависимости от пола участников исследования также носит различный характер. Объединяющими факторами явились факторы «Курение» и «Прогулы учебных занятий»: педагоги, вне зависимости от отношения участников исследования к группе девиантного/просоциального поведения, воспринимают подростков как отклоняющихся от социальной нормы. Соответственно можно говорить, что курение и прогулы занятий выступают в качестве проявлений индивидуальной аномии в поведении подростков в целом. В то же время выявленная специфичность девиантного поведения у подростков-девушек, которая проявляется в побегах из дома, свидетельствует о проявлении индивидуальной аномии для категории девушек из группы девиантных подростков и не характерна для восприятия педагогами поведения всей группы подростков-девушек. Результаты нашего исследования показывают, что для современной науки наибольшим эвристическим потенциалом обладают теории аномии личности. Другим важным результатом исследования является вывод о том, что аномия может иметь несколько источников возникновения и различные формы проявления (в том числе социальную и индивидуальную).

Таким образом, проведенное нами исследование позволяет сформулировать следующие выводы:

Девиянтное поведение подростков в возрасте 13–17 лет можно рассматривать как проявление индивидуальной аномии (в восприятии педагогов как «безнормие»). Это касается таких форм проявления девиации, как: курение, прогулы занятий и употребление наркотических веществ.

Структура девиантного поведения у подростков девиантной группы имеет значимые отличия от структуры поведения подростков просоциальной группы. Структура девиантного поведения подростков девиантной группы отличается большей версатильностью от структуры поведения подростков просоциальной группы.

Фактор гендера участников исследования оказывает значимое влияние на структуру восприятия поведения подростков как в группе девиантного, так и просоциального типа поведения. Выдвинутая нами гипотеза получила эмпирическую поддержку.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Ковригина Г. Д. Социальная солидарность в теории фреймов З. Линденберга // Вестник развития науки и образования. 2018. № 9. С. 47–53.
2. Усова О. В., Чевтаева Н. Г., Никитина А. С., Скаво К. Социальная репрезентация благополучия/неблагополучия современной российской семьи и поведение обучающегося: восприятие явления педагогами // Образование и наука. 2020. Т. 22. № 6. С. 102–136. DOI: 10.17853/1994-5639-2020-6-102-136
3. Кара-Мурза С. Г. Аномия в России: причины и проявления. Москва: Научный эксперт, 2013. 56 с.
4. Sztompka P. Civilizational Incompetence: The Trap of Post-Communist Societies // Zeitschrift für Soziologie, Jg. 22, Heft 2, April 1993, P. 85–95.
5. Жевелик О. Д., Долгицкий О. Д. Аномия как источник физиологической адаптации // Здравоохранение Югры: опыт и инновации. 2016. № 2. С. 52–54.
6. Плетнев А. В. Эвристический потенциал теории аномии в современной криминологии [Электрон. ресурс] // Russian Journal of Education and Psychology. 2014. № 9 (41). Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/evristicheskiy-potentsial-teorii-anomii-v-sovremennoy-kriminologii> (дата обращения: 30.03.2021).
7. MacIver R. M. The Ramparts We Guard. New York, Macmillan, 1950. 152 p.
8. Гюйо Ж. М. Безверие будущего. Социологическое исследование. С биографической заметкой о Гюйо Ал. Фулье и с предисловием Д. Н. Овсяннико-Куликовского / Пер. с франц. (11 издание) под ред. Я. А. Сакера. Санкт-Петербург, 1908. 518 с.
9. Болдина М. А., Никонов Ю. С. Девиантное поведение подростков как социальная проблема // Гаудеамус. 2016. Т. 15. № 1. С. 98–101.
10. Долгова А. И. Криминология: Учебник для вузов. Москва: Норма, 2005. 912 с.
11. Корнилова Т. В., Григоренко Е. А., Смирнов С. Д. Подростки групп риска. Москва: Издательство Юрайт, 2019. 273 с.
12. Chikwature W., Oyedele V., Ganyani I. Effects of deviant behavior on academic performance in Mutare Urban primary school in Mutary district // European Journal of Psychological Research. 2016. Vol. 3. № 1. Available from: <https://www.idpublications.org/wp-content/uploads/2016/02/Full-Paper-EFFECTS-OF-DEVIANT-BEHAVIOR-ON-ACADEMIC-PERFORMANCE-IN-MUTARE-URBAN.pdf> (date of access: 30.03.2021).
13. Мицык Т. А. Девиантное поведение подростков как следствие неблагополучного взросления // Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири. 2016. № 2. С. 125–139.
14. Мардахаев Л. В. Социальная педагогика. Москва: Издательство РГСУ, 2013. 500 с.
15. Пруцкова Е. А. Профилактика девиантного поведения среди подростков в образовательных учреждениях // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2017. № 1 (05) С. 39–41.
16. Мельникова М. И. Зарубежный опыт изучения проблемы девиантного поведения [Электрон. ресурс] // Международный научно-исследовательский журнал. 2015. 37 (6) Часть 4. С. 26–27. Режим доступа: <https://research-journal.org/pedagogy/zarubezhnyj-opyt-izucheniya-problemy-deviantnogo-povedeniya> (дата обращения: 30.03.2021).
17. Гут Ю. Н., Кабардов М. К. Природные и социальные факторы девиантного поведения у подростков // Психологическая наука и образование. 2018. Том 23. № 4. С. 80–90. DOI:10.17759/pse.2018230408

18. Thorlindsson T., Bernburg G. Durkheim's theory of social order and deviance: a multi-level test // *European Sociological Review*. 2004. № 20. P. 271–285.

19. Зигмунт О. А., Энциманн Д. Различия и особенности преступности несовершеннолетних в России и Германии: их значимость для теории аномии // *Криминология: вчера, сегодня, завтра*. 2006. № 1 (10). С. 97–109.

20. Siegmunt O., Wetzels P. Social Values and Delinquency of Russian Youth // *International Journal of Comparative and Applied Criminal Justice*. № 41 (3). P. 211–230. Available from: <http://dx.doi.org/10.1080/01924036.2017.1322113> (date of access: 30.03.2021).

21. Фомина Н. А., Теняева О. В. Гендерные различия психологической структуры ответственности подростков с девиантным поведением // *Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика*. 2010. №3. С. 10–15.

22. Долгицкий О. Д. Социальное отчуждение как источник аномии // *Контекст и рефлексия: философия о мире и человеке*. 2017. Том 6. № 4 А. С. 104–119.

23. Курбатов В. И. Социальная работа [Электрон. ресурс]. Ростов-на-Дону; Москва, 2000. С. 382. Режим доступа: <https://library.lib.sfedu.ru/media/upload/images/show/kurb/17/17.pdf> (дата обращения: 30.03.2021)

24. Kohlberg L. Education, Moral Development and Faith // *Journal of Moral Education*. 1974. № 4 (1). P. 5–16. DOI:10.1080/0305724740040102

25. Siegmunt O. A. Juveniles' violent crime in Germany and Russia: differences and factors of influence // *Pacific Rim: Economics, Politics, Law*. 2018. № 3. P. 170–179. DOI:10.24866/1813-3274/2018-3/170-179

26. Muftić Lisa R. Advancing institutional anomaly theory: A microlevel examination connecting culture, institutions, and deviance // *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*. 2006. № 50. P. 630–653. DOI: 10.1177/0306624X06287284

27. Паатова М. Э., Бегидова С. Н., Хакунов Н. Х. Теоретико-методологический анализ социально-педагогических феноменов «Девиантное поведение» и «Делинквентное поведение» подростков [Электрон. ресурс] // *Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология*. 2012. № 1. С. 14–23. Режим доступа: [https://cyberleninka.ru/article/n/teoretiko-metodologicheskij-analiz-sotsialnopedagogicheskikh-fenomenov-deviantnoe-povedenie-i-delinkventnoe-povedenie-podrostkov\\_\(дата\\_обращения:\\_27.11.2020\)](https://cyberleninka.ru/article/n/teoretiko-metodologicheskij-analiz-sotsialnopedagogicheskikh-fenomenov-deviantnoe-povedenie-i-delinkventnoe-povedenie-podrostkov_(дата_обращения:_27.11.2020)).

28. Зигмунт О. А. Преступность несовершеннолетних в России и Германии: роль современной семьи // *Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Юриспруденция*. 2018. № 4. С. 173–182. DOI: 10.18384/2310-6794-2018-4-173-182

## References

1. Kovrigina G. D. Social solidarity in the theory of frames. *Vestnik razvitiya nauki i obrazovaniya = Bulletin of Development of Science and Education*. 2018; 9: 47–53. (In Russ.)

2. Usova O. V., Chevtaeva N. G., Nikitina A. S., Scavo C. Representation of well-being / ill-being of the modern Russian family and student behaviour: The phenomenon of teachers' reflection. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2020; 22 (6): 102–136. DOI: 10.17853/1994-5639-2020-6-102-136 (In Russ.)

3. Kara-Murza S. G. Anomija v Rossii: prichiny i projavlenija = Anomia in Russia: Causes and manifestations [Internet]. Moscow: Publishing House Nauchnyj jekspert; 2013 [cited

2021 Mar 30]. 56 p. Available from: <https://www.libfox.ru/423574-sergey-kara-murza-anomiya-v-rossii-prichiny-i-proyavleniya.html> (In Russ.)

4. Sztompka P. Civilizational incompetence: The trap of post-communist societies. *Zeitschrift für Soziologie*. 1993; 2: 88–95.

5. Gebelik O. D., Dolecki O. D. Anomie as a source of physiological adaptations. *Zdravoohranenie Jugry: opyt i innovacii = Health of Ugra: Experience and Innovation*. 2016; 2: 52–54. (In Russ.)

6. Pletnev V. A. The heuristic potential of the theory of anomie in contemporary criminology. *Russian Journal of Education and Psychology* [Internet]. 2014 [cited 2021 Mar 30]; 41 (9): 95–110. Available from: <https://cyberleninka.ru/article/n/evristicheskiy-potencial-teorii-anomii-v-sovremennoy-kriminologii> (In Russ.)

7. MacIver R. M. *The ramparts we guard*. New York: Macmillan; 1950. 152 p.

8. Guyau J. M. *Bezverie budushhego*. Sociologicheskoe issledovanie. S biograficheskoy zametkoy o Gjujo Al. Full'e i s predisloviem D. N. Ovsjaniko-Kulikovskogo = Disbelief of the future. Sociological research. With biographical note on Guyau by Al. Fouillée and with a foreword by D. N. Ovsyaniko-Kulikovskii. Translated from French. 11<sup>th</sup> edition. Ed. by Ja. L. Sack-er. St. Petersburg; 1908. 518 p. (In Russ.)

9. Boldina M. A., Nikonov S. Yu. Adolescent deviant behavior as a social problem. *Gaudeamus*. 2016; 15 (1): 98–101. (In Russ.)

10. Dolgova A. I. *Kriminologija = Criminology*. Moscow: Publishing House Norma; 2005. 912 p. (In Russ.)

11. Kornilova T. V., Grigorenko E. L., Smirnov S. D. Podrostki grupp riska = Adolescents of risk groups. Moscow: Publishing House; Jurajt; 2019. 273 p. (In Russ.)

12. Chikwature W., Oyedele V., Ganyani I. Effects of deviant behavior on academic performance in Mutare Urban primary school in Mutary district. *European Journal of Psychological Research* [Internet]. 2016 [cited 2021 Mar 30]; 3 (1). Available from: <https://www.idpublications.org/wp-content/uploads/2016/02/Full-Paper-EFFECTS-OF-DEVIANT-BEHAVIOR-ON-ACADEMIC-PERFORMANCE-IN-MUTARE-URBAN.pdf>

13. Mitsyk T. Deviant behavior of adolescents as a consequence of dysfunctional adulthood. *Vestnik po pedagogike i psihologii Yuzhnoj Sibiri = The Bulletin on Pedagogics and Psychology of Southern Siberia*. 2016; 2: 125–139. (In Russ.)

14. Mardakhaev L. V. *Social'naja pedagogika = Social pedagogy*. Moscow: RSSU Publishing House; 2013. 500 p. (In Russ.)

15. Pruckova E. A. Prevention of deviant behavior among adolescents in educational institutions. *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki = Pedagogy. Theory and Practice*. 2017; 5 (1): 39–41. (In Russ.)

16. Mel'nikova M. I. Foreign experience in studying the problem of deviant behavior. *Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal = International Research Journal* [Internet]. 2015 [cited 2020 Aug 17]; 37 (6), Part 4: 26–27. Available from: <https://research-journal.org/pedagogy/zarubezhnyj-opyt-izucheniya-problemy-deviantnogo-povedeniya> (In Russ.)

17. Gut Yu. N., Kabardov M. K. Natural and social factors of deviant behavior in adolescents. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*. 2018; 23 (4): 80–90. DOI: 10.17759/pse.2018230408 (In Russ.)

18. Thorlindsson T., Bernburg G. Durkheim's theory of social order and deviance: A multi-level test. *European Sociological Review*. 2004; 20: 271–285.

19. Zygmunt O. A., Enzmann D. Differences and peculiarities of juvenile delinquency in Russia and Germany: Their significance for the theory of anomie. *Kriminologiya: vchera, segodnya, zavtra = Criminology: Yesterday, Today, Tomorrow*. 2006; 10 (1): 97–109. (In Russ.)
20. Siegmunt O., Wetzels P. Social values and delinquency of Russian youth. *International Journal of Comparative and Applied Criminal Justice* [Internet]. 2017 [cited 2021 Mar 30]; 41 (3): 211–230. Available from: <http://dx.doi.org/10.1080/01924036.2017.1322113>
21. Fomina N. A., Tenyaeva O. V. Gender differences in the psychological structure of responsibility of adolescents with deviant behavior. *Vestnik RUDN. Seriya: Psihologiya i pedagogika = Bulletin of the RUDN. Series: Psychology and Pedagogy*. 2010; 3: 10–15. (In Russ.)
22. Dolgitsky O. D. Social alienation as a source of anomie. *Kontekst i refleksiya: filosofiya o mire i cheloveke = Context and Reflection: Philosophy of the World and Man*. 2017; 6 (4A): 104–119. (In Russ.)
23. Kurbatova V. I. Social'naja rabota = Social work [Internet]. Rostov-on-Don; Moscow; 2000 [cited 2021 Mar 30]. p. 382. Available from: <https://library.lib.sfedu.ru/media/upload/images/show/kurb/17/17.pdf> (In Russ.)
24. Kohlberg L. Education, moral development and faith. *Journal of Moral Education*. 1974; 4 (1): 5–16. DOI: 10.1080/0305724740040102
25. Siegmunt O. Mediating role of social disorganization: A case study of Russian neighborhoods. *Journal of Criminal Investigation and Criminology*. 2015; 66 (4): 342–352. DOI:10.24866/1813-3274/2018-3/170-179
26. Mučić L. R. Advancing institutional anomaly theory: A microlevel examination connecting culture, institutions, and deviance. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*. 2006; 50: 630–653. DOI: 10.1177/0306624X06287284
27. Paatova M. E., Begidova S. N., Hakunov N. H. Theoretical and methodological analysis of socio-pedagogical phenomena “Deviant behavior” and “Delinquent behavior” of adolescents. *Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 3: Pedagogika i psihologiya = Bulletin of the Adygeya State University. Series 3: Pedagogy and Psychology* [Internet]. 2012 [2020 Nov 27]; 1: 14–23. Available from: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoretiko-metodologicheskij-analiz-sotsialnopedagogicheskikh-fenomenov-deviantnoe-povedenie-i-delinkventnoe-povedenie-podrostkov> (In Russ.)
28. Zygmunt O. A. Delinquency of minors in Russia and Germany: The role of the modern family. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Yurisprudenciya = Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Jurisprudence*. 2018; 4: 173–182. DOI: 10.18384/2310-6794-2018-4-173-182 (In Russ.)

#### **Информация об авторах:**

**Усова Ольга Валерьевна** – кандидат психологических наук, доцент кафедры управления персоналом Уральского института управления Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ; ORCID 0000-0003-3942-8816; Екатеринбург, Россия. E-mail: [Ola\\_U@mail.ru](mailto:Ola_U@mail.ru)

**Усов Виктор Витальевич** – аспирант кафедры социологии управления Уральского института управления Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ; Екатеринбург, Россия. E-mail: [viktor1u@mail.ru](mailto:viktor1u@mail.ru)

**Костина Наталья Борисовна** – доктор социологических наук, профессор кафедры социологии управления Уральского института управления Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ; ORCID 0000-0003-1928-4835; Екатеринбург, Россия. E-mail: [kostina-nb@ranepa.ru](mailto:kostina-nb@ranepa.ru)

**Дуран Татьяна Валентиновна** – докторант Льежского университета (г. Льеж, Бельгия), доцент кафедры управления персоналом и социологии Уральского государственного университета путей сообщения; ORCID 0000-0001-8508-6752; Екатеринбург, Россия. E-mail: tatyana.duran@hotmail.be

**Вклад соавторов:**

О. В. Усова – проведение эмпирического исследования, обработка полученных данных методами математической статистики, интерпретация полученных результатов.

В. В. Усов – литературный анализ по проблематике исследования.

Н. Б. Костина – методологическое сопровождение и концепция проведения исследования, доработка исследования к печати.

Т. В. Дуран – обзор зарубежных исследований по теме исследования, согласование методологических подходов к проведению исследования.

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

Статья поступила в редакцию 22.08.2020; принята в печать 10.03.2021.

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

**Information about the authors:**

**Olga V. Usova** – Cand. Sci. (Psychology), Associate Professor, Ural Institute of Management – Branch of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration; ORCID 0000-0003-3942-8816; Ekaterinburg, Russia. E-mail: Ola\_U@mail.ru

**Viktor V. Usov** – Postgraduate Student, Department of Sociology of Management, Ural Institute of Management – Branch of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Ekaterinburg, Russia. E-mail: viktor1u@mail.ru

**Natalya B. Kostina** – Dr. Sci. (Sociology), Professor, Department of Sociology of Management, Ural Institute of Management – Branch of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration; ORCID 0000-0003-1928-4835; Ekaterinburg, Russia. E-mail: kostina-nb@ranepa.ru

**Tatiana V. Duran** – PhD Student, University of Liege; Associate Professor, Department of Personnel Management and Sociology, Ural State University of Railway Transport; ORCID 0000-0001-8508-6752; Liege, Belgium; Ekaterinburg, Russia. E-mail: tatyana.duran@hotmail.be

**Contribution of the authors:**

О. В. Усова – conduction of empirical research, processing the obtained data by the methods of mathematical statistics, interpretation of the results.

В. В. Усов – literature analysis on research issues.

Н. Б. Костина – methodological support and development of the research concept, revision of the study for publication.

Т. В. Дуран – review of foreign studies on the research topic, choice of methodological approaches to research.

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

Received 22.08.2020; accepted for publication 10.03.2021.

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, полужирный 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: xxxxxxxxxxxx*

**Х. Х. Хххххххххх<sup>1</sup>, Х. Х. Хххххх<sup>2</sup>**

*Гданьский университет физической культуры и спорта, Гданьск, Польша.*

*E-mail: <sup>1</sup>xxxxxxxxxxxx; <sup>2</sup>xxxxxxxxxxxx*

**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 используемых 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 исследованию, 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:** Хххххххх Х. Х. Хххххххххх хххххх хххххххххххх // 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:*

**Х. Х. Хххххххх**

*Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafiev, Krasnoyarsk, Russia.*

*E-mail: хххххххххххх*

**Х. Х. Хххххххххх<sup>1</sup>, Х. Х. Хххххх<sup>2</sup>**

*Gdansk University of Physical Education and Sport, Gdansk, Poland.*

*E-mail: <sup>1</sup>хххххххххххххх; <sup>2</sup>хххххххххххххх*

**12. Abstract.** – аннотация на английском языке (шрифт – 12 пунктов, прямой, межстрочный интервал – 1, выравнивание по ширине страницы).

*Abstract. Introduction.* (предыстория предпринятого автором исследования: актуальность проблемы, причины ее возникновения и обоснование необходимости поиска 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 and 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 собираются 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 подтвердит 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 издательства, следует оформлять в виде сносок в тексте статьи.**

## **Примеры оформления литературы на русском языке**

1. Беякова Е. Г. Смислоориентирированная 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](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/jsredirect?bu=47ul3e&from=yandex.ru%3Bse-arch%2F%3Bweb%3B%3B&text=&text=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-siyskoj 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.)

### **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 [Интернет]*; 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 obshchestvo: voprosy pedagogiki i psichologii: 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-technology-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](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 нижеперечисленным 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 indentation – **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 whether 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 investigated. 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 statement 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/jsreaddir?bu=47ul3e&from=yandex.ru%3Bsearch%2F%3Bweb%3B%3B&text=&text=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 obshchestvo: 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](https://doi.org/10.1007/978-3-319-33020-4_2)