

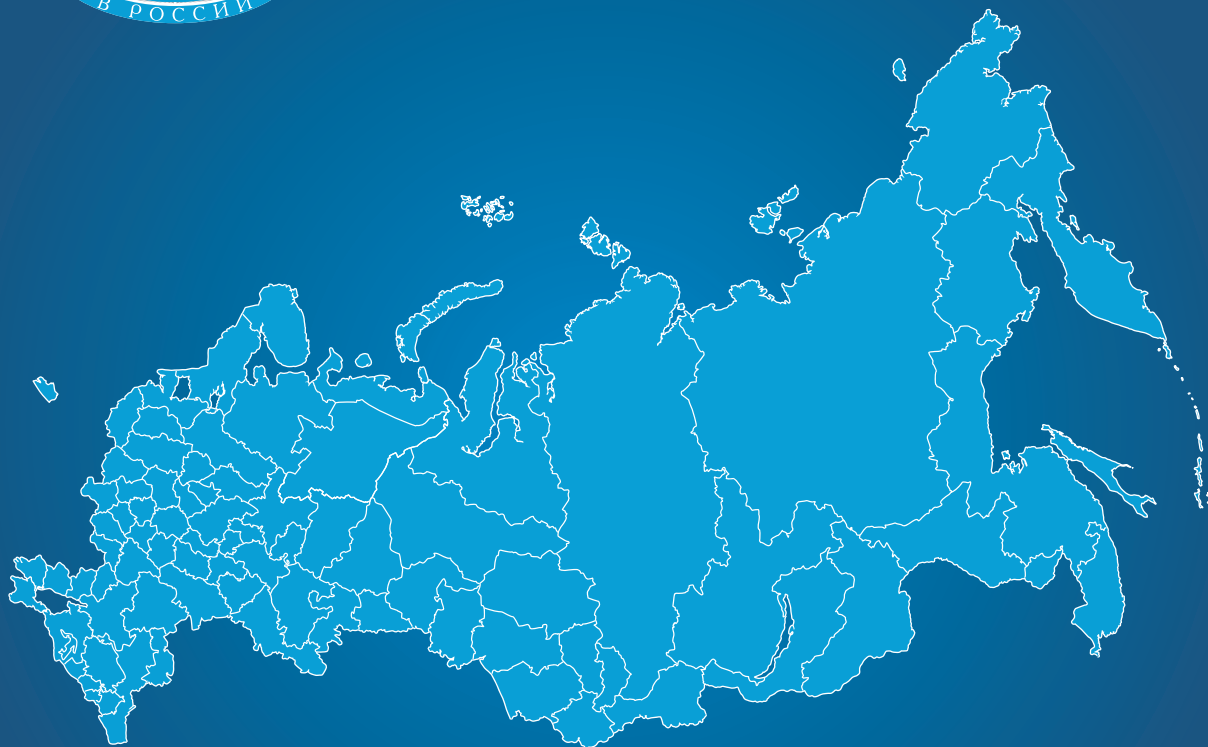
ВЫСШЕЕ образование в РОССИИ

ISSN 0869-3617 (Print)
ISSN 2072-0459 (Online)

7 / 2024

НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Vysshee obrazovanie v Rossii / Higher Education in Russia



«Пресса России» индекс: 83142

Журнал издается с 1992 года



Национальный центр
профессионально-
общественной
аккредитации



ПРОФАККРЕДИТАГЕНТСТВО



ПЕРВЫЙ ВСЕРОССИЙСКИЙ СЪЕЗД АККРЕДИТУЮЩИХ ОРГАНИЗАЦИЙ



аккредитация.рф

РЕКЛАМА



ВЫСШЕЕ образование в РОССИИ

7 / 2024

НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ
Vysshee obrazovanie v Rossii / Higher Education in Russia

Содержание

Contents 3

РОСТОВСКАЯ Т.К. Студенческая семья – важный ресурс
демографического развития на национальном уровне 9–14

*Семья как ключевой объект демографической
политики и научных исследований*

РОСТОВСКАЯ Т.К., ВАСИЛЬЕВА Е.Н., НИКОЛЬСКИЙ В.С.
Параметры благополучия студенческой семьи в современной
России: основные проблемы и поиск ресурсов 15–31

БАГИРОВА А.П., НЕШАТАЕВ А.В., ВАВИЛОВА А.С.,
ЛЕВШИЦ А.Д. Родительство в студенчестве: возможности
совмещения жизненных стратегий 32–49

ИЛЬДАРХАНОВА Ч.И., ЕРШОВА Г.Н. Образовательные
траектории родителей как фактор репродуктивного поведения
на примере Республики Татарстан (2013–2022 гг.) 50–66

ВИЛКОВА К.А., ГРУЗДЕВ И.А., ШМЕЛЕВА Е.Д.,
ТАРАСОВА Е.А., СТАРЦЕВ С.В. Что мы знаем о студенческих
семьях: социологический анализ 67–83



Соучредители: Московский
политехнический
университет;

Ассоциация технических
университетов

Главный редактор:
В.С. Никольский

Зам. главного редактора:
Н.П. Лябина

Редакторы:
Н.Н. Жильцов
Д.А. Видавская
Э.Ю. Шишкова

Ответственный секретарь:
Д.В. Давыдова

Адрес редакции:
127550, Москва,
ул. Прянишникова, д. 2А
e-mail: vovrus@inbox.ru
vovr@bk.ru

Журнал зарегистрирован
в Роскомнадзоре
Рег. св. ПИ № ФС7754511
от 17 июня 2013 года

Издатели:
Московский политехнический
университет
Адрес: 107023, Россия, г. Москва,
ул. Б. Семеновская, д. 38
Российский университет
дружбы народов
Адрес: 117198, Россия, Москва,
ул. Миклухо-Маклая, д. 6

Подписано в печать с
оригинал-макета 25.06.2024
Выход в свет 15.08.2024.
Усл. п. л. 11. Тираж 500 экз.

Заказ №

Отпечатано в типографии
Издательско-полиграфического
комплекса РУДН.

Адрес:
115419, Москва, Россия,
ул. Орджоникидзе, д. 3,
тел.: (495) 952-04-41;
e-mail: publishing@rudn.ru

© «Высшее образование
в России»

www.vovr.elpub.ru;
www.vovr.ru

* * *

МОХАММЕД Я.А., ДЕНИСЕНКО М.Б.

**Факторы, способствующие росту
миграции африканских студентов
в Россию 84–99**

БАХИШЕВА С.М., ГОЛУБ Г.Б.,

КЕМЕШОВА А.М., МУХТАР З.Г.,

**КАЖИАКПАРОВА Ж.С. Опыт оценки
компетенций в области саморегулируемого
обучения в смешанной среде 100–123**

ПОПОВА Е.В., МАЦЕПУРО Д.М.

**Исследовательская этика: представления
и практики российских молодых
учёных 124–143**

АПЕНЬКО С.Н., ЛУКАШ А.В.,

**ДАВЫДОВ А.И. Интеграция университетов
и работодателей – потенциал в
формировании социального капитала 144–164**



Двухлетний импакт-фактор
РИНЦ-2022, без самоцитирования

ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ	4,144
ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ	3,228
ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА	2,986
ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ	2,943
УНИВЕРСИТЕТСКОЕ УПРАВЛЕНИЕ: ПРАКТИКА И АНАЛИЗ	1,928
ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ	1,613
СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ	1,491
ЭПИСТЕМОЛОГИЯ И ФИЛОСОФИЯ НАУКИ	0,689
ВОПРОСЫ ФИЛОСОФИИ	0,655
ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ СЕГОДНЯ	0,524
АЛМА МАТЕР (ВЕСТНИК ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ)	0,276
ПЕДАГОГИКА	0,006

Contents

ROSTOVSKAYA, T.K. The Student Family Is an Important Resource for Demographic Development at the National Level. Pp. 9-14

Family as a Key Object of Demographic Policy and Scientific Research

ROSTOVSKAYA, T.K., VASILIEVA, E.N., NIKOLSKIY, V.S. The Conditions of Functioning of the Student Family in Modern Russia: The Main Problems and Resources of Well-Being. Pp. 15-31

BAGIROVA, A.P., NESHATAEV, A.V., VAVILOVA, A.S., LEVSHITS, A.D. Parenting During the Student Period: the Possibilities of Combining Life Strategies. Pp. 32-49

ILDARHANOVA, CH.I., ERSHOVA, G.N. Educational Trajectories of Parents as a Factor of Reproductive Behavior on the Example of the Republic of Tatarstan (2013-2022). Pp. 50-66

VILKOVA, K.A., GRUZDEV, I.A., SHMELEVA, E.D., TARASOVA, E.A., STARTSEV, S.V. What We Know about Student Families: A Sociological Analysis. Pp. 67-83

* * *

MOHAMMED, Y.A., DENISENKO, M.B. The Driving Factors for the Rise of African Student Migration to Russia. Pp. 84-99

BAKHISHEVA, S.M., GOLUB, G.B., KEMESHOVA, A.M., MUKHTAR, Z.G., KAZHIAPAROVA, J.S. Experience in Assessing Competencies in Self-Regulated Learning in Blended Learning Environments. Pp. 100-123

POPOVA, E.V., MATSEPURO, D.M. Research Ethics: Ideas and Practices of Russian Young Scientists. Pp. 124-143

APENKO, S.N., LUKASH, A.V., DAVYDOV, A.I. Integration of Universities and Employers – Potential in Building Social Capital. Pp. 144-164



Co-founders:
Moscow Polytechnic University,
Association of Technical
Universities. Founded in 1991

Editor-in-Chief:
V.S. Nikolsky

Deputy Editor-in-Chief:
N.P. Lyabina

Executive secretary:
D.V. Davydova

Editors:
N.N. Zhiltsov
D.A. Vidavskaya
E.Yu. Shishkova

Editorial office. Postal address:
2A, Pryanishnikova str., Moscow,
127550, Russian Federation

e-mail: vovrus@inbox.ru,
vovr@bk.ru

www.vovr.elpub.ru;
www.vovr.ru

The journal's registration by the
Federal Service for Supervision
of Communications, Information
Technology and Mass Media was
renewed on 17 June 2013.

The Certificate of Mass Media
registration: No. FC 7754511

ISSN 0869-3617 (Print);
2072-0459 (Online)

11 issues per year

Languages: Russian, English

Publishers:
Moscow Polytechnic University
Address: 38 Bolshaya
Semenovskaya str., Moscow,
107023, Russian Federation

*Peoples' Friendship
University of Russia*
Address: 6 Miklukho-Maklaya str.,
Moscow, 117198, Russian
Federation

Printed at RUDN
Publishing House:
3 Ordzhonikidze str., Moscow,
115419, Russian Federation
Ph. +7 (495) 952-04-41;
e-mail: publishing@rudn.ru

Copies printed – 500

© *Vysshee obrazovanie v Rossii*
(Higher Education in Russia)



VYSSHEE OBRAZOVANIE V ROSSII

www.vovr.elpub.ru; www.vovr.ru
(*Higher Education in Russia*)

Vysshee obrazovanie v Rossii is a monthly scholarly refereed journal that provides a forum for disseminating information about advances in higher education among educational researchers, educators, administrators and policy-makers across Russia. The journal welcomes authors to submit articles and research/discussion papers on topics relevant to modernization of education and trends, challenges and opportunities in teaching and learning.

Vysshee obrazovanie v Rossii publishes articles, book reviews and conference reports on issues such as institutional development and management, innovative practices in university curricula, assessment and evaluation, as well as theory and philosophy of higher education.

Vysshee obrazovanie v Rossii aims to stimulate interdisciplinary, problem-oriented and critical approach to research, to facilitate the discussion on specific topics of interest to educational researchers including international audiences. The primary objective of the journal is supporting of the research space in the field of educational sciences taking into account two dimensions – geographical and epistemological, consolidation of the broad educational community. This can be provided by creating the unified language of understanding and description of the processes that take place in the contemporary higher education. This language should facilitate rallying of the whole community of educators and researchers on the basis of such values as solidarity, concord, cooperation, and co-creation.

Our audience includes academics, faculty and administrators, teachers, researchers, practitioners, organizational developers, and policy designers.

The journal's rubrics correspond to three research areas: philosophical sciences, sociological sciences, educational sciences. We design our activities relying on the professional associations in higher education sphere, such as the Russian Union of Rectors, Association of Technical Universities, Association of Classical Universities of Russia, International Society for Engineering Education (IGIP).

Indexation. The papers in *Vysshee obrazovanie v Rossii* are indexed by Russian Science Citation Index and Scopus.



ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ

www.vovr.elpub.ru; www.vovr.ru
НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Журнал входит в перечень изданий, рекомендованных ВАК при Министерстве науки и высшего образования РФ для публикации результатов научных исследований.

Редакционная коллегия

БЕДНЫЙ Б.И. (проф., ННГУ им. Н.И. Лобачевского); **БЕЛОЦЕРКОВСКИЙ А.В.** (проф., Тверской государственный университет); **ГРЕБНЕВ А.С.** (проф., НИУ «Высшая школа экономики»); **ЕНДОВИЦКИЙ Д.А.** (проф., ректор, вице-президент РСР, Воронежский государственный университет); **ЖУРАКОВСКИЙ В.М.** (проф., акад. РАО); **ЗБОРОВСКИЙ Г.Е.** (проф., Уральский федеральный университет им. Б.Н. Ельцина); **ИВАНОВ В.Г.** (д. пед. н., проф.), **ИВАХНЕНКО Е.Н.** (проф., МГУ им. М.В. Ломоносова); **КИРАБАЕВ Н.С.** (проф., РУДН); **КУЗНЕЦОВА Н.И.** (д. филос. н., ИИЕТ РАН); **ЛУКАШЕНКО М.А.** (проф., МФПУ «Синергия»); **МЕЛИК-ГАЙКАЗЯН И.В.** (проф., ТГПУ); **НИКОЛЬСКИЙ В.С.** (журнал «Высшее образование в России»); **ПЕТРОВ В.А.** (проф., НИТУ «МИСиС»); **РАИЦКАЯ А.К.** (проф., МГИМО); **СЕНАШЕНКО В.С.** (проф., РУДН); **СИЛЛАСТЕ Г.Г.** (проф., Финансовый университет при Правительстве РФ); **СТРИХАНОВ М.Н.** (проф., акад. РАО); **ТЕРЕНТЬЕВ Е.А.** (Институт образования, НИУ «Высшая школа экономики»); **ФИЛИППОВ В.М.** (проф., акад. РАО, президент РУДН); **ЧУЧАЛИН А.И.** (проф.); **ШЕЙНБАУМ В.С.** (проф., Губкинский университет)

Международный редакционный совет

АЛЕКСАНДРОВ А.А. (проф., президент МГТУ им. Н.Э. Баумана, президент Ассоциации технических университетов); **АУЭР Михаэль** (проф., Университет прикладных наук Каринтии); **БАДАРЧ Дендев** (проф., директор департамента ЮНЕСКО, Париж); **де ГРААФ Эрик** (проф., Алборгский университет); **ГРУДЗИНСКИЙ А.О.** (проф., член рабочей группы по Болонскому процессу при Минобрнауки России); **ЖЕНЬ НАНЬЦИ** (акад., Харбинский политехнический университет, исполнительный директор АТУРК); **ЗГУРОВСКИЙ М.З.** (акад. НАН Украины, ректор, Национальный технический университет Украины); **ЗЕРНОВ В.А.** (проф., ректор, РосНОУ, председатель совета Ассоциации негосударственных вузов); **НЕЧАЕВ В.Д.** (проф., ректор, Севастопольский государственный университет); **ОЧИРБАТ Баатар** (ректор, Монгольский государственный университет науки и технологий); **ПРИХОДЬКО В.М.** (проф., чл.-корр. РАН, президент Российского мониторингового комитета IGIP); **САДОВНИЧИЙ В.А.** (проф., акад. РАН, ректор, МГУ им. М.В. Ломоносова, президент РСР); **САНГЕР Филип** (проф., Университет Пурдю, США)



ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ

www.vovr.elpub.ru; www.vovr.ru
(*Higher Education in Russia*)

EDITORIAL BOARD

Boris I. BEDNYI – Dr. Sci. (Physics), Prof., Director of the Institute of Doctoral Studies, N.I. Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod, bib@unn.ru

Andrey V. BELOTSEKOVSKY – Dr. Sci. (Physics), Prof., Tver State University, A.belotserkovsky@tversu.ru

Alexander I. CHUCHALIN – Dr. Sci. (Engineering), Prof., chai@tpu.ru

Dmitry A. ENDOVITSKY – Dr. Sci. (Economics), Prof., Rector, Voronezh State University, Vice-president of the Russian Rectors' Union, eda@econ.vsu.ru

Vladimir M. FILIPPOV – Dr. Sci. (Engineering), Prof., Academician of the RAE, RUDN University, president@rudn.ru

Leonid S. GREBNEV – Dr. Sci. (Economics), Prof., National Research University Higher School of Economics, lsg-99@mail.ru

Evgeniy N. IVAKHNENKO – Dr. Sci. (Philosophy), Prof., Lomonosov Moscow State University, ivahnen@rambler.ru

Vasiliy G. IVANOV – Dr. Sci. (Education), Prof., mrcpkrt@mail.ru

Nur S. KIRABAEV – Dr. Sci. (Philosophy), Prof., Peoples' Friendship University of Russia, kirabaev@gmail.com

Natalia I. KUZNETSOVA – Dr. Sci. (Philosophy), Leading Researcher, S. Vavilov Institute for the History of Science and Technology, the RAS, cap-cap@inbox.ru

Marianna A. LUKASHENKO – Dr. Sci. (Economics), Prof., Moscow University for Industry and Finance “Synergy”, mlukashenko@mfpa.ru

Irina V. MELIK-GAYKAZYAN – Dr. Sci. (Philosophy), Prof., Tomsk State Pedagogical University, melik-irina@yandex.ru

Vladimir S. NIKOLSKY – Dr. Sci. (Philosophy), Editor-in-Chief of the journal “Vysshee Obrazovanie v Rossii”, logos101@yandex.ru

Vadim L. PETROV – Dr. Sci. (Engineering), Prof., The National University of Science and Technology MISiS, petrovv@misis.ru

Lilia K. RAITSKAYA – Dr. Sci. (Education), Cand. Sci. (Economics), Prof., MGIMO University (Moscow) – Moscow State Institute of International Relations (University), e-mail: raitskaya.l.k@inno.mgimo.ru

Vasiliy S. SENASHENKO – Dr. Sci. (Physics), Prof. of the Department of Comparative Educational Policy, People's Friendship University of Russia, vsenashenko@mail.ru

Viktor S. SHEINBAUM – Cand. Sci. (Engineering), Prof., Gubkin Russian State University of Oil and Gas, shvs@gubkin.ru

Galina G. SILLASTE – Dr. Sci. (Sociology), Prof., Financial University under the Government of the Russian Federation, galinasillaste@yandex.ru

Mikhail N. STRIKHANOV – Dr. Sci. (Physics), Prof., Corr. Member of the Russian Academy of Education

Evgeniy A. TERENCEV – Cand. Sci. (Sociology), Institute of Education, National Research University Higher School of Economics, eterentev@hse.ru

Garold E. ZBOROVSKY – Dr. Sci. (Philosophy), Prof., Ural Federal University named after the first President of Russia B.N. Yeltsin, g.e.zborovsky@urfu.ru; garoldzborovsky@gmail.com

Vasiliy M. ZHURAKOVSKY – Dr. Sci. (Engineering), Prof., Academician of the Russian Academy of Education, Head of the Expert and Analytical Center of National Training Foundation, zhurakovsky@ntf.ru

INTERNATIONAL COUNCIL MEMBERS

Anatoly A. ALEXANDROV – Dr. Sci. (Engineering), Prof., President of Bauman Moscow State Technical University, President of Technical Universities Association, bauman@bmstu.ru

Michael E. AUER – PhD, Prof., Carinthia University of Applied Sciences (Austria), gs@igip.org

Dendev BADARCH – PhD, Director of the Division of Social Transformations and Intercultural Dialogue, UNESCO, France, d.badarch@unesco.org

Erik de GRAAF – Prof., Aalborg University (Denmark), degraafe@plan.aau.dk

Alexander O. GRUDZINSKY – Dr. Sci. (Sociology), Prof., Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod, member of the working group on Bologna Process at the Ministry of Education and Science of the RF, aog@unn.ru

Vladimir D. NECHAEV – Dr. Sci. (Politics), Prof., Rector of Sevastopol State University, VDNechev@sevsu.ru

Baatar OCHIRBAT – PhD, Prof., Rector of Mongolian University of Science and Technology, baatar@must.edu.mn

Vyacheslav M. PRIKHOD'KO – Dr. Sci. (Engineering), Prof., Corr. Member of the RAS, Moscow State Automobile and Road Technical University (MADI), President of RMC IGIP, rector@madi.ru

Nanqi REN – Vice President of Harbin Institute of Technology, Association of Sino-Russian Technical Universities (ASRTU), Permanent Secretariat of Chinese part, asrtu@hit.edu.cn

Viktor A. SADOVNICHYI – Dr. Sci. (Physics), RAS Academician, Rector of Lomonosov Moscow State University, President of the Russian Rectors' Union, info@rector.msu.ru

Phillip A. SANGER – PhD, Full Professor, Executive Director of Center for Accelerating Technology and Innovation, College of Technology, Purdue University, psanger@purdue.edu

Vladimir A. ZERNOV – Dr. Sci. (Physics), Prof., Rector of the Russian New University, Chairman of the Council of the Association of Non-Governmental Universities, rector@rosnou.ru

Mykhailo Z. ZGUROVSKY – Dr. Sci. (Engineering), Prof., Rector of National Technical University of Ukraine “Kyiv Polytechnic Institute”, Academician of the NAS of Ukraine, zgurovsm@hotmail.com

AUTHOR'S GUIDE

Publishing Ethics

The journal *Vysshee obrazovanie v Rossii* is committed to promoting the standards of publication ethics in accordance with COPE (Code of Conduct and Best Practice Guidelines for Journal Editors) and takes all possible measures against any publication malpractices. We pursue the principles of transparency and best practices in scholarly publishing and aspire to ensure fair, unbiased, and transparent peer review processes and editorial decisions.

Peer-review procedure

All the manuscripts submitted to *Vysshee obrazovanie v Rossii* are reviewed by the Editor to assess its suitability for the journal according to the guidelines determined by the editorial policy. On this step of the initial filtering the manuscript can be rejected if the content doesn't fall within the scope of the journal or it fails to meet sufficiently our basic criteria and the submission requirements.

The papers accepted for publication are subjected to the blind peer review process which can be accomplished either by the members of Editorial staff (Heads of Departments) or by involved additional reviewers. The assigned reviewer is an expert within a topic area of the research conducted.

Manuscript Submission

Manuscript is expected to report the original research. The paper content should be relevant to the scope of the journal. Authors must certify that the manuscript is not currently being considered for publication elsewhere and has not been published before.

Manuscripts are submitted at email address: vovrus@inbox.ru. They must be prepared according to the manuscript requirements. Author's document set should include the following positions.

- *Authors' data*: first name, middle initial and last name; affiliation (full name of the organization and position); academic degree; Author ID; ORSID; Researcher ID; postal address of the organization; e-mail address; mobile telephone number.
- *Manuscript file* in Word format (font – 11-point Times New Roman).
- *Title* (no more than 5-7 words).
- *Abstract* (250-300 words summarizing concisely the content and conclusions of the paper).
- *Keywords* (5-7).
- *Reference list* (approx. 20-25). Each reference should be numbered, ordered sequentially as it appears in a text; all authors should be included in reference list; references to web-sites should give authors if known, title of cited page, DOI if available, URL in full, and year of posting in parentheses. Please, adhere the journal style of referencing.

We strongly recommend that authors use the professional academic proofreading services. The language editing certificate is highly advisable.

Студенческая семья – важный ресурс демографического развития на национальном уровне

Редакционная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-7-9-14

Ростовская Тамара Керимовна – д-р социол. наук, профессор, заместитель директора по научной работе, директор Института современных языков, межкультурной коммуникации и миграций, ORCID: 0000-0002-1629-7780, Researcher ID: F-5579-2018, rostovskaya.tamara@mail.ru

Институт демографических исследований Федерального научно-исследовательского социологического центра РАН, Москва, Россия

Адрес: 119333, г. Москва, ул. Фотиевой, 6, к. 1

Российский университет дружбы народов (РУДН), Москва, Россия

Адрес: 117198, г. Москва, ул. Миклухо-Маклая, 6

Для цитирования: Ростовская Т.К. Студенческая семья – важный ресурс демографического развития на национальном уровне // Высшее образование в России. 2024. Т. 33. № 7. С. 9–14. DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-7-9-14

The Student Family Is an Important Resource for Demographic Development at the National Level

Editorial

DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-7-9-14

Tamara K. Rostovskaya – Dr. Sci. (Sociology), Professor; Deputy Director for Research, Professor, Director, Institute of Modern Languages, Intercultural Communication and Migration, ORCID ID: 0000-0002-1629-7780 Researcher ID: F-5579-2018, rostovskaya.tamara@mail.ru E-mail: rostovskaya.tamara@mail.ru

Institute for Demographic Research of the Federal Center of Theoretical and Applied Sociology of the Russian Academy of Sciences, Moscow, Russian Federation

Address: 6, bld. 1, Fotievoy str, 119333, Moscow, Russian Federation;

RUDN University, Moscow, Russian Federation

Address: 6, Miklukho-Maklaya str., 117198, Moscow, Russian Federation

Cite as: Rostovskaya, T.K. (2024). The Student Family Is an Important Resource for Demographic Development at the National Level. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 33, no. 7, pp. 9-14, doi: 10.31992/0869-3617-2024-33-7-9-14 (In Russ., abstract in Eng.).

Тематический раздел данного номера журнала «Семья как ключевой объект демографической политики и научных исследований» посвящён вопросам развития семьи в контексте государственной демографической политики и приурочен к проведению V Всероссийского демографического форума с международным участием (далее – Форум), который состоится 23–28 сентября 2024 года в Сочинском институте (филиале) Российского университета дружбы народов имени Патриса Лумумбы. Организаторы Форума – Институт демографических исследований Федерального научно-исследовательского социологического центра Российской академии наук и Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы.

Юбилейный Форум проходит в год 300-летия РАН и Год семьи в Российской Федерации. В этой связи актуальны темы, связанные с освещением демографической ситуации на региональном уровне; выработкой новых подходов к реализации демографической политики, направленной на повышение рождаемости, формирование мотивации к многодетности.

Для оперативной фиксации происходящих трансформаций, а также выявления реакции населения на меры демографической политики, их своевременной корректировки важен мониторинг и анализ динамики ключевых показателей развития демографической ситуации в субъектах Российской Федерации. Данный мониторинг на региональном уровне с 2020 года систематически проводит Институт демографических исследований ФНИСЦ РАН, Научный совет «Демографические и миграционные проблемы России» при ООН РАН. Результаты мониторинга освещены в

ежегодно издаваемом Национальным демографическом докладе «Демографическое самочувствие регионов России» (далее – Национальный демографический доклад).

В рамках Форума состоится презентация «Национального демографического доклада–2023»¹. Текст доклада, подготовленный научным коллективом Института демографических исследований ФНИСЦ РАН, Вологодским научным центром РАН, с участием научных работников Центра семьи и демографии Академии наук Республики Татарстан, а также ведущих учёных Республики Башкортостан, Ставропольского края, Волгоградской, Ивановской, Калининградской, Нижегородской, Свердловской областей и ХМАО–Югры, является актуальным документом, в котором проанализированы основные тенденции демографического развития в 12 субъектах Российской Федерации.

Первый раздел Национального демографического доклада вносит вклад в методическое сопровождение демографической политики, представляя особенности регулирования брачного, репродуктивного и самосохранительного поведения в части обеспечения демографической безопасности России. Актуальными являются вопросы, связанные с развитием коренных малочисленных народов Севера на примере ХМАО–Югры в контексте национальной безопасности России.

Второй раздел традиционно содержит материал, связанный с особенностями демографического развития в 2022–2023 гг. в следующих субъектах РФ: Москва и Московская область, Республика Башкортостан, Республика Татарстан, Ставропольский край,

¹ Демографическое самочувствие регионов России. Национальный демографический доклад–2023 / Т.К. Ростовская, А.А. Шабунова [и др.]; отв. ред. Т.К. Ростовская, А. А. Шабунова; ФНИСЦ РАН. Вологда: Вологодский научный центр, 2024. 336 с. DOI: 10.19181/monogr:978-5-89697-427-7.2024

Волгоградская, Вологодская, Ивановская, Нижегородская и Свердловская области. Следует подчеркнуть, что впервые в докладе представлена информация о демографической ситуации в Калининградской области и ХМАО–Югре.

Национальный демографический доклад является важным исследованием разных кейсов в области демографии, способствует их популяризации и повышению научной обоснованности принимаемых управленческих решений на федеральном и региональном уровнях.

В Год семьи в Российской Федерации на Форуме особое внимание будет уделено вопросам укрепления института российской семьи на основе традиционных социокультурных ценностей; повышения брачности и рождаемости в молодёжной среде усилению государственной поддержки семей с детьми. В этом ключе важнейшим представляется ценность института многопоколенной семьи, включающего различные типы семьи. В контексте глобальных вызовов и внутренних угроз, приводящих к депопуляции россиян, актуальной является поддержка особого типа семьи – благополучной многодетной семьи как идеальной модели семьи. Данная модель соотносится с моделью «благополучная семья», разработанной под руководством Ростовской Т.К. в 2007 г., в рамках Концепции государственной политики в отношении молодой семьи². А утверждённый статус многодетной семьи³, какой является семья,

имеющая трёх и более детей, позволил проводить единую социально ориентированную государственную политику в сфере поддержки многодетных семей. В своём интервью журналу «Ректор вуза» заместитель председателя Государственной Думы ФС РФ Анна Юрьевна Кузнецова отметила: «...Год семьи, объявленный Президентом России, придаёт новый импульс для развития всех векторов просемейной политики, включая повышение благополучия семей с детьми, развитие семейной инфраструктуры и, конечно, сохранение и укрепление в обществе нравственных ориентиров, отвечающих нашим традиционным семейным ценностям. Одна из таких ценностей, обозначенных главой государства, – традиции крепкой многодетной, многопоколенной семьи. Важно помнить, что большая многодетная семья начинается именно с молодой семьи, которая ещё только принимает решение о рождении детей. Поэтому очень важно помогать и поддерживать наши молодые, студенческие семьи на всех уровнях»⁴.

Не случайно, тема, связанная с поддержкой студенческой семьи является ключевой в нашем тематическом разделе журнала. Рост внимания к проблемам студенческой семьи подтверждается в ежегодном послании Президента Федеральному Собранию Российской Федерации. В.В. Путин среди «вопросов, решение которых считается принципиально важным для уверенного, долгосрочного развития страны»⁵, определил значимость создания условий, позволяющих

² Письмо Минобрнауки РФ от 08.05.2007 N АФ-163/06 «О Концепции государственной политики в отношении молодой семьи». URL: <https://online11.consultant.ru/cgi/online.cgi?req=doc&base=LAW&n=98438&cacheid=40461B84BDF916E697B63575F9B412F5&mode=splus&rnd=ewf7JA#79IB4JUiatZiFGq31> (дата обращения: 10.06.2024).

³ Указ Президента РФ от 23.01.2024 N 63 «О мерах социальной поддержки многодетных семей». URL: <https://online11.consultant.ru/cgi/online.cgi?req=doc&base=LAW&n=467710&dst=1000000001&cacheid=7E0E00FA7544A81C1D98B521AC7BC902&mode=splus&rnd=ewf7JA#enOB4JUkRDCEvz651> (дата обращения 10.06.2024).

⁴ Журнал «Ректор вуза». 2024. № 6 (233). С. 4. URL: <http://ivanovo.ac.ru/upload/medialibrary/5d1/5d1f4ddfd38764603f051a74570b59f5.pdf> (дата обращения: 10.06.2024).

⁵ Указ Президента РФ от 23.01.2024 N 63 «О мерах социальной поддержки многодетных семей». URL: <https://online11.consultant.ru/cgi/online.cgi?req=doc&base=LAW&n=467710&dst=1000000001&cacheid=7E0E00FA7544A81C1D98B521AC7BC902&mode=splus&rnd=ewf7JA#enOB4JUkRDCEvz651> (дата обращения: 10.06.2024).

студентам, аспирантам, создавшим молодые семьи, учиться, работать и воспитывать детей. А запуск нового национального проекта «Семья», который анонсировал Президент, является необходимым стратегическим ресурсом, направленным на повышение качества жизни семей с детьми, на поддержку рождаемости в молодых семьях.

В настоящее время Минобрнауки России проводит активную работу по поддержке студенческих семей, которых сегодня насчитывается 17 тыс. На федеральном уровне создана рабочая группа по вопросам поддержки молодых студенческих семей, которую возглавляет заместитель Министра науки и высшего образования Ольга Викторовна Петрова. «Разработаны методические рекомендации по открытию групп кратковременного пребывания детей и/или комнат матери и ребёнка для студенческих семей в вузах. В настоящее время в 36 вузах открыты группы кратковременного пребывания детей, в 26 вузах – комнаты матери и ребёнка. Также Министерством разработаны методические рекомендации по организации проживания студентов, имеющих детей, в жилых помещениях общежитий образовательных организаций высшего образования», – сообщает О.В.Петрова⁶.

Вместе с тем следует подчеркнуть, что в настоящее время на федеральном уровне не установлен правовой статус студенческой семьи, отсутствует единая правовая база социальной политики в отношении данного типа семьи, что приводит к разрозненным действиям социальных служб в регионах, низкой эффективности работы учреждений органов по делам молодёжи и социальных программ по поддержке студенческой семьи.

В РФ растёт актуальность исследования института студенческих семей. Во-первых, студенческая семья является объектом социальной защиты, т. к. условия её функционирования сопряжены с рядом проблем, следовательно, необходимы ресурсы для формирования или восстановления благополучия. Во-вторых, в связи со снижением в России общего коэффициента рождаемости и численности населения студенческие семьи можно рассматривать как важный ресурс демографического развития.

В этой связи значимыми являются статьи, представленные авторскими коллективами в тематическом разделе данного номера журнала.

Открывает тематический раздел номера журнала статья *Ростовской Т.К., Васильевой Е.Н., Никольского В.С. «Параметры благополучия студенческой семьи в современной России: основные проблемы и поиск ресурсов»*. Авторами на первом этапе представлен теоретический анализ и уточнено определение понятия «студенческая семья», основанное на авторском определении: «Студенческой считается семья, в которой оба супруга находятся в возрасте до 25 лет (включительно), состоят в зарегистрированном браке и являются студентами очной формы обучения организаций высшего образования. Для детной (многодетной) студенческой семьи возраст может быть увеличен до 30 лет (при условии, что один из супругов является студентом очной формы обучения организации высшего образования)»⁷.

На втором этапе представлены результаты Всероссийского социологического исследования «Студенческая семья России», проведённого ИДИ ФНИСЦ РАН в 2022 г.⁸.

⁶ Журнал «Ректор вуза». 2024. № 6 (233). С. 4. URL: <http://ivanovo.ac.ru/upload/medialibrary/5d1/5d1f4ddfd38764603f051a74570b59f5.pdf> (дата обращения: 10.06.2024).

⁷ Институциональные основы становления студенческой семьи как ресурса демографического развития России // Вестник Южно-Российского государственного технического университета (НПИ). Серия: Социально-экономические науки. 2022. Т. 15. № 1. С. 169–179. URL: https://www.isras.ru/index.php?page_id=1198&id=10732 (дата обращения: 10.06.2024).

⁸ Всероссийское социологическое исследование «Студенческая семья России», проведённое в 2022 году методом анкетного опроса в 15 высших учебных заведениях 12 регионов России, n = 1388,

В процессе исследования определены исторические условия изменения института студенческих семей, выявлены параметры благополучия разных типов студенческих семей. Лейтмотивом данной статьи является необходимость популяризации института благополучной молодой (студенческой) семьи, в которой традиционно в молодом возрасте создаётся супружеская пара, ориентированная на рождение и воспитание детей.

В связи с изложенным следует подчеркнуть роль Института демографических исследований ФНИСЦ РАН, Научного совета «Демографические и миграционные проблемы России» при Отделении общественных наук РАН в проведении научных исследований в рамках тематики, связанной с изучением представлений студентов о брачно-семейных отношениях и благополучии семейной жизни, а также проблемных аспектов формирования и развития института студенческой семьи в России.

Результаты данных исследований вошли в текст авторской коллективной монографии «Студенческая семья в России: барьеры и возможности благополучия»⁹. Данная монография представляет собой многолетний труд, в котором отражены результаты авторских социологических исследований, проведённых в 2014–2022 гг. в рамках тематики, связанной с изучением представлений студентов о брачно-семейных отношениях и благополучии семейной жизни, а также проблемных аспектов формирования и развития института студенческой семьи в России. Презентация книги состоялась 8 июля 2024 г. во Всероссийский день семьи, любви и верности в Ивановском государственном университете¹⁰.

В рамках заявленной тематики особый интерес представляют исследования, связанные с практиками поддержки студенческих семей. Авторский коллектив Багирова А.П., Нешатаев А.В., Вавилова А.С., Левшиц А.Д. в статье «Родительство в студенчестве: возможности совмещения жизненных стратегий» затрагивает важнейшую тему, связанную с совмещением родительских и образовательных обязанностей в студенческой семье. Научный труд под руководством ведущего учёного, доктора экономических наук А.П. Багировой вносит вклад в общественную дискуссию о возможностях и условиях более раннего в сравнении с существующим сейчас возраста родительского дебюта в молодёжной среде. На основе анализа сложностей родителей, находящихся в отпусках по уходу за ребёнком, авторы представляют потенциальные инструменты минимизации трудностей родительства, возникающих в этот период, для студенческих семей.

Статья Ильдархановой Ч.И., Ершовой Г.Н. «Образовательные траектории родителей как фактор репродуктивного поведения на примере Республики Татарстан (2013–2022 гг.)» актуальна в контексте поддержки инициатив Комитета Государственной Думы по вопросам семьи, женщин и детей о мерах финансовой поддержки молодых студенческих семей. Авторы статистически подтверждают откладывание рождения первенцев у женщин в связи с приоритетом получения высшего образования, но также и то, что, получив высшее образование и родив первого ребёнка, женщины демонстрируют схожий с матерями без высшего образования временной интервал по реализации репродуктивных намерений по вторым детям.

(представители студенческой молодёжи 15 вузов в возрасте от 17–28 лет), а также методом глубинного интервью и экспертного опроса. (Рук. – д-р социол. наук, проф. Т.К. Ростовская).

⁹ Студенческая семья в России: барьеры и возможности благополучия : монография / Т.К. Ростовская [и др.]; отв. ред. Т.К. Ростовская; ИДИ ФНИСЦ РАН. Иваново: Иван. гос. ун-т, 2024. 472 с. ISBN: 978-5-7807-1456-9.

¹⁰ URL: <https://idrras.ru/news/2024/7/meropiyatiya-den-semi-lyubvi-i-vernosti.html> (дата обращения: 10.06.2024).

Завершает тематический раздел номера статья «Что мы знаем о студенческих семьях: социологический анализ» (Вилкова К.А., Груздев И.А., Шмелева Е.Д., Тарасова Е.А., Старцев С.В.). Рассматривая демографический контекст, характеристики студенческих семей и их опыт совмещения учёбы и родительства, авторы приходят к выводу о необходимости индивидуализированного подхода к поддержке студенческих семей, учитывая их редкость и разнообразие потребностей. Предлагаются направления дальнейших исследований, включая изуче-

ние социальных условий, влияющих на возраст создания семьи, анализ семейных планов старших студентов и аспирантов, а также более детальное исследование типологии и повседневной жизни студенческих семей.

Таким образом, тематический выпуск раздела данного номера журнала освещает ряд актуальных тем, связанных с поддержкой студенческой семьи, которая сегодня представляет важный ресурс демографического развития на национальном уровне, и, мы надеемся, будет интересен нашим читателям.

ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ

научно-педагогический журнал

«Высшее образование в России» – ежемесячный межрегиональный научно-педагогический журнал, публикующий результаты фундаментальных, поисковых и прикладных трансдисциплинарных исследований наличного состояния высшей школы и тенденций её развития с позиций педагогики, социологии и философии образования.

Журнал входит в Перечень рецензируемых научных изданий (2018), в которых должны быть опубликованы основные результаты диссертаций на соискание учёной степени кандидата наук, на соискание учёной степени доктора наук по следующим научным специальностям:

- 5.4.4 – Социальная структура, социальные институты и процессы (Социологические науки)
- 5.4.6 – Социология культуры (Социологические науки)
- 5.7.6 – Философия науки и техники (Философские науки)
- 5.7.7 – Социальная и политическая философия (Философские науки)
- 5.8.1 – Общая педагогика, история педагогики и образования (Педагогические науки)
- 5.8.2 – Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (Педагогические науки)
- 5.8.7 – Методология и технология профессионального образования (Педагогические науки)

Пятилетний импакт-фактор журнала (без самоцитирования) в РИНЦ составляет 2,559; показатель Science Index-2022 – 9,885

Дорогие читатели и авторы! Призываем оформить подписку на журнал «Высшее образование в России».
Светлое будущее нашего издания зависит от вас!



Журнал издаётся с 1992 года.
Периодичность – 11 номеров в год.
Распространяется в регионах России, в СНГ и за рубежом.

Главный редактор:
Никольский Владимир Святославович

Редакция:
E-mail: vovrus@inbox.ru, vovr@bk.ru
<http://vovr.elpub.ru>
127550, г. Москва,
ул. Прянишникова, д. 2а

Подписные индексы:
«Пресса России» – 83142

SCUPUS

Vysshee Obrazovanie v
Rossii

Q1

Philosophy

Q2

Sociology and
Political Science

Q3

Education

СЕМЬЯ КАК КЛЮЧЕВОЙ ОБЪЕКТ ДЕМОГРАФИЧЕСКОЙ ПОЛИТИКИ И НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ

FAMILY AS A KEY OBJECT OF DEMOGRAPHIC POLICY AND SCIENTIFIC RESEARCH

Высшее образование в России

Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia

ISSN 0869-3617 (Print), ISSN 2072-0459 (Online)

<http://vovr.elpub.ru>

Параметры благополучия студенческой семьи в современной России: основные проблемы и поиск ресурсов

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-7-15-31

Ростовская Тамара Керимовна – д-р социол. наук, профессор, заместитель директора по научной работе; директор Института современных языков, межкультурной коммуникации и миграций, ORCID: 0000-0002-1629-7780, Researcher ID: F-5579-2018, rostovskaya.tamara@mail.ru

Институт демографических исследований Федерального научно-исследовательского социологического центра РАН, Москва, Россия

Адрес: 119333, г. Москва, ул. Фотиевой, 6, к. 1

Российский университет дружбы народов (РУДН), Москва, Россия

Адрес: 117198, г. Москва, ул. Миклухо-Маклая, 6

Васильева Екатерина Николаевна – д-р социол. наук, доцент, главный научный сотрудник, ORCID: 0000-0002-0460-5539, Researcher ID: K-6216-2013, vasilevaen@yandex.ru

Институт демографических исследований Федерального научно-исследовательского социологического центра РАН, Москва, Россия

Адрес: 119333, г. Москва, ул. Фотиевой, 6, к. 1

Никольский Владимир Святославович – д-р филос. наук, профессор, SPIN-code: 7196-8065, ORCID: 0000-0002-4290-1443, v.s.nikolskij@mospolytech.ru

Московский политехнический университет, г. Москва, Россия

Адрес: 107023, г. Москва, ул. Б. Семёновская, 38

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», г. Москва, Россия

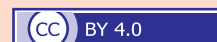
Адрес: 109028, г. Москва, Покровский б-р, 11

***Аннотация.** В последнее время в РФ растёт актуальность исследований института студенческих семей. Во-первых, студенческая семья является объектом социальной защиты, т. к. условия её функционирования сопряжены с рядом проблем, следовательно, необходимы ресурсы для формирования или восстановления благополучия. Во-вторых, в связи со снижением в России общего коэффициента рождаемости и численности населения студенческие семьи можно рассматривать как ресурс демографического развития. В данном исследовании обсуждаются параметры благополучия разных типов студенческих семей. Цель данной работы – систематизировать параметры, определяющие благополучие*

Контент доступен под лицензией Creative Commons Attribution 4.0 License.

This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 License.

© Ростовская Т.К., Васильева Е.Н., Никольский В.С., 2024.



студенческих семей, что позволит делать выводы о том, какие ресурсы необходимы семье. На первом этапе исследования проведён теоретический анализ и уточнены определения понятия «студенческая семья». На втором этапе методом массового опроса собраны социологические данные и проведён факторный анализ (метод главных компонент, нормализация Кайзера), позволивший определить тренды целеполагания студенческой молодёжи, лежащие в основе формирования представлений о благополучии. Методологической базой исследования является теория запланированного поведения, что позволяет рассматривать установки студенческой молодёжи как значимые для членов студенческих семей, включённые в социальную среду пространства высшего образования. В результате выявлено, какие установки являются базой формирования представлений о благополучии. Эмпирические данные получены в рамках Всероссийского социологического исследования «Студенческая семья России», проведённого ИДИ ФНИСЦ РАН в 2022 г., объём выборки составил 1388 студентов в возрасте 17–28 лет, получающих высшее профессиональное образование в 15 высших учебных заведениях 12 регионов России. В процессе исследования определены исторические условия изменения института студенческих семей, выявлены параметры благополучия, выделены разные типы студенческих семей.

Ключевые слова: студенческая семья, молодая семья, благополучие семьи, рождаемость, брачное поведение, студенческая молодёжь, ценности

Для цитирования: Ростовская Т.К., Васильева Е.Н., Никольский В.С. Параметры благополучия студенческой семьи в современной России: основные проблемы и поиск ресурсов // Высшее образование в России. 2024. Т. 33. № 7. С. 15–31. DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-7-15-31

The Conditions of Functioning of the Student Family in Modern Russia: The Main Problems and Resources of Well-Being

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-7-15-31

Tamara K. Rostovskaya – Dr. Sci. (Sociology), Professor; Deputy Director for Research, Professor, Director, Institute of Modern Languages, Intercultural Communication and Migration, ORCID ID: 0000-0002-1629-7780, Researcher ID: F-5579-2018, rostovskaya.tamara@mail.ru

Institute for Demographic Research of the Federal Center of Theoretical and Applied Sociology of the Russian Academy of Sciences, Moscow, Russian Federation

Address: 6, bld. 1, Fotievoy str, 119333, Moscow, Russian Federation;

RUDN University, Moscow, Russian Federation

Address: 6, Miklukho-Maklaya str., 117198, Moscow, Russian Federation

Ekaterina N. Vasilieva – Dr. Sci. (Sociology), Associate Professor, ORCID: 0000-0002-0460-5539, Researcher ID: K-6216-2013, vasilevaen@yandex.ru

Institute for Demographic Research of the Federal Research Sociological Center of the Russian Academy of Sciences, Moscow, Russian Federation

Address: 6, bld. 1, Fotievoy str, 119333, Moscow, Russian Federation

Vladimir S. Nikolskiy – Dr. Sci. (Philosophy), Professor, Chief Editor of the Journal of “Higher Education in Russia”, SPIN-code: 7196-8065, ORCID: 0000-0002-4290-1443, v.s.nikolskij@mospolytech.ru

Moscow State Polytechnic University, Moscow, Russian Federation
Address: 38 B. Semenovskaya str., Moscow, 107023, Russian Federation
Russian Federation HSE University, Moscow, Russian Federation
Address: 11 Pokrovsky blv., 109028, Moscow, Russian Federation

Abstract. The research relevance of the of the Institute of student families is growing in the Russian Federation. Firstly, a student family is an object of social protection since the conditions of its functioning are associated with a number of problems. Therefore, resources are needed to form or restore well-being. Secondly, due to the decrease in the overall fertility rate and population in Russia student families can be considered as a demographic development resource. This study discusses well-being parameters of different types of student families. The purpose of this work is to systematize these parameters that determine the well-being of student families, which will allow us to draw conclusions about what resources families need. At the first stage, a theoretical analysis was carried out and definitions of the concept of “student family” were clarified. At the second stage of the study, sociological data were collected by a mass survey and factor analysis (the method of main components, Kaiser normalization) was carried out, which allowed us to determine the trends of student youth goal-setting. These goals underlie the formation of ideas about well-being. The methodological basis of the research is the theory of planned behavior, which allows us to consider the attitudes of student youth as significant for members of student families who are included in the social environment of the higher education space. As a result, it was revealed which attitudes are the basis for the formation of well-being. Empirical data were obtained within the framework of the All-Russian sociological study “Student Family of Russia” conducted by IDI FNIST RAS in 2022, the sample size was 1,388 students aged 17-28 years receiving higher professional education in 15 higher educational institutions in 12 regions of Russia. The study identified the historical conditions for changes in the institution of the student family and parameters of well-being and described different types of student families.

Keywords: student family, young family, family well-being, fertility, marital behavior, student youth, values

Cite as: Rostovskaya, T.K., Vasilieva, E.N., Nikolskiy, V.S. (2024). The Conditions of Functioning of the Student Family in Modern Russia: The Main Problems and Resources of Well-Being. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 33, no. 7, pp. 15-31, doi: 10.31992/0869-3617-2024-33-7-15-31 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение

Сокращение численности населения в России, а также снижение общего коэффициента рождаемости актуализируют разработку управленческих решений, направленных на поддержку российских семей. Основные причины снижения рождаемости – вхождение в репродуктивный возраст малочисленных поколений 1990-х гг. (минимум рождений зафиксирован в 1999 г.), отложенные брачность и рождаемость [1]. Факторы, влияющие на откладывание брака и рождения детей, систематизируются учеными разных стран, но можно выделить

общие линии исследований – уровень образования женщин влияет на их репродуктивное поведение; увеличение сроков получения образования определяет брачное поведение мужчин и женщин. Например, М. Гебель и С. Хейн провели исследование в Иордании и выявили, что образование частично объясняет увеличение возраста вступления в брак у женщин, но не у мужчин [2]; Дж. А. Андраде, М. Кунья нашли подтверждение гипотезе, что отложенное рождение благоприятно влияет на доход образованных женщин в Бразилии [3]; П. Чайджароен, П. Панда анализируют как повышение

уровня образования женщин (введение обязательного школьного образования) в Таиланде повлияло на раннюю брачность и рождаемость [4]. Подробные исследования активно проводятся во всех странах мира, но если в Западной Европе и США данные тенденции наблюдаются длительное время, то в некоторых странах только формируются [5; 6]. В тоже время остаётся актуальной концепция Г. Беккера [7], выводы учёного о том, что рост доходов не приводит к значительному увеличению рождаемости, т. к. часто родителей интересует не то, как увеличить количество детей, а как вложить больше ресурсов в ребёнка, т. е. повысить качество человеческого капитала ребёнка.

Снижение рождаемости в России определяет рост числа научных публикаций и дискуссий на уровне государственной власти о формировании инструментов снижения доли отложенных браков и рождений в процессе получения образования. Один из наиболее обсуждаемых вопросов – поддержка студенческих семей, что подтверждается текстом ежегодного Послания Президента к Федеральному Собранию Российской Федерации: среди «вопросов, решение которых считается принципиально важным для уверенного, долгосрочного развития страны»¹, отмечена необходимость формирования условий, позволяющих студентам, аспирантам, создавшим молодые семьи, учиться, работать и воспитывать детей. В тексте Послания анонсирован национальный проект «Семья», в котором больше внимание будет уделено молодым семьям.

20 февраля 2024 г. в Государственной думе Федерального собрания Российской Федера-

ции прошло заседание рабочей группы экспертного совета Комитета по защите семьи, вопросам отцовства, материнства и детства на тему «О разработке законодательства о мерах поддержки студенческих семей»². 10 апреля 2024 г. прошло заседание комиссии Генсовета «Единой России» по защите материнства, детства и поддержке семьи под руководством заместителя председателя Государственной Думы Федерального собрания Российской Федерации А.Ю. Кузнецовой, на котором Первый заместитель председателя Комитета Совета Федерации Федерального Собрания Российской Федерации по социальной политике О.С. Заблорова представила предложения по формированию национального проекта «Семья»³, анонсировав включение в проект направления «Студенческая семья». В этом большая заслуга сотрудников [8] ИДИ ФНИСЦ РАН, т. к. они на протяжении последних лет на площадках государственного управления активно инициировали обсуждение процессов формирования института студенческой семьи на национальном уровне.

Расширить меры поддержки студенческой семьи необходимо, но остаётся много вопросов. Увеличится ли число браков среди молодых людей, получающих очно среднее профессиональное или высшее образование, если будут расширены меры поддержки? Возможно, это выполнение социальных обязательств перед социально незащищёнными слоями населения, а не часть семейно-демографической политики? Приведёт ли отказ от отложенного брака (т. е. заключение брака) и к отказу от отложенного деторождения? Отложенные брачность и рождаемость

¹ Послание Президента Федеральному Собранию [Электронный ресурс] // Государственная Дума Федерального собрания Российской Федерации. 2024, 29 февраля. URL: <http://duma.gov.ru/news/58905/> (дата обращения: 29.02.2024).

² Студенческая семья получит в России статус и поддержку [Электронный ресурс] // Российская газета. 2024, 20 февраля. URL: <https://rg.ru/2024/02/20/studencheskaia-semia-poluchit-status-i-podderzhku.html> (дата обращения: 29.02.2024).

³ «Единая Россия» запустила сбор предложений в нацпроект «Семья» и разработала критерии по оценке его эффективности. URL: <https://er.ru/activity/news/edinaya-rossiya-zapustila-sbor-predlozhenij-v-nacproekt-semya-i-razrabotala-kriterii-po-ocenke-ego-effektivnosti> (дата обращения: 12.04.2024).

Демографические параметры	Материальные возможности	Социально-психологические параметры	Ценности
– Полная семья – Легитимный брак – Наличие детей – Функциональные связи с семьями родителей – Функциональные связи с другими родственниками	– Отдельное комфортное жильё – Обеспечение потребностей всех членов семьи – Обеспечение качественного образования детям – Обеспечение качественной медицинской помощи всем членам семьи – Обеспечение качественного и регулярного оздоровления, отдыха и досуга	– Отсутствие вредных привычек, зависимостей – Соблюдение законов – Тёплые доверительные отношения супругов – Вовлечённое родительство – Уважение родителей детьми	– Семья и дети – Здоровье – Доверие – Любовь – Уважение – Взаимопонимание – Забота – Свобода – Самовыражение

Рис. 1. Параметры благополучия семьи

Fig. 1. Dimensions of family well-being

обусловлены и тем, что студенты не имеют собственного дохода, не вышли на рынок труда. Тогда при каких условиях студенческие семьи будут благополучными?

Понятие «благополучие семьи» разрабатывалось в социологии Т.К. Ростовской с соавторами – О.Н. Калачиковой [9], О.В. Кучмаевой, О.А. Золотарёвой [10], Е.Н. Васильевой [11]. Основная идея – недостаточно использовать только материальные индикаторы благополучия, это комплексная оценка юридических, экономических, психологических показателей, уровня удовлетворённости и т. д. Опираясь на данные авторских эмпирических исследований, проведённых под руководством Т.К. Ростовской, были разработаны параметры благополучия семьи [9] (Рис. 1). Однако сегодня, в период разработки механизмов поддержки студенческих семей, необходимо уточнить выделенные параметры благополучия семьи, адаптировать их для студенческой семьи, выявив специфику данного типа семейной организации, включив в параметры данные о представлениях студентов о благополучии. Чтобы доработать параметры благополучия, мы систематизировали теоретические работы и эмпирические данные авторского исследования. Для доработки параметров благополучия студенческой семьи важно включить в модель благополучия индикаторы и факторы, влияющие на благополучие подростков и детей, разработанные Т.А. Гурко [12;

13], это позволит учитывать и благополучие детей, которые могут быть рождены в студенческой семье. Ещё один аспект – некоторые индикаторы и факторы, разработанные Т.А. Гурко для подростков, актуальны и для студенческой молодёжи, в т. ч. состоящей в браке, а именно образовательный потенциал (успеваемость, посещаемость, владение компьютером); занятия спортом; гражданские качества (альтруизм, членство в формальных и неформальных организациях).

Таким образом, на основе исследованных теоретических материалов уточним определение разных типов студенческих семей, а также, на основе эмпирических данных сопоставим параметры благополучия семей и студенческой молодёжи как социальной группы, в которую студенческие семьи включены.

Теоретические основы исследования

Студенческая семья включена в более общую классификацию семей и является специфическим типом молодой семьи. Большое влияние на исследование молодой (молодёжной) семьи оказали работы 1970–1980-е гг. (С.И. Голод [14], Б.Ц. Урланис [15], М.С. Мацковский [16]). В указанный период молодая семья рассматривалась в рамках концепции жизненного цикла семьи, на основании индикаторов возраста обоих супругов и стажа семьи. В 1980-х гг. были проведе-

ны комплексные исследования успешности функционирования молодой семьи⁴ в крупном городе (М.С. Мацковский и Т.А. Гурко), потребностей и репродуктивных намерений молодой семьи (И.Ф. Дементьева), условий жизни молодой семьи, проживающей в сельской местности (М.Г. Панкратова); предразводной ситуации в молодых семьях (В.В. Солонников) и др.

Исследовательский интерес к молодожёнам и молодой семье был закреплён решениями XXVII съезда Коммунистической партии Советского Союза, проходившем с 25 февраля по 6 марта 1986 г., обозначившими необходимость помощи молодожёнам (материальной, в решении жилищно-бытовых проблем) [17]⁵. Введённая поддержка оказала положительное влияние, и увеличилось не только число молодых семей, но и число студенческих семей [18–21]. С ростом числа студенческих семей в вузах формировались меры их поддержки [22]. Социально-экономические потрясения 1990-х гг. ослабили внимание исследователей и чиновников к феномену студенческой семьи, но исследования проблем студенческих семей не прекращались. Активно изучались проблемы студентов, состоящих в браке (материальные, жилищные, уход и воспитание детей и др.) [23].

В то же время исчезли институциональные факторы, способствующие заключению браков, – отменили систему распределения выпускников вузов после окончания образовательного учреждения [24], изменились механизмы участия в жилищных программах, прекратилось кооперативное движение и строительство молодёжных жилищных комплексов (МЖК) [25; 26]. Реализация указанных программ была связана с рядом проблем, с которыми сталкивались молодые

люди, и давала определённые выгоды в заключении брака сразу после окончания вуза (например, общее распределение для супругов, а также выгоды для молодых семей с детьми при постановке в очередь на большую жилплощадь). Современная молодёжь социализировалась в иных условиях, рыночные механизмы как основа регулирования занятости и приобретения жилья стали привычной практикой, поэтому необходимо глубоко изучить потенциал и риски возможного внедрения механизмов, использовавшихся в СССР.

В XXI веке интенсифицируются научные исследования, целью которых является анализ матримониального и репродуктивного поведения современной российской молодёжи, в т. ч. семейных стратегий студенческой молодёжи, составляющей значительную часть молодого населения страны (С.П. Акутина [27], Е.В. Андрюшина, Е.А. Панова [28; 29], Т.А. Гурко, В.С. Тарченко [30], И.П. Лотова [31], Т.К. Ростовская [8–11] и др.). Выводы российских авторов сопоставимы с выводами европейских учёных – формируются современные семейные ценности, обусловленные ростом индивидуализма (нуклеарная семья), повышением значимости романтической любви, формированием партнёрской семьи, что ведёт к отложенным бракам и низкой рождаемости (ориентация на однодетную/двухдетную семью) [32]. Обобщив российский и зарубежный опыт, Т.К. Ростовская, Е.А. Князькова выделили два типа студенческих семей. Студенческая семья без детей обычно «семья, в которой оба супруга находятся в возрасте до 25 лет (включительно), состоят в зарегистрированном браке и являются студентами очной формы обучения образовательных организаций высшего обра-

⁴ Программы и методики исследования брака и семьи. Выпуск 2. / Отв. ред. М.С. Мацковский. М. ИСИ АН СССР, ССА, 1986. URL: [https://www.isras.ru/files/File/Publication/Programmy_i_metodiki_2_Mazkovsky\(2\).pdf](https://www.isras.ru/files/File/Publication/Programmy_i_metodiki_2_Mazkovsky(2).pdf) (дата обращения: 10.04.2024); Программы и методики исследования брака и семьи. Выпуск 4. / Отв. ред. М.С. Мацковский. М. ИСИ АН СССР, ССА, 1986. https://www.isras.ru/files/File/Publication/Novye_publicazii/Programmy_I_metodiki_4_Mazkovsky.pdf (дата обращения: 10.04.2024).

⁵ КПСС. Съезд (26; 1986; Москва). Материалы XXVII съезда Коммунистической партии Советского Союза. М.: Политиздат, 1986. 352 с.

зования» [33]. В студенческой семье с детьми обычно возраст супругов до 30 лет, хотя бы один из супругов является студентом очной формы обучения образовательной организации высшего образования. Это правомерный подход, т. к. при рождении ребёнка (детей) один из супругов может взять академический отпуск, чем продлит статус студента, а второй супруг тем временем завершит обучение по образовательной программе. Мы предлагаем выделить три типа студенческих семей:

- 1) студенческие семьи без детей;
- 2) полные студенческие семьи с детьми;
- 3) неполные студенческие семьи.

Нельзя исключать случаи формирования неполных студенческих семей с детьми, т. к. студенческая семья может быть создана в критических условиях, являться результатом незапланированной беременности [34] или пережить развод, если супругам вовремя не была оказана психологическая поддержка. Соответственно, определение третьего типа студенческой семьи будет гласить – «семья, в которой единственный родитель ребёнка или детей находится в возрасте до 30 лет и является студентом очной формы обучения».

Разные типы студенческих семей функционируют в конкретных условиях, имеют общие и специфические проблемы и ресурсы благополучия, для них актуальны уточнённые параметры благополучия, учитывая, например, что, согласно исследованию Т.А. Гурко, благополучие подростков коррелирует с тем, в каких семьях проходит социализация детей и подростков (нормативных, сводных и материнских) [13].

В то же время студенческие семьи включены в единую группу – студенческой молодёжи, которая задаёт тренды восприятия повседневной реальности. Данный процесс объясняет теория запланированного поведения [35]. Теория запланированного поведения является основой прогнозирования поведения акторов, для чего необходимо выявить, какие цели и ценности являются доминирующими в социальной группе, т. к. именно на их основе осуществляется поведенческий контроль, регулируется реальное поведение акторов и формируются их убеждения о том, как необходимо действовать. В соответствии с указанной концепцией были интерпретированы эмпирические данные, полученные по результатам социологического исследования.

Методы

Результаты исследования получены на основе данных количественного исследования, проведённого в 2022 г. методом анкетного опроса в разных регионах страны в рамках Всероссийского социологического исследования «Студенческая семья России» (рук. – д. соц. н., профессор Т.К. Ростовская). Структурированные в результате исследования данные позволили получить представление о жизненных стратегиях студенческой молодёжи, системе ценностей и месте семьи в этой системе, факторах, влияющих на отношение к семье и браку.

Объём выборки составил 1388 студентов очной формы обучения в возрасте 17–28 лет, получающих высшее профессиональное образование в 15 высших учебных заведениях 12 регионов России⁶. Выборка квотная, в

⁶ Московский государственный медико-стоматологический университет им. А.И. Евдокимова, Московский городской педагогический университет, Финансовый университет, РАНХиГС (г. Москва), Волгоградский государственный университет (г. Волгоград), Ивановский государственный университет (г. Иваново), Муромский институт (филиал) Владимирского государственного университета (г. Муром), Национальный исследовательский Мордовский университет им. Н.П. Огарёва (г. Саранск), Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского (г. Омск), Севастопольский государственный университет (г. Севастополь), Тверской государственный университет (г. Тверь), Тувинский государственный университет (г. Кызыл), Удмуртский государственный университет (г. Ижевск), Уральский федеральный университет (г. Екатеринбург), Южно-Российский государственный политехнический университет (НПИ) имени М.И. Платова (г. Новочеркасск).

каждом вузе, опираясь на данные статистических отчётов по форме ВПО-1⁷, рассчитывались пропорции с учётом направления подготовки студентов (в соответствии с укрупнёнными группами специальностей и направлений подготовки⁸), курсом обучения, формой подготовки (бакалавриат, магистратура, специалитет).

При анализе полученных данных для снижения размерности использовался факторный анализ (метод главных компонент, нормализация Кайзера). Выделенные факторы были обработаны на основе повернутой матрицы компонент. В ходе факторного анализа использовался метод вращения Варимакс. Ограничение указанных методов определяется суммарной дисперсией признаков, на основе дисперсии было интерпретировано не более 7 компонентов (k) из всей совокупности признаков (сформулировано в анкете от 15 до 35). Результаты ограничены несколькими первыми k, но их достаточно для сжатого описания всей исходной информации. Вращение факторного пространства позволило выделить взаимосвязанные между собой группы переменных (по принципу близости частотных диапазонов), пограничные исключались.

Результаты исследования

Формулировка первой задачи для респондентов звучала так: «Люди обычно хотят достичь в своей жизни определённых целей. Отметьте, пожалуйста, по пятибалльной шкале, насколько эти цели важны для вас лично», где 5 – «очень важно», 1 – «совсем не важно». Было предложено оценить 35 целей. Мера адекватности выборки Кайзера–Майера–Олкина (КМО) составила 0,874. Полученные факторы объяснили 60% дисперсии. В результате содержательной

теоретической интерпретации результатов факторного анализа были выделены 7 компонентов, формирующих благополучие, имеющих комплексное влияние.

1. Духовные/семейные цели.
2. Карьера и гражданская активность.
3. Здоровье, общение и репутация.
4. Материальные цели и стратегии их достижения.
5. Цели безопасности.
6. Цели стабильности.
7. Цели справедливости.

К первой группе относятся варианты ответов, включающие следующие цели – воспитание и рождение детей и внуков, проживание в зарегистрированном браке, возможность обеспечить своим детям получение хорошего образования. Также в эту группу включено желание иметь рядом близкого человека, иметь возможность общаться с родственниками и родителями, уважение со стороны окружающих.

Среди целей, включённых во вторую группу, можно обозначить высокое служебное положение в структуре государственной или местной власти, возможность проявить себя в политической или общественной деятельности, наличие места управляющего или директора какой-либо организации.

В структуру третьей группы были отнесены цели интересно проводить досуг и уделять себе достаточно внимания, хорошее здоровье, большое количество общения с друзьями, возможность быть свободным и независимым человеком, который сможет заниматься тем, что ему нравится, а также карьерный рост и профессиональное положение, с которым будут считаться.

Под материальными целями подразумевается наличие своей собственности (дача или дом за пределами города), загра-

⁷ Статистическая форма ВПО-1 «Сведения об организации, осуществляющей образовательную деятельность по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры», данные за 2021 г. URL: <https://minobrnauki.gov.ru/action/stat/highed/> (дата обращения: 30.04.2024).

⁸ Портал федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. «Переходники» между Перечнями ВО. URL: <https://fgosvo.ru/support/index/61> (дата обращения: 30.04.2024).

нические путешествия. Кроме того, в этой же группе оказались и способы достижения этих материальных ценностей – создать собственное дело, вкладывать в него средства и силы, а жить на полученный от данного дела доход, а также возможность получить работу, которая хоть и не будет связана с профессией, но позволит быть самостоятельным.

Следующая группа – цели безопасности, включает в себя ощущение безопасности, чистую экологическую среду, возможность жить, руководствуясь принципами правды, совести и справедливости.

К целям стабильности относятся уверенность в завтрашнем дне, наличие собственного хорошего жилья и материальное благополучие собственной семьи.

Среди целей седьмой группы были обозначены желание получить хорошее образование, занятие интеллектуальной деятельностью, справедливое соотношение затраченного на работу времени и её оплаты (много работы при высокой заработной плате).

Второй вопрос, позволяющий выявить потребности для достижения благополучия и установки студенческой молодёжи, звучал так: «Что, на ваш взгляд, необходимо для того, чтобы добиться успеха в жизни?». Перечисленные параметры также необходимо было оценить по пятибалльной шкале, где 5 – «очень важно», 1 – «совсем не важно». Респонденты выбирали из 26 вариантов. Мера адекватности выборки КМО составила 0,874. Полученные факторы объяснили 52,6% дисперсии. В результате содержательной теоретической интерпретации результатов факторного анализа были выделены 5 компонентов.

1. Духовные/семейные потребности и здоровье.

2. Потребности в поддержке со стороны близких.

3. Реализация субъектности.

4. Профессиональные качества и образование.

5. Друзья.

К факторам первой группы относятся потребности в успехе, вера в Бога, справедливость, честность, порядочность и добро, помощь людям, отсутствие вредных привычек, распространение важных ценностей, здоровье, важность семьи, детей и эмоциональной связи внутри семьи.

Ко второй группе относятся личные связи и знакомства, большое количество денег, удача и везение, высокое положение родителей и родственников, а также материальная поддержка, которую они оказывают.

Фактор, названный «реализация субъектности», включает в себя такие черты, как напористость, активность, независимость, уверенность, самостоятельность. Более того, сюда относятся способности адаптироваться, рисковать, строить отношения с людьми и использовать творческий подход к работе, чтобы создавать что-то новое и оригинальное.

Среди профессиональных качеств можно отметить талант, хороший уровень полученного образования, воспитания и культуры, уважение со стороны коллег и друзей, способность много и добросовестно работать.

Отдельным фактором являются друзья. Сюда вошли варианты ответов со следующими формулировками; «личный покой, отсутствие обязательств» и «наличие верных друзей, с кем можно “пойти в разведку”».

Значимый параметр благополучия – удовлетворённость. В вопросе «Насколько вы удовлетворены различными аспектами своей жизни?» респонденты оценивали 16 аспектов по пятибалльной шкале, где 5 – «полностью удовлетворён», 1 – «совсем не удовлетворён». Мера адекватности выборки КМО составила 0,927. Полученные факторы объяснили 53,2% дисперсии. В результате содержательной теоретической интерпретации результатов факторного анализа были выделены 2 компонента.

1. Индивидуальные аспекты.

2. Социальные аспекты.

На удовлетворённость жизнью влияют такие индивидуальные аспекты, как воз-

можность получения образования и построения своего будущего, способность справляться с повседневными обязанностями и учёбой, удовлетворённость финансовой ситуацией, сном, трудоспособностью, психологическим и физическим здоровьем, самим собой.

К социальным аспектам были отнесены поддержка близких и друзей, отношения с родителями, друзьями и знакомыми, удовлетворённость семейной, личной, сексуальной жизнью или жизнью в одиночестве, если у респондента не было семьи.

Также в ходе анкетирования респонденты отвечали на вопрос «Насколько Вы согласны со следующими суждениями, касающимися семейной жизни?». 5 по пятибалльной шкале соответствовало значению «полностью согласен», 1 – «полностью не согласен». Респонденты оценивали 18 аспектов. Мера адекватности выборки КМО составила 0,843. Полученные факторы объяснили 64,4% дисперсии. В результате содержательной теоретической интерпретации результатов факторного анализа были выделены 5 компонентов.

1. Традиционные ценности.
2. Современные ценности.
3. Суждения о роли мужчины в семье.
4. Суждения о роли женщины в семье.
5. Суждения о детях.

К традиционным суждениям в рамках данного опроса были отнесены восприятие брака как связи на всю жизнь, которая должна быть зарегистрирована и не должна расторгаться, восприятие сожительства как ненастоящей семьи, обязательное наличие хотя бы одного ребёнка в семье, а также суждение о необходимости иметь много (3 и более) детей, спокойное отношение к тому, что муж ударит жену, «когда она это заслужила».

Под современными ценностями понимаются равная оценка важности карьеры и семьи в жизни человека независимо от его пола, равное участие мужчин и женщин в выполнении домашних обязанностей и в

обеспечении материального благополучия семьи, возможность для женщины зарабатывать больше, чем мужчина, а также возможность для мужчины выполнять большую часть работы по дому.

В третью группу включены суждения о необходимости мужчины активно участвовать в воспитании ребёнка и ухаживать за ним, важность совместной работы партнёров над отношениями в семье.

В структуру суждений о роли родителей входят такие положения, как то, что выход матери на работу при наличии малолетнего ребёнка (до 3 лет) негативно сказывается на нём, без отца сложно вырастить счастливых детей, потому что отец – важная часть в жизни ребёнка, а также что уход и забота о детях являются женской, а не мужской задачей.

В последнюю группу были отнесены возможность семьи быть счастливой и без наличия детей, а также недопустимость использования физического наказания детей даже ради поддержания дисциплины.

Благополучие тесно связано с ощущением счастья. Респонденты отвечали на вопрос «Для того, чтобы семья считалась счастливой, в какой степени важно, чтобы соблюдались следующие условия?». По пятибалльной шкале 5 соответствовало значению «очень важно», 1 – «совсем не важно». Респонденты оценивали 14 аспектов. Мера адекватности выборки КМО составила 0,867. Полученные факторы объяснили 57,9% дисперсии. В результате содержательной теоретической интерпретации результатов факторного анализа были выделены 3 компонента.

1. Функциональные внутрисемейные связи.
2. Ответственность членов семьи друг перед другом.
3. Материальные условия и индивидуализм.

Для счастья семьи необходимы функциональные внутрисемейные связи, куда входят параметры доверия и взаимопонимания

между супругами, между детьми и родителями, общность интересов членов семьи, уважение и забота о старшем поколении.

Ответственность членов семьи друг перед другом в данном случае подразумевает наличие детей и главы семьи, на которого все могут опереться, отсутствие у супругов алкогольной или наркотической зависимости, совместное проживание со старшими членами семьи.

В третью группу вошли материальный достаток, общие бюджет и имущество, раздельное проживание со старшим поколением и хорошая сексуальная жизнь.

Кроме того, респондентам задавали вопрос «С какими взглядами на семью Вы согласны?» Респонденты оценивали 15 аспектов по пятибалльной шкале, где 5 – «полностью согласен», 1 – «абсолютно не согласен». Мера адекватности выборки КМО составила 0,831. Полученные факторы объяснили 61,1% дисперсии. В результате содержательной теоретической интерпретации результатов факторного анализа были выделены 4 компонента.

1. Традиционный взгляды.
2. Нетрадиционные взгляды.
3. Отношение к разводу.
4. Сохранение семьи как труд.

К традиционным взглядам относятся восприятие семье без детей и незарегистрированного брака как ненастоящей семьи, важность соблюдения религиозных правил, обрядов, норм, важность сохранения женской девственности до свадьбы и покорность мужу, восприятие заботы о детях исключительно женской обязанностью, а также суждение, что одинокий человек не может быть счастливым и смысл жизни заключается в семье.

В структуру нетрадиционных взглядов входят суждения, что необязательно создавать семью и регистрировать брак, необязательно вступать в брак ради рождения детей.

Отношение к разводу определяется необходимостью оформления брачного дого-

вора, отсутствием обязанности сохранения семьи с нелюбимым человеком даже ради детей, восприятием развода как стандартной практики в современном обществе.

Последняя группа взглядов подразумевает, что работа по сохранению семьи – это особое отношение к семье, большой труд и терпение супругов, равноценные обязательства между супругами в распределении работы по дому и воспитанию детей.

Наконец, респондентам был задан вопрос «Насколько Вы согласны со следующими суждениями, касающимися детей?». Было предложено оценить 16 суждений по пятибалльной шкале, где 5 – «полностью согласен», 1 – «абсолютно не согласен». Мера адекватности выборки КМО составила 0,886. Полученные факторы объяснили 63,9% дисперсии. В результате содержательной теоретической интерпретации результатов факторного анализа были выделены 3 компонента.

1. Дети – это потребность.
2. Дети – это препятствие.
3. Дети – это нагрузка.

Потребность в детях проявляется в суждениях, что дети помогают избежать одиночества в пожилом возрасте и являются надёжной опорой в старости, также они делают семью по-настоящему семьёй, через них продолжается жизнь родителей и они продолжают род или фамилию. Кроме того, дети становятся катализатором сближения супругов, позволяют развиваться, узнавать больше о жизни и о себе. С ними можно поделиться своими навыками и знаниями, они улучшают положение и репутацию родителей в обществе. Более того, наличие детей – само по себе является радостью.

Восприятие детей как препятствия подразумевает, что появление детей – это появление новых проблем в браке, ограничение свободы супругов, снижение шансов сохранить хорошее рабочее положение и трудности при воспитании ребёнка в нашей стране.

К фактору «дети – это нагрузка» относятся мысли о проблемах финансового

характера для семьи с появлением ребёнка, затратах на воспитание детей.

Обсуждение и заключение

В рамках теории запланированного поведения формулируются гипотезы о влиянии установок доминирующей социальной среды на социальные действия и принимаемые решения акторов, которые являются частью данной среды. В этом отношении интересны ценности, цели и отношение к семье студенческой молодёжи, которая, с одной стороны воспроизводит установки, сформированные в родительской семье, с другой стороны, формирует собственные современные молодёжные представления. Анализируя результаты факторного анализа, показывающие, каковы представления студенческой молодёжи о благополучии и счастье, целях и т. д., можно утверждать, что важнейшие цели для них – это построение семьи, образование, карьера, спокойствие, стабильность, а также накопление материальных ресурсов. Студенты нуждаются в поддержке, прежде всего родителей и друзей, ориентированы на жизненный успех и хотели бы, чтобы прикладываемые усилия соответствовали получаемым результатам.

Были выделены несколько дихотомий ориентация студентов: традиционная семья и современная партнёрская семья, ориентации на индивидуальность и на социальность, дети как необходимость и дети как препятствие и нагрузка, допустимость развода и работа над сохранением семьи и др. Негативным фактором является то, что с пониманием традиционной семьи коррелируется применение силы во внутрисемейных конфликтах, данное обстоятельство необходимо учитывать в воспитательной работе с молодёжью и разрывать сформированные шаблоны, особенно это важно в рамках политики поддержки традиционных семейных ценностей для предупреждения неверных интерпретаций.

В целом эмпирические данные, собранные в результате исследования, показывают, что

большая часть молодёжи разделяет установки на партнёрскую современную семью, а индикаторы благополучия студентов тесно соотносятся с выделенными параметрами благополучия семей (Рис. 1). В то же время есть некоторые аспекты, которые необходимо выделить, – полная семья является ценностью, но студенческая молодёжь рассматривает и развод как инструмент достижения благополучия (если прошла любовь). Есть и иная установка – работа над отношениями в семье для предотвращения развода, но этот вариант ответа тесно коррелирует с установками на партнёрскую семью, следовательно, традиционные модели взаимодействия могут рассматриваться как небезопасные.

Выделенные в ходе анализа факторы необходимо использовать для разработки модели благополучной будущей жизни в представлениях студенческой молодёжи, а также для корректировки параметров благополучия студенческой семьи. По результатам факторного анализа, теоретического обзора и анализа исторических форм работы со студенческой семьёй, в т. ч. в советский период развития государства, мы дополнили и уточнили параметры благополучия для студенческой семьи (Рис. 2). Во-первых, необходимо отдельно включить параметры «образование» и «цели», т. к. студенческая молодёжь занята в сфере образования, этим определяется и специфика целеполагания. Во-вторых, необходимо переструктурировать демографические параметры: конечно, идеальным типом студенческой семьи для демографического развития является полная студенческая семья с детьми, однако также есть необходимость разработки специальных мер восстановления благополучия для неполных семей. В-третьих, дополнены «социально-психологические» параметры и «ценности», важным результатом факторного анализа стало включение параметров «сохранение условий для поддержания дружеских отношений», «гражданская активность», расширение трактовки материального благополучия.

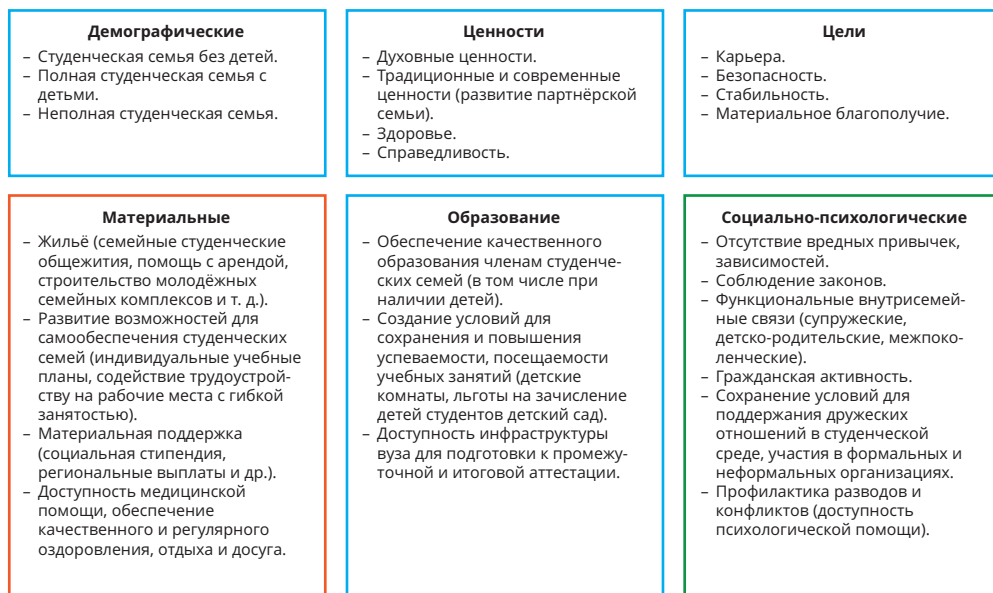


Рис. 2. Параметры благополучия студенческой семьи
Fig. 2. Dimensions of student family well-being

Таким образом, на основе проведённого исследования были выявлены типичные проблемы студенческих семей (советский, перестройки, современный периоды) – материальное обеспечение, жильё, образование, психологический комфорт. В то же время обозначилась проблема достижения целеполагания молодёжи, например, построение карьеры, которая не была так актуальна в период реализации программ послевузовского распределения. Вместе с тем современная студенческая молодёжь ориентирована на индивидуализм, поэтому программы гарантированной занятости (целевое обучение) не популярны, а целевые места в вузах полностью не закрываются.

Для обеспечения благополучия студенческих семей в современной России необходимо привлекать ресурсы образовательных учреждений – административные, например,

перевод, при необходимости, на индивидуальный учебный план, информирование о современных мерах поддержки студенческих семей, обеспечение доступа к образовательным ресурсам и др. Большую помощь могут оказать профсоюзные программы (отдых и оздоровление). Часть проблем можно решить, опираясь на федеральные и региональные ресурсы, например, в период пандемии разрабатывались специальные программы трудоустройства для выпускников вузов⁹. Полученный опыт можно транслировать на программы поддержки студенческих семей. Необходимо формировать межведомственное взаимодействие – система социальной защиты, система образования, система здравоохранения и др., учитывая максимум разработанных параметров благополучия студенческих семей. Важно создавать условия, в которых студенческая семья будет

⁹ Приказ Минтруда России N 648, Минобрнауки России N 1228 от 23.09.2020 «Об утверждении Комплекса мер по содействию трудоустройству граждан, завершивших обучение по основным образовательным программам высшего образования в 2020 году, в т. ч. в т. ч. в образовательные организации высшего образования и научные организации». URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_378096/ (дата обращения: 30.04.2024).

успешной, получающей уникальные меры поддержки (как в период корпоративного строительства – большие метры жилья для семей с большим числом детей), т. к. если студенческая семья будет неблагополучной по каким-то из параметров, то практики формирования студенческих семей будут оставаться рисковыми и не получают распространения.

Литература

1. Сигафева Е.П., Сивоплясова С.Ю., Архангельский В.Н. Изменения человеческого потенциала в России до 2050 года под влиянием трансформации возрастной структуры населения // Экономика. Налоги. Право. 2023. Т. 16. № 2. С. 37–47. DOI: 10.26794/1999-849X-2023-16-2-37-47
2. Gebel M., Heyne S. Delayed transitions in times of increasing uncertainty: School-to-work transition and the delay of first marriage in Jordan // Research in Social Stratification and Mobility. 2016. Vol. 46. Part A. P. 61–72. DOI: 10.1016/j.rssm.2016.01.005.
3. Andrade J.L., Cunha M. PNS12 The impact of the postponement of maternity on women's income in Brazil // Value in Health Regional Issues. 2019. Vol. 19. Article no. S65. DOI: 10.1016/j.vhri.2019.08.360
4. Chaijaroen P., Panda P. Women's education, marriage, and fertility outcomes: Evidence from Thailand's compulsory schooling law // Economics of Education Review. 2023. Vol. 96. Article no. 102440. DOI: 10.1016/j.econedurev.2023.102440
5. McMunn A., Lacey R., Worts D., McDonough P., Stafford M., Booker C. et al.. De-standardization and gender convergence in work–family life courses in Great Britain: A multi-channel sequence analysis // Advances in Life Course Research. 2015. Vol. 26. P. 60–75. DOI: 10.1016/j.alcr.2015.06.002
6. Kim H.W., Kim S.Y. Gender differences in willingness for childbirth, fertility knowledge, and value of motherhood or fatherhood and their associations among college students in South Korea, 2021 // Archives of Public Health. 2023. Vol. 81. No. 1. Article no. 110. DOI: 10.1186/s13690-023-01127-x
7. Becker G.S. A treatise on the family. 1991. Cambridge (Mass.); London : Harvard univ. press. XII. 424 p. ISBN: 9780674906990.
8. Ростовская Т.К. Студенческая семья – ресурс демографического развития России // Ректор ВУЗа. 2022. № 5. С. 4–9. EDN: NTTVUY.
9. Ростовская Т.К., Калачикова О.Н. Ценность первого зарегистрированного брака как детерминанта благополучной молодой семьи: социологический анализ // Logos et Praxis. 2022. Т. 21. № 1. С. 54–65. DOI: 10.15688/lp.jvolsu.2022.1.6
10. Ростовская Т.К., Кучмаева О.В., Золотарева О.А. Оценка социального благополучия семей в российских регионах: социологический анализ // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Социология. 2021. Т. 21. № 4. С. 805–824. DOI: 10.22363/2313-2272-2021-21-4-805-824
11. Ростовская Т.К., Васильева Е.Н. Стратегии формирования благополучия студенческих семей (по результатам глубинного интервью) // Logos et Praxis. 2023. Т. 22. № 2. С. 67–80. DOI: 10.15688/lp.jvolsu.2023.2.8
12. Гурко Т.А. Благополучие детей в различных семейных структурах: обзор результатов зарубежных исследований // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Сер.: Социальные науки. 2021. № 1 (61). С. 45–53. DOI: 10.52452/18115942_2021_1_45
13. Гурко Т.А. Динамика показателей развития и благополучия подростков в различных типах семей // Социологические исследования. 2022. № 10. С. 107–116. DOI: 10.31857/S013216250021397-9
14. Голод С.И. Молодая семья // Молодёжь и современность: сборник статей. Ленинград: О-во «Знание» РСФСР. Ленингр. организация, 1975. 200 с.
15. Урланис Б.Ц. Семья и проблемы демографии // Молодая семья / Науч.-техн. совет, Секция народонаселения. М.: Статистика, 1977. С. 3–14.
16. Мацковский М.С. Социология семьи / отв. ред. Г.С. Батыгин. М.: Наука, 1989. 116 с. ISBN: 5-02-013329-9.
17. Волков А.Г. Семья – объект демографии М.: Мысль, 1986. 271 с.
18. Сысенко В. А. Молодёжь вступает в брак. М.: Мысль, 1986. 254 с.
19. Каблуков В.А. Проблемы студенческих семей. Киев : О-во “Знание” УССР, 1989. 45 с. Шифр РНБ: 89-4/7720 6.
20. Верб М.С. Диалектика общего и особенного в брачно-семейных отношениях при социа-

- лизме: на материалах студенческой семьи в СССР : диссертация ... кандидата философских наук : 09.00.01. Челябинск, 1978. 270 с.
21. Говако Б.И. Студенческая семья. М.: Мысль, 1988. 158 с. Шифр РНБ: 88-2/1918 3.
 22. Виноградов, В.Н., Мартынов В.Г., Калашников В.М. и др. Опыт работы ректората и профсоюзного комитета студентов по созданию семейного общежития и оказанию помощи студенческим семьям. Московский ордена Октябрьской Революции и ордена Трудового Красного Знамени институт нефти и газа имени И. М. Губкина. М.: МИНГ, 1986. 6 с.
 23. Балцевич В.А., Бурова С.Н., Воднева А.К. и др. Студенческая семья: состояние, проблемы, перспективы Минск : Университетское, 1991. 102 с. ISBN: 5785503921, 9785785503922.
 24. Конохова А.С. «И нам в ответ раздаются назначения по городам областного значения»: система распределения выпускников вузов в СССР в годы хрущёвской «оттепели» // Новейшая история России. 2012. № 3 (5). С. 233–242.
 25. Горлов В.Н. Жилищно-строительные кооперативы в СССР в 1950–1960-е гг. // Постсоветский материк. 2023. № 2 (38). С. 121–133. DOI: 10.48137/2311-6412_2023_2_121
 26. Королева Т.М. Участие молодёжи в хозяйственной жизни Игарко-Енисейского региона: 1960–1980-е гг.: монография. Иркутск: ИГУ, 2010. 239 с.
 27. Акутина С.П. Современная студенческая семья: ценностные аспекты и жизненные стратегии // Социодинамика. 2020. № 8. С. 1–13. DOI: 10.25136/2409-7144.2020.8.31890
 28. Андрушина Е.В., Панова Е.А. Влияние государственной политики на семейные стратегии студенческой молодёжи // Искусство управления. 2019. Т. 11. № 2. DOI: 10.17072/2218-9173-2019-2-200-219
 29. Панова Е.А., Андрушина Е.В., Григорьева Н.С. Семейные стратегии современной российской студенческой молодёжи (результаты компаративного анализа данных опроса за 2008 и 2019 гг.) // Государственное управление. Электронный вестник. 2019. № 77. С. 246–273. DOI: 10.24411/2070-1381-2019-10027
 30. Гурко Т.А., Тарченко В.С. Динамика брачных установок и планов студентов // Социологические исследования. 2019. № 7. С. 102–113. DOI: 10.31857/S013216250005797-9
 31. Лотова И.П. Студенческая семья: современный портрет, характеристика основных проблем и пути разрешения // Учёные записки Забайкальского государственного университета. 2017. № 3. С. 129–134.
 32. Lai Q., Thornton A. The making of family values: Developmental idealism in Gansu, China // Social Science Research. 2015. Vol. 51. P. 174–188. DOI: 10.1016/j.ssresearch.2014.09.012
 33. Ростовская Т.К., Князькова Е.А. Институциональные основы становления студенческой семьи как ресурса демографического развития России // Вестник Южно-Российского государственного технического университета. Серия: Социально-экономические науки. 2022. Т. 15. № 1. С. 169–179. DOI: 10.17213/2075-2067-2022-1-169-179
 34. Самутичева Е.Ю. Незапланированная беременность в студенческой среде: должен ли вуз оставаться в стороне? // Высшее образование в России. 2023. Т. 32. № 2. С. 111–124. DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-2-111-124
 35. Ajzen I. The theory of planned behavior // Organizational Behavior and Human Decision Processes. 1991. Vol. 50. No. 2. P. 179–211. DOI: 10.1016/0749-5978(91)90020-T

Статья поступила в редакцию 30.04.2024

Принята к публикации 03.06.2024

References

1. Sigareva, E.P., Sivoplyasova, S.Y., Arkhangelskii, V.N. (2023). Changes in Human Potential in Russia until 2050 under the Influence of the Transformation of the Age Structure of the Population. *Ekonomika. Nalogi. Pravo = Economics, Taxes & Law*. Vol. 16, no. 2, pp. 37-47, doi: 10.26794/1999-849X-2023-16-2-37-47 (In Russ.).
2. Gebel, M., Heyne, S. (2016). Delayed Transitions in Times of Increasing Uncertainty: School-To-Work Transition and the Delay of First Marriage in Jordan. *Research in Social Stratification and Mobility*. Vol. 46, part A, pp. 61-72, doi: 10.1016/j.rssm.2016.01.005

3. Andrade, J.L., Cunha, M. (2019). PNS12 The Impact of the Postponement of Maternity on Women's Income in Brazil. *Value in Health Regional Issues*. Vol. 19, article no. S65, doi: 10.1016/j.vhri.2019.08.360
4. Chaijaroen, P., Panda, P. (2023). Women's Education, Marriage, and Fertility Outcomes: Evidence from Thailand's Compulsory Schooling Law. *Economics of Education Review*. Vol. 96, article no. 102440, doi: 10.1016/j.econedurev.2023.102440
5. McMunn, A., Lacey, R., Worts, D., McDonough, P., Stafford, M., Booker, C., Kumari, M., Sacker, A. (2015). De-standardization and Gender Convergence in Work–Family Life Courses in Great Britain: A Multi-Channel Sequence Analysis. *Advances in Life Course Research*. Vol. 26, pp. 60-75, doi: 10.1016/j.alcr.2015.06.002
6. Kim, H.W., Kim, S.Y. (2023). Gender Differences in Willingness for Childbirth, Fertility Knowledge, and Value of Motherhood or Fatherhood and Their Associations Among College Students in South Korea, 2021. *Archives of Public Health* 81. No. 110, doi: 10.1186/s13690-023-01127-x
7. Becker, G.S. (1991). *A Treatise on the Family*. Cambridge (Mass.); London : Harvard univ. press. XII. 424 p. ISBN: 9780674906990.
8. Rostovskaya, T.K. (2022). Student Family – a Resource for Demographic Development in Russia. *Rektor Vuza = Rector of the university*. No 5, pp. 4-9. (In Russ.).
9. Rostovskaya, T.K., Kalachikova, O.N. (2022). The Value of the First Registered Marriage as a Determinant of a Successful Young Family: A Sociological Analysis. *Logos et Praxis*. Vol. 21, no. 1, pp. 54-65, doi: 10.15688/lp.jvolsu.2022.1.6 (In Russ.).
10. Rostovskaya, T.K., Kuchmaeva, O.V., Zolotareva, O.A. (2021). Assessment of the Social Well-Being of Families in Russian Regions: A Sociological Analysis. *Vestnik Rossijskogo universiteta družby narodov. Seriya: Sociologiya = RUDN journal of sociology*. Vol. 21, no. 4, pp. 805-824, doi: 10.22363/2313-2272-2021-21-4-805-824 (In Russ.).
11. Rostovskaya, T.K., Vasilieva, E.N. (2023). Strategies for Forming the Well-Being of Student Families (by the Results of In-Depth Interview). *Logos et Praxis*. Vol. 22, no. 2, pp. 67-80, doi: 10.15688/lp.jvolsu.2023.2.8 (In Russ.).
12. Gurko, T.A. (2021). Children's Well-Being in Various Family Structures: A Review of Foreign Research Results. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo. Ser.: Social'nye nauki = Vestnik of Lobachevsky state university of Nizhni Novgorod. Series: Social sciences*. No. 1 (61), pp. 45-53, doi: 10.52452/18115942_2021_1_45 (In Russ.).
13. Gurko, T.A. (2022). Dynamics of Indicators of Development and Well-Being of Adolescents in Various Types of Families. *Sociologicheskie issledovaniya*. No. 10, pp. 107-116, doi: 10.31857/S013216250021397-9 (In Russ.).
14. Golod, S.I. (2025). A Young Family. *Youth and Modernity: A Collection of Articles*. Leningrad: O-vo "Znanie" RSFSR. Leningr. organizaciya. 200 p. (In Russ.).
15. Urlanis, B.C. (1977). Family and Demographic Issues. *Young Family. Scientific and technical Council, Population Section*. Moscow: Statistika. Pp. 3-14. (In Russ.).
16. Mackovskij, M.S. (1989) Sociology of the Family. Ed. G.S. Batygin. Moscow: Nauka. 116 p. ISBN: 5-02-013329-9. (In Russ.).
17. Volkov, A.G. (1986). *Family Is an Object of Demography*. Moscow: Mysl'. 271 p. (In Russ.).
18. Sysenko, V. A. (1986). *Young People Get Married*. Moscow: Mysl'. 254 p. (In Russ.).
19. Kablukov, V.A. (1989). *Problems of Student Families*. Kyiv: O-vo "Znanie" USSR, 45 p. RNB: 89-4/7720 6. (In Russ.).
20. Verb, M.S. (1978). *Dialectics of the Common and Special in Marital and Family Relations Under Socialism: Based on the Materials of the Student Family in the USSR*: dissertation ... Candidate of Philosophical Sciences : 09.00.01. Chelyabinsk, 1978. 270 p. (In Russ.).

21. Govako, B.I. (1988). *Student Family*. Moscow: Mysl'. 158 p. RNB: 88-2/1918 3. (In Russ.).
22. Vinogradov, V.N., Martynov, V.G., Kalashnikov, V.M. et al. (1986). *The Experience of the Rector's Office and the Trade Union Committee of Students in Creating a Family Hostel and Providing Assistance to Student Families*. Moscow Order of the October Revolution and the Order of the Red Banner of Labor Gubkin Institute of Oil and Gas. Moscow: MING. 6 p. (In Russ.).
23. Balcevic V.A., Burova S.N., Vodneva A.K. et al. (1991). *Student Family: State, Problems, Prospects*. Minsk: Universitetskoe. 102 p. ISBN: 5785503921, 9785785503922. (In Russ.).
24. Konokhova, A.S. (2012). "We Receive Appointments to the Backwoods Towns.": Graduates' Job Placement in USSR During The "Thaw" Period". *Novejshaya istoriya Rossii = Modern History of Russia*. No 3 (5), pp. 233-242. (In Russ.).
25. Gorlov, V.N. (2023). Housing and Construction Cooperatives in the USSR in the 1950s and 1960s. *Postsovetiskij materik = The Post-Soviet Continent*. No. 2 (38), pp. 121-133, doi: 10.48137/2311-6412_2023_2_121 (In Russ.).
26. Koroleva, T.M. (2010). Youth Participation in the Economic Life of the Angara-Yenisei Region: 1960-1980s: monograph. Irkutsk: IGU. 239 p. (In Russ.).
27. Akutina, S.P. (2020). A Modern Student Family: Value Aspects and Life Strategies. *Sociodinamika*. No. 8, pp. 1-13, doi: 10.25136/2409-7144.2020.8.31890 (In Russ.).
28. Andryushina, E.V., Panova, E.A. (2019). The Impact of State Policy on the Family Strategies of the Student Youth. *Iskusstvo upravleniya = Ars Administrandi*. Vol. 11, no. 2, doi: 10.17072/2218-9173-2019-2-200-219 (In Russ.).
29. Panova, E.A., Andryushina, E.V., Grigorieva, N.S. (2019). Family Strategy of Modern Russian Student Youth (The Results of 2008 and 2019 Surveys Comparative Analysis). *Gosudarstvennoe upravlenie. Elektronnyj vestnik = E-Journal Public Administration*. No. 77, pp. 246-273, doi: 10.24411/2070-1381-2019-10027 (In Russ.).
30. Gurko, T.A., Tarchenko, V.S. (2019). Dynamics of Students' Marital Attitudes and Plans. *Sotsiologicheskie issledovaniya = Sociological Research*. No.7, pp.102-113, doi: 10.31857/S013216250005797-9 (In Russ.).
31. Lotova, I.P. (2017). Student Family: A Modern Portrait, Characteristics of the Main Problems and Ways to Solve Them. *Uchenye zapiski Zabajkal'skogo gosudarstvennogo universiteta = Scholarly Notes of Transbaikal State University*. No. 3, pp. 129-134. (In Russ.).
32. Lai, Q., Thornton, A. (2015). The Making of Family Values: Developmental Idealism in Gansu, China. *Social Science Research*. Vol. 51, pp. 174-188, doi: 10.1016/j.ssresearch.2014.09.012
33. Rostovskaya, T.K., Knyazkova, E.A. (2022). Institutional Foundations of the Formation of the Student Family as a Resource of Demographic Development in Russia. *Vestnik Yuzhno-Rossijskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta. Seriya: Social'no-ekonomicheskie nauki = Bulletin of the South-Russian State Technical University (NPI). Series: Socio-economic Sciences*. Vol. 15, no. 1, pp. 169-179, doi: 10.17213/2075-2067-2022-1-169-179 (In Russ.).
34. Samuticheva, E.Yu. (2023). Unplanned Student Pregnancy: Should the University Be There for Its Students? *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 32, no. 2, pp. 111-124, doi: 10.31992/0869-3617-2023-32-2-111-124 (In Russ., abstract in Eng.).
35. Ajzen, I. (1991). The Theory of Planned Behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*. Vol. 50, no. 2, pp. 179-211, doi: 10.1016/0749-5978(91)90020-T

The paper was submitted 30.04.2024

Accepted for publication 03.06.2024

Родительство в студенчестве: возможности совмещения жизненных стратегий

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-7-32-49

Багирова Анна Петровна – д-р эконом. наук, канд. соц. наук, профессор, профессор кафедры социологии и технологий государственного и муниципального управления, ORCID: 0000-0001-5653-4093, Researcher ID: M-7440-2013, a.p.bagirova@urfu.ru

Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина
Адрес: 620002, Россия, Свердловская обл., г. Екатеринбург, ул. Мира, 19

Нешатаев Александр Васильевич – ассистент кафедры социологии и технологий государственного и муниципального управления, ORCID: 0000-0002-0145-7841, Researcher ID: AAG-5745-2021, a.v.neshataev@urfu.ru

Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина
Адрес: 620002, Россия, Свердловская обл., г. Екатеринбург, ул. Мира, 19

Вавилова Ася Сергеевна – канд. экон. наук, доцент кафедры корпоративного управления и финансов, ORCID: 0000-003-0079-7024, Researcher ID: KDM-7720-2024, a.s.vavilova@edu.nsuem.ru

Новосибирский государственный университет экономики и управления, Новосибирск, Россия

Адрес: 630099, Россия, Новосибирск, ул. Каменская, 56

Левшиц Анна Дмитриевна – канд. филол. наук, доцент кафедры иностранных языков филологического факультета, специалист Института современных языков, межкультурной коммуникации и миграций, ORCID: 0000-0001-9266-3124, Researcher ID: GPQ-8754-2022, levshits_ad@pfur.ru

Российский университет дружбы народов им. Патриса Лумумбы, Москва, Россия

Адрес: 117198, Россия, Москва, ул. Миклухо-Маклая, 6

***Аннотация.** Демографические вызовы, с которыми столкнулась сегодня Россия, требуют всё новых и новых мер, направленных на повышение рождаемости. В условиях повышения возраста родителей при рождении первенца у современной молодёжи устойчивы представления о том, что возраст 18–24 года не является «подходящим» для деторождения. Проведённый авторами обзор существующих и предлагаемых мер поддержки студенческих семей позволяет говорить об активном развитии этой сферы. Выделены ключевые направления реализуемой и планируемой поддержки: помощь студенческим семьям в решении жилищных вопросов; финансовая поддержка студентов-родителей; организационные меры, направленные на совмещение родительских и образовательных обязанностей. Наш анализ был сфокусирован на проблеме создания необходимых усло-*

вий для реализации молодёжью родительской жизненной стратегии в период студенчества. Целью исследования стала разработка потенциальных инструментов минимизации трудностей родительства, возникающих в период отпуска по уходу за ребёнком, для студенческих семей. Для достижения цели были поставлены две задачи: выявление совокупности сложностей и противоречий, переживаемых родителями в период отпуска по уходу за ребёнком, и разработка на основе полученных результатов предложений, направленных на повышение рождаемости у студентов в период получения ими высшего образования. Методом исследования выступили полуструктурированные интервью с 40 родителями, семьи которых используют право на отпуск по уходу за ребёнком. По результатам анализа выявлены сложности двух уровней: институциональный (трудности связаны с государственным регулированием, состоянием инфраструктуры, рынком труда) и личностный (социальные установки, отношения с окружением, состояние здоровья). Для студентов-родителей ситуация в период декретного отпуска представляется ещё более сложной, а поддержка – более востребованной. На основании этого разработаны рекомендации, которые направлены на смягчение трудностей студенческих семей, находящихся в отпуске по уходу за ребёнком, и могут быть реализованы в системе российского высшего образования.

Ключевые слова: студенческая семья, родительство, высшее образование, отпуск по уходу за ребёнком, студенчество

Для цитирования: Багирова А.П., Нешатаев А.В., Вавилова А.С., Левшиц А.Д. Родительство в студенчестве: возможности совмещения жизненных стратегий // Высшее образование в России. 2024. Т. 33. № 7. С. 32–49. DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-7-32-49

Parenting During the Student Period: the Possibilities of Combining Life Strategies

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-7-32-49

Anna P. Bagirova – Dr. Sci. (Economics), Cand. Sci. (Sociology), Professor, Deputy Director for Research and Innovation of the School of Public Administration and Entrepreneurship, ORCID: 0000-0001-5653-4093, Researcher ID: M-7440-2013, a.p.bagirova@urfu.ru

Ural Federal University, Ekaterinburg, Russian Federation

Address: 19 Mira str., Ekaterinburg, 620002, Russian Federation

Alexandr V. Neshataev – Assistant of the Department of Sociology and Technologies of Public and Municipal Administration, ORCID: 0000-0002-0145-7841, Researcher ID: AAG-5745-2021, a.v.neshataev@urfu.ru

Ural Federal University, Ekaterinburg, Russian Federation

Address: 19 Mira str., Ekaterinburg, 620002, Russian Federation

Asya S. Vavilova – Cand. Sci. (Economics), Associate Professor of the Department of Corporate Governance and Finance, ORCID: 0000-003-0079-7024, Researcher ID: KDM-7720-2024, a.s.vavilova@edu.nsuem.ru

Novosibirsk State University of Economics and Management, Novosibirsk, Russian Federation

Address: 56 Kamenskaya str., Novosibirsk, 630099, Russian Federation

Anna D. Levshits – Cand. Sci. (Philology), Associate Professor of the Department of Foreign Languages, Faculty of Philology, specialist of the Institute of Modern Languages, Intercultural Communication and Migration, ORCID: 0000-0001-9266-3124, Researcher ID: GPQ-8754-2022, levshits_ad@pfur.ru

Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba, Moscow, Russian Federation
Address: 6 Miklukho-Maklaya str., Moscow, 117198, Russian Federation

Abstract. The demographic challenges that Russia is facing today require more and more new measures aimed at increasing the birth rate. In the context of an increase in the age of first childbearing, modern youth have stable ideas that the age of 18-24 is not “suitable” for childbearing. The authors’ review of existing and proposed measures to support student families suggests the active development of this area. The key areas of implemented and planned support are highlighted: assistance to student families in solving housing issues; financial support for student parents; organizational measures aimed at combining parental and educational responsibilities. Our analysis focused on the problem of creating the necessary conditions for the implementation of the parental life strategy by young people during their student years. The aim of the study was to develop potential tools to minimize the difficulties of parenthood that arise during parental leave for student families. To achieve this goal, two tasks were set: to identify the totality of difficulties and contradictions experienced by parents during parental leave, and to develop proposals based on the results obtained aimed at increasing the birth rate of students during their higher education. The research method was semi-formalized interviews with 40 parents whose families use the right to parental leave. According to the results of the analysis, two levels of complexity have been identified: institutional (difficulties related to government regulation, infrastructure, labor market) and personal (social attitudes, relationships with the environment, health status). For student parents, the situation during parental leave is even more difficult, and support is more in demand. Based on this, recommendations have been developed that are aimed at mitigating the difficulties of student families on parental leave and can be implemented in the Russian higher education system.

Keywords: student family, parenthood, higher education, parental leave, studentship

Cite as: Bagirova, A.P., Neshataev, A.V., Vavilova, A.S., Levshits, A.D. (2024). Parenting During the Student Period: the Possibilities of Combining Life Strategies. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 33, no. 7, pp. 32-49, doi: 10.31992/0869-3617-2024-33-7-32-49 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение

Утверждённая в феврале 2024 г. Стратегия научно-технологического развития Российской Федерации в качестве одного из больших вызовов называет «демографический переход, обусловленный снижением рождаемости, ... изменением образа жизни...»¹. Такая постановка вопроса актуализирует научный поиск в отношении резервов повышения рождаемости, существу-

ющих как в стране в целом, так и в отдельных российских регионах в частности. Социальный институт образования, а тем более – высшего образования, вовлекающего в свою деятельность население репродуктивного возраста, не может оставаться в стороне от решения столь важной для российского общества задачи.

Задача повышения рождаемости в группе населения, являющегося студентами очной

¹ Указ Президента Российской Федерации от 01.12.2016 г. № 642 «О Стратегии научно-технологического развития Российской Федерации». URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/41449> (дата обращения: 07.03.2024).

формы обучения вузов, может решаться по-разному. На государственном уровне сегодня озвучивается широкий спектр инициатив – от важности сначала выполнить репродуктивные планы, а затем получать образование и реализовывать карьерные перспективы (что объясняется медицинскими соображениями², гендерными ролями³ и т. д.) до создания условий для вступления в брак и рождаемости непосредственно в период получения высшего образования (например, семейная стипендия для студентов очной формы обучения, состоящих в зарегистрированном браке и имеющих одного или более ребёнка⁴).

Согласно и статистическим данным, и результатам исследований, в России за последние несколько десятилетий возраст, в котором женщины впервые становятся матерями, неуклонно повышается [1]. Аналогичные тенденции наблюдаются во многих других странах мира [2–4]. В то же время многочисленные медицинские источники свидетельствуют о доказанной связи между более ранним возрастом рождения первенца и здоровьем матери и ребёнка [5–8]. С учётом этого, рождение ребёнка в возрастном диапазоне, традиционно «занятым» в России получением высшего образования, с медицинской точки зрения может рассматриваться как вполне рациональная возможность для повышения рождаемости в целом.

Отметим, что, согласно данным ВЦИОМ, молодёжь имеет такую точку зрения далеко не всегда. В частности, по результатам опро-

са россиянок, проведённого в марте 2022 г., в ближайшие 5 лет не планировали рождение ребёнка почти половина (48%) девушек в возрасте 18–24 года⁵, в качестве причины этого 40% из них назвали «неподходящий» возраст.

Представляется, что система российского высшего образования могла бы активно вовлекаться в преодоление этих стереотипов. Тем более, что в последнее время в нашей стране активно обсуждаются возможные меры, направленные на создание условий для реализации родительского труда в период обучения, разрабатывается законодательство о мерах поддержки студенческих семей⁶.

Анализ существующих и предлагаемых практик поддержки студенческих семей позволил определить три ключевых направления этих разработок: поддержка в решении жилищных вопросов молодых семей; финансовая поддержка студентов, ведущих семейно-детный образ жизни; организационные меры, направленные на совмещение родительских и образовательных обязанностей. Реализуемые и предлагаемые меры по данным направлениям представлены в *таблице 1*.

Согласно существующему в России законодательству, пособие по беременности и родам для студентки составляет 1825 руб. (плюс районный коэффициент) в месяц. Эта сумма выплачивается в течение 140 дней отпуска независимо от того, находится студентка в академическом отпуске в этот

² Мурашко объяснил свои слова о важности деторождения в конкретном возрасте. URL: <https://tass.ru/obschestvo/19887485> (дата обращения: 01.03.2024).

³ Садыков: «Женщины должны рожать детей, мужчины должны обеспечивать семью». URL: <https://www.kommersant.ru/doc/6834861> (дата обращения: 14.07.2024)

⁴ В госуниверситете Северной Осетии впервые учредили семейные стипендии. URL: <https://tass.ru/obschestvo/19945577> (дата обращения: 24.02.2024).

⁵ Женское счастье: российская версия. URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/zhenskoe-schaste-rossiiskaja-versija> (дата обращения: 19.02.2024).

⁶ Студенческая семья получит в России статус и поддержку. URL: <https://rg.ru/2024/02/20/studencheskaia-semia-poluchit-status-i-podderzhku.html> (дата обращения: 20.02.2024); В Госдуму вносят законопроект о предоставлении жилья женатым студентам. URL: <https://tass.ru/obschestvo/19811167> (дата обращения: 28.02.2024).

Таблица 1

Реализуемые практики поддержки студенческих семей и предлагаемые меры

Table 1

Implemented practices to support student families and proposed measures

Направление	Меры	
	Реализуемые	Предлагаемые
Поддержка молодых семей в решении жилищных вопросов	1. Компенсация оплаты аренды жилья 2. Освобождение женщин, родивших во время обучения, от оплаты общежития ⁷	1. Строительство арендных домов для семейных студентов ⁸
Финансовая поддержка студентов, ведущих семейно-детный образ жизни	1. Дополнительная финансовая поддержка студентов очной формы обучения, состоящих в зарегистрированном браке и имеющих ребёнка ⁹ 2. Единовременная выплата молодой семье при рождении ребёнка в период обучения в вузе ¹⁰ 3. Единовременная выплата студентам при рождении ребёнка по закону «Об образовании» 4. Возможность для работающих студентов получить два налоговых вычета за год: за себя и детей 5. Отпуск по беременности и родам с выплатой социальной стипендии 6. Пособия по беременности и родам, при рождении ребёнка, по уходу за ребёнком до полутора лет 7. Меры в отдельных регионах: – г. Москва: ежемесячная компенсация за рост стоимости продуктов студенческим семьям, имеющим детей в возрасте до 3 лет ¹¹ – г. Санкт-Петербург: региональная ежемесячная социальная выплата студенческим семьям ¹² – Калининградская область: семья студентов при рождении ребёнка получает единовременную выплату в 345 тыс. руб., а в ближайшие три года – ещё по 20 тыс. руб. в месяц ¹³	1. Инициатива об установлении вузами размера студенческой стипендии на уровне прожиточного минимума в стране ¹⁴ 2. Предложение об оплате свадьбы неработающих студентов за счёт вузов ¹⁵
Организационные меры	1. Диагностическая, консультационная, психологическая помощь; 2. Помощь мамам-студенткам при прохождении практики и при трудоустройстве ¹⁶	1. Возможность индивидуального плана обучения для мам-студенток 2. Организация комнат для пребывания детей в учебных заведениях ¹⁷

⁷ Студенческая семья получит в России статус и поддержку. URL: <https://rg.ru/2024/02/20/studencheskaia-semia-poluchit-status-i-podderzhku.html> (дата обращения: 20.02.2024).

⁸ Ibid.

⁹ В госуниверситете Северной Осетии впервые учредили семейные стипендии. URL: <https://tass.ru/obschestvo/19945577> (дата обращения: 24.02.2024).

¹⁰ Студенческая семья получит в России статус и поддержку. URL: <https://rg.ru/2024/02/20/studencheskaia-semia-poluchit-status-i-podderzhku.html> (дата обращения: 20.02.2024).

¹¹ Дети между лекциями: в России будет программа “Студенческая семья”. URL: <https://ammiac.com/news/4221> (дата обращения: 24.02.2024).

¹² Сайт Санкт-Петербург Госуслуги. URL: <https://gu.spb.ru/634299/detail/> (дата обращения 08.03.2024).

¹³ Сайт Правительства Калининградской области. URL: <https://social.gov39.ru/informatsiya/important/sotsialnye-vyplaty/semyam-s-detmi/mer-y-sotsialnoy-podderzhki-studencheskim-semyam/ezhemesyachnoe-posobie-studencheskim-semyam/?ysclid=lq52jvipyw363485216> (дата обращения: 01.03.2024).

¹⁴ Первый шаг: студенческую стипендию предложили повысить до прожиточного минимума. URL: <https://iz.ru/1652453/sofiia-tokareva/pervyi-shag-studencheskuu-stipendiiu-predlozhili-povysit-do-prozhitochnogo-minimuma> (дата обращения: 15.02.2024).

¹⁵ В Госдуме предложили вузам спонсировать свадьбы студентов. URL: <https://ruinformer.com/page/v-gosdume-predlozhili-vuzam-sponsirovat-svadby-studentov> (дата обращения: 04.02.2024).

¹⁶ Студенческая семья получит в России статус и поддержку. URL: <https://rg.ru/2024/02/20/studencheskaia-semia-poluchit-status-i-podderzhku.html> (дата обращения: 20.02.2024).

¹⁷ В российских вузах появятся комнаты для детей студенток и преподавательниц. URL: <https://lenta.ru/news/2024/02/11/v-rossijskih-vuzah-poyavyatsya-komnaty-dlya-detey-studentok-i-prepodavatelnic/> (дата обращения: 12.02.2024).

период или нет. Отметим, что для работающей женщины сумма пособия по беременности и родам составляет 100% от её заработной платы, но ограничена минимальной (88 565 руб.) и максимальной (565 562 руб. в 2024 г.) суммами пособия за весь период, равный 140 дням. 1825 руб. в месяц – сумма пособия, установленного для двух категорий населения – студентов очной формы и безработных женщин.

Находясь в отпуске по уходу за ребёнком до 1,5 лет, студенты очной формы обучения получают минимальный размер ежемесячного пособия по уходу за ребёнком. В 2024 г. этот показатель составляет 9 227,24 руб. на каждого ребёнка, за которым осуществляется уход. При этом студентам очной формы обучения предоставлено право выбора между получением ежемесячного пособия по уходу за ребёнком (9 227,24 руб. в месяц) либо единого пособия (24 604,3 руб. единовременно). Отметим, что работающая женщина может получать оба пособия одновременно, а размер пособия по уходу за ребёнком работавшей до отпуска по уходу за ребёнком женщины составляет 40% от её предыдущего дохода, но не более (в 2024 г.) 49 123,12 руб. в месяц (без учёта районного коэффициента).

Таким образом, суммы государственных пособий студентам очной формы в период отпуска по беременности и родам и отпуска по уходу за ребёнком находятся на минимальном уровне и приравнены к суммам пособий категории безработных.

Однако в период родительского отпуска (так мы далее будем называть отпуск по беременности и родам и отпуск по уходу за ребёнком) могут возникать и иные, кроме материальных, сложности, на смягчение которых должно быть ориентировано активно реформирующееся (как показывает таблица 1) законодательство в отношении студенческих семей. В связи с этим наше исследование преследовало две задачи: 1) выявить совокупность сложностей и противоречий, переживаемых родителями в период отпуска по уходу за ребёнком; 2) разработать на ос-

нове полученных результатов пока активно не обсуждаемые предложения, направленные на повышение рождаемости студентами в период получения ими высшего образования.

Обзор литературы

Тематика студенческих семей в российской науке активно исследовалась целым рядом учёных. Т.К. Ростовская с коллегами представили обзор научных взглядов на эволюцию категории студенческой семьи, её функции и роли в обществе [9]. Ведутся многочисленные исследования, посвящённые изучению специфики студенческой семьи, изучению роли семьи в иерархии жизненных ценностей студенческой молодёжи, детерминант её брачного выбора [10–12 и др.]. В то же время в целом, по данным РИНЦ, число публикаций по проблемам именно студенческой семьи остаётся совсем небольшим, что может быть связано с низкой распространённостью феномена студенческих семей в российском обществе.

Определённую перспективу в плане изучения феномена студенческого родительства имеют результаты зарубежных исследований. Внимание исследователей сфокусировано на выявлении и анализе ключевых проблем и трудностей, с которыми сталкиваются студенты-родители [13; 14]. Анализ публикаций по данной проблематике позволил определить два ключевых уровня проблем студенческих семей:

1. Институциональный – отсутствие единой целенаправленной политики поддержки и создания благоприятных условий для студентов-родителей; отсутствие системных и комплексных мер поддержки семейных студентов со стороны учебных заведений (отсутствие инфраструктуры в студенческих кампусах; отсутствие гибкой системы обучения и др.) (см., например, [14–16]);

2. Личностный – проблемы психологического характера (размытие самоидентификации, страх недостижения успешности ни в одной из двух социальных ролей – родительской и студенческой; отсутствие пони-

мающего социума; проблемы, обусловленные дискриминацией родителей-студентов и др.); финансовые (увеличение финансовой нагрузки при совмещении роли родителя и студента) и организационные (связанные с управлением временем, несовпадением графиков работы высших учебных заведений и заведений по уходу за детьми, отсутствием служб по уходу за детьми студентов и др.) сложности (см., например, [17; 18]).

Ещё один фокус зарубежных исследований направлен на оценку существующих и возможных мер поддержки студентов-родителей [19]. Интерес к изучению подобного рода мер усилился в период пандемии COVID-19 [20; 21]. Наиболее часто упоминаемыми мерами являются возможность онлайн-обучения студентов-родителей; гибкий подход к сдаче ключевых студенческих работ; повышенная лояльность преподавателей [20; 21]. Исследователи отмечают важность и значимость мер поддержки студентов-родителей как для самих студентов, так и для учебных заведений (удержание контингента, увеличение доли студентов, успешно окончивших учебное заведение). В то же время результаты исследований показывают, что не все меры, использовавшиеся во время пандемии, вошли в устойчивую вузовскую практику, даже несмотря на тот положительный эффект, который они имели в период пандемии [14].

Одним из способов смягчения организационных проблем сочетания во времени образовательной и родительской деятельности может рассматриваться гибкость политики родительских отпусков, исследования которой проводятся во многих странах мира (см., например, [22; 23]). Политика в отношении родительских отпусков может иметь целый ряд гибких элементов, отсутствующих на сегодня в России: «растягивание» отпуска на несколько лет и возможность варьировать время использования дней отпуска, использование отпуска (или какой-то его части) вместе с супругом или без него, возможность варьировать соотношение между

размером пособия и длительностью отпуска и др. [24]. По мнению исследователей более гибкая система родительских отпусков является одним из наиболее эффективных инструментов семейной политики [25], повышает уровень занятости женщин и доступ к образованию [26], а также способствует увеличению рождаемости [27].

Методы

В качестве источников информации выступили полуформализованные интервью с родителями, в семье которых один из членов семьи находился в родительском отпуске. Всего проинтервьюировано 40 респондентов из 8 регионов России: Свердловской области (21), Москвы (6), Пермского края (3), Челябинской области (3), Ханты-Мансийского автономного округа (3), Республики Коми (2), Курганской области (1) и Самарской области (1). Рекрутирование респондентов происходило с использованием метода «снежного кома».

Подавляющее большинство интервьюируемых родителей проживают в крупных городах с населением более 1 млн человек (22), 11 – в малых городах, имеющих население менее 100 тыс., 6 – в городах с численностью населения от 100 тыс. до 1 млн чел., 1 – житель посёлка. В интервью приняли участие родители, имеющие одного (29 информантов), двух (7 информантов) или трёх детей (4 информанта). У 35 интервьюируемых родителей один из членов семьи находится в отпуске по уходу за ребёнком, а у 5 – в отпуске по беременности и родам.

Результаты

По результатам интервью выявлены трудности, которые испытывают родители, находясь в отпуске по уходу за ребёнком. В первую очередь мы выделили сложности, связанные с недостатками государственного регулирования по поддержке семей с детьми (Табл. 2). Подавляющее большинство опрошенных родителей выразили свою неудовлетворённость размерами пособий во время

Таблица 2

Трудности, с которыми столкнулись семьи во время отпуска по уходу за ребёнком, связанные с государственным регулированием

Table 2

Difficulties faced by families during parental leave related to government regulation

Категории	Подкатегории	Примеры кодов
Финансовые трудности	Низкий размер пособий	«Я считаю, что я очень мало получаю, всего 11 тысяч рублей. Это мало. Что можно купить ребёнку на эти деньги? Это ведь выплачивают декрет, а мне тогда на что жить? Я ведь не работаю, я работаю мамой, и на нас двоих всего 11 тысяч?» (Анастасия, 28 лет)
	Высокая стоимость детских товаров	«Сейчас очень дорогие смеси стали в связи с проблемами в стране. У нас ребёнок ... он долго не ел нашу пищу: он ел вот эти все пюрешки, смеси, молочные каши. Это всё равно очень немаленьких денег стоит» (Яна, 27 лет)
Бюрократизированность процессов	Проблемы с оформлением пособий	«Нужно долго и упорно доказывать, что ты реально нуждаешься в этом, столько бумажек собрать, просто жуть» (Иван, 25 лет)
	Ограничения, связанные с отсутствием регистрации	«Мы не можем её [финансовую помощь] получить, потому что имеем временную регистрацию в городе, где живём, а в своём городе получать тоже не можем, потому что открепились от нашей поликлиники» (Иван, 25 лет)
Недостаточная информированность родителей о существующих мерах поддержки	Слабое информационное просвещение населения о существующих выплатах для семей с детьми	«Мы столкнулись с тем, что мы не получили какую-то выплату, поскольку о существовании её мы не знали» (Евгений, 26 года)
	Слабое информационное просвещение населения о возможностях для семей с детьми	«Есть же школа матерей, я ходила ещё до родов, но почему-то об это не рассказывают. Я ходила на вебинар в УГМК, где врачи рассказывают про первый месяц жизни ребёнка, это не государство же делает, это сделала клиника такой форум. На государственном уровне такого нет» (София, 22 года)

отпуска по уходу за ребёнком. В качестве ведущих причин неудовлетворённости фигурировали, во-первых, лишь 40%-ный размер пособия от средней зарплаты родителя до рождения ребёнка; во-вторых, снижение дохода при увеличении размера семьи; в-третьих, уменьшение или прекращение выплат после достижения ребёнком 1,5 лет. Кроме того, часть информантов оказалась неудовлетворена деятельностью органов публичной власти по информированию граждан о существующих льготах и пособиях для семей с детьми. Также респонденты подчёркивали трудоёмкость процедуры оформления мер социальной поддержки, что отталкивает людей от обращения за существующими льготами или откладывает процесс по получению необходимых мер.

Отдельного внимания заслуживают проблемы, связанные с состоянием инфраструктуры для семей с детьми (Табл. 3). По мнению опрошенных родителей, во многих населённых пунктах отсутствует безбарьерная среда, которая позволяла бы им комфортно посещать вместе с детьми необходимые объекты социальной инфраструктуры. Следовательно, для их посещения родителям маленьких детей необходимы помощники, но с ними также возникают сложности, так как, во-первых, семьям могут не предоставить место в детском саду; во-вторых, детский сад может находиться далеко от дома; в-третьих, предложение услуг нянь ограничено; в-четвёртых, существуют сомнения по компетентности нянь; в-пятых, не все могут позволить себе оплатить такие услуги.

Таблица 3

Трудности, с которыми столкнулись семьи во время отпуска по уходу за ребёнком, связанные с инфраструктурой

Table 3

Difficulties faced by families during parental leave related to infrastructure

Категории	Подкатегории	Примеры кодов
Проблемы с учреждениям и по уходу за детьми	Низкая доступность детских садов	«Ребёнок может спокойно пойти в детский сад, но с этим тоже есть определённые трудности, когда вставать в очередь на садик, когда получать. Не всегда это можно сделать» (Евгений, 26 лет)
	Неразвитость альтернатив детским садам	«Должен быть институт нормальной няни. Чтобы ты не бегал и не искал, а знал, что есть нормальные нянечки. Допустим, ты отказываешься от декретного отпуска, а тебе бы приставили какую-то нянечку или хотя бы помощницу помогли найти» (Ксения, 30 лет)
	Отдалённость социальных объектов от дома	«У меня работа далековато от дома. Да и садик тоже. Всё очень далеко друг от друга и не очень комфортно. И, если что, я не смогу быстро ребёнка забрать, если что-то случится» (София, 22 года)
Недружелюбность инфраструктуры для семей с детьми	Безбарьерная среда для семей с детьми	«Бывает такое, что в магазины некоторые нельзя с коляской войти. Плюс не везде есть доступ, чтобы подняться с коляской куда-то» (Надежда, 25 лет)
	Отсутствие мест для отдыха с детьми	«...таких вещей нет. Места, куда хотя бы можно прийти с ребёнком, если он спит. А с тобой психолог поговорит в это время, а за ребёнком присмотрит кто-то из медперсонала» (Мария, 30 лет)

Таблица 4

Трудности, с которыми столкнулись семьи во время отпуска по уходу за ребёнком, связанные с карьерой родителей

Table 4

Difficulties faced by families during parental leave related to parents' careers

Категории	Подкатегории	Примеры кодов
Снижение карьерного потенциала	Потеря профессиональных навыков	«Такое ощущение, что ты «тупеешь» в этом отпуске, потому что, не знаю, ну, тяжело. Для меня важно вернуться на работу. Есть такой страх, что ты вернёшься и всё забудешь, потому что столько времени уже прошло. Я не сидела никогда без работы больше месяца» (Анастасия, 28 лет)
	Упущенный карьерный рост	«И тут я понимаю, что я беременна, и мне вот эту всю карьеру, которой я достигала, нужно положить в дальний ящик. Пусть она там лежит, а когда-нибудь я о ней вспомню. На самом деле это очень обидно, потому что второго шанса может и не быть. И было ощущение, что я упускаю эти возможности» (Мария, 30 лет)
	Негативное отношение со стороны работодателей	«Чтобы, когда устраиваешься на работу, работодатели не смотрели на то, что это мужчина или женщина. А не так, что как бы только молодая девушка, так вы сейчас в декрет уйдёте» (Ксения, 28 лет)
Невозможность совмещения карьеры и родительства в период отпуска по уходу за ребёнком	Необходимость осуществления ухода за ребёнком	«Я бы не смогла на полный день выйти. Да, на неполный тоже, потому что я пока не понимаю, как можно совмещать работу [и уход за ребёнком]» (Анастасия, 24 года)
	Отсутствие работы с гибким графиком	«Я, мне кажется, с первого месяца ищу дополнительный заработок, дополнительную подработку, но... Я не знаю реально, где эти мамы в декрете берут работу такую качественную, да, говорят, я сижу, заполняю карточки вайлдберис. У меня все хорошо, получаю сто тысяч рублей в месяц. Я реально не знаю, где они берут эти вакансии, потому что каждый месяц я мониторю, смотрю-смотрю-смотрю, это какие-то волшебные, мне кажется, вакансии» (Анастасия, 24 года)

Таблица 5

Трудности, с которыми столкнулись семьи во время отпуска по уходу за ребёнком, связанные с отношением окружающих людей

Table 5

Difficulties faced by families during parental leave due to the attitudes of people around them

Категории	Примеры кодов
Негативное отношение общества в целом к семьям с детьми	«Очень плохо воспринимают людей с детьми. В транспорте мы ещё ни разу не ездили, в общественном, у нас страх, как это будет, столько народу» (Надежда, 25 лет)
Ухудшение взаимоотношений с партнёром	«Папа у нас, бывает, ленится. Я, конечно же, психую, что, допустим, мне нужно приготовить обед, а он лежит на диване с телефоном. Как и бывает, что мы не можем найти общий язык. Вроде мелочи, а бывает, что и ругаемся на почве этого» (Анна, 28 лет)
Отсутствие помощи со стороны прародителей	«Круто, когда помогает супер-бабушка. У меня такого нет, потому что все бабушки работают. Конечно, мама живёт в другом городе. Конечно, было бы классно, если бы бабушка была на пенсии, чтобы её всегда можно было попросить помочь» (Мария, 30 лет)
Нежелание привлекать прародителей в процесс воспитания детей	«Моим родителям я не могу полностью доверить ребёнка. А родители по отцовской линии не готовы переехать в Пермь. А [вариант] отправить ребёнка в другой город я не рассматриваю. Я его рожала, чтоб самой растить и воспитывать, а не только видеть по выходным» (Екатерина, 24 года)

По мнению информантов, рождение детей и нахождение в отпуске по уходу за ребёнком оказывает негативное влияние на карьеру матерей (Табл. 4). Длительное нахождение в декретном отпуске ведёт к утрате профессиональных навыков, стагнации карьерного роста и формированию негативного отношения со стороны работодателей. Несмотря на негативные эффекты от продолжительных декретных отпусков, многие опрошенные даже не представляют возможным продолжение профессиональной деятельности во время отпуска по уходу за ребёнком. Однако для одних это связано с ориентацией на материнство и желанием посвятить себя в декретном отпуске исключительно ребёнку, для других – с отсутствием возможностей, которые бы позволили совмещать родительство и карьеру.

Немаловажное значение для респондентов имеют проблемы во взаимоотношениях с окружающими людьми – обществом в целом, партнёром, своими родителями и родителями партнёра (Табл. 5). Так, негативное отношение общества в целом к семьям с детьми может отталкивать потенциальных родителей от рождения детей. Куда большее значение

имеют взаимоотношения с супругом для эмоциональной, физической и материальной поддержки матери, находящейся в отпуске по уходу за ребёнком. Данная проблема волнует многих опрошенных матерей, которые испытывают потребность в вовлечении в родительство отцов их детей для снижения объёмов родительской нагрузки. Также для информантов является актуальной и в то же время спорной тема привлечения прародителей в процесс воспитания детей. Одни подчёркивали неизмеримый вклад бабушек и дедушек в уход за детьми или сожалели о невозможности получения их помощи, другие не считали нужным пользоваться помощью своих родителей и родителей партнёра, так как они слишком сильно вмешиваются в быт семьи.

Мы обнаружили противоположные позиции в ответах респондентов, касающихся их установок по отношению к экономической эмансипации (зависимость от партнёра или самодостаточность), совместному досугу (семья или внешнее окружение) и приоритетной сфере жизнедеятельности (материнство или карьера) (Табл. 6).

Информанты отмечают, что значительная часть трудностей носит психологический ха-

Таблица 6

Трудности, с которыми столкнулись семьи во время отпуска по уходу за ребёнком, связанные с личными установками родителей

Table 6

Difficulties faced by families during parental leave related to the personal attitudes of parents

Категории	Подкатегории	Примеры кодов
Отношение к материальной зависимости	Отсутствие партнёра или зависимость от него	«Как матери-одиночки живут первый год жизни ребёнка при том, что они не могут работать, т. е. они должны сидеть в декретном отпуске, а пособие очень маленькое? В этом случае обеспечить себя и ребёнка просто невозможно» (Елизавета, 29 лет)
	Желание быть самодостаточной	«Мой муж стал перечислять мне [деньги] как бы каждый месяц. ...я не люблю такое, когда я сижу на чьих-то плечах. Мне хочется быть самодостаточной в этом плане» (Татьяна, 24 года)
Потребность в досуге	Ограничения в совместном досуге молодых родителей	«Сначала было тяжело, потому что уделяешь меньше времени друг другу. И как бы иногда ты чувствуешь себя за это виноватым. Потому что ты не можешь вот так же [как раньше] ... захотели – пойти погулять, в кино, допустим. Вы не можете пойти» (Татьяна, 24 года)
	Ограничения в досуге с внесемейным окружением	«Свободное время надо выбирать. Я занималась танцами до декрета. Сейчас вообще не выходила, с ребёнком ни разу не ходила» (Наталя, 25 лет)
Приоритетная сфера жизнедеятельности	Детоцентризм матери	«У меня есть родственница, которая никому не доверяет своих детей – «только я знаю лучше». У бабушек там воняет старостью в квартире, мы к бабушкам не поведём. К другим родственникам не поведём, потому что там пыль и микробы, и тому подобное» (Анастасия, 24 года)
	Карьероцентризм матери	«Понимаете, когда женщина уходит в декретный отпуск, она ещё становится... как бы это вам сказать... не настолько социально активной, да. То есть, вот пока я на работе, я же социально активная, я востребована, то есть каждый день происходят какие-то события, какие-то вопросы, которые мне приходится на работе решать. Когда я ушла в декретный отпуск, я стала такая... менее востребована» (Елена, 33 года)

рактик (Табл. 7). Им сложно принять новый жизненный уклад – привыкнуть к новому человеку в семье, лишиться себя привычных занятий, хобби и интересов. Многие мамы говорят о том, что декретный отпуск похож на «день сурка». Домашняя рутина негативно сказывается на их психологическом состоянии и отношениях с супругом.

Многим родителям не хватает практических родительских навыков – несмотря на подготовку к родительству, в действительности взаимодействие с ребёнком и уход за ним оказываются гораздо сложнее. Ко всему прочему добавляются физическая усталость и болезни ребёнка, которые также сказываются на общем эмоциональном состоянии родителей.

Данные, полученные в ходе интервью, позволяют разделить все трудности, с которыми

сталкиваются родители в период родительского отпуска, в два уровня – институциональный и личностный. Первый связан с внешними факторами, определяющими условия для семей с детьми, а второй – с личностными установками и поведением (Рис. 1).

Обсуждение результатов

Представляется, что выявленные в ходе исследования трудности, осложняющие период пребывания родителей в отпуске по уходу за ребёнком, для родителей-студентов вузов могут быть в значительной степени смягчены путём разработки комплексной системы поддержки студенческих семей, имеющих детей. Не претендуя на полноту описания этой системы, представим на основе полученных исследовательских данных

Таблица 7

Трудности, с которыми столкнулись семьи во время отпуска по уходу за ребёнком, связанные с личностными установками и физическим состоянием

Table 7

Difficulties faced by families during parental leave related to personal attitudes and physical condition

Категории	Подкатегории	Примеры кодов
Личностные установки	Отсутствие психологической поддержки	«Депрессии у меня как таковой сильно не было, но были моменты какие-то, вспышки, когда тебя может раздражать любая мелочь, да. Пошла там хвостик делать, хвостик не получился, всё, психанула, резинку бросила. Ну, какие-то такие мелкие моменты очень сильно раздражают» (Анастасия, 24 года)
	Боязнь ответственности	«Мы планировали ребёнка, безусловно, но, всё равно у него в глазах был какой-то страх. Как бы ты ни готовился к рождению ребёнка, всё равно ты не готов к этому в реальности» (Анастасия, 28 лет)
	Стремление к комфорту	«Сейчас вступает в репродуктивный возраст поколение 2000-х годов. Это люди, которые уже выросли в цифровом мире, с детства уделяют много времени себе. Это поколение индивидуалистов. Для них свой комфорт важнее всего другого» (Евгений, 26 лет)
	Ограничение желаний	«Хочется сейчас просто в магазины сходить, может, что-то для себя купить. Но ты как бы понимаешь, что не сейчас. И тебе с этим тяжело. Тебе хочется, но ты не можешь себе этого позволить» (Татьяна, 24 года)
	Нехватка родительских компетенций	«Я тоже ведь ничего не умела. Ну вот он родился. У меня не было опыта по общению с младенцами. Я тоже не знала как. Мне было и физически, и психологически тяжело. То есть я не знала, что сделать, чтобы он не плакал» (Татьяна, 24 года)
Физическое состояние	Трудное восстановление после родов	«Я очень долго восстанавливалась, не кормила грудью, долго заживали швы, живот был обколот иголками. Поэтому было очень волнительно» (Мария, 30 лет)
	Усталость	«Основные проблемы, связанные с первыми годами родительства, – это постоянная усталость, недосып, увеличение домашних обязанностей, нехватка свободного времени» (Екатерина, 24 года)
	Болезни ребёнка	«Когда они болеют – самое сложное. Ты не спишь, ты пытаешься сделать всё, чтобы им было лучше, ты постоянно трясешься над ними. Просыпаешься через каждые 5 минут – проверяешь, дышит ли ребёнок» (Анастасия, 26 лет)

лишь те предложения, которые пока явно не прозвучали в общественных дискуссиях на данную тему:

1) Введение гибкой системы академических отпусков для родителей-студентов с возможностью продолжать обучение в дистанционном формате по индивидуальной траектории обучения. Такая система должна включать возможность при нахождении в академическом отпуске, совмещённом с родительским, изучать дисциплины учебного плана и проходить промежуточную аттестацию по ним. В настоящее время это невозможно, поскольку студент в академическом отпуске не может

сдавать экзамены и зачёты. Введение такой возможности для студентов, выполняющих родительские обязанности, позволило бы им в собственном – удобном родителю-студенту – режиме выполнять какую-то часть учебной нагрузки, не опасаясь при этом «потерять время».

Отметим, что введение такой меры могло бы способствовать смягчению следующих выделенных по результатам нашего анализа трудностей: на институциональном уровне – связанных с рынком труда и карьерой; на личном уровне – связанных с выбором одной приоритетной сферы жизнедеятельности..

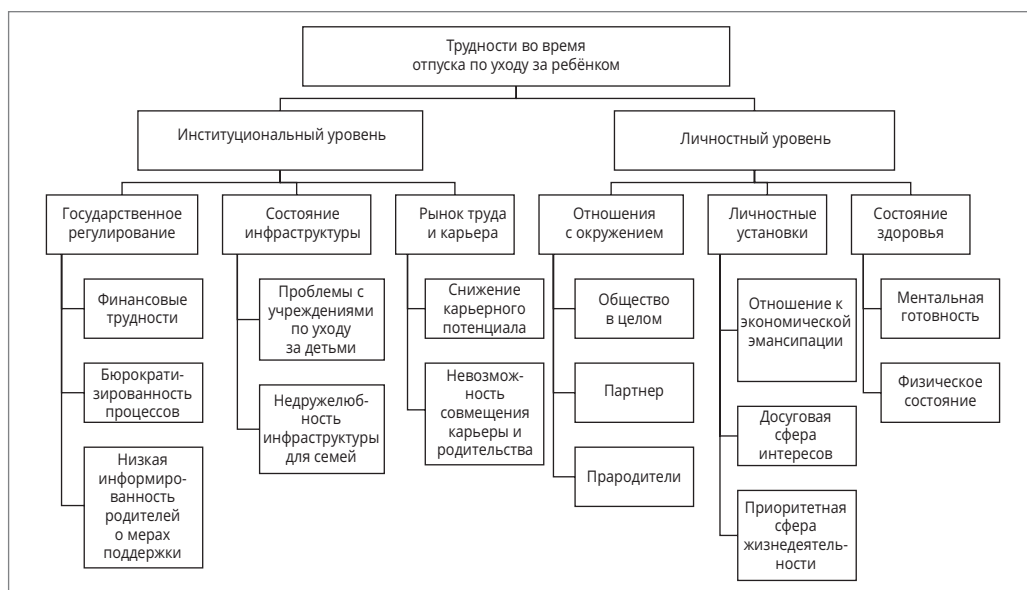


Рис. 1. Система трудностей, возникающих в период отпуска по уходу за ребёнком
 Fig. 1. System of difficulties arising during parental leave

2) Поддержка процесса трудоустройства студентов-родителей в организации, реализующие меры корпоративной демографической политики, ориентированные на поддержку сотрудников и их семей. Карьерные центры вузов в рамках выстраивания вектора взаимодействия с агентами рынка труда могут консолидировать информацию о работодателях регионов. Подобная мера могла бы способствовать нивелированию риска снижения в процессе родительского отпуска карьерного потенциала родителей.

3) Открытие в вузах и студенческих общежитиях комнат для пребывания детей студентов. Присмотр за детьми может осуществляться, например, силами волонтеров с выстраиванием графиков по уходу за детьми на время занятий и аттестации студентов или студентами педагогических колледжей и университетов в зачёт учебной практики. Это могло бы способствовать смягчению проблем, связанных с учреждениями по уходу за детьми (проблема институционального уровня).

4) Включение в деятельность вузовских психологических служб направления дея-

тельности, связанного с поддержкой молодых родителей. Это могло бы способствовать выстраиванию здоровых отношений с окружением и поддержке ментального здоровья родителей-студентов. Такая мера направлена на нивелирование переживаемых родителями в период отпуска по уходу за ребёнком трудностей личностного уровня.

5) Создание и развитие всероссийских социальных сообществ студентов, ведущих семейно-детный образ жизни, для обмена опытом, трансляции существующих мер поддержки, психологической поддержки и др. Эта мера направлена на повышение информированности родителей о мерах поддержки (проблема институционального уровня).

6) Создание дополнительной инфраструктуры для студентов с детьми на территории вузов и студенческих городков (колясочные, парковочные места, скидки на услуги комбинатов питания и др.). Эта мера направлена на решение проблемы институционального уровня – снижение недружелюбности инфраструктуры для семей с детьми.

7) Введение единого статуса «родитель-студент», включающего в себя свободное по-

сещение лекций и семинарских занятий; сдачу дисциплин онлайн или по индивидуальной договорённости с преподавателем; возможность свободной записи на любые онлайн-курсы, размещённые на платформах, с которыми сотрудничают вузы; льготная система оплаты дополнительных образовательных услуг, оказываемых вузом. Введение такой меры могло бы способствовать смягчению трудностей и институционального (связанных с рынком труда и карьерой), и личностного (необходимость выбора одной приоритетной сферы жизнедеятельности) уровней.

8) Создание на базе вузов консультационных центров или закрепление дополнительного функционала за отделами студенческих кадров по оказанию услуг на безвозмездной основе по подготовке и заполнению необходимых документов для получения мер поддержки студенческими семьями. Мера могла бы помочь в преодолении трудностей, связанных с бюрократическими особенностями данных процессов (проблема институционального уровня).

Отметим, что предлагаемые меры должны реализовываться по отношению к обоим родителям-студентам, состоящим в зарегистрированном браке, для закрепления важности участия в рождении и воспитании ребёнка как матери, так и отца. Это тем более важно, поскольку, по результатам недавнего опроса ВЦИОМ, 93% россиян старше 18 лет разделяют мнение о том, что мужчина и женщина в равной мере должны заниматься воспитанием детей¹⁸. Для того, чтобы создавать условия для совмещения отпуска по уходу за ребёнком и учёбы, важно также усиливать гибкость родительских отпусков и информировать молодых людей о тех возможностях их гибкого использования, о которых сегодня не столь известно. Недостаточная информированность может формировать представления о невозможности совмещения ролей студента и родителя.

¹⁸ Семья как ценность. URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/semja-kak-cennost> (дата обращения: 29.02.2024).

Закключение

Проведённый анализ существующих и предлагаемых практик поддержки студенческих семей с детьми показывает, что данное направление поддержки в настоящее время активно реформируется и развивается. Выделяется три ключевых направления поддержки: решение жилищных вопросов молодых семей; финансовая поддержка студентов-родителей; организационные меры, направленные на совмещение родительских и образовательных обязанностей.

Глубинные интервью с молодыми родителями, имеющими право на отпуск по уходу за ребёнком, позволили выявить целый ряд сложностей институционального и личностного уровня, с которыми сталкиваются в этот период родители. Для студентов-родителей ситуация в период отпуска представляется ещё более сложной, а поддержка – более востребованной. Для основной части выявленных сложностей разработаны рекомендации, которые могут быть реализованы в системе высшего образования и направлены на смягчение ситуации студентов-родителей. Представляется, что их реализация позволит системе высшего образования принять на себя роль социального института, который способен (наряду с другими социальными институтами) включиться в преодоление негативных демографических реалий.

Литература

1. *Архангельский В.Н., Калачикова О.Н.* Возраст матери при рождении первого ребёнка: динамика, региональные различия, детерминация // Экономические и социальные перемены: факты, тенденции, прогноз. 2020. Т. 13. № 5. С. 200–217. DOI: 10.15838/esc.2020.5.71.12
2. *Balbo N., Billari F.C., Mills M.* Fertility in Advanced Societies: A Review of Research // European Journal of Population. 2013. Vol. 29. No. 1. P. 1–38. DOI: 10.1007/s10680-012-9277-y
3. *Goisis A.* Maternal Age at First Birth and Parental Support: Evidence From the UK Millennium Cohort Study // Population Research and

- Policy Review. 2023. Vol. 42. No. 5. P. 1–33. DOI: 10.1007/s11113-023-09818-7
4. Щербакова Е.М. Молодёжь СНГ, демографические штрихи статистического портрета 2021 года // Демоскоп Weekly. 2022. № 969–970. С. 1–30. EDN: PDCINM.
 5. Kim K.W., Nho J.-H., Kim S., Park B., Park S. Comparison of infant mortality and associated factors between Korean and immigrant women in Korea: An 11-year longitudinal study // Korean Journal of Women Health Nursing. 2021. Vol. 27. No. 4. P. 286–296. DOI: 10.4069/KJWHN.2021.12.12.2
 6. Сарварова А.Д., Тутицын С.С., Тутицына Л.С. Динамика возрастной модели рождаемости в двух регионах России // Регионология. 2022. № 4 (121). С. 924–944 DOI: 10.15507/2413-1407.121.030.202205.924-944
 7. Attali E., Yögev Ya. The Impact of Advanced Maternal Age on Pregnancy Outcome // Best Practice & Research Clinical Obstetrics & Gynaecology. 2021. Vol. 70. P. 2–9. DOI: 10.1016/j.bpobgyn.2020.06.006 16
 8. Correa-de-Araujo R., Yoon S.S. Clinical Outcomes in High-Risk Pregnancies Due to Advanced Maternal Age Published // Journal of Women's Health. 2021. Vol. 30. No. 2. P. 160–167. DOI: 10.1089/jwh.2020.8860
 9. Ростовская Т.К., Князькова Е.А., Шишова Т.М. Студенческая семья как объект научного исследования (обзор научных исследований по проблематике студенческих семей) // Alma mater. 2022. № 11. С. 106–113. DOI: 10.20339/AM.11-22.106
 10. Ростовская Т.К., Кучмаева О.В., Золотарева О.А. Студенческая семья в России: детерминанты вступления в брак // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Социология. 2023. Т. 23. № 1. С. 40–60. DOI: 10.22363/2313-2272-2023-23-1-40-60
 11. Багирова А.П., Банникова Л.Н., Бледнова Н.Д., Боронина Л.Н., Вишневский Ю.Р. и др. Молодёжь о будущем России и о себе: вызовы настоящего и конструирование горизонтов грядущего (по материалам VIII этапа мониторинга динамики социокультурного развития уральского студенчества 1995–2020 гг.). Екатеринбург: издательство Уральского университета. 2021. 372 с. EDN: BUFZOL.
 12. Кучмаева О.В., Золотарева О.А. Студенческая семья в современной России: демографические и социальные характеристики по данным выборочного обследования // Вестник Южно-Российского государственного технического университета. Серия: Социально-экономические науки. 2022. Т. 15. № 1. С. 135–149. DOI: 10.17213/2075-2067-2022-1-135-149
 13. Moreau M.P., Kerner C. Care in academia: An exploration of student parents' experiences // British Journal of Sociology of Education. 2017. No. 36 (2). P. 215–233. DOI: 10.1080/01425692.2013.814533
 14. Evans C. Parenting by day, studying by night: challenges faced by student-parents in the COVID-19 pandemic // Educational Review. 2024. DOI: 10.1080/00131911.2024.2309986
 15. Pearson F. Back in School: How Student Parents Are Transforming College and Family. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press. 2019. URL: <https://www.aaup.org/article/understanding-students-who-are-parents> (дата обращения: 01.03.2024).
 16. Gerrard E., Roberts R. Student parents, hardship and debt: a qualitative study // Journal of Further and Higher Education. 2006. No. 30 (4). P. 393–403. DOI: 10.1080/03098770600965409
 17. Estes D.K. Managing the student-parent dilemma: mothers and fathers in higher education // Symbolic Interaction. 2011. No. 34 (2). P. 198–219. DOI: 10.1525/si.2011.34.2.198
 18. Scharp K.R., Cooper A., Worwod J., Hall E.D. “There’s Always Going to Be Uncertainty”: Exploring Undergraduate Student Parents’ Sources of Uncertainty and Related Management Practices // Communication Research. 2020. No. 48 (7). P. 1059–1084. DOI: 10.1177/0093650220903872
 19. Lin H.-C., Zeenab P., Olivier D., Bergeron M., Liu C. Responding to the pressing yet unrecognized needs of student-parents amid the COVID-19 pandemic // Journal of American College Health. 2021. Vol. 70. No. 8. P. 2276–2280. DOI: 10.1080/07448481.2020.1870474
 20. Arowosbola L. Medical education engagement during the COVID-19 era – a student parents perspective // Medical education online. 2020. Vol. 25. No. 1. Article no. 1788799. DOI: 10.1080/10872981.2020.1788799
 21. Nikiforidou Z., Holmes S. Student Parents or Parent Students in Lockdown Pandemic? A Third Space approach // Journal of Family. 2022. Vol. 44. No. 1. P. 2009–2024. DOI: 10.1177/0192513X211067524
 22. Reynolds M.M., Avendano M. Social policy expenditures and life expectancy in high-income

- countries // American Journal of Preventive Medicine. 2018. Vol. 54. No. 1. P. 72–79. DOI: 10.1016/j.amepre.2017.09.001
23. Bičáková A., Kalíšková K. (Un)intended effects of parental leave policies: Evidence from the Czech Republic // Labour Economics. 2019. Vol. 61. Article no. 101747. DOI: 10.1016/j.labeco.2019.07.003
24. Koslowski A., Blum S., Dobrotić I., Kaufman G., Moss P. 18th International Review of Leave Policies and Research 2022. 2022. 545 p. DOI:10.18445/20220909-122329-0
25. Albrecht J., Björklund A., Vroman S. Is there a glass ceiling in Sweden? // Journal of Labor Economics. 2023. Vol. 21. No. 1. P. 145–177. DOI: <https://doi.org/10.1086/344126>
26. Ferragina E. Does family policy influence women's employment?: Reviewing the evidence in the field // Political Studies Review. 2017. Vol. 17. No. 1. P. 65–80. DOI: 10.1177/1478929917736438
27. Ekberg J., Eriksson R., Friebe G. Parental leave – a policy evaluation of the Swedish “daddy-month” reform // Journal of Public Economics. 2013. Vol. 97. P. 131–143. DOI: 10.1016/j.jpubeco.2012.09.001
- Благодарность.** Исследование выполнено при финансовой поддержке Министерства науки и высшего образования Российской Федерации в рамках Программы развития Уральского федерального университета имени первого Президента России Б.Н. Ельцина в соответствии с программой стратегического академического лидерства «Приоритет-2030».
- Статья поступила в редакцию 10.03.2024
Принята к публикации 15.04.2024

References

- Arhangel'skij, V.N., Kalachikova, O.N. (2020). Maternal Age at First Birth: Dynamics, Regional Differences, Determination. *Jekonomicheskie i social'nye peremeny: fakty, tendencii, prognoz = Economic and Social Changes: Facts, Trends, Forecast*. Vol. 13, no. 5, pp. 200–217, doi: 10.15838/esc.2020.5.71.12 (In Russ., abstract in Eng.).
- Balbo, N., Billari, F.C., Mills, M. (2013). Fertility in Advanced Societies: A Review of Research. *European Journal of Population*. Vol. 29, no. 1, pp. 1–38, doi: 10.1007/s10680-012-9277-y
- Goisis, A. (2023). Maternal Age at First Birth and Parental Support: Evidence From the UK Millennium Cohort Study. *Population Research and Policy Review*. Vol. 42, no. 5, pp. 75, doi: 10.1007/s11113-023-09818-7
- Shherbakova, E.M. (2023). Youth of the CIS, Demographic Strokes of the Statistical Portrait of 2021. *Demoskop Weekly = Demoscope Weekly*. No. 979–980, pp. 1–30. Available at: <https://www.demoscope.ru/weekly/2022/0969/barom01.php> (accessed 02.02.2024). (In Russ.).
- Kim, K.W., Nho, J.-H., Kim, S., Park, B., Park, S. (2021). Comparison of Infant Mortality and Associated Factors Between Korean and Immigrant Women in Korea: An 11-Year Longitudinal Study. *Korean Journal of Women Health Nursing*. Vol. 27, no. 4, pp. 286–296, doi: 10.4069/KJWHN.2021.12.12.2
- Sarvarova, A.D., Tupicyn, S.S., Tupicyna, L.S. (2022). The Dynamic of the Fertility Age Model in the Two Regions of Russia. *Regionologija = Russian Journal of Regional Studies*. Vol. 4, no. 121, pp. 924–944, doi: 10.15507/2413-1407.121.030.202205.924-944 (In Russ., abstract in Eng.).
- Attali, E., Yogev, Ya. (2021). The Impact of Advanced Maternal Age on Pregnancy Outcome. *Best Practice & Research Clinical Obstetrics & Gynaecology*. Vol. 70, pp. 2–9, doi: 10.1016/j.bpobgyn.2020.06.006 16
- Correa-de-Araujo, R., Yoon, S.S. (2021). Clinical Outcomes in High-Risk Pregnancies Due to Advanced Maternal Age Published. *Journal of Women's Health*. Vol. 30, no. 2, pp. 160–167, doi: 10.1089/jwh.2020.8860
- Rostovskaja, T.K., Knjaz'kova, E.A., Shirshova, T.M. (2022). Student Family as an Object of Scientific Research (Review of Scientific Research on the Problems of Student Families). *Alma mater*. No. 11, pp. 106–113, doi: 10.20339/AM.11-22.106 (In Russ., abstract in Eng.).

10. Rostovskaja, T.K., Kuchmaeva, O.V., Zolotareva, O.A. (2023). Student Family in Russia: Determinants of Marriage. *Vestnik Rossijskogo universiteta družby narodov. Serija: Sociologija = Bulletin of the Peoples' Friendship University of Russia. Series: Sociology*. Vol. 23, no. 1, pp. 40-60, doi: 10.22363/2313-2272-2023-23-1-40-60 (In Russ., abstract in Eng.).
11. Bagirova A.P., Bannikova L.N., Blednova N.D., Boronina, L.N., Vishnevsky, Yu.R. et al. (2021). *Molodezh' o budushhem Rossii i o sebe: vyzovy nastojashchego i konstruirovanie gorizontov grjadushchego (po materialam VIII jetapa monitoringa dinamiki sociokul'turnogo razvitija ural'skogo studentchestva 1995–2020 gg.)* [Youth about the future of Russia and about themselves: challenges of the present and the construction of horizons of the future (based on the materials of the VIII stage of monitoring the dynamics of socio-cultural development of Ural students 1995-2020)]. Yekaterinburg: Ural University Press. 372 p. Available at: <https://elar.urfu.ru/handle/10995/105775> (accessed 02.02.2024). (In Russ.).
12. Kuchmaeva, O.V., Zolotareva, O.A. (2022). Student Family in Modern Russia: Demo-Graphic and Social Characteristics According to Sample Survey Data. *Vestnik Juzhno-Rossijskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta. Serija: Social'no-jekonomicheskie nauki = Bulletin of the South Russian State Technical University. Series: Socio-economic Sciences*. Vol. 15, no. 1, pp. 135-149, doi: 10.17213/2075-2067-2022-1-135-149 (In Russ., abstract in Eng.).
13. Moreau, M.P., Kerner, C. (2017). Care in Academia: An Exploration of Student Parents' Experiences. *British Journal of Sociology of Education*. Vol. 36, no. 2, pp. 215-233, doi: 10.1080/01425692.2013.814533
14. Evans, C. (2024). Parenting by Day, Studying by Night: Challenges Faced by Student-Parents in the COVID-19 Pandemic. *Educational Review*. Doi: 10.1080/00131911.2024.2309986
15. Pearson, F. (2019). *Back in School: How Student Parents Are Transforming College and Family*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press, 198 p. Available at: <https://www.aaup.org/article/understanding-students-who-are-parents> (accessed 01.03.2024).
16. Gerrard, E., Roberts, R. (2006). Student Parents, Hardship and Debt: A Qualitative Study. *Journal of Further and Higher Education*. Vol. 30, no. 4, pp. 393-403, doi: 10.1080/03098770600965409
17. Estes, D.K. (2011). Managing the Student-Parent Dilemma: Mothers and Fathers in Higher Education. *Symbolic Interaction*. Vol. 34, no. 2, pp. 198-219, doi: 10.1525/si.2011.34.2.198
18. Scharp, K.R., Cooper, A., Worwod, J., Hall, E.D. (2020). "There's Always Going to Be Uncertainty": Exploring Undergraduate Student Parents' Sources of Uncertainty and Related Management Practices. *Communication Research*. Vol. 48, no. 7, pp. 1059-1084, doi: 10.1177/0093650220903872
19. Lin, H.-C., Zeanah, P., Olivier, D., Bergeron, M., Liu, C. (2021). Responding to the Pressing Yet Unrecognized Needs of Student-Parents Amid the COVID-19 Pandemic. *Journal of American College Health*. Vol. 70, no. 8, pp. 2276-2280, doi: 10.1080/07448481.2020.1870474
20. Arowoshola, L. (2020). Medical Education Engagement during the COVID-19 Era – a Student Parents Perspective. *Medical Education Online*. Vol. 25, no. 1, article no. 1788799, doi: 10.1080/10872981.2020.1788799
21. Nikiforidou, Z., Holmes, S. (2022). Student Parents or Parent Students in Lockdown Pandemic? A Third Space Approach. *Journal of Family*. Vol. 44, no. 1, pp. 2009-2024, doi: 10.1177/0192513X211067524
22. Reynolds, M.M., Avendano, M. (2018). Social Policy Expenditures and Life Expectancy in High-Income Countries. *American Journal of Preventive Medicine*. Vol. 54, no. 1, pp. 72-79, doi: 10.1016/j.amepre.2017.09.001

23. Bičakova A., Kališkova K. (2019). (Un)intended Effects of Parental Leave Policies: Evidence from the Czech Republic. *Labour Economics*. Vol. 61, article no. 10174, doi: 10.1016/j.labeco.2019.07.003
24. Koslowski, A., Blum, S., Dobrotić, I., Kaufman, G., Moss, P. (2022). 18th International Review of Leave Policies and Research 2022. 545 p, doi: 10.18445/20220909-122329-0
25. Albrecht, J., Björklund, A., Vroman, S. (2023). Is There a Glass Ceiling in Sweden? *Journal of Labor Economics*. Vol. 21, no. 1, pp. 145-177, doi: 10.1086/344126
26. Ferragina, E. (2017). Does Family Policy Influence Women's Employment?: Reviewing the Evidence in the Field. *Political Studies Review*. Vol. 17, no. 1, pp. 65-80, doi: 10.1177/1478929917736438
27. Ekberg, J., Eriksson, R., Friebe, G. (2013). Parental Leave – a Policy Evaluation of the Swedish “Daddy-month” Reform. *Journal of Public Economics*. Vol. 97, pp. 131-143, doi: 10.1016/j.jpubeco.2012.09.001

Acknowledgment. The research funding from the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation (Ural Federal University Program of Development within the Priority-2030 Program) is gratefully acknowledged.

*The paper was submitted 10.03.2024
Accepted for publication 15.04.2024*

Сведения для авторов

К публикации принимаются статьи, как правило, не превышающие 40000 знаков.

Название файла со статьей – фамилии и инициалы авторов. Таблицы, схемы и графики должны быть представлены в формате MS Word (с возможностью редактирования) и вставлены в текст статьи. Подписи к рисункам, графикам, диаграммам, таблицам должны быть продублированы на английском языке.

Рукопись должна включать следующую информацию *на русском и английском языках*:

- название статьи (не более шести-семи слов);
- сведения об авторах (ФИО полностью, ученое звание, ученая степень, должность, ORCID, Researcher ID, e-mail, название организации с указанием полного адреса и индекса);
- аннотация и ключевые слова (отразить цель работы, методы, основные результаты и выводы, объём – не менее 250–300 слов, или 20–25 строк); весь блок на английском языке должен быть прочитан и одобрен специалистом-лингвистом или носителем языка;
- литература (15–25 и более источников). Ссылки даются в порядке упоминания.

В целях расширения читательской аудитории и выхода в международное научно-образовательное пространство рекомендуется включать в список литературы (References) зарубежные источники. Важно: при оформлении References имена авторов должны указываться в оригинальной транскрипции (не транслитом!), а название источника – в том виде, в каком он был опубликован. Если источник имеет DOI, его следует указывать.

Если в статье имеется раздел «Благодарность» (Acknowledgement), то в англоязычной части статьи следует разместить его перевод на английский язык.

Рекомендуем перед отправкой рукописи в редакцию убедиться, что статья оформлена по нашим правилам.

Образовательные траектории родителей как фактор репродуктивного поведения на примере Республики Татарстан (2013–2022 гг.)

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-7-50-66

Ильдарханова Чулпан Ильдусовна – д-р социол. наук, заведующая кафедрой медицинской демографии Регионального медицинского исследовательского института ГАУЗ «Межрегиональный клинико-диагностический центр», Researcher ID: N-6382-2016, ORCID: 0000-0002-3992-0336, chulpanildusovna@gmail.com

ГАУЗ «Межрегиональный клинико-диагностический центр», Казань, Россия

Адрес: 420101, Карбышева ул., д. 12а, Казань, Россия

Ершова Гузель Николаевна – канд. ист. наук, ведущий научный сотрудник Центра семьи и демографии Академии наук Республики Татарстан, ORCID: 0000-0001-6399-0521, ershova104@mail.ru

Центр семьи и демографии Академии наук Республики Татарстан, Казань, Россия

Адрес: 420111, Лево-Булачная ул., д. 36а, Казань, Россия

***Аннотация.** Целью исследования являлась оценка влияния образовательных траекторий родителей на репродуктивное поведение на примере Республики Татарстан за 2013–2022 гг. Гипотеза исследования: рост образовательного уровня родителей в 2013–2022 гг. привёл к отложенному родителству, увеличению среднего возраста родителей при рождении первенцев, снижению интернатальных периодов вследствие эффекта догоняющего роста; возрастает доля детей, родившихся у родителей с высокой профессиональной квалификацией. Основными методами послужили кросс-секционный анализ данных социологических исследований, посвящённых репродуктивному поведению мужчин и женщин в Республике Татарстан, статистический анализ временных динамических рядов показателей возраста и образования родителей. В результате анализа данных социологических исследований выявлены различия по количеству имеющихся и желаемых детей в семье в зависимости от уровня образования родителей и территории их проживания. За 2013–2022 гг. доля родившихся у матерей с высшим и неполным высшим образованием в среднем по Российской Федерации увеличилась с трети всех рождений до половины, а в Республике Татарстан – с 50% до 60%. Получение родителями высшего образования приводит к смещению календаря рождений: увеличению протонатального периода, при этом гипотеза о сокращении периодов между рождением первых и вторых детей в зависимости от уровня образования родителей не подтвердилась. Период между первыми и вторыми рождениями составляет от 2 до 6 лет, у женщин с высшим образованием и учёной степенью он незначительно больше. Новизна работы заключается в оценке влияния образования родителей на желаемое количе-*

ство детей, определении среднего возраста отца при рождении первого ребёнка и интернатальных периодов, их оценке в разрезе город/село по итогам социологических исследований, посвящённых репродуктивному поведению мужчин и женщин в Республике Татарстан.

Ключевые слова: уровень образования, репродуктивное поведение, отложенное родительство, интернатальный период, средний возраст матери

Для цитирования: Ильдарханова Ч.И., Ершова Г.Н. Образовательные траектории родителей как фактор репродуктивного поведения на примере Республики Татарстан (2013–2022 гг.) // Высшее образование в России. 2024. Т. 33. № 7. С. 50–66. DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-7-50-66

Educational Trajectories of Parents as a Factor of Reproductive Behavior on the Example of the Republic of Tatarstan (2013-2022)

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-7-50-66

Chulpan I. Ildarbanova – Dr. Sci. (Sociology), Head of Medical Demography Department, Regional Medical Research Institute of the Interregional Clinical and Diagnostic Center, ORCID: 0000-0002-3992-0336, Researcher ID: N-6382-2016, chulpanildusovna@gmail.com
Interregional Clinical and Diagnostic Center, Kazan, Russian Federation
Address: 12a Karbishev str., Kazan, 420101, Russian Federation

Guzel N. Ershova – Cand. Sci. (Historical Science) Senior Research Officer, Family and Demography Center, Tatarstan Academy of Sciences, ORCID: 0000-0001-6399-0521, ershova104@mail.ru
Family and Demography Center, Tatarstan Academy of Sciences, Kazan, Russian Federation
Address: 36a Levo-Bulachnaya str., Kazan, 420111, Russian Federation

Abstract. The aim of the study was to assess the impact of parents' educational trajectories on reproductive behavior using the example of the Republic of Tatarstan for 2013-2022. The hypothesis of the study: the increase in the educational level of parents in 2013-2022 led to delayed parenthood, an increase in the average age of parents at the birth of first-born children, a decrease in boarding periods due to the effect of catching up growth; the proportion of children born to parents with high professional qualifications increases. The main methods were a cross-sectional analysis of data from sociological studies on the generative behavior of men and women in the Republic of Tatarstan, a statistical analysis of time series of indicators of age and education of parents. As a result of the analysis of sociological research data, differences in the number of available and desired children in the family were revealed, depending on the level of education of the parents and the territory of their residence. For 2013-2022 The share of births to mothers with higher and incomplete higher education on average in the Russian Federation increased from a third of all births to half, and in the Republic of Tatarstan – from 50% to 60%. Parents receiving higher education leads to a shift in the birth calendar: an increase in the protonatal period, while the hypothesis of a reduction in the periods between the births of the first and second children, depending on the level of education of the parents, has not been confirmed. The period between the first and second births ranges from 2 to 6 years, for women with higher education and an academic degree, it is slightly longer. The novelty of the work lies in assessing the impact of parental education on the desired number of children,

determining the average age of the father at the birth of the first child and the boarding periods, their assessment in the context of the city-village based on the results of sociological studies on the generative behavior of men and women in the Republic of Tatarstan.

Keywords: educational level, reproductive behavior, deferred parenthood, the boarding period, the average age of the mother

Cite as: Ildarhanova, Ch.I., Ershova, G.N. (2024). Educational Trajectories of Parents as a Factor of Reproductive Behavior on the Example of the Republic of Tatarstan (2013-2022). *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 33, no. 7, pp. 50-66, doi: 10.31992/0869-3617-2024-33-7-50-66 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение

Образовательные и карьерные прерогативы женщин определяют средний возраст матери, увеличение которого обусловлено эндогенными факторами (изменением демографической структуры населения) и экзогенными факторами рождаемости, к которым относят репродуктивные установки женщин относительно желаемого числа рождений. В России с начала 1990-х гг. в результате реформирования системы образования, появления негосударственного сектора образовательных услуг число студентов высших учебных заведений в расчёте на 100 тыс. населения в 2019/2020 учебном году увеличилось в 1,5 раза, а в Республике Татарстан – почти в 2 раза, по сравнению с 1990 г., в 2021г. республика занимала третье место среди 85 регионов России по численности студентов вузов¹. В России среди матерей 1950–1960-х гг. рождения доля лиц с высшим образованием составляла 20%, 1970-х годов рождения – около 40%, а в поколениях 1980-х годов рождения прогнозировалось превышение 50% [1]. На уровне Российской Федерации по результатам микропереписи 2015 г. исследователи выявили значительную разницу в среднем числе рождений в двух группах женщин: с высшим или незаконченным высшим образованием и средним профессиональным образованием либо ниже: 1,5 и 1,8, соответственно. Схожие данные были получены ими при расчёте суммарного коэффициента рождаемости (СКР)

(1,641 и 1,836), демографы прогнозировали дальнейшее увеличение этого разрыва [2].

Традиционно снижение рождаемости рассматривается демографами как следствие снижения подростковой рождаемости в возрасте до 19 лет, с одной стороны, рассматриваемой как позитивная тенденция, особенно относительно раннего подросткового родительства до 17 лет, влияющего на образовательные и трудовые траектории матери и на уровень экономического благополучия домохозяйств [3], с другой стороны, как следствие позднего родительства, обусловленного распространением контрацепции, ростом карьерного потенциала женщин и высоким уровнем издержек, сопровождающих деторождение [4–8]. Высокий уровень образования родителей (в большей степени матерей) рассматривался как фактор, снижающий рождаемость [9–12]. Изучая конфликт выбора женщин между первым родительством и получением образования, венгерские исследователи отмечают, что среди студенток, совмещающих работу и образование, более высокий уровень первых рождений (особенно в старших возрастах), но ниже, чем у работающих женщин [13]. Шведские демографы обратили внимание на эффект догоняющего роста, когда женщины с более высоким уровнем образования становились матерями раньше, чем их сверстницы с низким уровнем образования, что было обусловлено различиями в условиях работодателей [14]. Ряд исследователей рассма-

¹ Федеральная служба государственной статистики. Регионы России. Социально-экономические показатели – 2021. URL: https://www.gks.ru/bgd/regl/b21_14p/Main.htm (дата обращения: 10.03.2024).

тривали изменения последовательности демографических событий и перспективы продолжения прерванного образования женщинами, родившими ребёнка во время обучения в школах, колледжах и вузах, оценив таким образом влияние рождаемости на образование матери [15; 16]. В настоящее время откладывание материнства положительно оценивается исследователями для карьерного роста, годовых доходов женщин, роста рабочего времени [17], для обеспечения социально-экономического благополучия, здоровья и образования детей [18]. Финские исследователи выявили следующую зависимость: у женщин с высшим образованием в 4 раза реже случаи рождений вне брака и в 2 раза меньше – в незарегистрированных браках, чем у женщин с низким уровнем образования, также положительно оценивались отсутствие вредных привычек у матерей в возрасте 35–39 лет и равные когнитивные способности поздних детей и детей, родившихся у молодых матерей [19]. На примере Норвегии демографами были рассмотрены тенденции одновременного сохранения высокого уровня рождаемости и занятости, изучены стратегии женщин по совмещению родительства и карьеры [20]. В настоящее время в Российской Федерации исследования возраста и уровня образования родителей проводятся в канве изучения влияния мер пронаталистской политики государства с 2007 г. [2; 21], в том числе на региональном уровне [22–26]. Проблемы эффективности институционализации студенческих семей с позиций достижения благополучия и самостоятельности рассматривались Т.К. Ростовской [27]. Теоретической проработке концепта «генеративное поведение мужчин» как категории социодемографических исследований и разработке типологии их репродуктивных намерений и родительских функций, в том числе с учётом образовательных стратегий, посвящены исследования Ильдархановой

Ч.И. [28]. Предметом исследования демографов стали стратегии трудового поведения как фактора демографического самоопределения женщин [29].

Таким образом, как среди зарубежных, так и среди отечественных исследователей нет единого мнения о степени влияния образовательного уровня женщин на рождаемость, оно зависит от системы образования и демографической политики государства, исследования на региональном уровне немногочисленны и их выводы также свидетельствуют о зависимости от мер государственной политики в регионах. В данной работе на региональном уровне впервые осуществлено исследование образовательных траекторий не только матерей, но и отцов, в качестве детерминант возраста первых рождений, интернатальных периодов, количества детей в семье.

Материалы и методы

Цель исследования заключается в выявлении зависимости репродуктивного поведения родителей от их образовательных траекторий на региональном уровне (на примере Республики Татарстан) за 2013–2020 гг. Гипотеза исследования: отложенное родительство стало следствием роста образовательного уровня родителей в 2013–2022 гг., увеличения среднего возраста родителей при рождении первенцев, снижения интернатальных периодов вследствие эффекта догоняющего роста, соответственно, возросла доля детей, родившихся у родителей с высокой профессиональной квалификацией. Источниками сведений об уровне образования матери на момент рождения ребёнка в разрезе город/село и возрастным группам с 2013 г. стали ежегодные сведения Федеральной службы государственной статистики (Росстат)². Распределение числа родившихся по образованию матери включает и подростковое родительство (до 19 лет).

² Федеральная служба государственной статистики. Регионы России. Социально-экономические показатели – 2021 URL: https://www.gks.ru/bgd/regl/b21_14p/Main.htm (дата обращения: 10.03.2024).

Источником сведений об уровне образования, возрасте женщин при рождении первых и вторых детей, количеству детей и длительности интернатальных периодов послужили результаты социологического исследования «Трудовая занятость в структуре репродуктивно-родительских стратегий современной женщины в Республике Татарстан» в программе *SPSS Statistics*, проведённого Центром семьи и демографии Академии наук Республики Татарстан³. 62% выборки имеют детей, 61% указали даты их рождения. Доля указавших в анкете дату рождения вторых детей составляет 62% от числа женщин, указавших дату рождения первых детей, доля таковых по третьим рождениям от числа женщин, имевших вторых детей, составляет 18%, поэтому выборка является нерепрезентативной для оценки длительности периодов между рожденьями вторых и третьих детей. Доля женщин, обладающих учёной степенью, составила 1% от числа женщин в выборке, имеющих детей, поэтому выводы, касающиеся данной категории уровня образования, не могут считаться объясняющими дисперсию изучаемых признаков. Росстат не разрабатывает сведения об уровне образования отца. Специальное исследование,

посвящённое репродуктивному поведению мужчин⁴, позволило определить возраст отца при рождении первого ребёнка, периоды между рожденьями первых и вторых детей. Выборка мужчин, проживающих в Республике Татарстан, составила 749, доля указавших в анкете свой возраст и количество детей составила 69%, 66% выборки указали возраст первого ребёнка. Результаты социологических исследований также позволили оценить влияние образовательных траекторий на репродуктивные установки родителей: определение респондентами желаемого числа детей. В работе применены методы статистического анализа временных динамических рядов показателей возраста и образования родителей, кросс-секционного анализа данных социологических исследований. В данной статье используется термин «репродуктивное поведение», предполагающий социодемографический анализ образовательных траекторий родителей как фактора, влияющего на рождаемость, при этом вопросы ухода за детьми, их дальнейшей социализации, являющиеся обязательными составляющими «генеративного поведения», не рассматривались в рамках настоящей статьи.

³ Свидетельство о государственной регистрации базы данных № 2021621811 «Социологическое исследование «Трудовая занятость в структуре репродуктивно-родительских стратегий современной женщины в Республике Татарстан» на платформе *IBM SPSS Statistics*. Правообладатель: Государственное научное бюджетное учреждение «Академия наук Республики Татарстан». Авторы: Ильдарханова Ч.И., Ибрагимов А.А. Проведено в 2018 г. в трёх агломерациях Республики Татарстан (гг. Нижнекамск, Набережные Челны и Нижнекамском, Муслюмовском, Мензелинском, Тукаевском муниципальных районах Камской агломерации; гг. Альметьевск, Лениногорск и Альметьевском, Новошешминском, Аксубаевском, Ютазинском районах Альметьевской агломерации; гг. Казань, Чистополь, Арск и Арском, Буинском, Чистопольском муниципальных районах Казанской агломерации). Научным коллективом Центра семьи и демографии Академии наук Республики Татарстан был проведён опрос среди женщин репродуктивного возраста от 15 до 49 лет. Выборочная совокупность – 2273 женщины.

⁴ Свидетельство о государственной регистрации базы данных № 2021621560 «Социологическое исследование «Генеративное поведение российских мужчин в условиях демографического кризиса» на платформе *IBM SPSS Statistics*. Правообладатель: Государственное научное бюджетное учреждение «Академия наук Республики Татарстан». Автор: Ильдарханова Ч.И. Исследование осуществлено в Республике Татарстан и Вологодской области в 2020 г. в рамках реализации гранта Российского фонда фундаментальных исследований № 19-011-00644 «Генеративное поведение российских мужчин в условиях демографического кризиса: Приволжский и Северо-Западный округа РФ (сравнительный анализ)», выборка составила 1353 мужчины в возрасте от 18 лет.

Результаты

С 2013 по 2022 гг. доля родившихся детей у матерей с высшим и незаконченным высшим образованием в среднем по России увеличилась от трети всех рождений до 47%⁵. В Республике Татарстан доля таковых возросла от 48% до 62%⁶.

Согласно социологическому исследованию⁷, абсолютное большинство респондентов с начальным образованием в силу возраста не имели детей (16–17 лет, 5% от всех ответивших, в равной мере представленных в городской и в сельской местности). В целом по выборке три четверти женщин с незаконченным высшим образованием, четверть бакалавров и специалистов, треть женщин со средним специальным образованием не имели детей. Почти четверть выпускниц колледжей и треть выпускниц вузов являлись однодетными. Двое детей имели почти треть матерей со средним специальным 40% – с высшим и 12% – с незаконченным высшим образованием. Многодетными были 10% женщин со средним специальным, и по 6% с высшим и незаконченным высшим образованием. В группе опрошенных женщин с высшим образованием по трети горожан и деревенских жительниц – однодетных, по 40% – с двумя детьми, многодетных – 5% среди горожан и 20% жительниц деревень. Нет детей у четверти горожан и десятой части жительниц деревень. Среди получивших высшее образование жительниц посёлков городского типа и сёл большинство двухдет-

ных (50%) и однодетных (20%), бездетных – 17% и 14% соответственно, 10% и 16% женщин – многодетных.

Из числа женщин со средним специальным образованием в городах соотношение женщин по числу однодетных, двухдетных, бездетных почти равное. В посёлках городского типа большинство составили двухдетные и бездетные. Многодетными были почти десятая часть в городах, посёлках городского типа, деревнях, а в сёлах таковых 14%. Двоих детей имели большинство сельских жительниц (40%). 20% в сёлах и четверть в деревнях – однодетные, не имели детей в сёлах 25%.

В группе респондентов со средним образованием не имели детей большинство горожанок (75%) и жительниц городских поселений (87%). Одного или двоих детей имели по 10% женщин в городах и 3% и 8% в посёлках городского типа. В сёлах и деревнях около 60% не имели детей, по 10% были однодетными и многодетными, 15% имели двоих детей. В деревнях один ребёнок был у 17% женщин, по 12% были двухдетными и многодетными.

По данным социологического исследования⁸, в среднем по выборке около половины опрошенных мужчин имели двоих детей, треть – троих детей. [28]. Среди мужчин с незаконченным средним и средним образованием распределение по числу детей примерно равное: 40% – двухдетных, почти по 30% однодетных и многодетных (20% имели троих и 10% четверых детей). Среди

⁵ Отсутствуют данные по образованию матерей в Марий Эл, Чеченской Республике, Республике Дагестан и Магаданской области за 2014 г.

⁶ Федеральная служба государственной статистики. Регионы России. Социально-экономические показатели. URL: https://www.gks.ru/bgd/regl/b21_14p/Main.htm (дата обращения: 10.03.2024).

⁷ Свидетельство о государственной регистрации базы данных № 2021621811 «Социологическое исследование «Трудовая занятость в структуре репродуктивно-родительских стратегий современной женщины в Республике Татарстан» на платформе IBM SPSS Statistics. Правообладатель: Государственное научное бюджетное учреждение «Академия наук Республики Татарстан». Авторы: Ильдарханова Ч.И., Ибрагимова А.А.

⁸ Свидетельство о государственной регистрации базы данных № 2021621560 «Социологическое исследование «Генеративное поведение российских мужчин в условиях демографического кризиса» на платформе IBM SPSS Statistics. Правообладатель: Государственное научное бюджетное учреждение «Академия наук Республики Татарстан». Автор: Ильдарханова Ч.И.

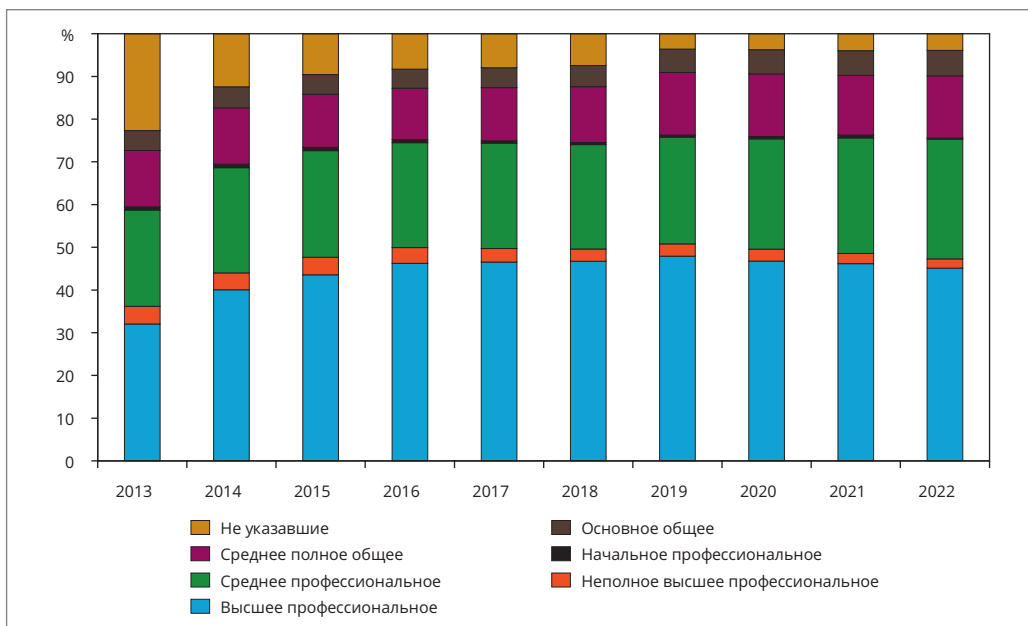


Рис. 1. Распределение родившихся в Российской Федерации по уровню образования матерей, 2013–2022 гг. (%)

Fig. 1. Distribution of children by mothers level of education, Russian Federation 2013–2022 (%)

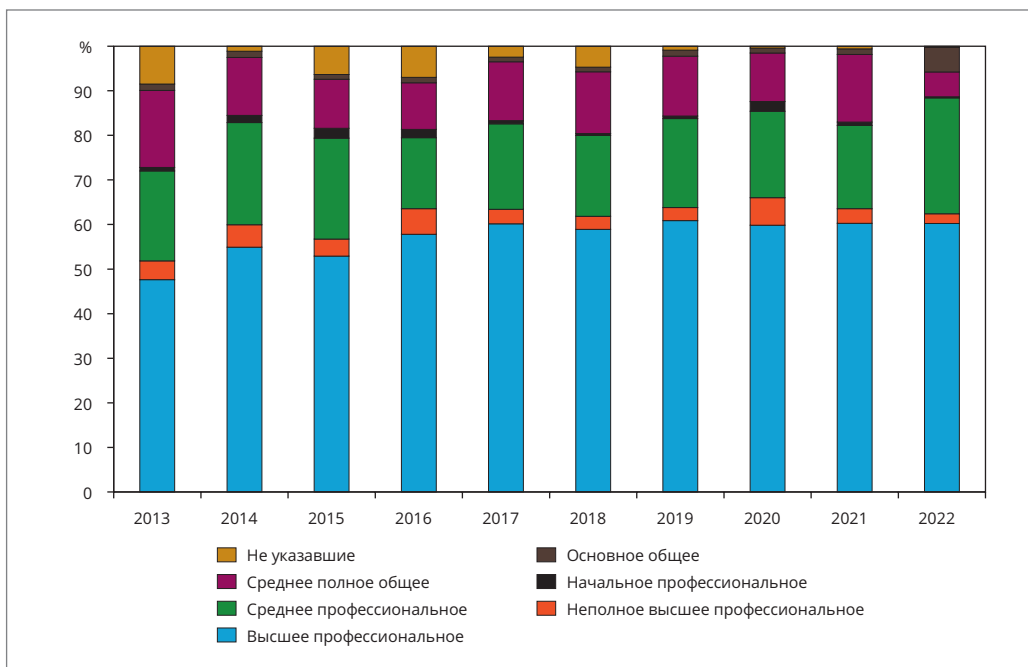


Рис. 2. Распределение родившихся в Республике Татарстан по уровню образования матерей, 2013–2022 гг. (%)

Fig. 2. Distribution of children by mothers level of education, Republic of Tatarstan, 2013–2022 (%)

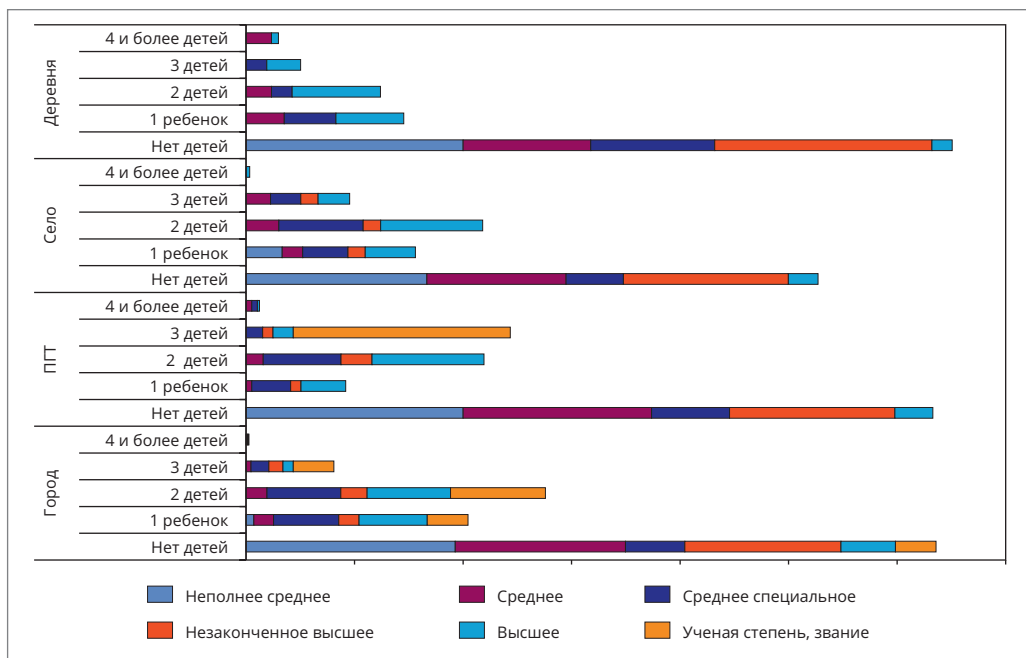


Рис. 3. Распределение матерей по месту проживания, уровню образования и количеству детей (%)

Fig. 3. Distribution of mothers by place of residence, level of education and number of children (%)

имевших среднее профессиональное и незаконченное высшее образование большинство были родителями двоих (50%) и одного ребёнка (30%), родителями троих и более детей были 16% выпускников училищ. Также почти по 40% выпускников вузов и имеющих учёную степень были отцами одного и двоих детей, 19% выпускников вузов были многодетными; среди магистров треть имели одного, 6% – четверых детей. Отличия продемонстрировали обладатели двух и более высших образований: среди них только пятая часть – однодетных, почти по 40% – двухдетных и трёхдетных, среди имеющих учёную степень – большинство двухдетных (47%), отцов троих и четверых детей – по 7%. По территории проживания большинство однодетных отцов всех уровней образова-

ния проживали в городах. Среди двухдетных большинство проживало в городах, соотношение по уровню образования в разрезе город/село примерно равное. Среди многодетных все бакалавры и мужчины с учёной степенью и большинство респондентов со средним и двумя высшими образованиями (по 75%) являлись горожанами, в других группах по уровню образования распределение по территории проживания почти равное.

По итогам социологического исследования⁹, возраст первых родов среди опрошенных женщин, имеющих неполное среднее образование, поровну распределён по двум возрастам – 18 и 20 лет. Среди имеющих среднее образование возраст при рождении первенцев располагался в диапазоне 18–23

⁹ Свидетельство о государственной регистрации базы данных № 2021621811 «Социологическое исследование «Трудовая занятость в структуре репродуктивно-родительских стратегий современной женщины в Республике Татарстан» на платформе IBM SPSS Statistics. Правообладатель: Государственное научное бюджетное учреждение «Академия наук Республики Татарстан». Авторы: Ильдараханова Ч.И., Ибрагимова А.А.

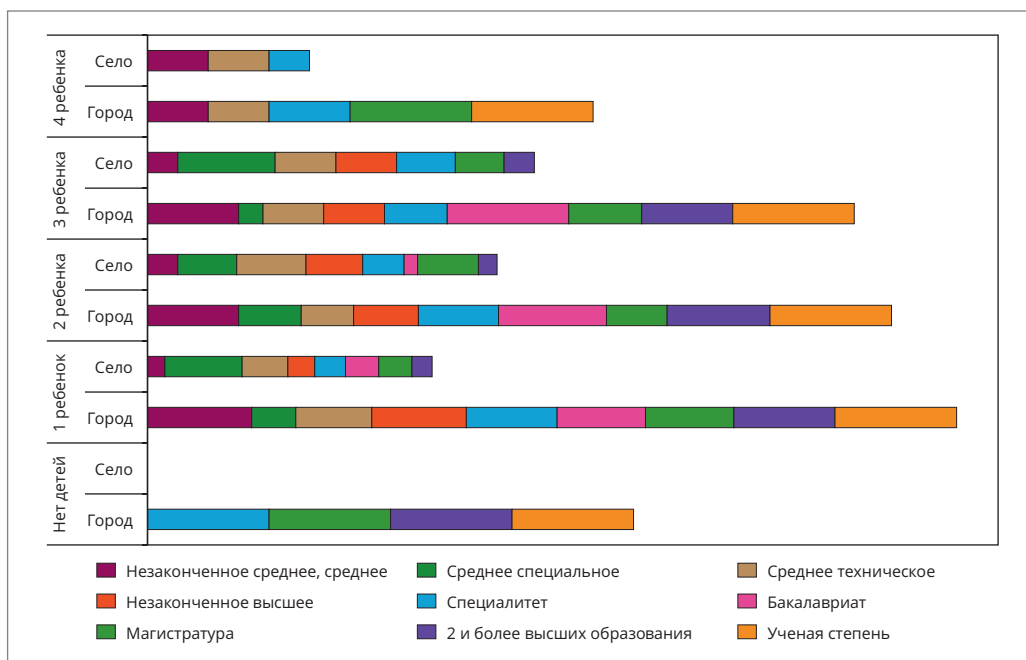


Рис. 4. Распределение отцов по уровню образования и количеству детей в разрезе город/село (%)
 Fig. 4. Distribution of fathers by level of education, place of residence and number of children (%)

года (доля свыше 7%), модальным возрастом является 20–21 год (по 16%), в возрасте 26 лет доля впервые родивших – 5,8%, в остальных возрастах – менее 4%. Схожая ситуация в группе со средним специальным образованием: наибольшая доля первенцев рождена в возрасте 22–23 года (14% и 13% соответственно), почти по 10% женщин впервые становились матерями в 19–21 год.

Среди указавших незаконченное высшее образование почти 20% стали матерью в 20 лет, по 10% – в возрасте 21, 23, 27 лет, по 7% – в 18–19, 24–25 лет, по 2% – в возрасте 15–16, 30, 34 года. Почти у половины респонденток с высшим образованием первые роды приходились на 20–25 лет (почти по 10% на каждый возраст), модальный возраст материнства – 24 года (13%). В возрастных группах до 18 лет и старше 33 лет зафиксировано

менее 1% впервые родивших. В возрасте 26–28 лет впервые становились матерью по 5–7% бакалавров и специалистов. Получение учёной степени было сопряжено с дальнейшим смещением рождаемости первой очередности к возрастам 22, 24, 25, 31 год (по 13,3%), 26, 30, 33, 34 года (по 6,7%) в зависимости от сроков окончания обучения в аспирантуре/докторантуре/ординатуре и защиты диссертаций. По данным социологического исследования¹⁰, средний возраст мужчин по выборке составил 41–45 лет, модальное значение – 33–37 лет, средний возраст отца, когда родился первый ребёнок, – 25–29 лет, чаще всего впервые становились родителями мужчины 23–27 лет. Анализ возрастных интервалов первого отцовства по уровню образования мужчин также выявил незначительное смещение календаря рождений. В

¹⁰ Свидетельство о государственной регистрации базы данных № 2021621560 «Социологическое исследование «Генеративное поведение российских мужчин в условиях демографического кризиса» на платформе IBM SPSS Statistics. Правообладатель: Государственное научное бюджетное учреждение «Академия наук Республики Татарстан».

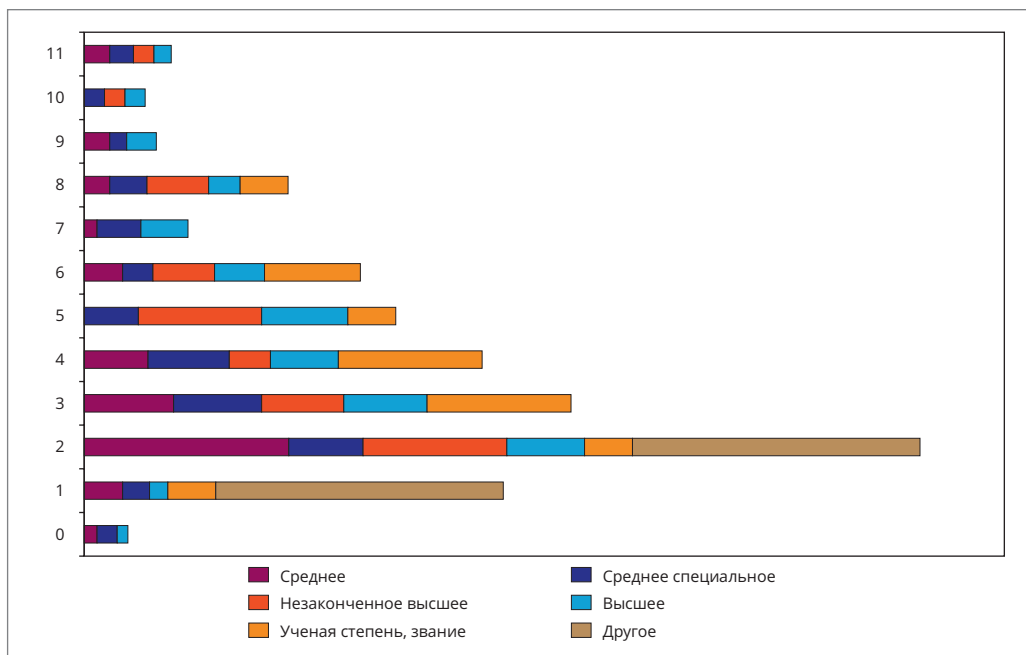


Рис. 5. Распределение матерей по уровню образования и по длительности периода между рождением первого и второго ребёнка (%)

Fig. 5. Distribution of mothers by level of education and by duration of the period between the birth of the first and second child (%)

группе со средним образованием мужчины впервые становились родителями в возрасте от 18 до 26 лет, и к возрасту 31 год такие случаи практически отсутствуют. В группе со средним профессиональным образованием максимум первенцев приходится на возраст 23–27 лет, а в случае неоконченного высшего образования также и на 28–33 года (по 12%). Выпускники вузов становились родителями в 21–28 лет, а в случае обучения в магистратуре мужчины откладывали родительство до 23–32 лет. При наличии второго высшего образования наблюдалась бимодальная возрастная структура первого отцовства: максимумы приходятся на интервалы 21–25 лет и 29–33 года. Обучение в аспирантуре и докторантуре также приводит к смещению календаря рождений первого ребёнка на возрастной диапазон 29–33 года.

В анкетах социологических исследований возраст родительства указывался по очередности рождений, а в случае многоплодных

родов межродовой период принимал нулевое значение. Позднее родительство первой очередности может способствовать сокращению интернатальных периодов. Однако указанные социологические исследования не выявили такой зависимости. Чаще всего разница между первым и вторым ребёнком составляла 2 года у родителей со средним образованием (35% у женщин и 25% у мужчин), мужчин-бакалавров (30%), родителей с незаконченным высшим образованием (25%), отцов со средним и высшим техническим образованием (20%); 3 года у отцов с незаконченным высшим (30%) и высшим образованием (20%). Среди родителей со средним профессиональным образованием ответы распределились почти равномерно в диапазоне от 2 до 5 лет (от 10% до 19%), так же и среди женщин с высшим образованием (12–15%). Среди отцов с учёной степенью интернатальный период занимал 3, 5 и 7 лет (по 22%) и 2, 4, 11 лет (по 11%); среди женщин

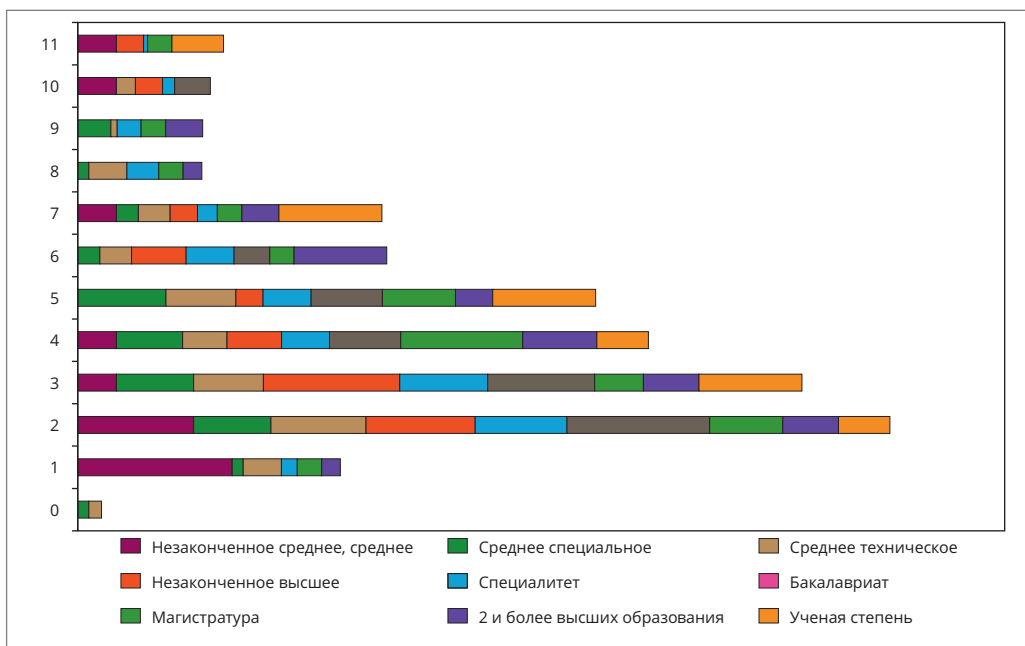


Рис. 6. Распределение отцов по уровню образования и по длительности периода между рождением первого и второго ребёнка (%)

Fig. 6. Distribution of fathers by level of education and by duration of the period between the birth of the first and second child (%)

с послевузовским образованием – 3 и 4 года (по 25%), 6 лет (17%).

Результаты проведённых исследований позволили оценить влияние образовательных траекторий родителей на их репродуктивные установки, а именно, на желаемое число детей. По данным социологического исследования¹¹, в целом по выборке во всех возрастных группах более чем 50% мужчин отметили желаемое число детей – 2, в группе 38–42 года также популярен ответ «3 и более детей» [28]. Идеальное число детей в семье для мужчин, преимущественно городских, 2–3 [28]. Среди однопородных мужчин большинство составили мужчины, пожелавшие иметь двоих детей, 40% респондентов с двумя высшими образованиями, две трети – с учёной степенью, треть отцов со средним профессиональным и неза-

конченным высшим образованием отметили желание иметь многодетную семью.

Среди двухдетных около половины респондентов считали репродуктивные планы выполненными, большинство выпускников вузов (50%), выпускников техникумов, со вторым высшим и послевузовским образованием (по 40%) хотели бы иметь ещё одного ребёнка, среди выпускников школ и училищ таковых 25%. Среди трёхдетных у трёх четвертей мужчин со средним профессиональным образованием и большинства ответивших с высшим образованием (50%) желаемое число детей совпадает с имеющимся. О расширении семьи до 4 детей задумывались большинство мужчин со средним образованием (30%), бакалавров (25%) и респондентов с двумя высшими образованиями (20%),

¹¹ Свидетельство о государственной регистрации базы данных № 2021621560 «Социологическое исследование «Генеративное поведение российских мужчин в условиях демографического кризиса» на платформе IBM SPSS STATISTICS. Правообладатель: Государственное научное бюджетное учреждение «Академия наук Республики Татарстан». Автор: Ильдарханова Ч.И.

а 40% магистров и 20% специалистов хотели бы иметь 5 детей. Случаи четырёхдетных семей являются единичными в выборке, число детей в них, независимо от уровня образования отца, совпадает с желаемым.

По итогам социологического исследования¹², женщины чаще всего заявляли о желании иметь одного-двоих детей, идеальной моделью семьи считали трёхдетную. [29]. В группе с неполным средним образованием все однодетные матери хотели бы иметь двоих детей, а 20% женщин, не имеющих детей, мечтали о трёхдетной семье. В остальных группах по уровню образования большинство женщин из числа бездетных, однодетных и двухдетных хотели бы иметь двоих детей (почти 50%), 30% всех бездетных женщин – троих детей. Среди однодетных 30% женщин считали свои репродуктивные планы исполненными, кроме женщин с высшим образованием – почти четверть хотели бы ещё одного ребёнка. В остальных группах троих детей хотели бы 20% однодетных женщин со средним профессиональным и незаконченным высшим и 10% со средним образованием.

Среди респонденток, имеющих двоих детей, почти половина мечтают о расширении семьи (из них почти 6% матерей с незаконченным высшим и высшим образованием хотели бы иметь до 4–5 детей), среди женщин со средним профессиональным образованием только 30% задумывались о ещё одном ребёнке. Среди многодетных женщин большинство считают, что реализовали репродуктивные намерения. По 10% хотели бы ещё 1–2 детей, среди женщин с незаконченным высшим образованием таковых 40%. В целом среди опрошенных женщин отмечена тенденция превышения желаемого числа детей над числом имеющихся, наиболее проявившаяся в группе женщин с незаконченным высшим и высшим образованием.

Обсуждение и заключение

По мнению демографов Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики», оценивших рождаемость в реальных поколениях женщин 1950-х и 1970-х годов рождения, вероятность рождения детей становится самой низкой после достижения ими 25 лет. С вероятностью 99% у родителей с начальным и средним образованием шанс рождения первого ребёнка выше, чем у высокообразованных родителей, так же и для жителей сёл и посёлков городского типа вероятность деторождения в среднем на 40% и 22% выше, чем для региональных центров [30]. По мнению К. Барклая и М. Мюрскюли, негативная критика позднего родительства основывалась на том, что в исследуемых когортах детей, рождённых в 1950–1970-х гг., матери старшего возраста имели низкий социально-экономический статус по профессиональному и образовательному уровню, однако в когортах 2000-х гг. рождения у матерей в возрасте 35–39 лет был самый высокий статус, что, наоборот, оценивается ими как преимущество [4]. Интернатальные периоды у женщин с высшим образованием и учёной степенью незначительно больше, чем среди матерей со средним специальным и средним образованием. Незначительное превышение интернатальных периодов у женщин с высшим и послевузовским образованием подтверждается исследованиями на общероссийском уровне и объясняется более тщательным планированием беременности женщинами данной группы по сравнению с другими [31]. В исследованиях на уровне Российской Федерации демографы пришли к выводу о большем числе желаемых рождений среди респонденток со средним и средним профессиональным образованием, чем среди высокообразованных [2], в Республи-

¹² Свидетельство о государственной регистрации базы данных № 2021621811 «Социологическое исследование «Трудовая занятость в структуре репродуктивно-родительских стратегий современной женщины в Республике Татарстан» на платформе IBM SPSS Statistics. Правообладатель: Государственное научное бюджетное учреждение «Академия наук Республики Татарстан». Авторы: Ильдарханова Ч.И., Ибрагимова А.А.

ке Татарстан о расширении семьи больше мечтают женщины с незаконченным высшим и высшим образованием.

Анализ статистических данных с 2013 по 2022 гг. подтверждает гипотезу о значительном росте уровня образования матерей в России. Согласно данным Росстата, доля родившихся у матерей с высшим и неполным высшим образованием в среднем по Российской Федерации увеличилась от трети всех рождений до половины, а в группе женщин со средним профессиональным образованием и ниже рост был незначительным от 41% до 47%. В Республике Татарстан начиная с 2015 г. доля детей, родившихся у женщин с высшим образованием, превысила долю детей, родившихся у женщин со средним профессиональным и средним уровнем образования, и составляет почти половину всех рождений. Оценить влияние уровня образования рожениц на количество детей в реальных поколениях можно по результатам Всероссийской переписи населения 2021 г.

Результаты социологического исследования, проведенного в Республике Татарстан, выявили рост количества детей в семье в зависимости от территории проживания и уровня образования матери, среди сельских женщин доля многодетных женщин с высшим образованием превышает долю таковых со средним и средним специальным образованием. В городской местности соотношение многодетных по уровню образования почти равное. Доля двухдетных горожанок-выпускниц вузов превышает долю двухдетных жительниц села со средним и средним специальным образованием.

Анализ результатов социологического исследования в Республике Татарстан не выявил зависимости между более поздним рождением первенцев и сокращением периодов между рожденьями первых и вторых детей у женщин с высшим образованием и учёной степенью, он составляет от 2 до 6 лет.

Образование отцов, согласно исследованию, также оказывает влияние на количество детей в татарстанских семьях. Распре-

деление однодетных и двухдетных мужчин по образованию почти равное, но отличия по образованию отцов выявлены в числе многодетных: в среднем по выборке отцов троих детей около 16%, а в группе с незаконченным средним таковых 20%, среди мужчин с двумя и более высшими образованиями трое детей почти у 40%, отцами четверых детей стали 10% респондентов с основным общим образованием, по 7% – с послевузовским образованием, отцами пятерых – 3–4% выпускников вузов, в других группах таковых менее 1%. Многодетность может стать катализатором и стимулом личностного и образовательного роста и социального благополучия отца.

Результаты социологических исследований, реализованных в Республике Татарстан, подтверждают, что получение девушками высшего образования приводит к смещению календаря рождений первенца: если в группах женщин с неполным средним и средним образованием рождение первых детей приходилось на 18–23 года, то в случае получения среднего специального образования на этот период приходится обучение в колледже в зависимости от поступления после 9-го или 11-го класса средней школы: максимум рождений приходится на 22 и 23 года, а при наличии незаконченного высшего – на 20 лет. Так же и в случае бакалавриата и специалитета, время материнства откладывается на период окончания вуза, а в случае повышения уровня образования после среднего специального учебного заведения возраст материнства смещается до 24–25 лет.

По результатам исследования в Республике Татарстан, среди мужчин со средним профессиональным и незаконченным высшим образованием желаемое число детей выше, чем среди высокообразованных, у мужчин с высшим образованием желаемое число детей либо на один превышало число имеющихся, либо совпадало с ним, то есть выше доля реализовавших репродуктивные планы.

Выявленные авторами изменения моделей рождаемости, смещение календаря рожде-

ний, происходящие в том числе и в результате реформирования системы образования и повышения образовательного уровня родителей в регионах и в целом в стране, актуализируют дальнейший поиск управленческих решений органов государственной власти и управления в сфере реформирования системы образования, с учётом необходимости повышения эффективности мер российской демографической и семейной политики.

Литература

1. Захаров С.В. Скромные результаты прона- талистской политики на фоне долговремен- ной эволюции рождаемости в России. Ч. 1 // Демографическое обозрение. 2016. Т. 3. № 3. С. 6–38. DOI: 10.17323/demreview.v3i5.7310
2. Архангельский В.Н., Шульгин С.Г., Зинь- кина Ю.В. Репродуктивное поведение российских женщин в зависимости от образовательного статуса // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Социология. 2020. Т. 20. № 3. С. 546–559. DOI: 10.22363/2313-2272-2020-20-3-546-559
3. Berthelon M., Kruger D.I. Does adolescent motherhood affect education and labor market outcomes of mothers? A study on young adult women in Chile during 1990–2013 // *International Journal of Public Health*. 2017. Vol. 62. No. 2. P. 293–303. DOI: 10.1007/s00038-016-0926-5
4. Barclay K., Myrskylä M. Advanced mater- nal age and offspring outcomes: reproductive aging and counterbalancing period trends // *Population and Development Review*. 2016. Vol. 42. No. 1. P. 69–94. DOI: 10.1111/j.1728-4457.2016.00105.x
5. Bratti M., Tatsiramos K. The effect of delaying motherhood on the second childbirth // *Journal of Population Economics*. 2012. Vol. 25. No. 1. P. 291–321. DOI: 10.1007/s00148-010-0341-9
6. Edwards M.E. Education and Occupations: Reexamining the Conventional Wisdom About Later First Births Among American Mothers // *Sociological Forum*. 2002. Vol. 17. P. 423–443. DOI: 10.1023/A:1019679023616
7. Gustafsson S. Optimal age at motherhood. Theoretical and empirical considerations on postponement of maternity in Europe // *Journal of Population Economics*. 2001. Vol. 14. No. 2. P. 225–247. DOI: 10.1007/s001480000051
8. Schmidt L., Sobotka T., Bentzen J.G., Nyboe Andersen A. Demographic and medical conse- quences of the postponement of parenthood // *Human Reproduction Update*. 2011. Vol. 18. No. 1. P. 29–43. DOI: 10.1093/humupd/dmr040
9. Алешковский И.А., Архангельский В.Н., Зинь- кина Ю.В. Повышение уровня образования женщин как фактор снижения рождаемости в развивающихся странах (на примере Латинской Америки) // *Nomothetika: Философия. Социо- логия. Право*. 2020. Т. 45. № 2. С. 220–236. DOI: 10.18413/2712-746X-2020-44-2-220-236
10. Bratti M. Labour force participation and marital fertility of Italian women: The role of education // *J Popul Econ*. 2003. Vol. 16. No. 3. P. 525–554. DOI: 10.1007/s00148-003-0142-5
11. Chen I.C. Parental Education and Fertility: An Empirical Investigation Based on Evidence from Taiwan // *Journal of Family and Economic* 2016. Vol. 37. No. 2. P. 272–284. DOI: 10.1007/s10834-015-9448-1
12. Коротаев А.В., Новиков К.Е., Шульгин С.Г. Влияние образования на репродуктивное по- ведение через систему индивидуальных цен- ностей // *Общественные науки и современ- ность*. 2020. № 6. С. 146–163. DOI: 10.31857/S086904990012118-1
13. Spéder Z., Bartus T. Educational Enrolment, Double-Status Positions and the Transition to Motherhood in Hungary // *European Journal of Population*. 2017. Vol. 33. No. 1. P. 55–85. DOI: 10.1007/s10680-016-9394-0
14. Lappégård T., Rønsen M. The Multifaceted Im- pact of Education on Entry into Motherhood // *European Journal of Population*. 2005. Vol. 21. No. 1. P. 31–49. DOI: 10.1007/s10680-004-6756-9
15. Augustine J.M. Exploring New Life Course Pat- terns of Mother's Continuing Secondary and College Education // *Population Research and Policy Review*. 2016. Vol. 35. No. 6. P. 727–755. DOI: 10.1007/s11113-016-9401-5
16. Skirbekk V., Kohler H., Prskawetz A. Birth month, school graduation, and the timing of births and marriages // *Demography*. 2004. Vol. 41. No. 3. P. 547–568. DOI: 10.1353/dem.2004.0028
17. Miller A.R. The effects of motherhood timing on career path // *Journal of Population Eco- nomics*. 2011. Vol. 24. No. 3. P. 1071–1100. DOI: 10.1007/s00148-009-0296-x
18. Myrskylä M., Barclay K., Goisis A. Advantages of later motherhood // *Gynäkologe*. 2017. Vol. 50. No. 10. P. 767–772. DOI: 10.1007/s00129-017-4124-1

19. *Jalovaara M., Andersson G.* Disparities in Children's Family Experiences by Mother's Socioeconomic Status: The Case of Finland // *Population Research and Policy Review*. 2018. Vol. 37. No. 5. P. 751–768. DOI: 10.1007/s11113-018-9485-1
20. *Ellingsæter A.L., Rønsen M.* The dual strategy: Motherhood and the work contract in Scandinavia // *European Journal of Population*. 1996. Vol. 12. No. 3. P. 239–260. DOI: 10.1007/BF01797111
21. *Архангельский В.Н., Калачикова О.Н.* Женщины и мужчины: различия в показателях рождаемости и репродуктивного поведения // *Экономические и социальные перемены: факты, тенденции, прогноз*. 2021. Т. 14. № 5. С. 165–185. DOI: 10.15838/esc.2021.5.77.10
22. Демографический доклад–2020. Демографическое самочувствие Республики Татарстан: статистический мониторинг и рефлексии населения. / А.Р. Абдульязнов, Н.М. Биктимиров, В.А. Гневашева и др. Казань: Академия наук Республики Татарстан, 2020. 577 с. DOI: 10.51285/dem2020
23. Демографический доклад–2021. Ретроспективы и перспективы воспроизводства населения Республики Татарстан (2000–2020 гг.). Монография / Под ред. д.с.н. Ч.И. Ильдархановой. Казань: Изд-во Академии наук РТ, 2022. 306 с. DOI: 10.51285/978-5-9690-0961-5
24. *Малева Т.М., Тындик А.О.* Ловушка низкой рождаемости в Москве: высокообразованные бездетные? // *Регион: Экономика и Социология*. 2014. № 2 (82). С. 116–136. EDN: SMGPBR.
25. *Петросян А.Н.* Рождаемость в муниципальных образованиях России в 2011–2019 гг. // *Демографическое обозрение*. 2021. Т. 8. № 3. С. 42–73. DOI: 10.17323/demreview.v8i3.13266
26. Демографический доклад–2022. Социодемографический капитал Республики Татарстан в контексте национальной безопасности : 2019–2021 гг. / А.Р. Абдульязнов, В.Н. Архангельский, А.П. Багирова [и др.]; Казань: Академия наук Республики Татарстан, 2022. 352 с. DOI: 10.51285/978-5-9690-1058-1
27. *Ростовская Т.К.* Институциональные основы становления студенческой семьи как ресурса демографического развития России / Т. К. Ростовская, Е. А. Князькова // *Вестник Южно-Российского государственного технического университета (НПИ)*. Серия: Социально-экономические науки. 2022. Т. 15. № 1. С. 169–179. DOI: 10.17213/2075-2067-2022-1-169-179
28. *Ильдарханова Ч.И.* Генеративное поведение российских мужчин в условиях демографического кризиса: монография. Казань: Изд-во Академии наук РТ, 2021. 244 с. DOI: 10.51285/978-5-9690-0907-3
29. *Ильдарханова Ч.И., Гневашева В.А.* Стратегии трудового поведения женщин как фактор демографического самоопределения (региональный аспект). Казань: Изд-во Академии наук РТ, 2020. 220 с. EDN: BKTNLW.
30. Население России–2019. Двадцать седьмой ежегодный демографический доклад. Отв. ред. С. В. Захаров. М., Изд. дом Высшей школы экономики, 2022. 344 с. DOI: 10.17323/978-5-7598-2554-8
31. *Архангельский В.Н., Зайко Е.С.* Линии репродуктивного поведения / В.Н. Архангельский // *Проблемы социальной гигиены, здравоохранения и истории медицины*. 2021. Т. 29. № S2. С. 1374–1380. DOI: 10.32687/0869-866X-2021-29-s2-1374-1380

Статья поступила в редакцию 15.03.2024

Принята к публикации 16.04.2024

References

1. Zakharov, S. (2017). The Modest Demographic Results of Pronatalist Policy Against the Background of the Long-Term Evolution of Fertility in Russia. Part 1. *Demograficheskoe obrazovanie = Demographic Review*. Vol. 3, no. 3, pp. 6–38, doi: 10.17323/demreview.v3i5.7310
2. Arkhangelskii, V.N., Shulgin, S.G., Zinkina, Yu.V. (2020). Reproductive Behavior of Russian Women Depending on Educational Status. *Vestnik Rossiyskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Sotziologiya = Bulletin of the Peoples' Friendship University of Russia. Series: Sociology*. Vol. 20, no. 3, pp. 546–559, doi: 10.22363/2313-2272-2020-20-3-546-559
3. Berthelon, M., Kruger, D.I. (2017). Does Adolescent Motherhood Affect Education and Labor Market Outcomes of Mothers? A Study on Young Adult Women in Chile during 1990–2013. *International Journal of Public Health*. Vol. 62, no. 2, pp. 293–303, doi: 10.1007/s00038-016-0926-5

4. Barclay, K., Myrskylä, M. (2016). Advanced Maternal Age and Offspring Outcomes: Reproductive Aging and Counterbalancing Period Trends. *Population and Development Review*. Vol. 42, no. 1, pp. 69-94, doi: 10.1111/j.1728-4457.2016.00105.x
5. Bratti, M., Tatsiramos, K. (2012). The Effect of Delaying Motherhood on the Second Childbirth. *Journal of Population Economics*. Vol. 25, no. 1, pp. 291-321, doi: 10.1007/s00148-010-0341-9
6. Edwards, M.E. (2002). Education and Occupations: Reexamining the Conventional Wisdom About Later First Births Among American Mothers. *J Sociological Forum*. Vol. 17, pp. 423-443, doi: 10.1023/A:1019679023616
7. Gustafsson, S. (2001). Optimal Age at Motherhood. Theoretical and Empirical Considerations on Postponement of Maternity in Europe. *Journal of Population Economics*. Vol. 14, no. 2, pp. 225-247, doi: 10.1007/s001480000051
8. Schmidt, L., Sobotka, T., Bentzen, J.G., Nyboe Andersen, A. (2011). Demographic and Medical Consequences of the Postponement of Parenthood. *Human Reproduction Update*. Vol. 18, no. 1, pp. 29-43, doi: 10.1093/humupd/dmr040
9. Aleshkovsky, I.A., Arkhangelsky, V.N., Zinkina, Yu.V. (2020). Raising the Level of Education of Women as a Factor in Reducing Fertility in Developing Countries (on the Example of Latin America). *Nomoteka. Filosofiya. Sociologiya. Pravo = Nomotetika: Philosophy. Sociology. Law*. Vol. 45, no. 2, pp. 220-236, doi: 10.18413/2712-746X-2020-44-2-220-236 (In Russ., abstract in Eng.).
10. Bratti, M. (2003). Labour Force Participation and Marital Fertility of Italian Women: The Role of Education. *Journal of Population Economics*. Vol. 16, no. 3, pp. 525-554, doi: 10.1007/s00148-003-0142-5
11. Chen, I.C. (2016). Parental Education and Fertility: An Empirical Investigation Based on Evidence from Taiwan. *Journal of Family and Economic*. Vol. 37, no. 2, pp. 272-284, doi: 10.1007/s10834-015-9448-1
12. Korotaev, A.V., Novikov, K.E., Shulgin, S.G. (2020). The Influence of Education on Reproductive Behavior Through a System of Individual Values. *Obshchestvennye nauki i sovremennost = Social Sciences and Modernity*. No. 6, pp. 146-163, doi: 10.31857/S086904990012118-1 (In Russ., abstract in Eng.).
13. Spéder, Z., Bartus, T. (2017). Educational Enrolment, Double-Status Positions and the Transition to Motherhood in Hungary. *Eur J Population*. Vol. 33, no. 1, pp. 55-85, doi: 10.1007/s10680-016-9394-0
14. Lappegård T., Rønsen M. (2005). The Multifaceted Impact of Education on Entry into Motherhood. *European Journal of Population*. Vol. 21, no. 1, pp. 31-49, doi: 10.1007/s10680-004-6756-9
15. Augustine, J.M. (2016). Exploring New Life Course Patterns of Mother's Continuing Secondary and College Education. *Population Research and Policy Review*. Vol. 35, no. 6, pp. 727-755, doi: 10.1007/s11113-016-9401-5
16. Skirbekk, V., Kohler, H., Prskawetz, A. (2004). Birth Month, School Graduation, and the Timing of Births and Marriages. *J Demography*. Vol. 41, no. 3, pp. 547-568, doi: 10.1353/dem.2004.0028
17. Miller, A.R. (2011). The Effects of Motherhood Timing on Career Path. *Journal of Population Economics*. Vol. 24, no. 3, pp. 1071-1100, doi: 10.1007/s00148-009-0296-x
18. Myrskylä, M., Barclay, K., Goisis, A. (2017). Advantages of Later Motherhood. *Gynäkologe*. Vol. 50, no. 10, pp. 767-772, doi: 10.1007/s00129-017-4124-1
19. Jalovaara, M., Andersson, G. (2018). Disparities in Children's Family Experiences by Mother's Socioeconomic Status: The Case of Finland. *Population Research and Policy Review*. Vol. 37, no. 5, pp. 751-768, doi: 10.1007/s11113-018-9485-1

20. Ellingsæter, A.L., Rønsen, M. (1996). The Dual Strategy: Motherhood and the Work Contract in Scandinavia. *European Journal of Population*. Vol. 12, no. 3, pp. 239-260, doi: 10.1007/BF01797111
21. Arkhangelsky, V.N., Kalachikova, O.N. (2021). Women and Men: Differences in Fertility and Reproductive Behavior Indicators. *Ekonomicheskie i socialnye peremeny: facty, tendentsii, prognoz = Economic and Social Changes: Facts, Trends, Forecast*. Vol. 14, no. 5, pp. 165-185, doi: 10.15838/esc.2021.5.77.10 (In Russ., abstract in Eng.).
22. Abdulzyanov, A.R., Biktimirov, N.M., Gnevasheva, V.A. et al. (Ed.). (2020). *Demographic Report-2020. Demographic Well-Being of the Republic of Tatarstan: Statistical Monitoring and Reflection of the Population*. Tatarstan Academy of Sciences, Kazan. 577 p., doi: 10.51285/dem2020
23. Ildarkhanova, Ch.I. (Ed.). (2022). *Demographic Report-2021. Retrospectives and prospects of reproduction of the population of the Republic of Tatarstan (2000–2020)* Monograph. Tatarstan Academy of Sciences, Kazan. 306 p., doi: 10.51285/978-5-9690-0961-5
24. Maleva, T.M., Tyndik, A.O. (2014). The Trap of Moscow's Low Birthrate: The Highly Educated Childless? *Region: Ekonomika i sotsiologiya = Region: Economics and Sociology*. Vol. 2 (82), pp. 116-136. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_21946412_27088906.pdf (accessed: 10.03.2024). (In Russ., abstract in Eng.).
25. Petrosyan, A.N. (2021). Birth Rate in Municipalities of Russia in 2011–2019. *Demograficheskoe obozrenie = Demographic Review*. Vol. 8, no. 3, pp. 42-73, doi: 10.17323/demreview.v8i3.13266 (In Russ., abstract in Eng.).
26. Abdulzyanov, A.R., Arkhangelsky, V.N., Bagirova, A.P. (2022). *Demographic Report-2022. Sociodemographic Capital of the Republic of Tatarstan in the Context of National Security: 2019-2021*. Kazan: Academy of Sciences of the Republic of Tatarstan <https://DOI.org/10.51285/978-5-9690-1058-1>
27. Rostovskaya, T.K., Knyazkova, E.A. (2022). Institutional Foundations of Student Family Formation as a Resource of Demographic Development of Russia. *Vestnik Yuzhno-Rossiyskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta (NPI). Seriya: Sotsialno-economicheskie nauki = Bulletin of the South Russian State Technical University (NPI). Series: Socio-economic Sciences*. Vol. 15, no. 1, pp. 169-179, doi: 10.17213/2075-2067-2022-1-169-179 (In Russ., abstract in Eng.).
28. Ildarhanova, Ch.I. (2021). *Generative Behavior of Russian Men in the Conditions of Demographic Crisis: Monograph*. Kazan: Publishing House of Tatarstan Academy of Sciences. 244 p., doi: 10.51285/978-5-9690-0907-3 (In Russ.).
29. Ildarhanova, Ch.I., Gnevasheva, V.A. (2020). Strategies of Women's Labor Behavior as a Factor of Demographic Self-Determination (Regional Aspect). Kazan: Publishing House of Tatarstan Academy of Sciences. 220 p. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=45674533> (accessed: 10.03.2024). (In Russ., abstract in Eng.).
30. Zakharov, S.V. (Ed.). (2022). *Population of Russia 2019. Twenty-seventh Annual Demographic Report*. Moscow: Publishing House of the Higher School of Economics. 344 p., doi: 10.17323/978-5-7598-2554-8 (In Russ.).
31. Arkhangelsky, V.N., Zaiko, E.S. (2021). Lines of Reproductive Behavior. *Problmy sotsialnoy gigieny, zdravookhraneniya i meditsiny = Problems of Social Hygiene, Health Care and the History of Medicine*. Vol. 29, no. S2, pp. 1374-1380, doi: 10.32687/0869-866X-2021-29-s2-1374-1380

The paper was submitted 15.03.2024

Accepted for publication 16.04.2024

Что мы знаем о студенческих семьях: социологический анализ

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-7-67-83

Вилкова Ксения Александровна – канд. наук об образовании, заместитель директора центра, Научный сотрудник Центра социологии высшего образования Института образования НИУ ВШЭ, SPIN-код: 7638-8713, ORCID: 0000-0003-2161-0409, Researcher ID: Y-5455-2018, Scopus Author ID: 57204427052, kvilkova@hse.ru

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», г. Москва, Россия

Адрес: 101000, г. Москва, Потаповский пер., д. 16, стр. 10

Груздев Иван Андреевич – директор Центра социологии высшего образования НИУ ВШЭ, SPIN-код: 6726-7312, ORCID: 0000-0003-3939-7909, Researcher ID: K-5536-2015, igruzdev@hse.ru

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», г. Москва, Россия

Адрес: 109028, г. Москва, Покровский б-р, д. 11

Шмелева Евгения Дмитриевна – канд. наук об образовании, научный сотрудник Центра социологии высшего образования НИУ ВШЭ, SPIN-код: 9935-5193, ORCID: 0000-0001-8004-3315, Researcher ID: P-9230-2019, Scopus Author ID: 57193859727, eshmeleva@hse.ru

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», г. Москва, Россия

Адрес: 101000, г. Москва, Потаповский пер., д. 16, стр. 10

Тарасова Елена Артемовна – стажёр-исследователь Центра социологии высшего образования НИУ ВШЭ, ORCID: 0009-0004-9504-7043, Researcher ID: KSM-3697-2024, e.tarasova@hse.ru

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», г. Москва, Россия

Адрес: 101000, г. Москва, Потаповский пер., д. 16, стр. 10

Старцев Сергей Вячеславович – ведущий аналитик Центра внутреннего мониторинга НИУ ВШЭ, ORCID: 0000-0001-8152-1817, sstartsev@hse.ru

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», г. Москва, Россия

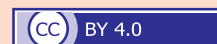
Адрес: 109028, г. Москва, Покровский б-р, д. 11

Аннотация. Данное исследование посвящено анализу феномена студенческих семей в России. Авторы рассматривают демографический контекст, характеристики студенче-

Контент доступен под лицензией Creative Commons Attribution 4.0 License.

This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 License.

© Вилкова К.А., Груздев И.А., Шмелева Е.Д., Тарасова Е.А., Старцев С.В., 2024.



ских семей и их опыт совмещения учёбы и родительства. Исследование опирается на данные лонгитюдного проекта «Траектории в образовании и профессии» и глубинные интервью со студентками-матерями. Результаты показывают, что студенческие семьи – это относительно редкое явление, что соответствует общему тренду повышения возраста вступления в брак и рождения детей. Тем не менее большинство студентов планируют создать семью в будущем. Студенты из семей с более низким социально-экономическим статусом чаще создают семьи во время обучения. Анализ интервью выявил основные стратегии совмещения учёбы и материнства, включая реорганизацию распорядка дня, академические отпуска и дистанционное обучение. Отмечается важность поддержки со стороны партнёров и родственников. Студентки-матери высказали запрос на более гибкие форматы обучения, материальную поддержку и развитие инфраструктуры (например, детские сады при университетах). Авторы приходят к выводу о необходимости индивидуализированного подхода к поддержке студенческих семей, учитывая их редкость и разнообразие потребностей. Предлагаются направления дальнейших исследований, включая изучение социальных условий, влияющих на возраст создания семьи, анализ семейных планов старших студентов и аспирантов, а также более детальное исследование типологии и повседневной жизни студенческих семей.

Ключевые слова: студенческая семья, демографические переходы, меры поддержки молодых семей

Для цитирования: Вилкова К.А., Груздев И.А., Шмелева Е.Д., Тарасова Е.А., Старцев С.В. Что мы знаем о студенческих семьях: социологический анализ // Высшее образование в России. 2024. Т. 33. № 7. С. 67–83. DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-7-67-83

What We Know about Student Families: A Sociological Analysis

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-7-67-83

Kseniia A. Vilkova – PhD (Education), Deputy Director of the Center, Researcher at the Center for Sociology of Higher Education, Institute of Education of the National Research University Higher School of Economics (HSE), SPIN-code: 7638-8713, ORCID: 0000-0003-2161-0409; Researcher ID: Y-5455-2018; Scopus Author ID: 57204427052; kvilkova@hse.ru
HSE University, Moscow, Russian Federation

Address: 16 Potapovsky pereulok, bldg. 10, Moscow, 101000, Russian Federation

Ivan A. Gruzdev – Director of the Center for Sociology of Higher Education, National Research University Higher School of Economics (HSE), SPIN-code: 6726-7312, ORCID: 0000-0003-3939-7909; Researcher ID: K-5536-2015; igruzdev@hse.ru
HSE University, Moscow, Russian Federation

Address: 11 Pokrovsky blv., 109028, Moscow, Russian Federation

Evgeniia D. Shmeleva – PhD (Education), Researcher at the Center for Sociology of Higher Education of the National Research University Higher School of Economics (HSE), ORCID: 0000-0001-8004-3315, Researcher ID: P-9230-2019; Scopus Author ID: 57193859727; eshmeleva@hse.ru
HSE University, Moscow, Russian Federation

Address: 16 Potapovsky pereulok, bldg. 10, Moscow, 101000, Russian Federation

Elena A. Tarasova – Research Intern at the Center for Sociology of Higher Education of the National Research University Higher School of Economics (HSE), Researcher ID: KSM-3697-2024; e.tarasova@hse.ru

Russian Federation HSE University, Moscow, Russian Federation

Address: 16 Potapovsky pereulok, bldg. 10, Moscow, 101000, Russian Federation

Sergey V. Startsev – Leading Analyst of the Center Internal Monitoring of the National Research University Higher School of Economics (HSE), ORCID: 0000-0001-8152-1817; sstartsev@hse.ru

HSE University, Moscow, Russian Federation

Address: 11 Pokrovsky blv., 109028, Moscow, Russian Federation

Abstract. This study analyzes the phenomenon of student parents in Russia. The authors examine the demographic context, the characteristics of student parents, and their experience of combining study and parenthood. The study is based on data from the longitudinal project “Trajectories in Education and Profession” and in-depth interviews with student mothers. The results show that student families are relatively rare, which is in line with the general trend of increasing age of marriage and childbearing. Nevertheless, most students plan to start a family in the future. Students from families with lower socioeconomic background are more likely to start families during their studies. Analysis of the interviews revealed the main strategies for combining study and motherhood, including reorganization of daily routines, sabbaticals, and distance learning. The importance of support from partners and relatives was also noted. Student mothers expressed a demand for more flexible study formats, material support, and infrastructure development (e.g. kindergartens at universities). The authors conclude that an individualized approach to supporting student families is needed, given their rarity and diversity of needs. Directions for further research are suggested, including the study of social conditions influencing the age of family formation, analysis of family plans of older undergraduate and graduate students, and a more detailed study of the typology and daily life of student families.

Keywords: student family, demographic transitions, support measures for young families

Cite as: Vilkova, K.A., Gruzdev, I.A., Shmeleva, E.D., Tarasova, E.A., Startsev, S.V. (2024). What We Know about Student Families: A Sociological Analysis. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 33, no. 7, pp. 67-83, doi: 10.31992/0869-3617-2024-33-7-67-83 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение

В последнее время в повестку дискуссий о высшем образовании в России добавилась новая тема – поддержка студенческих семей. Во-первых, демографические тенденции, имеющие место в России, заставляют государство искать новые инструменты и возможности, способствующие повышению рождаемости. Во-вторых, акцент на сохранении и поддержании традиционных ценностей, среди которых семья занимает одно из ключевых мест, накладывает на систему образования страны ответственность в части формирования соответствующих уста-

новок. Наконец, провозглашение Указом Президента 2024 года Годом семьи создаёт дополнительный контекст для обсуждения направлений поддержки молодых семей и студенческих семей в частности.

Управленческие обсуждения студенческой семьи, которая понимается как семья, в которой оба супруга, один из супругов или одинокий родитель являются студентами высших учебных заведений (университетов, институтов и т. п.), развиваются крайне динамично. Министерство науки и высшего образования провело профильный мониторинг, позволяющий оценить

масштабы студенческой семей в российских вузах и палитру мер поддержки, на которые данная категория молодых людей может рассчитывать. В Госдуме предложили закрепить нормативный статус студенческой семьи¹, учредить специальную стипендию, обеспечивать молодые семьи, члены которых получают высшее образование, социальными нянями.

При этом исследования студенческих семей, которые могли бы насыщать дискуссии руководителей и экспертов данными и обеспечивать доказательность принимаемых решений, пока не набрали оборотов. Значительная часть уже проведённых исследований часто обобщает опыт работы со студенческими семьями в отдельных университетах [1], выполнена на крайне небольших выборках [2] или вообще не оперирует эмпирическими данными [3].

Цель данной статьи – расширить эмпирическое знание о студенческих семьях в России и обозначить вопросы для дальнейших исследований студенческих семей, которые могли бы компенсировать имеющиеся пробелы в данных и тем самым способствовать развитию профильных управленческих мер. Сначала мы остановимся на демографическом контексте, который нужно учитывать при обсуждении студенческих семей. Затем, обратившись к данным мониторинга Минобрнауки и лонгитюдного опроса Института образования НИУ ВШЭ, мы обсудим масштабы распространения студенческих семей и их отличительные черты. Наконец, используя данные интервью, опишем перцепцию

мер поддержки молодёжью, совмещающей материнство и обучение в вузе.

Студенческая семья в контексте теории демографических переходов

Россия, как и многие другие страны, находится в процессе демографического перехода, который характеризуется значительными изменениями в структуре воспроизводства населения. В настоящее время демографическая ситуация в России во многом схожа с ситуацией в странах, переживающих второй этап демографического перехода. Этот этап отмечается не только снижением рождаемости, но и существенным повышением возраста, в котором люди впервые становятся родителями [4]. Согласно данным Росстата в 2022 г., средний возраст рождения первого ребёнка в России составил 28,9 лет². Для сравнения, в Англии и США этот показатель равен 28 годам³, а в Германии – 29 годам⁴. Эти данные свидетельствуют о глобальной тенденции к откладыванию рождения детей на более поздний возраст, что характерно для стран, находящихся на втором этапе демографического перехода. Однако демографическая ситуация в России неоднородна. В то время как некоторые регионы страны находятся на завершающей стадии первого демографического перехода, большинство уже завершили его. Крупные мегаполисы, такие как Москва и Санкт-Петербург, уже давно живут в условиях второго демографического перехода, когда рождаемость падает ниже уровня простого замещения поколений⁵.

¹ Студенческая семья получит в России статус и поддержку, 2024. URL: <https://rg.ru/2024/02/20/studencheskaia-semia-poluchit-status-i-podderzhku.html> (дата обращения: 12.07.2024).

² Демографический ежегодник России 2023. Статистический сборник. URL: https://rosstat.gov.ru/storage/mediabank/Demogr_ejegod_2023.pdf (дата обращения: 12.07.2024).

³ Births by parents' characteristics, Office for National Statistics, UK. URL: <https://www.ons.gov.uk/peoplepopulationandcommunity/birthsdeathsandmarriages/livebirths/datasets/birthsbyparentscharacteristics> (дата обращения: 12.07.2024).

⁴ Mean age of women at birth of first child, UNECE Statistical Database. URL: <https://w3.unece.org/PXWeb/en/Table?IndicatorCode=34> (дата обращения: 12.07.2024).

⁵ Шукюров А. Если быть точным о региональном рейтинге демографического развития // Демоскоп Weekly. 2024. URL: <https://www.demoscope.ru/weekly/2024/01035/gazeta02.php> (дата обращения: 12.07.2024).

При анализе установок и пронаталистских планов россиян и жителей других стран ситуация оказывается более нюансированной и не выглядит как простое увеличение возраста родительского дебюта. Исследования показывают, что молодые люди в России считают лучшим возрастом для рождения ребёнка промежутком от 25 до 29 лет, а вторым распространённым интервалом оказывается возраст от 18 до 24 лет⁶. Федеральные опросы демонстрируют ещё больший разрыв в пользу «традиционного» репродуктивного возраста: по данным Фонда общественного мнения, возраст от 21 до 24 лет считается оптимальным для рождения первого ребёнка. Хотя этот тезис можно оспорить, ссылаясь на участие в опросе нефертильных слоёв населения, важно отметить, что россияне в возрасте от 18 до 30 лет также считают интервал от 21 до 24 лет оптимальным для первого опыта родительства⁷. Эти представления заметно контрастируют с демографической статистикой других стран: в Великобритании и Испании⁸ идеальным возрастом для создания семьи считается 28 лет [5]⁹.

Несмотря на общую тенденцию к откладыванию рождения детей, определенная часть студентов все же решается на создание

семьи и рождение детей во время обучения в университете. В России доля студентов, создающих семьи во время обучения, значительно сократилась за последние десятилетия. Об этом говорят изменения в брачном поведении молодых людей: если в начале советского периода (в довоенный период) в браке состояло 31,8% студентов и 25,4% студенток [6], то в настоящее время доля состоящих в браке среди студентов высшего образования очной формы обучения в возрасте до 30 лет существенно меньше – 3,6–5,6% по данным выборочных исследований Росстата [7]. По данным мониторинга Министерства высшего образования и науки¹⁰, на 31 января 2024 г. в российских вузах насчитывалось 17 190 студенческих семей с детьми. Количество женщин, обучающихся в российских вузах и имеющих детей, составляет 36 986, причём у почти половины студенток (48%) ребёнку не исполнилось ещё 3 лет, а у 35% студенток дети в возрасте от 3 до 7 лет. В зарубежных странах исследователи фиксируют похожую картину: так, в США доля студентов-родителей не превышает 3% от всех студентов¹¹, в Великобритании – порядка 8% среди студентов очных программ¹², в Канаде – колеблется от 11 до 16% [8].

⁶ Whatistheidealagetohavechildren?2021.URL:https://yougov.co.uk/society/articles/36530-what-ideal-age-have-children?redirect_from=%2Ftopics%2Flifestyle%2Farticles-reports%2F2021%2F06%2F21%2Fwhat-ideal-age-have-children (дата обращения: 12.07.2024).

⁷ К вопросу о рождаемости в современной России. В каком возрасте лучше завести первого ребёнка и какие условия для этого нужны. 2023. URL: <https://fom.ru/Rabota-i-dom/14911> (дата обращения: 12.07.2024).

⁸ Испания имеет один из самых низких показателей рождаемости среди этнического большинства. Тот факт, что Россия конкурирует с лидерами этого антирейтинга, в очередной раз актуализирует вопрос пронаталистской политики.

⁹ Лучший возраст для рождения первенца // Демоскоп Weekly. URL: <https://www.demoscope.ru/weekly/2021/0897/opros01.php> (дата обращения: 12.07.2024).

¹⁰ Мониторинг был проведен Министерством высшего образования и науки в период с 25 января по 12 февраля 2024 года, в нем приняли участие 624 вуза, что составляет 85% от вузов, в которые было отправлено информационное письмо.

¹¹ For Student Parents, The Biggest Hurdles to A Higher Education are Costs and Finding Child Care. URL: <https://edtrust.org/resource/for-student-parents-the-biggest-hurdles-to-a-higher-education-are-costs-and-finding-child-care/> (дата обращения: 12.07.2024).

¹² Supporting Student Parents in Higher Education: A policy analysis. URL: <https://www.nuffieldfoundation.org/sites/default/files/files/Moreau%20Student%20Parent%20report%20-%20Full%20report%20October%202012.pdf> (дата обращения: 12.07.2024).

В свою очередь молодые люди, совмещающие родительство и получение высшего образования, часто оказываются в уязвимом социально-экономическом положении [9; 10]. Согласно исследованиям зарубежных учёных, типичный портрет студента-родителя выглядит следующим образом: это девушки в возрасте старше 30 лет, которых можно отнести к низкодходным группам, они, как правило, заняты полный рабочий день и обучаются в очно-заочной форме¹³. Чтобы обеспечить семью, студентам-родителям приходится работать порядка 50 часов в неделю¹⁴, ещё около 30 часов занимает забота о детях¹⁵. Помимо финансовых проблем, студенты-родители сталкиваются с непригодностью университетских кампусов к появлению в них детей, например, к передвижению с колясками и кормлению детей [11]. Сталкиваясь с рядом трудностей, включая финансовые проблемы, сложности в организации ухода за ребёнком и совмещения этого с учёбой, такие студенты зачастую оказываются за пределами системы высшего образования: чуть больше половины из них отчисляются, так и не закончив университет¹⁶.

В России обсуждение поддержки молодых людей, заводящих детей в период обучения, периодически иницируется различными органами власти, например, вносятся предложения об уточнении правового статуса студенческой семьи [7; 12], обсуждаются меры поддержки. Однако пока эти инициативы не оформились в системный проект поддержки студенческих семей. Университеты в настоящее время реализуют различ-

ные направления поддержки студенческих семей, но для эффективной реакции на уровне вуза необходимо более глубокое понимание запросов и потребностей этой группы для разработки актуальных мер поддержки.

Согласно данным мониторинга Министерства науки и высшего образования РФ, наибольшую популярность в российских вузах имеют меры материальной поддержки (51% от общего числа предоставляемых мер). В 65% вузов такие направлены на помощь студенческим семьям с детьми, 60% – студентам, являющимся одинокими матерями или отцами; 59% – студентам, вступившим в брак; 43% вузов переводят на бюджетное отделение студенток, родивших в период обучения. Материальные меры составили 86% всех мер, полученных студентами за период 2023/2024 учебного года. Ещё треть от общего числа мер (33%) ориентированы на инфраструктурную поддержку студентов: 47% вузов приоритезирует молодых родителей при распределении мест в общежитиях с детьми, 12% – освобождают от платы за проживание и коммунальные услуги в общежитиях и др. Детские комнаты существуют только в 5% вузов, а комнаты матери и ребёнка – в 4%. Подобные инфраструктурные меры занимают 1% от всех мер, полученных студентами за 2023/2024 учебный год. Кроме того, 60% российских вузов утверждает, что оказывает помощь в трудоустройстве студенткам-матерям, однако пользуются этой поддержкой только 4% студенток. 27% вузов предоставляют студенческим семьям бесплатные медицинские

¹³ Huelsman M., Engle J. Student parent and financial aid. Working paper, June 2013. Institute for Women's Policy Research. 2013. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED556730.pdf> (дата обращения: 12.07.2024).

¹⁴ For Student Parents, The Biggest Hurdles to A Higher Education are Costs and Finding Child Care. URL: <https://edtrust.org/resource/for-student-parents-the-biggest-hurdles-to-a-higher-education-are-costs-and-finding-child-care/> (дата обращения: 12.07.2024).

¹⁵ Miller, K., Gault, B., Thorman, A. (2011). *Improving childcare access to promote postsecondary success among low-income parents* (No. IWPR #C378). Institute for Women's Policy Research. Available at: <https://iwpr.org/iwpr-general/improving-child-care-access-to-promote-postsecondary-success-among-low-income-parents/> (accessed: 12.07.2024).

¹⁶ Huelsman M., Engle J. Student parent and financial aid. Working paper, June 2013. Institute for Women's Policy Research. 2013. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED556730.pdf> (дата обращения: 12.07.2024).

услуги, а 16% – путёвки в санатории-профилактории и базы отдыха. От общего числа полученных студентами мер за 2023/2024 учебный год медицинские составляют 9%. Психолого-педагогическое сопровождение студенческих семей предоставляют 15% вузов, а образовательные меры поддержки (обучение по индивидуальным учебным планам, дистанционное обучение и др.) – только 5% вузов. Наконец, веб-страница на портале вуза с информацией о существующих мерах поддержки студенческих семей существует только в половине вузов (51%).

Вместе с тем ряд зарубежных исследований на эмпирическом материале подчёркивает важность создания таких мер для того, чтобы помочь молодым родителям успешно закончить обучение в вузе. К наиболее важным мерам относят обеспечение таких студентов временным жильём [13], создание мест, где студентки-матери могут оставить ребёнка под присмотром опытного специалиста на время учёбы [13; 14], различные финансовые инструменты (скидки на обучение, выплаты и пр.) [14], а также создание особого образовательного пространства для студентов родителей – гибкого учебного плана, возможности дистанционного обучения, понимания со стороны преподавателей [14; 15].

Отдельно стоит выделить психологическую поддержку молодых родителей во время учёбы. Исследования показывают важность существования в университете специальных служб, которые могут оказывать психолого-педагогическую поддержку студентов, в том числе учить их балансировать личную жизнь и учёбу [13]. Получение психологической помощи и социальной поддержки в университете – это главный предиктор академического успеха студенток, которые совмещали учёбу с родительством [16]. К числу таких мер может относиться создание групп поддержки для молодых родителей в университетах – исследования показывают, что это помогает студентам найти баланс между своими родительскими и студенческими идентичностями, а далее – обе-

спечивает им успешное завершение учёбы в вузе [17]. Помочь в этом могут и сами преподаватели – их поддержка ассоциирована с более высокой успеваемостью студентов-родителей и шансами успешно закончить обучение, а также повышенной удовлетворённостью студенческой жизнью [18].

Изучение трудностей, с которыми сталкиваются студенческие семьи, осложняется отсутствием систематических наблюдений за этой группой и низкой детализацией имеющихся данных. В федеральных опросах студенческая группа редко бывает достаточно многочисленной для глубокого анализа, ещё меньше в них представлены студенты с детьми. Исключения составляют нерегулярные выборочные исследования Росстата, а также отдельные специальные социологические исследования [7]. Пристальное внимание к молодым людям, совмещающих родительство и получение высшего образования, обосновано тем, что они часто оказываются в уязвимом социально-экономическом положении, сталкиваясь с рядом трудностей, в т. ч. финансовыми проблемами, сложностями в организации ухода за ребёнком и завершении обучения.

В настоящем исследовании, опираясь на данные лонгитюдного исследования «Траектории в образовании и профессии» (ТрОП) среди студентов, ставших родителями во время обучения, а также интервью с девушками, ставшими матерями во время учёбы в вузе, мы стремимся ответить на следующие исследовательские вопросы. Во-первых, какие студенты чаще формируют семьи во время обучения и имеют пронатальные намерения? Во-вторых, как матери-студентки адаптируются к необходимости совмещения учёбы и материнства? И, наконец, какие меры поддержки актуальны для матерей-студенток? Такой фокус позволит получить более глубокое понимание проблем и потребностей студенческих семей, что может способствовать разработке более эффективных мер поддержки и политики в отношении этой уязвимой группы.

Методология

Для определения характеристик учащих-ся, более склонных сформировать студен-ческую семью, используются данные 4-й, 5-й и 6-й волн лонгитюдного исследования «Траектории в образовании и профессии» (ТрОП¹⁷). Данное лонгитюдное исследова-ние отслеживает карьерно-образователь-ные траектории российских школьников, которые на момент начала исследования в 2011 г. были 8-классниками школ 42 субъек-тов Российской Федерации. На момент 6-й волны исследования участникам лонгитюда был приблизительно 21 год. В исследова-нии используется подвыборка респондентов (N=2268), обучающихся в вузах, большин-ство из которых (68%) были студентами вы-пускных курсов.

Для отражения опыта материнства сту-дентов вузов используются данные 10 глу-бинных полуструктурированных интервью с актуальными учащимися или недавними выпускницами программ высшего образо-вания – бакалавриата, специалитета и маги-стратуры – российских вузов. Участницами исследования стали девушки, обучавшиеся в вузах Москвы (5 чел.), Волгограда, Казани, Тюмени, Луганска, Барнаула с различным профилем вуза – научно-исследователь-ским, медицинским, классическим, педаго-гическим (Табл. 1 в Приложении). Фокус на опыте материнства обусловлен тем, что именно молодые мамы сталкиваются с наи-более серьёзными вызовами в результате необходимости совмещения учёбы и ухода за ребёнком: женщины проводят с детьми больше времени¹⁸ и активнее включены в ре-шение вопросов, связанных со здоровьем ре-бёнка, его развитием и воспитанием.

Инструментарий качественного исследо-вания содержал вопросы, направленные на выявление репродуктивных планов инфор-

манток, их первоначальных карьерных ожи-даний и того, как они изменились после рож-дения ребёнка. Особое внимание уделялось конкретным техникам тайм-менеджмента и совмещения учебной нагрузки с заботой о ребёнке. Отдельный блок вопросов был по-свящён используемым федеральным и ло-кальным (университетским) программам и инструментам поддержки молодых студен-ческих семей.

Также информантки подробно описы-вали свой опыт взаимодействия с админи-страцией и преподавательским составом университета в период беременности и по-сле родов. Участницы делились примерами конструктивного диалога и помощи, а также проблемными ситуациями, барьерами и вы-зовами, с которыми им пришлось столкнут-ся. На основе данных интервью были типо-логизированы запросы информанток в части улучшения инфраструктуры поддержки мо-лодых семей на уровне вузов.

Кто они – студенческие семьи?

Данные ТрОП показывают масштаб сту-денческих семей, сопоставимый с данными Росстата. Согласно этим данным, 6% сту-дентов выпускных курсов бакалавриата и специалитета состоят в браке, а 3% имеют хотя бы одного ребёнка. Однако важное от-личие проводимого мониторинга состоит в том, что полученные данные позволяют нам более подробно описать характерные черты этой группы студентов.

Создание семьи и планирование рож-дения детей у студентов высших учебных заведений во многом определяется их об-разовательной траекторией. Особенно ярко эта тенденция проявляется у тех студентов, чей путь в вуз был транзитным, через сред-нее профессиональное образование (СПО), а не более конвенциональным путём через

¹⁷ Более подробно об исследовании «Траектории в образовании и профессии» на сайте проекта: <https://trac.hse.ru/> (дата обращения: 12.07.2024).

¹⁸ Бюджеты – это не только деньги. Как мы тратим свое время? Научный дайджест № 3 (20), 2023. URL: [https://www.hse.ru/data/2023/04/25/2028200119/Human_Capital_NCMU_Digest_20_Time-Budgets_2023%20\(1\).pdf](https://www.hse.ru/data/2023/04/25/2028200119/Human_Capital_NCMU_Digest_20_Time-Budgets_2023%20(1).pdf) (дата обращения: 12.07.2024).

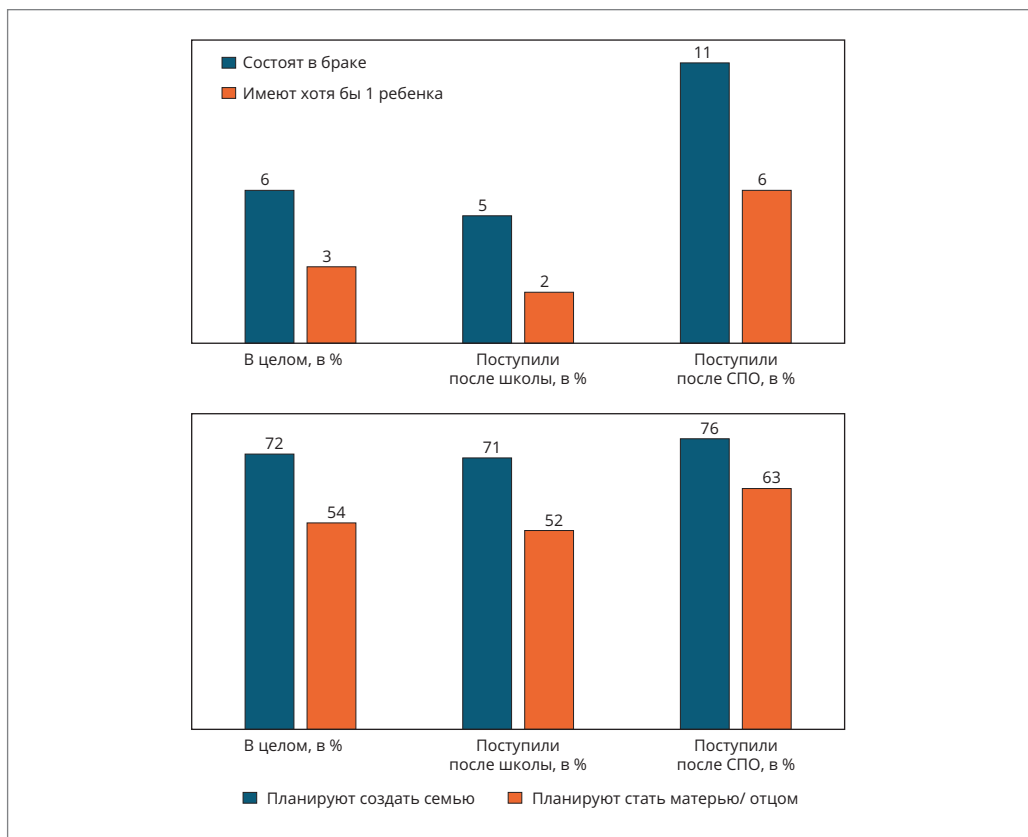


Рис. 1. Семейный статус и планы на семью студентов вузов, в разрезе по образовательной траектории, в %

Fig. 1. Family status and family plans of university students, by educational trajectory, %

школу и сдачу единого государственного экзамена. Исследование ТрОП показывает, что среди поступивших в вузы после СПО к моменту получения высшего образования вдвое больше доля состоящих в браке (11% по сравнению с 5% среди поступивших после школы), втрое больше доля имеющих хотя бы одного ребёнка (6% против 2%), а также больше доля планирующих создать семью или стать родителями (76% поступивших после СПО планируют создать семью, а стать матерью или отцом – 63%; 71% поступивших в вуз сразу после школы планируют создать семью, а стать матерью или отцом – 52%).

Эти различия могут быть обусловлены социально-экономическими факторами – получать СПО чаще идут молодые люди из семей с более низким уровнем культурного, образовательного и социального капитала [19]. Кроме того, известно, что выбор транзитной траектории «колледж–вуз» также более характерен для студентов с более низким социально-экономическим статусом [20; 21]. Эти студенты, как правило, имеют меньшие образовательные притязания и жизненные амбиции и, следовательно, в меньшей степени склонны откладывать брак и рождение детей ради продолжения образования или построения карьеры¹⁹.

¹⁹ Во многом такая ситуация может объясняться тем, что описывал П. Бурдьё: неравенство в виде низкого социального, культурного и экономического капитала оказывается единственным наследством, которое оставляют родители своим детям [22].

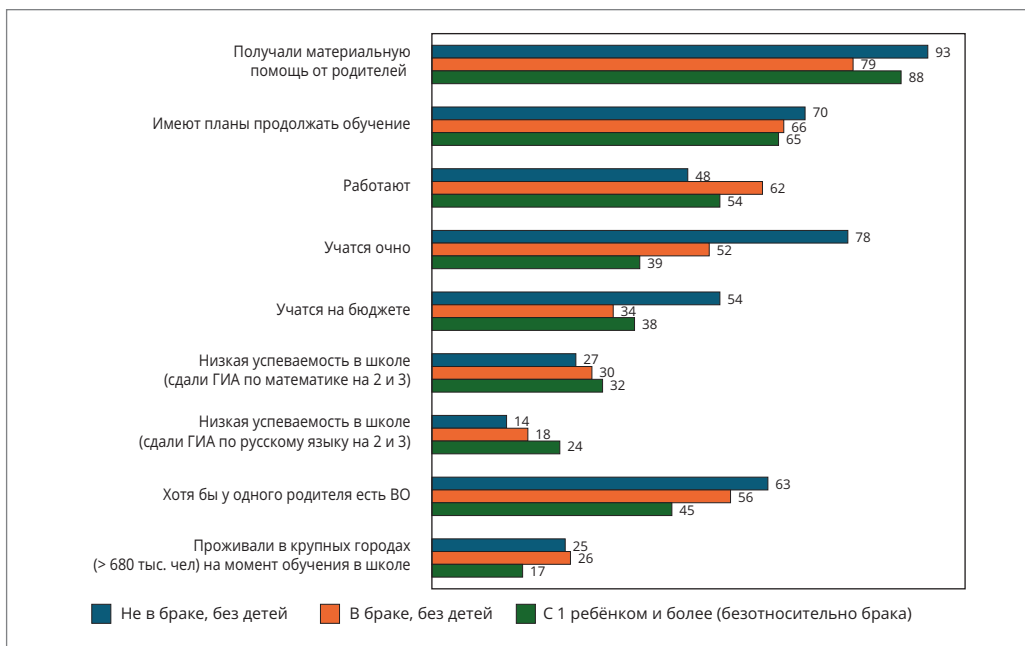


Рис. 2. Семейный статус, в разрезе по индивидуальным характеристикам студентов, в %

Fig. 2. Marital status, by individual student characteristics, %

Студенты, ставшие родителями, чаще проживают в малых городах, обучаются на платной основе в вузе, а во время учёбы в школе демонстрировали менее высокие образовательные результаты. Молодые родители-студенты чаще сочетают учёбу с трудовой деятельностью по сравнению со своими бездетными сверстниками. Это, вероятно, обусловлено необходимостью финансового обеспечения семьи, что создаёт дополнительную нагрузку на студентов-родителей. Такое совмещение учёбы, работы и семейных обязанностей может существенно влиять на качество их образования и общее благополучие.

Напротив, студенты, откладывающие создание семьи на период после получения высшего образования, находятся в значительно более выгодном положении. Их отличает более высокая академическая успеваемость, они чаще происходят из семей, где родители имеют высшее образование. Эта группа студентов имеет больше возможностей для обучения на бюджетной основе, предпочитает очную форму обучения и более склонна

к продолжению образования после получения текущего. Таким образом, наблюдается чёткая дифференциация между студентами, создающими семьи во время обучения, и теми, кто откладывает этот шаг. Эти различия отражаются не только в их социально-экономическом бэкграунде, но и в образовательных траекториях и перспективах.

Опыт материнства студенток университетов

Опыт материнства будет описан через отношение к беременности, планированию ребёнка, ценностные ориентации по поводу образования и семьи, а также стратегии совмещения обучения и материнства. Детальное описание этих аспектов опыта материнства даст возможность сформулировать типичные биографические траектории обучающихся матерей. Это поможет выявить общие паттерны и индивидуальные вариации в опыте сочетания материнства и образования. Кроме того, анализ позволит определить специфические запросы и потребности обу-

чающихся матерей, что может стать основой для разработки целевых программ поддержки и адаптации образовательной среды к их индивидуальным обстоятельствам.

Ценности образования и семьи

Участницы исследования не воспринимают обучение в университете и создание семьи как взаимоисключающие ценности. Они убеждены, что можно эффективно совмещать материнство, образование и профессиональное развитие, а при должной институциональной и неформальной поддержке и личном тайм-менеджменте молодые мамы могут достигать успехов как в личной жизни, так и в образовательной сфере.

«Я всегда мечтала стать врачом – это была моя самая заветная мечта с детства, но в то же время быть матерью, создать крепкую и любящую семью – это тоже одна из главных целей в моей жизни, неотъемлемая часть моих планов на будущее. Я не вижу в этом никакого противоречия» (Информантка № 4).

Многие участницы отмечали, что материнство придало им новые силы и мотивацию в достижении образовательных и карьерных целей.

Стратегии

совмещения учёбы и материнства

Появление ребёнка коренным образом меняет привычный уклад жизни студенток. Им приходится полностью пересмотреть распорядок дня, баланс труда и отдыха, а также систему приоритетов. Материнство требует существенной реорганизации временных и силовых ресурсов. Многие девушки говорили о необходимости максимально рационализировать своё расписание, сократив время на сон и отдых до минимума. Обучение в университете также требует серьёзной реорганизации. Информантки отмечали, что им приходилось брать академические отпуска, частично или полностью переводиться на дистанционный формат.

«Решение пойти в академ пришло сразу же на этапе планирования, но я не знала, на

сколько лет буду его брать, его можно [брать] до трёх лет ребёнка, решила посмотреть по ситуации» (Информантка № 2).

По мнению информанток, поддержка со стороны партнёра и родственников важна и желательна. Разделение бытовых обязанностей и помощь с уходом за ребёнком позволяли высвободить время на учёбу. Многие мамы также пользовались услугами няни.

Опыт получения институциональных и неформальных мер поддержки

Университеты предлагают различные формы материальной помощи студенткам-матерям, включая прямые денежные выплаты и возможность перевода на льготные основания обучения. Однако из-за недостаточной осведомлённости о существующих мерах поддержки, инструменты социальной защиты находятся в неформальной «серой зоне» и во многом зависят от личного отношения руководства вуза и преподавателей к студенткам. Некоторые педагоги проявляли максимальное содействие, предоставляя послабления и индивидуальный подход, другие придерживались более строгих требований.

«Вот очень сильный был момент, который мне так запал, так скажем, в душу: преподаватель, который категорически не пускала меня в кабинет с ребёнком. Я вот очень не могла долго сдать этот долг. Если бы я не сдала этот долг, меня бы отчислили, то есть и всё, что я делала до этого, просто бы обесценилось» (Информантка № 3).

Возможность дистанционного или смешанного обучения существенно облегчила совмещение учёбы и материнства. Дистанционный формат предоставлял гибкость в построении расписания и возможность самостоятельно выбирать удобное время для учёбы и ухода за ребёнком. Отказ от практики дистанционного обучения после завершения пандемии подсветил запрос на формализацию определённых мер поддержки студенток, являющихся матерями, – обеспечение возможности дистанционного обучения,

создания индивидуального учебного плана и в целом большей гибкости в образовательном процессе.

Запросы на меры поддержки

Жилищный вопрос является одним из самых острых для студенческих семей. Наличие собственного жилья существенно облегчает процесс совмещения учёбы и материнства. Участницы высказывали желание о том, чтобы университеты могли поспособствовать в обеспечении временным доступным жильём молодые семьи.

«Одной из самых больших проблем для нас стал вопрос жилья. Снимать квартиру очень дорого, а у меня на руках ребёнок. Я помню, что раньше наш университет давал возможность льготной аренды в общежитиях квартирного типа, но потом эту возможность убрали» (Информантка № 6).

В сфере материальной поддержки информантки выделили две основные формы: прямые денежные выплаты из бюджета вуза и косвенную помощь через систему льгот и скидок на обучение.

Участницы исследования высказывали опасения, что введение особых условий обучения для определённых групп студентов может негативно сказаться на качестве образовательного процесса в целом, так как очное посещение занятий и уход за ребёнком оказываются конфликтующими активностями. Они считают, что наиболее эффективным инструментом поддержки может стать развитие системы дистанционного обучения с применением современных онлайн-технологий.

«Гибридное подключение к занятиям, дистанционная сдача, решение заданий, дополнительный материал, возможно, возможность... ну, то есть вследствие того, что человек не может посещать занятия... возможно, какие-то дополнительные материалы выдавать. Наверное, всё то, что было во время пандемии, в принципе, это всё очень даже подходит под запросы» (Информантка № 3).

Ещё одной важной инициативой является создание корпоративных детских садов на территории университетов. Такие детские сады должны иметь развитую инфраструктуру, адаптированную для детей разных возрастов, и квалифицированный персонал. Наличие детского сада в университете поможет студенческим семьям сэкономить время и решить множество организационных проблем.

«Это [детская комната] хорошая идея, если она ещё будет для детей всех возрастов, будут специалисты, которые будут там заниматься со всеми детьми, их будет хватать на то количество детей, которое будут к ним приводить, то, да, наверное, можно было бы заранее как-то какую-то запись сделать в эту комнату и говорить, что я приведу своего ребёнка... тогда» (Информантка № 10).

Заключение

С нашей точки зрения, представленные выше данные позволяют сделать, как минимум, три вывода о студенческих семьях и направлениях их поддержки.

Во-первых, стоит признать, что студенческая семья является не очень распространённым феноменом в России. Такая ситуация не должна рассматриваться как специфика вузовской молодёжи или как результат недоработок в части социальной поддержки молодых семей в вузах. Наоборот, редкий характер студенческих семей является частью общего тренда на повышение возраста вступления в брак и принятия решения о рождении ребёнка. Для каждого возраста характерен свой набор социальных ожиданий. Мы предполагаем, что возраст, в котором от молодых людей нормативно ждут создания семьи, сдвинулся ближе к 25–29 годам, что выше «типичного студенческого» возраста.

Во-вторых, важно отметить, что студенческая молодёжь «не потеряна» для традиционных семейных ценностей и традиционных моделей организации семейной жизни.

Три четверти студентов выпускных курсов, планирующих создать семью, и более половины, планирующих завести детей, говорят о сравнительно невысокой популярности сознательного радикального отказа от брака и деторождения. В этом контексте можно сказать, что уже сейчас отечественная система высшего образования довольно успешно реализует свою воспитательную функцию, формируя желаемые жизненные установки. При этом некоторую озабоченность может вызывать расхождение семейных и пронаталистских планов с реальными жизненными сценариями.

Наконец, проведённые интервью показывают, как сложно и дифференцированно воспринимаются меры поддержки студенческих семей самими членами этих семей. В частности, позитивная дискриминация, к которой обращаются администрация вузов и сами преподаватели, в одних случаях востребована и позитивно оценивается, а в других случаях может вызвать раздражение и дополнительные переживания. Это говорит о необходимости проектирования и внедрения мер поддержки студенческих семей в режиме *case-by-case* с последующей оценкой эффектов. Поскольку студенческие семьи редки, нам представляется, что их поддержку возможно вести почти в индивидуализированном формате.

Обозначенные выводы, в свою очередь, позволяют наметить перспективные направления дальнейших исследований вопросов, касающихся студенческих семей. Одно из них связано с изучением социальных условий, которые обеспечивают нормализацию сравнительно более позднего вступления в брак и деторождения. Первый вопрос, который требует прояснения в этом контексте, – ожидания родителей молодых людей, то, какие требования в отношении организации семейной жизни родители предъявляют своим детям на разных этапах взросления.

Другое направление исследований связано с изучением «взрослой» вузовской молодёжи: магистрантов, аспирантов, мо-

лодых сотрудников. Эта группа находится в возрасте, в котором создание семьи и рождение детей социально одобряется и желанно со стороны самих молодых людей. Детальные исследования причин отказа от вступления в брак и заведения детей могут быть особенно полезны для сокращения разрыва между просемейными и пронаталистскими планами и реальными сценариями жизненного пути.

Ещё один потенциальный трек исследований студенческих семей – изучение их типов и повседневной жизни. Прояснение таких вопросов как состав домохозяйства, распределение семейных обязанностей, структура бюджетов времени, профессиональные амбиции студентов, имеющих собственные семьи, может стать основой для адаптации существующих и введения новых мер их поддержки.

Литература

1. Мищенко Е.В., Дядичева К.А. Студенческая семья: проблемы и пути разрешения на уровне вуза // Теория и практика современной науки. 2019. № 4 (46). С. 157–162. EDN: QIPZTJ.
2. Лотова И.П. Студенческая семья: современный портрет, характеристика основных проблем и пути разрешения // Учёные записки Забайкальского государственного университета. Серия: Социологические науки. 2017. Т. 12. № 3. С. 129–134. EDN: ZJEPFB.
3. Нечаев М.П. Студенческая семья как объект социально-педагогического исследования // Журнал педагогических исследований. 2021. Т. 6. № 3. С. 3–6. EDN: VUNBFK.
4. Синельников А.Б. Демографический переход и семейно-демографическая политика // Социологические исследования. 2021. № 10. С. 83–93. DOI: 10.31857/S013216250017168-7
5. Bueno X., Lozano M., Adserà A. Advanced or postponed motherhood? Migrants' and natives' gap between ideal and actual age at first birth in Spain // Demographic Research. 2023. Vol. 49. Article no. 22. P. 565–600. DOI: 10.4054/DemRes.2023.49.22
6. Орлов И.Б. Студенческая семья 1920-х гг.: попытка многофакторного анализа // Российское студенчество: условия жизни и быта

- (XVIII–XXI века): сборник научных статей. М.: Изд-во МГОУ, 2004. С. 110–119. EDN: VUJVFD.
7. Ростовская Т.К., Кучмаева О.В., Золотарева О.А. Студенческая семья в России: детерминанты вступления в брак // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Социология. 2023. Т. 23. № 1. С. 40–60. DOI: 10.22363/2313-2272-2023-1-40-60
 8. *van Rbijn T., Smit Quosai T., Lero D.S.* A Profile of Undergraduate Student Parents in Canada // Canadian Journal of Higher Education. 2011. Vol. 41. No. 3. P. 59–80. DOI: 10.47678/cjhe.v41i3.2490
 9. Dayne N., Jung Y., Roy R. (2023). Childcare, campus support services, and other barriers for college students who are parents at a 4-Year Hispanic serving institution // Journal of Hispanic Higher Education. Vol. 22. No. 1. P. 18–32. DOI: 10.1177/15381927211005076
 10. *Reed S., Grosz M., Kurlaender M., Cooper S.* A portrait of student parents in the California Community Colleges. UC Davis Wheelhouse Research Brief. 2021. Vol. 6. No. 2. P. 1–13. URL: https://education.ucdavis.edu/sites/main/files/wheelhouse_research_brief_vol_6_no_2_final.pdf (дата обращения: 12.07.2024).
 11. Sallee M.W., Cox, R.D. Thinking beyond childcare: Supporting community college student-parents // American Journal of Education. 2019. Vol. 125. No. 4. P. 621–645. DOI: 10.1086/704094
 12. Ростовская Т.К., Князькова Е.А., Лукьянец А.С. Молодёжь и молодежная политика в России и за рубежом. 2-е изд., пер. и доп. Учебное пособие для вузов. М.: Издательство Юрайт, 2024. 524 с. ISBN: 978-5-534-18423-5.
 13. *Dankyi J.K., Dankyi L.A., Minadzi V.M.* Struggles and coping strategies of student mothers at the University of Cape Coast distance education, Ghana. // Creative Education. 2019. Vol. 10. No. 11. P. 2484–2494. DOI: 10.4236/ce.2019.1011176
 14. *Savage S.* The experience of mothers as university students and pre-service teachers during Covid-19: recommendations for ongoing support // Studies in Continuing Education. 2023. Vol. 45. No. 1. P. 71–85. DOI: 10.1080/0158037X.2021.1994938
 15. Anane C., Adangabe A.A., Inkoom D. Coping strategies and perceived support of student-mothers at the university of education, winnebampus // South Asian Journal of Social Sciences and Humanities. 2021. Vol. 3. No. 2. P. 151–169. DOI: 10.48165/sajssh.2021.2310
 16. *Kensinger C., Minnick D.J.* The invisible village: An exploration of undergraduate student mothers' experiences // Journal of Family and Economic Issues. 2018. Vol. 39. No. 1. P. 132–144. DOI: 10.1007/s10834-017-9535-6
 17. *van der Rie M., Corfe W., Kubeka C.* Bad daughter, good mother, good student // British Journal of Guidance & Counselling. 2020. Vol. 48. No. 5. P. 724–734. DOI: 10.1080/03069885.2019.1566950
 18. *Dickson M., Tennant L.* 'The accommodation I make is turning a blind eye': faculty support for student mothers in higher education // Studies in Continuing Education. 2018. Vol. 40. No. 1. P. 76–97. DOI: 10.1080/0158037X.2017.1392296
 19. Хабенсон Т.Е., Чиркина Т.А. Образовательный выбор учащихся после 9-го и 11-го классов: сравнение первичных и вторичных эффектов социально-экономического положения семьи // Журнал исследований социальной политики. 2019. Т. 17. № 4. С. 539–554. DOI: 10.17323/727-0634-2019-17-4-539-554
 20. *Yastrebov G., Kosyakova Y., Kurakin D.* Slipping past the test: Heterogeneous effects of social background in the context of inconsistent selection mechanisms in higher education // Sociology of Education. 2018. Vol. 91. No. 3. P. 224–241. DOI: 10.1177/0038040718779087
 21. Лукина А.А., Мальцева В.А., Розенфельд Н.Я. Субъективная социальная мобильность выпускников вузов через призму их образовательных траекторий // Социологические исследования. 2024. № 1. С. 109–124. DOI: 10.31857/S0132162524010109
 22. *Бурдье П., Пассрон Ж.К.* Основы теории символического насилия (Фрагменты из книги. Пер. с фр. Н. Шматко) // Вопросы образования. 2006. № 2. С. 39–61. EDN: JWNHWL.

Благодарность. Авторы выражают благодарность заместителю министра науки и высшего образования Российской Федерации Петровой Ольге Викторовне, директору Института образования НИУ ВШЭ Терентьеву Евгению Андреевичу и проректору НИУ ВШЭ Земцову Дмитрию Игоревичу.

Статья поступила в редакцию 12.06.2024

Принята к публикации 18.07.2024

References

1. Mishchenko, E.V., Dyadicheva, K.L. (2019). Student Family and Its Problems in Modern Society. *Teoriya i praktika sovremennoi nauki = Theory and Practice of Modern Science*. No. 4 (46), pp. 157-162. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=38198707> (accessed: 12.07.2024). (In Russ., abstract in Eng.).
2. Lotova, I.P. (2017). Student Family: A Modern Portrait, Characteristics of the Main Problems and Ways to Solve Them. *Uchenye zapiski Zabaikal'skogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Sotsiologicheskie nauki = Scholarly Notes of Transbaikal State University. Series: Sociological Sciences*. Vol. 12, no. 3, pp. 129-134. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_30122776_71025979.pdf (accessed: 17.07.2024). (In Russ., abstract in Eng.).
3. Nechaev, M.P. (2021). Student Family as an Object of Socio-pedagogical Research. *Zhurnal pedagogicheskikh issledovaniy = Journal of Pedagogical Research*. Vol. 6, no. 3, pp. 3-6. Available at: <https://naukaru.ru/ru/nauka/article/45336/view> (accessed: 12.07.2024). (In Russ., abstract in Eng.).
4. Sinel'nikov, A.B. (2021). Demographic Transition and Family-demographic Policy. *Sotsiologicheskie issledovaniya = Sociological Studies*. No. 10, pp. 83-93, doi: 10.31857/S013216250017168-7 (In Russ., abstract in Eng.).
5. Bueno X., Lozano, M., Adserà, A. (2023). Advanced or Postponed Motherhood? Migrants' and Natives' Gap Between Ideal and Actual Age at First Birth in Spain. *Demographic Research*. Vol. 49, article no. 22, pp. 565-600, doi: 10.4054/DemRes.2023.49.22
6. Orlov, I.B. (2004). [Student Family of the 1920s: An Attempt at Multifactor Analysis]. In: *Rossiiskoe studenchestvo: usloviya zhizni i byta (XVIII-XXI veka): sbornik nauchnykh statei* [Russian Students: Living Conditions (18th-21st Centuries): Collection of Scientific Articles]. Moscow : MGOU Publ., pp. 110-119. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25882093> (accessed: 12.07.2024). (In Russ.).
7. Rostovskaya, T.K., Kuchmaeva, O.V., Zolotareva, O.A. (2023). Russian Student Family: Determinants of Marriag. *Vestnik Rossiiskogo universiteta družby narodov. Seriya: Sotsiologiya = RUDN Journal of Sociology*. Vol. 23, no. 1, pp. 40-60, doi: 10.22363/2313-2272-2023-23-1-40-60 (In Russ., abstract in Eng.).
8. van Rhijn, T., Smit Quosai, T., Lero, D.S. (2011). A Profile of Undergraduate Student Parents in Canada. *Canadian Journal of Higher Education*. Vol. 41, no. 3, pp. 59-80, doi: 10.47678/cjhe.v41i3.2490
9. Dayne, N., Jung, Y., Roy, R. (2023). Childcare, Campus Support Services, and Other Barriers For College Students Who Are Parents at a 4-Year Hispanic Serving Institution. *Journal of Hispanic Higher Education*. Vol. 22, no. 1, pp. 18-32, doi: 10.1177/15381927211005076
10. Reed, S., Grosz, M., Kurlaender, M., Cooper, S. (2021). A Portrait of Student Parents in the California Community Colleges. *UC Davis Wheelhouse Research Brief*. Vol. 6, no. 2, pp. 1-13. Available at: https://education.ucdavis.edu/sites/main/files/wheelhouse_research_brief_vol_6_no_2_final.pdf (accessed: 10.07.2024).
11. Sallee, M.W., Cox, R.D. (2019). Thinking beyond Childcare: Supporting Community College Student-Parents. *American Journal of Education*. Vol. 125, no. 4, pp. 621-645, doi: 10.1086/704094
12. Rostovskaya, T., Knyaz'kova, E., Luk'yanets, A. (2024). *Molodezh' i molodezhnaya politika v Rossii i za rubezhom* [Youth and Youth Policy in Russia and Abroad]. 2nd ed. Moscow : Yurait Publ., 524 p. ISBN: 978-5-534-18423-5. (In Russ.).
13. Dankyi, J.K., Dankyi, L.A., Minadzi, V.M. (2019). Struggles and Coping Strategies of Student Mothers at the University of Cape Coast Distance Education, Ghana. *Creative Education*. Vol. 10, no. 11, pp. 2484-2494, doi: 10.4236/ce.2019.1011176

14. Savage, S. (2023). The Experience of Mothers as University Students and Pre-Service Teachers During COVID-19: Recommendations for Ongoing Support. *Studies in Continuing Education*. Vol. 45, no. 1, pp. 71-85, doi: 10.1080/0158037X.2021.1994938
15. Anane, C., Adangabe, A.A., Inkoom, D. (2021). Coping Strategies and Perceived Support of Student-Mothers at the University of Education, Winneba-Campus. *South Asian Journal of Social Sciences and Humanities*. Vol. 2, no. 3, pp. 151-169, doi: 10.48165/sajssh.2021.2310
16. Kensinger, C., Minnick, D.J. (2018). The Invisible Village: An Exploration of Undergraduate Student Mothers' Experiences. *Journal of Family and Economic Issues*. Vol. 39, no. 1, pp. 132-144, doi: 10.1007/s10834-017-9535-6
17. van der Riet, M., Corfe, W., Kubeka, C. (2020). Bad Daughter, Good Mother, Good Student. *British Journal of Guidance & Counselling*. Vol. 48, no. 5, pp. 724-734, doi: 10.1080/03069885.2019.1566950
18. Dickson, M., Tennant, L. (2018). 'The Accommodation I Make Is Turning a Blind Eye': Faculty Support for Student Mothers in Higher Education. *Studies in Continuing Education*. Vol. 40, no. 1, pp. 76-97, doi: 10.1080/0158037X.2017.1392296
19. Khavenson, T.E., Chirkina, T.A. (2019). Student Educational Choice After the 9th and 11th Grades: Comparing the Primary and Secondary Effects of Family Socioeconomic Status. *Zhurnal issledovaniy socialnoy politiki = Journal of Social Policy Research*. Vol. 17, no. 4, pp. 539-554, doi: 10.17323/727-0634-2019-17-4-539-554 (In Russ., abstract in Eng.).
20. Yastrebov, G., Kosyakova, Y., Kurakin, D. (2018). Slipping Past the Test: Heterogeneous Effects of Social Background in the Context of Inconsistent Selection Mechanisms in Higher Education. *Sociology of Education*. Vol. 91, no. 3, pp. 224-241, doi: 10.1177/0038040718779087
21. Lukina, A.A., Mal'tseva, V.A., Rozenfel'd, N.Ya. (2024). Subjective Social Mobility of University Graduates Through the Lenses of their Educational Trajectories. *Sotsiologicheskie issledovaniya = Sociological Studies*. No. 1, pp. 109-124, doi: 10.31857/S0132162524010109 (In Russ., abstract in Eng.).
22. Bourdieu, P., Passeron, J.-C. (2006). [Foundations of a Theory of Symbolic Violence (Book Fragments. Transl. from French by N. Shmatko)]. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies Moscow*. No. 2, pp. 39-61. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=11721966> (accessed: 17.07.2024). (In Russ.).

Acknowledgment. The authors would like to thank Olga Petrova, Deputy Minister of Science and Higher Education of the Russian Federation, Evgeniy Terentev, Director of the Institute of Education of the National Research University Higher School of Economics, and Dmitry Zemtsov, Vice-Rector of the National Research University Higher School of Economics.

The paper was submitted 12.06.2024

Accepted for publication 18.07.2024

Приложение
Appendix

Таблица 1

Список участниц исследования

Table 1

List of study participants

Код информантки	Уровень обучения, когда был рождён ребёнок	Год рождения ребёнка	Город, в котором находится университет	Тип университета
Информантка № 1	Магистратура	2021	Москва	Научно-исследовательский
Информантка № 2	Бакалавриат	2021	Москва	Научно-исследовательский
Информантка № 3	Специалитет	2020	Тюмень	Классический
Информантка № 4	Специалитет	2022	Волгоград	Медицинский
Информантка № 5	Бакалавриат	2021	Москва	Научно-исследовательский
Информантка № 6	Бакалавриат	2019	Ростов-на-Дону	Классический
Информантка № 7	Бакалавриат	н/д	Казань/ Ульяновск	Педагогический
Информантка № 7	Магистратура	2020, 2021	Москва	Профильный университет
Информантка № 8	Бакалавриат	н/д	Москва	Научно-исследовательский
Информантка № 9	Бакалавриат	2022	Луганск, Воронеж	Классический
Информантка № 10	Магистратура	н/д	Барнаул	Технический

The Driving Factors for the Rise of African Student Migration to Russia

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-7-84-99

Yassir Ali Mohammed – correspondent author, PhD student, Faculty of Social Science, Doctoral School of Sociology, ORCID: 0000-0003-3821-7574, Yaiyai1h@gmail.com

Mikhail B. Denisenko – PhD (Economy), Associate Professor, Head of the Department of Demography, Director of the Vishnevsky Institute of Demography, ORCID: 0000-0001-7983-5323, den-mikhail@yandex.ru

HSE University, Moscow, Russian Federation

Address: 20 Myasnitskaya str., Moscow, 101000, Russian Federation

Abstract. This study investigates the factors that drive African students to Russia. The number of African students studying in Russia from the 2010/11 to 2022/2023 academic year increased more than fivefold: from 6.7 thousand to 34.4 thousand. The paper was based on an online survey provided to African students between February and November 2023. A sample of 275 African students from 28 countries was used. Findings revealed that the major factors that draw African students to Russia are the quality of education and the quality of life. We compared the quality of education between both genders along with the quality of life. The findings also revealed that females are more interested in the quality of life than males, while males are more interested in the quality of education than females. The findings suggested that policymakers should consider age and previous education as major variables in student migration.

Keywords: migration, African students, education, Russia, pull factors

Cite as: Mohammed, Y.A., Denisenko, M.B. (2024). The Driving Factors for the Rise of African Student Migration to Russia. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 33, no. 7, pp. 84-99, doi: 10.31992/0869-3617-2024-33-7-84-99 (In Eng., abstract in Russ.).

Факторы, способствующие росту миграции африканских студентов в Россию

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-7-84-99

Аннотация. Цель данного исследования – изучить факторы, определяющие приток африканских студентов в Россию. Количество африканских студентов, обучающихся в России, с 2010/11 по 2022/2023 учебный год увеличилось более чем в пять раз: с 6,7 тысячи до 34,4 тысячи. Работа основана на онлайн-опросе, проведенном среди африканских студентов в пе-

риод с февраля по ноябрь 2023 года. В опросе приняли участие 385 африканских студентов из 28 стран. Результаты показали, что основными факторами, привлекающими африканских студентов в Россию, являются качество образования и качество жизни. Мы сравнили качество образования между представителями обоих полов, а также качество жизни. Результаты также показали, что женщины больше заинтересованы в качестве жизни, чем мужчины, в то время как мужчины больше заинтересованы в качестве образования, чем женщины. Полученные результаты свидетельствуют о том, что политикам следует учитывать возраст и предыдущее образование в качестве основных переменных при миграции студентов.

Ключевые слова: миграция; африканские студенты; образование; Россия; факторы притяжения

Для цитирования: Мохаммед Я.А., Денисенко М.Б. Факторы, способствующие росту миграции африканских студентов в Россию // Высшее образование в России. 2024. Т. 33. № 7. С. 84–99. DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-7-84-99

Introduction

International student migration (ISM) is one of the ongoing debates. This debate is because of its relationship to development [1] The potential international students seek to escape an unknown future in their country of origin and limited job opportunities, or get a better education [2]. A few factors must be considered when choosing the host country such as the quality of education, the local language, the reputation of the host country, the host city, the host University, and job opportunities [3; 4]. Also, free education is a powerful factor to consider when seeking a higher education abroad.

Furthermore, the quality of life in the host country is another factor to be considered. The quality of life could be different for male students and female students, several changes might occur after migration such as returning or staying in the host country. Although some countries do not have widely known universities compared to other European countries, they have several foreign students [5]. Scholars discovered that free education provided by host countries helped to attract overseas students, as well as courses offered in medium English and joint programs inside other European universities [6; 7].

There is plenty of literature on ISM however, these scholarships focus on more developed countries such as the UK, Australia, Canada,

France, and the USA [3; 5; 8-10; 11-16]. Despite the extensive studies on this topic worldwide, there is less focus on the Russian context. Nevertheless, there are fewer studies discussing African students' migration to Russia in particular paragraphs [7; 17-19] Despite these few studies, they contain some limitations, such as they conducted qualitative studies and limitations in data [19]. In addition, the focus was on Commonwealth Independent States (CIS) and non-CIS, and again less focus on African students [7]. Therefore, our work fills a gap in the existing body of knowledge, using Russian as a setting, with a focus on African students. This work might help to understand the reason of this migration. The second gap concerns the contribution of English papers.

In 2000, Russia reformed its higher education system to attract more foreign students [20]. Some universities, like the Higher School of Economics (HSE), signed an agreement with the London School of Economics in the UK to provide double degree programs which might attract more international students [6]. Due to this investment in education, in (2011) the Organization for Economic Co-operation and Development (OECD)¹ reported an increase in international students in Russia to 3.7% globally. Russia's current ranking in terms of attracting international students is seventh globally [7].

¹ OECD (2011), Education at a Glance 2011: OECD Indicators, OECD Publishing, Paris, doi: 10.1787/eag-2011-en

Russia planned to enroll 6,000 students free of charge in higher education universities².

This paper explores the motivational factors of African student migration to Russia. Therefore, the main focus is on students who are already in Russia and their perception of the quality of education, the quality of life, scholarships, and the university requirements in 2022-2023. The study collected data from 385 African students in Russia from 28 countries. The researchers employed statistical analysis to determine the factors that are driving the increase in African students' migration to Russia. Among the findings, the quality of education attracted more males than females. While quality of life is a more important factor for females. The paper contributes to the body of knowledge on the topic by adding that quality of education is not the only factor that draws African students to a specific country. Investment in quality of life, including access to free higher education, and access to cheap transportation may entice institutions and policy makers to recruit more international students.

The paper is structured as follows. Section 2 overviews African student migration to Russia/the former Union of Soviets Socialist Republics (USSR). Section 3 reviews the literature and theoretical background. Section 4 presents the result of the paper. Section 4 discusses the findings and offers recommendations for policymakers.

History of African Students Migration to Russian and Former USSR Universities

The socialist government offered hundreds of scholarships to train Africans, specifically Ghanaians [21]. In 1959, there were officially only

seven students from Sub-Saharan Africa registered in former USSR universities [17], which was considered very low. However, gradually, this number increased from 72 to 500 students in 1960-1961, and before the collapse of the Soviet Union, the number of African students rose to 5,000. In the Khrushchev era, more African students were invited to study in Russia, especially technology [18].

In 1990, with the collapse of the Soviet Union, the number of African students increased to 30,000 distributed throughout the former USSR, accounting for 24% of all international students [17]. To cope with the internationalization of higher education, some universities, such as HSE University, demanded government funds to reform their educational systems to attract more international students [7]. That is why these Russian universities received funds to reform their educational systems [22]. The growth of international students has been observed in 2016-2021 however, due to the COVID-19 pandemic this increase was interrupted [23]. This growth created a demographic balance in the country. Among the benefit of attracting international students, are (1) demographic balance, and (2) economic balance which is to fill job shortages [8; 24]. In 2022-2023 there are approximately 35,000 African students. More information is given in *table 1* in the data section³.

Literature Review and Theoretical Background

Several scholars tested various approaches to examine international students' migration; such as; human capital theory [12; 24], the gravity model [25; 26], lifestyle migration [27; 28] and

² Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation (2022) Form No VPO-1 - Information about the organization that carries out educational activities on educational programs of higher education - programs of bachelor's degree, programs of specialty, master's programs. Высшее образование. (n.d.). Министерство науки и высшего образования Российской Федерации. Retrieved 12 July 2024. Available at: <https://minobrnauki.gov.ru/action/stat/highed/> (accessed: 02.04.2024).

³ Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation (2022) Form No VPO-1 - Information about the organization that carries out educational activities on educational programs of higher education - programs of bachelor's degree, programs of specialty, master's programs. Высшее образование. (n.d.). Министерство науки и высшего образования Российской Федерации. Retrieved 12 July 2024. Available at: <https://minobrnauki.gov.ru/action/stat/highed/> (accessed: 02.04.2024).

the push and pull model [29]. The authors employed these last two theories which are widely tested in international students' mobility in general [7; 29-32]. The push-pull theory emphasizes that push issues such as war, poverty, and unemployment are associated with the place of origin, whereas pulling ones like security, jobs, free education, and a good life attract people to destination countries [33] (Lee 1966). Given the study's emphasis on African students in Russia, the researchers anticipate it helps to understand the increase of these students in Russian higher education institutions. [29] Tested the push-pull model to argue that economics and social factors motivate international students to select a specific country. One more point raised by [29] is that students calculate the cost of flights and the crime rate in the host country.

The second concept is lifestyle migration, which takes into account the location that migrants want to relocate to. These migrants take into account several variables, including their quality of life. That is why developed countries' better living standards attract more international students. These quality of life factors may have an impact on good hospitals, insurance companies, high-speed internet, transportation, cheap food, a clean environment, and roads [34]. Migrating as an international student may be temporary or permanent, depending on the quality of life in the host country [35; 36]. So, the higher the quality of life in the host country, the more time to stay permanently. From the perspective of migrating part-time or full-time, we believe that this notion is appropriate for African students in Russia. If African students see Russia as a quality of life, then the possibility of staying permanently is very high.

If we compare the education in African countries and Russia we will find a big gap, how about the quality of life in general? To understand the increase of African students in Russia we conceptual (1) the age of students, and the pushing factors (2) the influence of the host

country; (3) parents who studied in Russia or the former USSR; (4) the quality of education; (5) the university requirements, and (6) the quality of life.

Age upon First Arrival to the Host Country and the Pushing Factors

Age is among the factors which are considered by foreign embassies in developing countries. That is why when an individual applies for a visa to Western countries, foreign embassies consider age during the visa process. Therefore, the rejection rate varies from one embassy to another from 2% to 40%⁴. Embassies need to perceive a sense of attachment to the country of origin to return upon completion of the degrees. Attachments such as real estate or a business, then a visa is provided. However, at young age (22) years old, a person might not marry or have a fortune. At this age, people are keener to explore life abroad [10]. Investigated skilled international migrants' age upon arrival. The authors revealed that the majority of skilled international migrants arrive in the host country at the age of 22 and hold at least a secondary school diploma or territory education [27]. To identify African students' age upon arrival in Russia, we analyze age as an essential demographic variable. At 22, people might have finished their bachelor's degrees and desire to pursue master's degrees or doctoral degrees abroad [2].

Examined Ghanaian youths' intention to seek higher education abroad to escape an unknown future. Ghana's economic and political situation is similar to many other African countries [2]. Therefore, limited job opportunities, access to free higher education, and political situation are among the factors that push Africans to seek higher education abroad. These three pushing factors could be the main factors that drive Africans to seek knowledge in Russia. For instance, the living conditions in Russia are at least better than in Ghana and Africa in general. Living conditions such as; (1) quality of education, (2)

⁴ OECD (2020), Education at a Glance 2020: OECD Indicators, OECD Publishing, Paris, doi: 10.1787/69096873-en

access to free education, (3) access to cheap internet, (3) job opportunities, (4) transportation, and (5) good health services. These living conditions could be one of the elements that inspire African students to travel to Russia.

The Influence of Host Countries on Potential International Students' Decisions

The influence of the host country is represented in several ways: language effect, job opportunities, security, exchange programs opportunities, environment, culture, and access to higher education. Claimed that access to higher education institutions in the host country determines student mobility [10]. What is more, the host country could be a vital factor in a student's decision to study abroad. [37] pointed to three push factors behind student decisions to study abroad: (1) personal development; (2) job opportunities; and (3) language; the authors also mention (1) culture, (2) location of the country globally, (3) college reputation, (4) and the visa process as pull factors. The authors explained that the strongest push factor is personal growth, while the strongest pull factor is college reputation and the visa process. Similarly, the location of the city and the host university affects prospective student choice [32].

Russia has 5% of international students worldwide⁵. The percentage of international students among national students in Russia is 4%. 6% of foreign students enroll in a bachelor's degree, 7% enroll in a master's degree, and 9% join doctoral programs or the equivalent. According to [22] in 2022-2023 the number of foreign students in Russia is about 325 thousand; 55% enroll in a bachelor's degree, 28.5% in specialist degree, 13% in a master's degree, and 3,2% join doctoral programs or the equivalent. According to the last updated data⁶, there were 340,326 international students in Russia in 2022.

The Impact of Relatives and Friends on Potential International Students' Decisions

Potential international students consult those who have studied abroad to determine the country, city, university, programs, and job opportunities in the host country then the choice will take place [38]. Furthermore, the students who have studied overseas can inspire their countrymates to travel to the same host nation, resulting in networking, this is how alumni affect potential international students' decisions and resulting in social networks among them. Alumni play an important role in marketing the university where they completed their studies [39]. Alumni also serve the university in a variety of other ways; however, if this alumni had a negative experience with a specific university, recommendations may not be forthcoming. According to [40], networking plays a significant role in students' migration decisions. Whereas, indicated that when migration is well-proven, family networks become less significant.

Claimed that students' decisions to study abroad are influenced by friends, family, and colleagues. Friends recommend Prospective international students to select a specific university or college [32; 38; 41;]. Furthermore, friends can affect potential international students' decisions by telling them about the school in which to enroll, staff treatment, and the university's global reputation, as well as the learning experience [42]. The effect of friends, family, and counselors diverges among people [43].

The Impact of the Quality of Education on Student Choice

The leading countries for international students are the US, Australia, the UK, Canada, and New Zealand [21]. Due to the English language and the quality of education plus their university rankings, these countries have a greater proportion of international students

⁵ OECD (2023), Education at a Glance 2023: OECD Indicators, OECD Publishing, Paris, doi: 10.1787/e13bef63-en

⁶ Other Policy Relevant Indicators: Inbound Internationally Mobile Students by Continent of Origin. (n.d.). Retrieved 10 July 2024. Available at: <http://data.uis.unesco.org/index.aspx?queryid=3804> (accessed: 02.04.2024).

than other countries. That was supported by [4] who claimed that choosing a specific college that offers programs in English is considered as advantageous to the host university.

The quality of education attracts more foreign students [16; 44]. That is why some foreign organizations fund people to pursue higher education abroad [27; 45].

If the country's focus is to improve its financial situation alone, then the huge number of international students could affect the host country's marketing and the quality of education. Due to the high price of the UK's universities, several competitors started to appear. For example, Russia as a competitor started to successfully market itself as a destination for international students. Russia ranked 7th globally in 2020. That is the reason international students choose the best leading universities in Russia, which could be amongst the reasons that pull them [7]. These universities provide a good quality of education. Another possible reason is the scholarships that the government offers to attract foreign students. But, scholarship providers request recipient students return home upon completion of the degree, some students return while others stay in the host country [46]. Russian government funds the universities, but the choice of potential international students is based on high competition globally [7], while thousands of students pay tuition fees [9]. Accepting international students based on self-finance is good from an economic viewpoint; however, this may affect the quality of education in host countries. The decline in British universities ranking is an example of this outcome [37].

The Impact of the Quality of Life on Student Choice

Examined skilled migrants to identify which cities are most appealing to them. The findings revealed that the higher the index the city has,

the more attractive it becomes [34]. To maintain the sustainability of any city, it needs to bring more skilled migrants, particularly PhD holders. Thus, highly competent individuals contribute to the economy's long-term viability by creating new job opportunities for citizens and supporting the economy as a whole. A study showed that Moscow was positioned 27th globally in terms of the most attractive city in the world, while London was first. For London, many factors play a significant role, such as the English language and the diversity of the UK labor market [47]. These factors motivate PhD holders to settle in that city. For Moscow, it is a little different; the Russian language and Russian labor market could attract more people from the former Soviet Union due to historical relationships. This could explain why Moscow was ranking so low. What can the Russian government do to attract international students and PhD holders specifically to settle in Moscow? [7] Stated that the Russian government launched a project in 2013 to attract foreign skilled migrants and international students to diversify its economy. [32] focused on PhD holders; it is not the language and labor market alone that motives students, other factors are associated such as a good health system, a good transportation system, security, and access to education [29; 35].

Research

Methodology and Data

The study implemented a quantitative method based on an online questionnaire that was conducted from February to November 2023. The survey was constructed using specific publications as references for some of the questions, such as the study conducted by the New Zealand Ministry of Higher Education on international students [48]⁷. The researchers received approval for the survey from the Institute of Demography HSE University.

⁷ Ward, C., Masgoret, A.M. (2004). *The Experiences of International Students in New Zealand. Report on the Results of a National Survey*. Wellington: Ministry of Education. 161 p. Available at: https://www.educationcounts.govt.nz/_data/assets/pdf_file/0006/15288/040604-final-report-for-printers.pdf (accessed: 02.04.2024).

The researchers first ran this survey with master's students from the Department of Population and Development, HSE University as a pilot study. The researchers explained the nature of the survey and the information that we wanted to collect. Participation was voluntary. Following the pilot study, then changes have been made. The researchers distributed the link to the survey to all African students in HSE. Then, the survey was directed to African students who were already in Russia, regardless of the city of the study. Furthermore, we distributed the survey to other African students who are enrolled in different Russian universities such as; Peoples' Friendship University of Russia, Moscow State Linguistics University, Southern Federal University, and Ryazan Agriculture University.

The information was anonymous; participants were not required to provide university registration numbers, emails, or any identifying personal information. The survey could be filled out in 7-15 minutes, and the answers were registered directly. Some participants received the link to the survey from social media such as Telegram and WhatsApp.

The questionnaire contains three sections. The first section contains basic demographic information such as gender, age, marital status, nationality, and previous education obtained before coming to Russia. We employed age in our descriptive analysis to determine African students' age upon arrival in Russia and the representativeness of the youth in this migratory cycle [27]. The second section was about the rationale for choosing Russia as a host country for higher education, asking them to choose the best explanation for their decision based on their perceptions; these data included in the final analysis phase: (1) the quality of education (2) the quality of life (3) my parents studied in Russia, or the former USSR (4) my friend studied in Russia (5) reasonable university requirements; (6) other. 385 African students responded, however after cleaning the data we ended up with 275 participants. Their data were used for further analysis. Even though, the number of

respondents is not representative convenience is applied to this paper [48; 49].

Empirical Results

The study consisted of a sample of 385 individuals; however, after cleaning the data, we ended up with 275 participants. Our basic demographic information was distributed as gender, with males representing 75.6% (208) and females representing 24.4% (67). The females' participation should be verified in the future because of the small size. Among all participants in the study, 81.8% were single (58 females, 167 males) 16.4% were married (7 females, 38 males) 1.1% were divorced (1 female, 2 males) and 0.8% were cohabiting (1 female) and 1 male was engaged. Ages ranged from 18 to 55 years. Students from 28 different African countries participated in the study. Northern Africa provides 28% of all participants (77 participants, 51 males, and 26 females), Eastern Africa 9.3%, (25 participants, 19 males, 6 females) Central Africa 9.1%, (25 participants, 19 males, 6 females), Southern Africa 0.8%, (2 participants, 2 males) and Western Africa 53.3%. (146 participants, 117 males, and 29 females). However, according to government statistics, 44% of African students in Russia are from Egypt (*Table 1*).

According to our data, 73.8% of all participants have a bachelor's degree (63 males, 11 females) 12.4% have a master's degree (49 females, 110 males) 10.2% enrol in PhD (5 females, 27 males), and 3.6% have a specialist diploma (2 females, 8 males).

Participants were asked to state their reasons for studying in Russia. 72.7% (200 participants) stated that the quality of education in Russia is better than in comparison to their home nation. While quality of life indicated 60.7% (167 participants). The simple entry to university 31.3% (86 participants) while, my parents studied in Russia/ former USSR indicated 4.0% (11 participants). My friends studied in Russia indicated 6.5% (18 participants) and others indicated 11.6% (32 participants) (*Table 2*). A descriptive cross-tabulation analysis was conducted to show the significance of determinant factors that motivate African students to study in Russia.

Table 1

**Number of African students in Russia According to the Ministry of Higher Education and Science
and their funding 2022-2023**

Country	Self-funded students	Scholarship students	Russian Federal quota	Stateless persons	Total number of all students
Algeria	1029	4	265	100	1398
Angola	284	4	180	232	700
Botswana	112	0	52	30	194
Burundi	58	0	15	30	103
Cabo Verde	55	0	28	8	91
Cameroon	655	2	172	72	901
Republic of Central Africa	47	0	16	28	91
Chad	278	2	65	199	544
Comoros	45	0	3	15	63
Congo	335	0	308	210	853
DR of Congo	216	1	189	108	514
Benin	147	1	120	102	370
Burkina Faso	41	0	14	8	63
Egypt	14700	21	433	111	15265
Equatorial Guinea	77	0	64	83	224
Ethiopia	70	0	43	23	136
Eritrea	41	0	3	0	44
Eswatini	47	0	15	0	62
Djibouti	34	0	6	2	42
Gabon	186	0	66	37	289
The Gambia	46	0	12	18	76
Ghana	68	0	267	60	395
Guinea	199	0	172	54	425
Ivory Coast	292	3	265	115	675
Kenya	100	0	73	23	196
Lesotho	2	0	1	1	4
Liberia	8	0	8	6	22
Libya	75	0	5	0	80
Madagascar	98	0	12	45	155
Malawi	37	0	6	2	45
Mali	88	0	61	35	184
Mauritania	67	3	40	11	121
Mauritius	4	0	3	2	9
Morocco	3589	1	83	32	3705
Mozambique	89	1	42	64	196
Namibia	227	1	34	9	271
Niger	62	0	4	5	71
Nigeria	432	4	780	252	1468
Guinea Bissau	196	0	169	120	485
Rwanda	154	0	25	109	288
São Tomé and Príncipe	55	0	1	13	69
Senegal	102	0	75	38	215
Seychelles	0	0	1	1	2

Продолжение таблицы 1

Country	Self-funded students	Scholarship students	Russian Federal quota	Stateless persons	Total number of all students
Sierra Leone	91	0	20	5	116
Somalia	60	0	33	13	106
South Africa	185	1	40	26	252
South Sudan	64	0	19	13	96
Sudan	448	0	92	30	570
Tanzania	95	2	68	31	195
Togo	60	1	33	21	115
Tunisia	933	0	57	19	1009
Uganda	59	0	32	20	111
Zambia	467	2	87	313	869
Zimbabwe	186	0	159	111	456
Total	27095	54	4836	3015	35000

Table 2

Descriptive Statistics of determinants factors of African students in Russia

Factors in the analysis		Frequency	Percent
Quality of education	Yes	200	72.7
Quality of life	Yes	167	60.7
My parents studied in Russia/ former USSR	Yes	11	4.0
My friend studied in Russia	Yes	18	6.5
Simple entry to university	Yes	86	31.3
Others	Yes	32	11.6

Source: authors' survey, 2023

Table 3

The Chi-Square Test age and previous degree

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	46.299 ^a	18	.000
Likelihood Ratio	40.532	18	.002
Linear-by-Linear Association	8.434	1	.004
N of Valid Cases	275		

a. 19 cells (67.9%) have an expected count of less than 5. The minimum expected count is .15.

Source: authors' survey, 2023

The relevance of students' previous education, which assumed an undergraduate credential, and the age range of 18-22 years upon arrival in Russia were determined using one-way ANOVA and the Test of Homogeneity of Variances. The result shows that African students arrive between the ages of 18 and 22 and have an undergraduate degree, indicating a disparity in age groups with previous schooling. The

Pearson Chi-Square test result indicated a p-value of 0.00, and the Nominal by Nominal Phi test p-value is 0.00. Age and previous education are significant because age on arrival shows the youth's motive to explore (Table 3).

The mean (M) of male and female preference for the quality of education is different; (females 0.63, males 0.76), which explains the different reasons for pursuing higher education in Russia.

Table 4

Descriptive analysis of gender and motive to pursue higher education in Russia

Socio-demographic characteristics		N	Mean	Std. Deviation
Quality of education	Female	67	.63	.487
	Male	208	.76	.428
	Total	275	.73	.446
Quality of life	Female	67	.33	.473
	Male	208	.41	.494
	Total	275	.39	.489
My parents studied in Russia / former USSR	Female	67	.01	.122
	Male	208	.05	.214
	Total	275	.04	.196
My friend studied in Russia	Female	67	.06	.239
	Male	208	.07	.251
	Total	275	.07	.248
Simple entry to university	Female	67	.30	.461
	Male	208	.32	.467
	Total	275	.31	.464
Other	Female	67	.15	.359
	Male	208	.11	.308
	Total	275	.12	.321

Source: authors' survey, 2023

Table 5

ANOVA results for the differences between groups and within groups

		Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Quality of education	Between Groups	.893	1	.893	4.544	.034
	Within Groups	53.652	273	.197		
	Total	54.545	274			
Quality of life	Between Groups	.367	1	.367	1.536	.216
	Within Groups	65.218	273	.239		
	Total	65.585	274			
My parents studied in Russia/ former USSR	Between Groups	.056	1	.056	1.447	.230
	Within Groups	10.504	273	.038		
	Total	10.560	274			
My friend studied in Russia	Between Groups	.003	1	.003	.048	.827
	Within Groups	16.819	273	.062		
	Total	16.822	274			
Simple entry to university	Between Groups	.018	1	.018	.083	.774
	Within Groups	59.088	273	.216		
	Total	59.105	274			
Other	Between Groups	.096	1	.096	.928	.336
	Within Groups	28.181	273	.103		
	Total	28.276	274			

Source: authors' survey, 2023

The standard deviation (SD) for females is 0.48, while for males it is 0.42, which makes sense because males are attracted by the quality of education more than females. Then the mean for the quality of life for females is 0.33, the standard deviation is 0.473, and mean for the quality of life for males is 0.41, and the SD is 0.494. This difference shows that females are enticed by quality of life more than quality of education compared to males. For “My parents studied in Russia/ former USSR,” the M for females is 0.01, and the SD is 0.122. Males have an M of 0.05 and an SD of 0.214, which is higher than females. For “My friend studied in Russia,” the M for females is 0.06 and the M for males is 0.07, with the SD being 0.239 for females and 0.251 for males. The following variable is simple entry to university, where the M for females is .30. The M for males is .32, which is almost the same as the SD for females .461 and .467 respectively. The final variable is other causes, where the M is .15 for females and .11 for males, and the SD is .359 for females and .308 for males (*Table 4*).

An ANOVA test was performed to determine if there is a difference in interest between males and females in coming to Russia for higher education. This test was carried out to determine whether differences exist and whether the quality of education differs between and within groups. The only variable that is significant between and within groups is educational quality; all other variables are not significant. There is a difference that is statistically significant $F(4,544) = 1.273, p < 0.03, n = (275)$ (*Table 5*).

Discussion

This paper explored the push and pull factors in the increase of African student migration to Russia. Firstly, in terms of the quality of education and the quality of life. The findings show a significant result that supports the assumption that the quality of education is one of the main pull factors that attract international students to certain countries. That is the primary reason students travel to Russia is quality of education along with the quality of life. This result is similar to [44] who stated that the quality of life

and the quality of education pull international students. As discussed in the literature section, the quality of education is one of the reasons to study in a specific country which is also comparable to [26] who state that the quality of education is among the strongest motives that attract foreign students. We found that 72.7% of the participants said that, the quality of Russian higher institutions attracted them compared to their home institutions. The quality of life in Russia was also significant (60.7%)—Moscow was ranked 27th worldwide. Although Moscow was ranked very low worldwide, it ranked higher than most African cities, attracting many PhD holders. However, the findings showed that the quality of life in Russia attracts African students but varies between genders and this result is similar to [32] who found PhD holders choose cities according to their global ranks. Our results could be compared to [10] who claimed that the influence of the host country and its involvement in the global economy might interest international students.

These two variables still motivate African students to travel to Russia at this difficult time in the global political situation. However, if we think about the quality of education alone as a single variable between genders, we find a difference. Females consider the quality of education to be less important compared to the quality of life, while males consider the quality of education to be more important. This difference in motivation has important implications. If males consider the quality of education more than the quality of life, this means males promote universities more than females which are reflected in the university rankings which take the number of foreign students into account. Another viewpoint, males could achieve their educational goals abroad more than females. This could be reflected in personal growth which was among the push factors. Such students might work in the host country upon graduation which is a big plus for the host country. Females consider the quality of life more than the quality of education including good transportation, the environment, and the health system. This explains why

countries like Russia have started to grow in terms of receiving international students as they appeal to different groups of students. If the quality of education alone attracts international students, then all international students should be enrolled in countries that have high-ranking institutions.

Another possible reason for African students to come to Russia might be the influence of the country globally in terms of politics and economics, which relate to the quality of life that attracts these students. The quality of life might include a good living environment and a good place to seek a job. The visa process in the home country is a pull factor attracting African students to migrate to Russia. This result is similar to [37] who stated that the visa process at the country of origin is among the pull factors. Young students had to go through the visa process in their home country. Therefore, the issuance of student visas in Russian embassies around the world might not be very complicated if university admission is granted, which is in contrast to Western embassies.

The variable "My parents studied in Russia or the former USSR" was not a strong motive for African student migration to Russia. This result is comparable to [39] who stated that alumni play a significant role in potential students' decisions on migration, if the alumni had a positive outcome in the host country they promoted the university, otherwise not. The reason could be that earlier African students did not recommend individuals to study in Russia. Or if they did it was in smaller numbers. Therefore these current students could recommend their children to study in Russia in the future. Nevertheless, in subsequent generations, this variable might be more significant since the number of African students in Russia is increasing.

The variable "My friend studied in Russia" indicated a very low percentage in this study since family and friends convince international students to attend specific universities and programs before migrating. This encouragement is considered an important variable when thinking of going abroad to study. Our result is similar

to [40] who showed that when migration is confirmed, family and friend networks become insignificant.

The variable "University requirements" varies from one country to another. For example, obtaining an IELTS certificate is one of the requirements for entry to higher education that teaches in English. The study findings showed that simple entry to university is not among the main reasons to pursue higher education in Russia, and this might interest decision-makers. Even though the bulk of programs are taught in Russian, many African students were unconcerned with the language used, implying that many of them are pursuing their degrees in Russian.

Age was investigated to determine the significance of youth migration upon arrival in the host country after the completion of an undergraduate degree at the age of 22 years. We discovered that previous education and age are significant factors when considering higher education abroad. According to our data, the majority of African migrants are aged from 18 to 22, which means a lot of African students who arrive in Russia at age 22 pursue masters and doctoral degrees. The data showed that 73.8% of African students already have a bachelor's degree. This result is similar to [27] who indicated that skilled migrants' (including students) age upon arrival in the host country is 22. If we compare this result to [2] who explains the intention of youth migration. These two studies indicated that potential students migrate on completion of the degree in their home country. That is why the bulk of African students arrive in Russia to pursue master's degrees. Moreover, it means that access to free education is among the reasons that drive African students to Russia.

Conclusion and limitations

This paper explored the reasons for the increase of African student migration to Russia. The paper contributes to the literature by showing that the quality of education and the quality of life are the main reasons for African students to come to Russia. However, this attractiveness depends on the gender of the student. To attract

more African students to Russia, policymakers might need to increase agreements with more African countries regarding scholarships. This implications may strength the African-Russian relationship. A further proposal is that universities and staff should encourage international students to absorb the local language and culture. If the quality of education is not enough to attract international students, governments should look for additional ways to recruit international students, such as increasing the quality of life which may also increase the life standards for local citizens.

This study acknowledges some limitations regarding the data, as the majority of students represent only three countries: Ghana, Nigeria, and Sudan. According to the Russian Ministry of Higher Education and Science, the majority

of African students are from Egypt. The second limitation was the study did not include African students who applied unsuccessfully to study in Russia. A third limitation is that the majority of respondents are from two Moscow universities: Higher School of University and People Friendship University of Russia. The last limitation is about the gender 67, females' participants, this sample size should be increased, and future researcher should verify gender balance.

Statement and Declaration

The authors do not have any related financial interest to any organization to disclose. We do not have any opposing interests to disclose. All respondents filled out this questionnaire as volunteers to help the authors. The materials discussed in this article are a part of a PhD thesis.

References

1. Gabdrakhmanov, N. (2019). Geographic Information System in Modeling of Educational Migration: Gravity Model of the University. 19th International Multidisciplinary Scientific Conference SGEM 2019. Pp. 879-886. Available at: <https://publications.hse.ru/pubs/share/direct/317112390.pdf> (accessed: 02.04.2024).
2. Dako-Gyeke, M. (2016). Exploring the Migration Intentions of Ghanaian Youth: A Qualitative Study. *Journal of International Migration and Integration*. Vol. 17, no. 3, pp. 723-744, doi: 10.1007/s12134-015-0435-z
3. Güngör, N.D., Tansel, A. (2008). Brain Drain from Turkey: An Investigation of Students' Return Intentions. *Applied Economics*. Vol. 40, no. 23, pp. 3069-3087, doi: 10.1080/00036840600993999
4. Murray Brux, J., Fry, B. (2010). Multicultural Students in Study Abroad: Their Interests, Their Issues, and Their Constraints. *Journal of Studies in International Education*. Vol. 14, no. 5, pp. 508-527, doi: 10.1177/1028315309342486
5. Wiers-Jenssen, J., Støren, L. A. (2021). International Student Mobility and the Transition from Higher Education to Work in Norway. *Higher Education*. Vol. 82, pp. 1119-1143, doi: 10.1007/s10734-020-00564-9
6. Altbach, P.G., Knight, J. (2007). The Internationalization of Higher Education: Motivations and Realities. *Journal of Studies in International Education*. Vol. 11, no. 3-4, pp. 290-305, doi: 10.1177/1028315307303542
7. Nefedova, A. (2021). Why International Students Choose to Study at Russia's Leading Universities. *Journal of Studies in International Education*. Vol. 25, no. 5, pp. 582-597, doi: 10.1177/1028315320963514
8. Kemp, S., Madden, G., Simpson, M. (1998). Emerging Australian Education Markets: A Discrete Choice Model of Taiwanese and Indonesian Student Intended Study Destination. *Education Economics*. Vol. 6, no. 2, pp. 159-169, doi: 10.1080/09645299800000013
9. Binsardi, A., Ekwulugo, F. (2003). International Marketing of British Education: Research on the Students' Perception and the UK Market Penetration. *Marketing Intelligence & Planning*. Vol. 21, no. 5, pp. 318-327, doi: 10.1108/02634500310490265

10. Naidoo, V. (2007). Research on the Flow of International Students to UK Universities: Determinants and Implications. *Journal of Research in International Education*. Vol. 6, no. 3, pp. 287-307, doi: 10.1177/1475240907083197
11. Wiers-Jenssen, J. (2008). Does Higher Education Attained Abroad Lead to International Jobs? *Journal of Studies in International Education*. Vol. 12, no. 2, pp. 101-130, doi: 10.1177/1028315307307656
12. Findlay, A.M. (2011). An Assessment of Supply and Demand-Side Theorizations of International Student Mobility. *International Migration*. Vol. 49, no. 2, pp. 162-190, doi: 10.1111/j.1468-2435.2010.00643.x
13. Varma, R., Kapur, D. (2013). Comparative Analysis of Brain Drain, Brain Circulation and Brain Retain: A Case Study of Indian Institutes of Technology. *Journal of Comparative Policy Analysis: Research and Practice*. Vol. 15, no. 4, pp. 315-330, doi: 10.1080/13876988.2013.810376
14. Lee, C.-F. (2014). An Investigation of Factors Determining the Study Abroad Destination Choice: A Case Study of Taiwan. *Journal of Studies in International Education*. Vol. 18, no. 4, pp. 362-381, doi: 10.1177/1028315313497061
15. Bokayev, B., Torebekova, Z., Davletbayeva, Z. (2020). Preventing Brain Drain: Kazakhstan's Presidential "Bolashak" Scholarship and Government Regulations of Intellectual Migration. *Public Policy and Administration*. Vol. 19, no. 3, pp. 25-35, doi: 10.5755/j01.ppa.19.3.27764
16. Mathies, C., Cantwell, B. (2022). Intra-Regional Mobility of PhD Students in the European Union: The Outcomes of Region-Making Policy? *Policy Reviews in Higher Education*. Vol. 6, no. 2, pp. 230-251, doi: 10.1080/23322969.2022.2105256
17. Matusevich, M. (2009). Probing the Limits of Internationalism: African Students Confront Soviet Ritual. *Anthropology of East Europe Review*. Vol. 27, no. 2, pp. 19-39.
18. Perraton, H. (2017). Foreign Students in the Twentieth Century: A Comparative Study of Patterns and Policies in Britain, France, Russia, and the United States. *Policy Reviews in Higher Education*. Vol. 1, no. 2, pp. 161-186, doi: 10.1080/23322969.2017.1303788
19. Olumayowa, O.I. (2020). The Sociability of West African Migrants among Russians in Moscow. Vol. 18, no. 1, pp. 143-156, doi: 10.17323/727-0634-2020-18-1-143-156
20. Atsyor, G.A. (2023). Bibliometric Review of Research on International Students in Russia. *Vysshee Obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 32, no. 3, pp. 153-166, doi: 10.31992/0869-3617-2023-32-3-153-166
21. Katsakioris, C. (2021). Nkrumah's Elite: Ghanaian Students in the Soviet Union in the Cold War. *Paedagogica Historica*. Vol. 57, no. 3, pp. 260-276, doi: 10.1080/00309230.2020.1785516
22. Francesconi, M., Slonimczyk, F., Yurko, A. (2019). Democratizing Access to Higher Education in Russia: The Consequences of the Unified State Exam Reform. *European Economic Review*. Vol. 117, pp. 56-82, doi: 10.1016/j.eurocorev.2019.04.007
23. Sopnev, N.V., Soloviev, I.A. (2022). Cartographic Provision for the Study of Territorial Features of Student Immigration in Russia. *InterCarto. InterGIS. Proceedings of International Conference*. Vol. 28, no. 2, pp. 126-145, doi: 10.35595/2414-9179-2022-2-28-126-145
24. Mazzarol, T., Hosie, P. (1996). Exporting Australian Higher Education: Future Strategies in a Maturing Market. *Quality Assurance in Education*. Vol. 4, no. 1, pp. 37-50, doi: 10.1108/09684889610108039
25. Perkins, R., Neumayer, E. (2014). Geographies of Educational Mobilities: Exploring the Uneven Flows of International Students. *The Geographical Journal*. Vol. 180, no. 3, pp. 246-259, doi: 10.2139/ssrn.1857523
26. Abbott, A., Silles, M. (2016). Determinants of International Student Migration. *The World Economy*. Vol. 39, no. 5, pp. 621-635, doi: 10.1111/geoj.12045

27. Beine, M., Docquier, F., Rapoport, H. (2007). Measuring International Skilled Migration: A New Database Controlling for Age of Entry. *The World Bank Economic Review*. Vol. 21, no. 2, pp. 249-254, doi: 10.1093/wber/lhm007
28. Torkington, K. (2010). Defining Lifestyle Migration. *Dos Algarves*. Vol. 19, pp. 99-111. Available at: https://www.researchgate.net/publication/49614748_Defining_lifestyle_migration (accessed: 02.04.2024).
29. Mazzarol, T., Soutar, G.N. (2002). "Push-pull" Factors Influencing International Student Destination Choice. *International Journal of Educational Management*. Vol. 16, no. 2, pp. 82-90, doi: 10.1108/09513540210418403
30. McMahon, M.E. (1992). Higher Education in a World Market: A Historical Look at the Global Context of International Study. *Higher Education*. Vol. 24, pp. 465-482, doi: 10.1007/BF00137243
31. Chen, J.M. (2016). Three Levels of Push-Pull Dynamics Among Chinese International Students' Decision to Study Abroad in the Canadian Context. *Journal of International Students*. Vol. 7, no. 1, pp. 113-135, doi: 10.32674/jis.v7i1.248
32. Labrianidis, L., Sykas, T., Sachini, E., Karampekios, N. (2022). Highly Educated Skilled Migrants Are Attracted to Global Cities: The Case of Greek PhD Holders. *Population, Space and Place*. Vol. 28, no. 3, e2517, doi: 10.1002/psp.2517
33. Lee, E.S. (1966). A Theory of Migration. *Demography*. Vol. 3, no. 1, pp. 47-57, doi: 10.2307/2060063
34. Benson, M., O'Reilly, K. (2016). From Lifestyle Migration to Lifestyle in Migration: Categories, Concepts, and Ways of Thinking. *Migration Studies*. Vol. 4, no. 1, pp. 20-37, doi: 10.1093/migration/mnv015
35. Benson, M., O'Reilly, K. (2009). Migration and the Search for a Better Way of Life: A Critical Exploration of Lifestyle Migration. *The Sociological Review*. Vol. 57, no. 4, pp. 608-625, doi: 10.1111/j.1467-954X.2009.01864.x
36. Benson, M., Osbaldiston, N. (2016). Toward a Critical Sociology of Lifestyle Migration: Reconceptualizing Migration and the Search for a Better Way of Life. *The Sociological Review*. Vol. 64, no. 3, pp. 407-423, doi: 10.1111/1467-954X.12370
37. Eder, J., Smith, W.W., Pitts, R.E. (2010). Exploring Factors Influencing Student Study Abroad Destination Choice. *Journal of Teaching in Travel & Tourism*. Vol. 10, no. 3, pp. 232-250, doi: 10.1080/15313220.2010.503534
38. Brooks, R., Waters, J. (2010). Social Networks and Educational Mobility: The Experiences of UK Students. *Globalization, Societies and Education*. Vol. 8, no. 1, pp. 143-157, doi: 10.1080/14767720903574132
39. McLeod, M., Wainwright, P. (2009). Researching the Study Abroad Experience. *Journal of Studies in International Education*. Vol. 13, no. 1, pp. 66-71, doi: 10.1177/1028315308317219
40. Winters, P., De Janvry, A., Sadoulet, E. (2001). Family and Community Networks in Mexico-US Migration. *Journal of Human Resources*. Pp. 159-184. Available at: <https://ssrn.com/abstract=3306699> (accessed: 02.04.2024).
41. Shanka, T., Quintal, V., Taylor, R. (2006). Factors Influencing International Students' Choice of an Education Destination—A Correspondence Analysis. *Journal of Marketing for Higher Education*. Vol. 15, no. 2, pp. 31-46, doi: 10.1300/J050v15n02_02
42. Maringe, F., Carter, S. (2007). International Students' Motivations for Studying in UK HE: Insights into the Choice and Decision Making of African Students. *International Journal of Educational Management*. Vol. 21, no. 6, pp. 459-475, doi: 10.1108/09513540710780000
43. Singaravelu, H.D., White, L.J., Bringaze, T.B. (2005). Factors Influencing International Students'

- Career Choice: A Comparative Study. *Journal of Career Development*. Vol. 32, no. 1, pp. 46-59, doi: 10.1177/0894845305277043
44. Kahanec, M., Králiková, R. (2011). Pulls of International Student Mobility. SSRN Electronic Journal. 18 p., doi: 10.2139/ssrn.1977819
45. Beine, M., Noël, R., Ragot, L. (2014). Determinants of the International Mobility of Students. *Economics of Education Review*. Vol. 41, pp. 40-54, doi: 10.1016/j.econedurev.2014.03.003
46. Basford, S., van Riemsdijk, M. (2017). The role of Institutions in the Student Migrant Experience: Norway's Quota Scheme. *Population, Space and Place*. Vol. 23, no. 3, e2005, doi: 10.1002/psp.2005
47. Balch, A. (2010). Managing Labor Migration in Europe: Ideas, Knowledge, and Policy Change. *Managing Labour Migration in Europe*. Doi: 10.30950/jcer.v8i1.429
48. Li, G., Chen, W., Duanmu, J.-L. (2010). Determinants of International Students' Academic Performance: A Comparison Between Chinese and Other International Students. *Journal of Studies in International Education*. Vol. 14, no. 4, pp. 389-405, doi: 10.1177/1028315309331490
49. Wilkins, S., Epps, A. (2011). Student Evaluation Web Sites as Potential Sources of Consumer Information in the United Arab Emirates. *International Journal of Educational Management*. Vol. 25, no. 5, pp. 410-422, doi: 10.1108/09513541111146341

Acknowledgment. This work/article is an output of a research project implemented as part of the Basic Research Program at the National Research University Higher School of Economics (HSE University). The authors acknowledge the Institute of Demography and the Population and Development Department at HSE University. The authors also acknowledge Maria Mezhevova and Kirill Reshetnikov from the Institute of Demography for materials assistance, and Henock Semaw for help with analysis. We similarly acknowledge the HSE Academic Writing Center, particularly David Connolly.

Благодарности. Исследование осуществлено в рамках Программы фундаментальных исследований НИУ ВШЭ. Авторы благодарны Институту демографии и программе «Население и развитие» НИУ ВШЭ, в том числе Марии Межевой и Кириллу Решетникову за помощь в подготовке материалов исследования. Хенок Семау помогал в проведении анализа. Мы также выражаем благодарность Центру академического письма НИУ ВШЭ, в частности Дэвиду Коннолли.

The paper was submitted 08.04.2024

Accepted for publication 15.07.2024

Опыт оценки компетенций в области саморегулируемого обучения в смешанной среде

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-7-100-123

Бахешева Светлана Мендыгалиевна – д-р пед. наук, ассоциированный профессор кафедры педагогики и психологии, ORCID: 0000-0003-3532-5705, sbakhish@gmail.com
Западно-Казахстанский инновационно-технологический университет, Уральск, Республика Казахстан

Адрес: 090000, Республика Казахстан, г. Уральск, ул. Ихсанова, д. 44

Голуб Галина Борисовна – канд. истор. наук, ведущий научный сотрудник, ORCID: 0000-0003-4435-5017, lmor@mail.ru

Российская Академия народного хозяйства и государственной службы при президенте Российской Федерации (РАНХиГС), Самарский филиал, Самара, Россия

Адрес: 443068, г. Самара, ул. Ново-Садовая, д. 106Ж

Кемешова Аккумис Мендигалиевна – магистр педагогики и психологии, старший преподаватель кафедры «Специальной педагогики», ORCID: 0000-0002-4800-3732, a_kemeshova@mail.ru
Казахский национальный педагогический университет им. Абая, Алматы, Республика Казахстан

Адрес: 050010, Республика Казахстан, г. Алматы, пр-кт Достык, д. 13

Мухтар Зинур Гафурович – магистр пед. наук, старший преподаватель кафедры педагогики и психологии, ORCID: 0000-0003-4129-3412, zinuribngafur@gmail.com
Западно-Казахстанский инновационно-технологический университет, Уральск, Республика Казахстан

Адрес: 090000, Республика Казахстан, г. Уральск, ул. Ихсанова, д. 44

Кажиакпарова Жадыра Сериковна – канд. пед. наук, ассоциированный профессор кафедры общественных дисциплин и физической культуры, ORCID: 0000-0002-2347-911X, ghadira@rambler.ru

Западно-Казахстанский инновационно-технологический университет, Уральск, Республика Казахстан

Адрес: 090000, Республика Казахстан, г. Уральск, пр-кт Н. Назарбаева, д. 194

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы, связанные с определением компетенций студентов в области саморегулируемого обучения и их оценкой в условиях смешанной среды в контексте казахстанского вуза. Целью исследования является выработка подхода к оценке компетенций в области саморегулируемого обучения у студентов, обучающихся в смешанной среде. Сформированы дескрипторы компетенций, характеризующие присвоение студентами способов деятельности, необходимых для начала обучения и ожидаемых

по завершении; с применением методики оценивания, разработанной Самарским филиалом РАНХиГС, подготовлены инструменты оценки компетенций в области саморегулируемого обучения. Проведён эксперимент с участием 51 студента 1-го курса образовательной программы «Педагогика и психология», с применением указанных оценочных средств. Результаты исследования позволили сделать следующие выводы: (1) внутренними ресурсами студентов для регулирования собственного обучения являются общие компетенции, включающие следующие аспекты деятельности: определение запроса на информацию, привлечение и первичная обработка (систематизация) информации, обработка информации, планирование процесса обучения, оценка продукта и результатов учебной деятельности, оценка и планирование собственного продвижения; (2) методы и оценочные средства представляют собой практико-ориентированные задания, стандартизированные по содержанию, процедуре и способам оценки и интерпретации результатов.

Ключевые слова: саморегулируемое обучение, компетенции в области саморегулируемого обучения, смешанная среда, общие компетенции, оценка компетенции в области саморегулируемого обучения, аспекты деятельности, инструменты педагогической диагностики

Для цитирования: Бахшиева С.М., Голуб Г.Б., Кемешова А.М., Мухтар З.Г., Кажиапарова Ж.С. Опыт оценки компетенций в области саморегулируемого обучения в смешанной среде // Высшее образование в России. 2024. Т. 33. № 7. С. 100–123. DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-7-100-123

Experience in Assessing Competencies in Self-Regulated Learning in Blended Learning Environments

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-7-100-123

Svetlana M. Bakhisheva – Dr. Sci., (Pedagogical Sciences), Associate Professor in the Department of Pedagogy and Psychology, ORCID: 0000-0003-3532-5705, sbakhish@gmail.com
West Kazakhstan University of Innovation and Technology, Uralsk, the Republic of Kazakhstan
Address: 44 Ihsanova ster., Uralsk, 090000, the Republic of Kazakhstan

Galina B. Golub – PhD (Historical Sciences), leading researcher, ORCID: 0000-0003-4435-5017, lmor@mail.ru

Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (RANEPA), Samara Branch, Russian Federation

Address: 106Ж Novo-Sadovaya str., Samara, 443068, Russian Federation

Akkumis M. Kemesheva – Master of Pedagogy and Psychology, Senior Lecturer in the Department of “Special Pedagogy”, ORCID: 0000-0002-4800-3732, a_kemesheva@mail.ru

Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, the Republic of Kazakhstan

Address: 13 Dostyk ave., Almaty, 050010, the Republic of Kazakhstan

Zinur G. Mukhtar – Master of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer in the Department of Pedagogy and Psychology, ORCID: 0000-0003-4129-3412, zinuribngafur@gmail.com

West Kazakhstan University of Innovation and Technology, Uralsk, the Republic of Kazakhstan

Address: 44 Ihsanova ster., Uralsk, 090000, the Republic of Kazakhstan

Jadyra S. Kazhiakparova – PhD (Pedagogical Sciences), Associate Professor, ORCID: 0000-0002-2347-911X, ghadira@rambler.ru

West Kazakhstan University of Innovation and Technology, Uralsk, the Republic of Kazakhstan
Address: 194 N.Nazarbayev ave., Uralsk, 090000, the Republic of Kazakhstan

Abstract. The article deals with the issues related to the definition of students' competences in the field of self-regulated learning and their assessment in a mixed environment in the context of Kazakhstani higher education institution. The aim of the study is to develop an approach to the assessment of self-regulated learning competences of students studying in a blended environment. The descriptors of competences characterising students' appropriation of ways of activity were formed; assessment tools have been developed in the form of practice-oriented tasks using the assessment methodology developed by the Samara branch of the RANEP. The experiment was conducted with the participation of 51 students in the 1st year of the educational programme "Pedagogy and Psychology". The results of the study allowed us to draw the following conclusions: students' internal resources for regulating their own learning are general competences, which include the following aspects of activity: determining the request for information, extracting and primary processing (systematisation) of information, processing information, planning the learning process, evaluating the product and results of learning activities, evaluating and planning their own progression; methods and assessment tools are practice-oriented tasks.

Keywords: self-regulated learning, competences in self-regulated learning, blended environment, general competences, assessment of competence in self-regulated learning, aspects of the activity, pedagogical diagnostic tools

Cite as: Bakhisheva, S.M., Golub, G.B., Kemesheva, A.M., Mukhtar, Z.G., Kazhiakparova, J.S. (2024). Experience in Assessing Competencies in Self-Regulated Learning in Blended Learning Environments. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 33, no. 7, pp. 100-123, doi: 10.31992/0869-3617-2024-33-7-100-123 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение

Цифровизация общества и опыт организации образовательного процесса в период пандемии сегодня стали источником разнообразных форм и методов организации самостоятельной учебной деятельности студентов. Мультимедийные инструменты и современные цифровые технологии позволяют поместить обучающегося как субъекта активной учебной деятельности в центр образовательного процесса на этапах его планирования и осуществления [1]. В рамках реализации политики Болонского процесса в университетах Республики Казахстан студентоцентрированное обучение является приоритетным. Требования к результатам

обучения в вузах страны определяются на основе Дублинских дескрипторов, характеризующие компетенции студентов, необходимые для самостоятельного продолжения дальнейшего обучения¹. Одним из перспективных направлений, позволяющих реализовать студентоцентрированный подход, является смешанное обучение, которое рассматривается исследователями как один из ключевых трендов дальнейшей трансформации высшего образования, поскольку открывает значительные возможности для обеспечения гибкости учебного взаимодействия [2] и позволяет эффективно развивать критическое мышление обучающихся [3]. Эксперты относят внедрение смешанных (гибридных)

¹ Об утверждении государственных общеобязательных стандартов высшего и послевузовского образования. Приказ Министра науки и высшего образования Республики Казахстан от 20 июля 2022 года № 2. Зарегистрирован в Министерстве юстиции Республики Казахстан 27 июля 2022 года № 28916. Информационно-правовая система нормативных правовых актов Республики Казахстан, 2022. URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2200028916> (дата обращения: 06.06.2024).

форматов обучения к основным направлениям развития современного высшего образования². Согласно исследованиям, значительная часть студентов отдаёт предпочтение смешанному обучению³.

Вместе с тем исследования показали, что студенты испытывают определённые затруднения в процессе регулирования собственного обучения, в частности при планировании времени и оценке своих ресурсов, влияющих на качество обучения [4; 5]. В реализации смешанного и онлайн-обучения успех определяют не только академические и технологические возможности для доступа к обучению, но и поддержка студентов в развитии их компетенций в области саморегулируемого обучения [6], т. к. отсутствие последних может привести к неосвоению образовательных результатов [7]. В работе [8] в перечень факторов, влияющих на учебные достижения и активность студентов в смешанной среде, включается содействие вузов, выражающееся в поддержке процесса адаптации обучающихся к работе в онлайн условиях.

Это определило актуальность вопросов, связанных с определением перечня компетенций в области саморегулируемого обучения и с подходами к их формированию и оценке в условиях смешанной среды обучения в контексте казахстанского вуза. *Целью* настоящего исследования является выработка подхода к оценке компетенций в области саморегулируемого обучения у студентов вуза, осваивающих образовательную программу в условиях смешанной среды.

Обозначены следующие *исследовательские вопросы*: 1) Какие компетенции студентов являются их внутренним ресурсом для

регулирования собственного обучения? 2) Каковы методы и инструментарий оценки компетенций студентов в области саморегулируемого обучения в смешанной среде?

Теоретический обзор

Модели и компоненты саморегулируемого обучения. Один из основоположников концепции саморегулируемого обучения Б. Циммерман разработал три модели саморегулируемого обучения, имеющие разные основания: модель на основе социально-когнитивной теории; циклическая модель, демонстрирующая взаимосвязь метакогнитивных и мотивационных процессов; многоуровневая модель, в которой к навыкам саморегулирования относятся наблюдение, подражание, самоконтроль и саморегуляция. Им были определены три фазы саморегуляции: предварительное планирование (определение цели, постановка задач, самомотивация, самоорганизация); реализация (самоконтроль, самонаблюдение, самомониторинг в ходе процесса); саморефлексия (самоанализ, самооценка) [9; 10]. Модель саморегулирования П. Винни и А. Хадвина включает следующие уровни: понимание цели и задач, планирование собственных действий, определение стратегии деятельности, оценка и корректировка [11]. П. Пинтрич определил мотивацию основным фактором в саморегулировании, обозначил взаимосвязь между мотивацией, саморегуляцией и результатами [12]. В разработанной А. Эфклдес метакогнитивной и аффективной модели саморегулируемого обучения MASRL (*Metacognitive and Affective Model of Self-Regulated Learning*) метапознание, мотивация и аффект выдвинуты как взаимо-

² Pelletier K., Brown, M.D., Brooks C., McCormack M., Reeves J., Arbino N. et al. 2021 EDUCAUSE Horizon Report, Teaching and Learning Edition. Boulder. // CO: EDUCAUSE. 2021. 50 p. URL: <https://library.educase.edu/resources/2021/4/2021-educase-horizon-report-teaching-and-learning-edition> (дата обращения: 06.06.2024).

³ Quacquarelli Symonds (QS). Vaccines and virtual lectures: How international students are adapting to higher education in 2021. 2021. Available from: <https://www.qs.com/reports-whitepapers/vaccines-and-virtual-lectures-how-international-students-are-adapting-to-higher-education-in-2021/> (дата обращения: 06.06.2024).

действующие компоненты саморегулируемого обучения [13].

М. Букертс отмечает важность навыков целеполагания, планирования собственных действий студентов и влияние компетентности и ценности на оценки результатов [14]. Инструменты оценки сотрудничества в контексте компьютерной среды стали предметами исследования С. Ярвели с соавторами [15]. Э. Панадеро в своём комплексном обзоре ключевых работ по вопросам саморегулируемого обучения подчёркивает, что оно обеспечивает основу для понимания переменных, влияющих на обучение, и приводит к выводу, что студенты будут добиваться лучших результатов, если будет организована поддержка в развитии мотивационной и эмоциональной сферы, качеств, влияющих на успешность, продвижение и постановку целей [16]. Он предлагает исследователям использовать имеющиеся модели или взяться самим за разработку своих подходов, которые лучше соответствуют их исследовательским целям и направленности.

Э. Де Кортс считает, что навыки саморегуляции являются важным компонентом адаптивной компетенции, которые влияют на успешность обучения и академические достижения обучающихся. Он рассматривает саморегулируемое обучение как процесс управления собственной учебной деятельностью, включающий как когнитивные и метакогнитивные, так мотивационные и эмоциональные составляющие [17]. Другие исследователи обращают внимание на связь учебной и оценочной самостоятельности с успешностью студентов в достижении академических образовательных результатов [18].

Саморегулируемое обучение также получило высокую оценку как ключевая компетенция для поддержания обучения на протяжении всей жизни на Европейском Совете⁴.

Развитие компетенций студентов в области саморегулируемого обучения в условиях смешанной среды. Согласно приведённым К.А. Вилковой данным, количество исследований по проблеме саморегулируемого обучения резко увеличилось за последние 10 лет. Автор объясняет это принципиальным значением навыков саморегуляции в академической успешности студентов [19]. Представляется, что немаловажную роль в повышении внимания к саморегулируемому обучению сыграло динамичное развитие электронных образовательных ресурсов и сред, практик дистанционного обучения в цифровой среде и смешанного обучения. Внедрение смешанного обучения эксперты связывают с такими современными трендами, как повышение роли самого студента в обучении, формирование индивидуальной траектории обучения, приобщение студентов к самостоятельной работе и учёт его индивидуальных особенностей [5; 20; 21]. Отмечается наличие положительной связи между успеваемостью студентов и их навыками саморегуляции как при занятиях онлайн, так и в формате смешанного обучения [22], и предлагаются модели смешанного обучения, нацеленные на обеспечение студентоцентрированности учебного процесса [23]. Некоторые исследователи считают, что в целях побуждения у студентов ответственности за собственную учебную деятельность преподаватели стали шире использовать возможности совмещения цифровых ресурсов и разных методов активного обучения [24].

Н.В. Андреева отмечает, что в смешанном обучении формирование навыков учебной самостоятельности и саморегулируемого обучения обеспечивают личную ответственность обучающегося за собственные учебные достижения [25]. Результаты проведённых исследований в университетах разных стран показывают, что саморегулируемое

⁴ EU Council (2002). "Council resolution 27 June 2002 on lifelong learning // Official Journal of the European Communities, P. 163, 09 July 2002. URL: <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/ab179471-65eb-4c7b-b7d6-2d956a4fcc17/language-en> (дата обращения: 06.06.2024).

обучение в смешанной среде позволяет студентам развить не только академические качества, но и неакадемические базовые навыки для обеспечения учебных достижений [26]. Казахстанские эксперты предполагают, что психолого-педагогическую основу смешанного обучения может составить метапознание, при этом мотивация и целеполагание, умение управлять временем, ИТ-компетентность, выбор среды проявляются как универсальные метакогнитивные качества и поддержка студентов в проявлении данных качеств позволят им стать ответственным за собственное обучение, оценивать свои учебные достижения [27].

Ряд исследователей рассматривают вопросы формирования у студентов необходимых компетенций для саморегулируемого обучения в смешанной и цифровой среде, а также поддержки студентов в процессе обучения. По мнению Т. Г. Фоминой, саморегулируемое обучение по смыслу охватывает не только сам процесс познания, но и контроль за данным процессом и мотивацию, как следствие, учебные достижения студентов в цифровой образовательной среде напрямую связаны с сформированностью навыков в области саморегулирования, так как обучение в онлайн- и смешанной среде предполагает готовность к самостоятельности, самоорганизации, самомониторингу и самоконтролю в обучении [28]. Я. В. Корякиной и др. предложены компоненты саморегулируемого обучения в цифровой среде, состоящие из мотивационной, исполнительской (целеполагание, планирование), контрольно-оценочной (контроль, коррекция действий, самооценка, рефлексия) составляющих [29]. Н. В. Николаева, поднимая проблему информационно-образовательной среды вузов в контексте смешанного обучения, считает атрибутами саморегулируемого обучения мотивацию, самооэффективность в Интернете, управление временем, управление учебной средой и управление помощью в обучении и делает вывод о том, что данные компоненты, наряду с другими мотивацион-

ными и поведенческими составляющими могут быть факторами, влияющими на учебные достижения студентов в смешанной среде обучения [30]. Б. Радулович и др. отмечают, что смешанный подход побуждает студентов брать на себя больше ответственности за своё обучение, с помощью преподавателей они смогут изучить свои потребности, ставить цели, выбирать эффективные формы обучения, ресурсы, правильно использовать собственное время. При этом очень важны постоянная мотивация и профессиональная поддержка преподавателей в обеспечении учебной деятельности в смешанном режиме [31]. Смешанная среда обучения стимулирует развитие компетенций в области саморегулирования позволяет студентам выстраивать и реализовывать собственную траекторию обучения, принимать больше самостоятельных решений [32].

В научном обзоре [33] выделены 14 стратегий саморегулируемого обучения, часто используемые в рамках смешанного обучения университетами разных стран. Они охватывают 4 аспекта: когнитивное вовлечение (подготовка, проработка, организация, критическое мышление); метакогнитивные умения (планирование, мониторинг, регулирование); навыки управления ресурсами (управление временем и учебной средой, регулирование усилий, обучение у сверстников, поиск помощи); мотивационные убеждения (самоэффективность, ценность задачи, ориентация на цель). Авторы считают, что навыки саморегулируемого обучения необходимы для достижения успеха, и педагогам рекомендуется помогать студентам в развитии привычки саморегуляции на практике, внедряя навыки саморегуляции в учебном процессе. В ещё одном исследовании к ключевым компетенциям самоуправляемого обучения авторы относят способности к самоорганизации, навыки обработки информации и знаний, креативного мышления, эстетического восприятия, коммуникативных навыков, чувства коллективизма и считают, что эти навыки развиваются в процессе

не только формального, но и неформально-го онлайн-обучения⁵.

Можно заметить, что в основном описанные подходы рассматривают сферу мотивации и способы деятельности, функционально необходимые для постановки и достижения целей обучения. Последние по сути представляют собой приложение отдельных общих компетенций, которые в настоящем исследовании рассматриваются как готовность к осуществлению способа деятельности, независимо от области, в которой он применяется. Следует заметить, что сегодня в разных сообществах сложилась различная терминология: в зарубежных публикациях в одном синонимическом ряду используются термины *universal skills, basic skills, core competencies, interdisciplinary skills, cross-disciplinary skills, cross-curricular skills, key competencies, transversal skills, soft skills, general capabilitie, literacy*. Значение этих терминов находится между двумя полюсами: вид грамотности и индивидуальная интегрированная способность (оспособленность) выбора и реализация способа деятельности, соответствующего цели и ситуации [34]⁶.

Применяемый в данной статье термин «общие компетенции» обусловлен терминологией Государственного общеобязательного стандарта высшего образования Республики Казахстан (далее – ГОСО РК), который устанавливает требования к результатам студентов, включая в них готовность «осуществлять сбор и интерпретацию информации для формирования суждений...», выстраивать «личную образовательную

траекторию в течение всей жизни для саморазвития и карьерного роста»⁷. При всём разнообразии списков общих компетенций они могут быть сгруппированы на основании ведущего ресурса деятельности: самоменеджмент, информационная и коммуникативная компетенции. Указанный подход позволяет рассматривать общие компетенции как внутренний ресурс для регулирования собственного обучения.

Подходы к оценке компетенций студентов в области саморегулируемого обучения. Несмотря на широкую представленность научных работ по вопросам саморегулируемого обучения, методы и инструменты оценивания навыков саморегулирования в смешанной среде редко рассматриваются специальным образом. Большинство измерителей разработаны для применения в качестве инструмента практической диагностики различных аспектов психологии саморегуляции в широком смысле. В частности, В.И. Моросанова рассматривая осознанную саморегуляцию в качестве метаресурса человека, выделяет универсальные и специальные регуляторные ресурсы. Под её руководством разработаны различные многошкальные опросники для исследования специальных и универсальных психологических ресурсов, которые позволяют измерить и оценить универсальные и специальные индивидуальные регуляторные ресурсы человека в решении различных задач жизнедеятельности [35].

К.А. Вилкова в своей работе анализирует популярные инструменты измерения и пред-

⁵ Developing Key Competences at School in Europe: Challenges and Opportunities for Policy. Брюссель, NOVEMBER 2012. URL: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/publications/developing-key-competences-school-europe-challenges-and-opportunities-policy> (дата обращения: 14.02.2023).

⁶ Schleicher A. Universal Basic Skills // What Countries Stand to Gain. Published on May 13, 2015, London. URL: <http://www.slideshare.net/OECD/edu/universal-basic-skills-what-countries-stand-to-gain> (дата обращения: 06.06.2024).

⁷ Об утверждении государственных общеобязательных стандартов высшего и послевузовского образования. Приказ Министра науки и высшего образования Республики Казахстан от 20 июля 2022 года № 2. Зарегистрирован в Министерстве юстиции Республики Казахстан 27 июля 2022 года № 28916. Информационно-правовая система нормативных правовых актов Республики Казахстан, 2022. URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2200028916> (дата обращения: 06.06.2024).

лагает как инструмент измерения саморегулируемого обучения в смешанной и онлайн-среде опросник «Саморегулируемое обучение в онлайн-среде». Он состоит из шести шкал: организация рабочего пространства, постановка целей, планирование рабочего времени, обращение за помощью, стратегии выполнения задания, самооценка. Для оценки предлагается 5-балльная шкала Лайкерта⁸ [39].

Рассматривая стратегии саморегулируемого обучения, такие как постановка целей, планирование учебной деятельности, решение учебных задач, самооценка, контроль и коррекция, навыки управления своим опытом, Н.А. Лызь и др. считают, что оценка студентами собственных действий, умение управлять своим обучением будет рассматриваться как опыт саморегулируемого обучения. На этой основе разработан опросник образовательного опыта студентов из 48 утверждений, степень согласия с которыми респондентам предлагалось оценить по шкале, соответствующей шкале Лайкерта, от «совершенно согласен» до «совершенно не согласен» [36].

В целом активно используемые для анализа приращений студентов в процессе саморегулируемого обучения инструменты в большинстве своём представляют собой опросники, которые работают как инструменты психологических и социологических исследований, самоотчёта испытуемого.

Таким образом, аспекты саморегулируемого обучения достаточно широко обсуждаются в международном исследовательском пространстве, и это во многом обусловлено актуальностью гибкого и онлайн-обучения в цифровой среде. Исследуя компоненты ресурсов саморегулируемого обучения, исследователи не предлагают конкретных списков компетенций. Предметом оценивания в контексте саморегулируемого обучения чаще

всего выбирается либо оценка самого процесса с помощью опросников, либо оценка внутренних ресурсов студента средствами психологической диагностики.

Материалы и методы

Исследование проводилось на базе кафедры «Педагогика и психология» Западно-Казахстанского инновационно-технологического университета в рамках проекта по обеспечению единой среды смешанного обучения в вузе [37]. Исследование включало несколько этапов. На первом этапе были определены дескрипторы компетенций в области саморегулируемого обучения студентов в смешанной среде, характеризующие присвоение ими способов деятельности, необходимых для начала обучения и ожидаемых по завершении обучения. Второй этап был нацелен на подготовку инструментов оценки, в виде практико-ориентированных заданий по аспектам компетенции в области саморегулируемого обучения и их апробацию. На третьем этапе осуществлена проверка оценочных средств в опытно-экспериментальной работе.

1. Определение дескрипторов сформированности компетенций в области саморегулируемого обучения. Обзор литературы показал, что готовность студента к обучению со значительной степенью автономии при поддержке вуза включает мотивационный, функциональный (когнитивный и метакогнитивный) и поведенческий аспекты. Функциональная готовность включает владение инструментами организации деятельности в образовательной среде, к которым в условиях смешанного обучения относится как аудиторная, так и цифровая образовательная среда, другими словами – освоенные студентом универсальные способы деятельности, в числе которых всегда называют способы

⁸ Вилкова К.А. Саморегулируемое обучение в МООК: измерение, связь с образовательными результатами и возможности развития навыков при помощи интервью, диссертация на соискание учёной степени кандидата наук об образовании. 2022. URL: <https://www.dissercat.com/content/samoreguliruemoe-obuchenie-v-mook-izmerenie-svyaz-s-obrazovatelnyimi-rezultatami-i-vozmozhnos> (дата обращения: 06.06.2024).

познания (шире – работы с информацией) и способы планирования и оценки (собственной учебной деятельности и её результатов и шире – своего продвижения в построении и реализации образовательных и профессиональных планов); иногда отдельно отмечаются в этом же ряду способы коммуникации. Перечисленные способы деятельности универсальны в отношении объектов воздействия и ситуаций использования, в ситуации саморегулируемого обучения они обеспечивают учебную и оценочную самостоятельность студента. Конкретных перечней специфических компетенций в области саморегулируемого обучения в смешанной среде обнаружить не удалось. Вместе с тем имеются все основания утверждать, что функциональный компонент саморегулируемого обучения – это общие компетенции, реализуемые в ситуации образовательного процесса с высокой степенью автономности студента. В составе функциональных компонентов саморегулируемого обучения в смешанной среде фиксируется информационная компетенция как способность (оспособленность) осуществлять поиск, извлечение, систематизацию и обработку информации и компетенцию разрешения проблем (самоуправления) как способность анализировать ситуацию, ставить цели, планировать деятельность, осуществлять текущий контроль и оценку результата (продукта).

Позиции большинства исследователей смешанного обучения позволяют выдвинуть предположение о том, что общие компетенции не только являются внутренним ресурсом студента, обучающегося в смешанной среде, но и опосредованным результатом применения технологии смешанного обучения, если говорить об их развитии. Это обусловило обращение к дескрипторам общих компетенций для определения дескрипторов компетенций в обла-

сти саморегулируемого обучения, а также использование инструмента педагогической диагностики. Основанием для отбора дескрипторов стали их предельная обобщённость в отношении целей и контекста (ситуации) деятельности. Дескрипторы не должны включать ценностно-мотивационный аспект, поскольку задачи исследования ограничиваются оценкой функционального компонента саморегулируемого обучения. Также они не могут содержать требований к осведомлённости студента или освоенным операциям, характерным для определённых ситуаций применения того или иного способа деятельности.

Дублинские дескрипторы, описывая умения в области обучения, ранжируют их по степени самостоятельности субъекта в процессе обучения: определённая, значительная, высокая [38]. Таким образом, основным показателем развития общих компетенций в процессе освоения программы в режиме саморегулируемого обучения должно стать повышение уровня самостоятельности студента. Одним из проявлений более высокой самостоятельности в деятельности является переход от применения заданного (освоенного) способа к комбинации различных способов деятельности в соответствии с анализом субъектом своих сильных сторон. Поэтому вторым показателем развития компетенций саморегулируемого обучения является усложнение деятельности по составу (набору операций, способов их выполнения). Обозначенным условиям полностью отвечают дескрипторы, предложенные Г.Б. Голуб, И.С. Фишман [39] и апробированные в процессе 4-летнего мониторинга общих компетенций обучающихся и выпускников профессиональных образовательных организаций [40]⁹.

Для организации поддержки со стороны вуза компетенция в работе с информаци-

⁹ Формирование и оценка общих компетенций. Результаты мониторингового замера уровня сформированности общих компетенций обучающихся профессиональных образовательных организаций. Документы и материалы. URL: <https://www.cposo.ru/competent> (дата обращения: 06.06.2024).

Таблица 1

Дескрипторы компетенций студента в области саморегулируемого обучения. Работа с информацией.

Table 1

Student competency descriptors for self-regulated learning. Working with information.

Деятельность	Дескрипторы	
	стартовый уровень	оптимальный уровень
Определение запроса на информацию	указывает на основе просмотрового чтения, какой из заданных источников или какой фрагмент структурированного источника содержит информацию, необходимую для решения задачи <i>называет, какой информацией для решения задачи обладает, какой – нет¹⁰</i>	оценивает обеспеченность задачи деятельности информационными ресурсами, указывает на недостаток информации для решения задачи, формулируя вопрос(-ы)
Извлечение и первичная обработка (систематизация) информации	извлекает информацию по одному заданному основанию из одного или нескольких источников, представленных в текстовой, графической, смешанной формах, устных сообщений, наблюдениях, содержащих избыточную в отношении задачи информационного поиска информацию	извлекает информацию по самостоятельно сформулированным основаниям, исходя из понимания целей выполняемой работы из одного или нескольких источников, содержащих информацию, прямо и косвенно соответствующую задаче информационного поиска и/или избыточную информацию, и/или противопоставляемую или противоречивую информацию, и систематизирует информацию в самостоятельно определённой в соответствии с задачей информационного поиска структуре
– из устных источников	систематизирует извлечённую информацию в рамках заданной простой структуры, в том числе меняя форму предъявления информации на заданную, обобщая или детализируя сведения	
– из текстовых источников	<i>соотносит вновь полученную информацию с известной, определяя их соотношение (уточнение, обобщение, дополнение, развитие, конкретизация для частного случая, противоречие и т. п.)</i>	
Обработка информации	находит в заданном источнике вывод (тезис) и аргументы; восстанавливает причинно-следственные связи; группирует данные по заданным основаниям	делает вывод – об объектах, процессах, явлениях на основе сравнительного анализа информации о них по критериям, самостоятельно определённым в соответствии с поставленной задачей деятельности; – о применимости общей закономерности в конкретных условиях; – обобщающий предоставленные эмпирические или статистические данные

ей разделена на отдельные аспекты с тем, чтобы выявить, какой способ деятельности является дефицитом для того или иного студента и обеспечить ему адекватную поддержку (Табл. 1).

В области самоуправления для успешного саморегулируемого обучения необходимо адекватно планировать свою учебную дея-

тельность, в частности и своё продвижение в общем, а также оценивать конкретные продукты своей учебной деятельности и степень продвижения в достижении цели обучения. Поэтому второй группой компетенций саморегулируемого обучения можно считать отдельные аспекты общей компетенции решения проблем (самоменеджмента), опи-

¹⁰ Здесь и далее курсивом выделена деятельность, оценка которой технически невозможна в рамках стандартизированного инструмента педагогической диагностики.

Таблица 2

Дескрипторы компетенций студента в области саморегулируемого обучения. Планирование и оценка

Table 2

Student competency descriptors for self-regulated learning. Planning and assessment

Деятельность	Дескрипторы	
	стартовый уровень	оптимальный уровень
Планирование процесса обучения	встраивает учебные занятия в ежедневные, еженедельные, ежемесячные планы в соответствии с рекомендованным временем на работу с информационными материалами и на выполнение учебных заданий <i>применяет заданный алгоритм работы с учебным материалом, действуя по инструкции</i>	<i>планирует освоение дидактической единицы, обосновывая своё решение особенностями индивидуального стиля обучения</i>
Оценка продукта и результатов учебной деятельности	оценивает продукты своей учебной деятельности по заданному эталону	оценивает продукты своей учебной деятельности по заданным критериям
Оценка и планирование собственного продвижения	делает вывод о мере освоения образовательного результата вида «знать», «уметь» на основе оценки продукта учебной деятельности	<i>аргументирует выбор планируемого уровня освоения образовательного результата, планы в отношении дополнительных образовательных результатов, исходя из анализа собственных мотивов, интересов потребностей и прагматического значения планируемого результата</i>

санные в контексте учебной деятельности. Они также разделены на отдельные аспекты с целью выявления и компенсации дефицитов (Табл. 2).

Часть представленных дескрипторов указывает на деятельность, которая может быть организована в рамках стандартизированной процедуры (компетентностно-ориентированные задания). Исключения (выделены в таблицах курсивом) составляют дескрипторы, апеллирующие к субъективной ситуации студента: его интересам, мотивам; сведениям о том, какой информацией он располагает по тому или иному вопросу, в том числе не включённому в программу обучения, каковы особенности его индивидуальной учебной и, шире, познавательной деятельности и т. п. Ожидается, что областью использования таких дескрипторов будет исключительно формирующее оценивание как одна из форм поддержки учебной деятельности студентов со стороны вуза.

2. Разработка оценочных средств и инструментов. Если говорить об оценивании компетенций вне контекста саморегулируемого обучения, следует отметить, что в литературе обсуждается оценка общих и профессиональных компетенций. Оценка общих компетенций нередко рассматривается как составляющая оценки профессиональных компетенций. Имеющиеся подходы к оцениванию можно разделить на две группы: оценка компетенции как целого и декомпозиция компетенции на составляющие её элементы с последующей оценкой каждого элемента. В рамках первого (холистического) подхода оценка компетенции как целого реализуется на основе выделения типовых задач и ситуаций предметно-профессиональной деятельности. Результаты, продемонстрированные испытуемым, сопоставляются с требованиями к результативности и эффективности решения определённого класса задач в определённых ситуациях профессиональной дея-

тельности [41]. По результатам оценки можно зафиксировать, соответствует ли достигнутый уровень той или иной компетенции требованиям. Но в случае отрицательной оценки невозможно однозначно обозначить тот компонент компетенции, над которым требуется дополнительная работа для достижения необходимого соответствия. Вторая группа включает подходы, предлагающие аналитически разделить компетенцию на компоненты, к которым относят требуемые в определённых ситуациях когнитивные способности и определённый перечень аффективно-мотивационных ресурсов, востребованных в ситуации [42]. Когнитивные способности трактуются как знание способа, владение способом деятельности, т. е. функциональная готовность к совершению требуемой деятельности. Аналитический подход характерен для системы образования и чаще применяется для выстраивания стратегий обучения. Но вопрос о тождественности суммы компонентов и компетенции как системного целого остаётся открытым. Вместе с тем по решаемым задачам аналитический подход ближе к настоящему исследованию.

Общими позициями всех актуальных подходов к оценке компетенций является то, что содержание оценки рассматривается как отражения аутентичных профессиональных или, если речь идёт об общих компетенциях, общественных ситуаций и перечня задач; а также попыток учесть волевые, эмоциональные и мотивационные аспекты испытуемых, вовлечённых в эту ситуацию и решающих поставленные задачи [43]. Кроме того, при любом подходе для оценки компетенций в качестве предмета оценивания используется продукт или процесс деятельности. Это позволило использовать подходы, применяемые в оценке общих компетенций к оценке компетенций в области саморегулируемого обучения при условии сужения ситуаций для демонстрации этих компетенций до границ ситуаций, характерных для саморегулируемого обучения, остановившись на аналитическом подходе.

Были подготовлены оценочные средства, представляющие собой практико-ориентированные задания, стандартизированные по содержанию, процедуре и способам оценки и интерпретации результатов. Основанием для стандартизации содержания стал набор выработанных дескрипторов компетенций в области саморегулируемого обучения. Интерпретация результатов оценивания была предложена в формате следующих суждений: деятельность «полностью соответствует требованиям», «частично соответствует требованиям» «не соответствует требованиям», соответствующей шкале Лайкерта. По форме задания представляют собой задания открытого типа с заданной структурой ответа (с заданными ограничениями), инструментом проверки является модельный ответ.

Для подготовки оценочных средств были отобраны типовые ситуации образовательного процесса и задачи деятельности студента в этих ситуациях.

Для оценки деятельности *по определению запроса на информацию* были смоделированы ситуации выполнения практических заданий по подготовке презентации и по анализу причин снижения посещаемости определённых кружков в организации дополнительного образования. В первом случае на основе просмотрового чтения аннотаций изданий следовало отобрать источники для подготовки к выступлению на основе заданных затруднений, во втором – выбрать объекты анализа в соответствии с поставленной задачей на основе ознакомления с графиками, отражающими численность детей по месяцам. Для обеспечения работы с источниками в форме беглого просмотра было установлено жёсткое ограничение времени на выполнение задания.

Для оценки деятельности *по извлечению и первичной обработке (систематизации)* информации студентам было предложено представить в виде ответов на конкретные вопросы фактическую информацию, предложенную в форме таблиц и инфографики, содержащих избыточные и требующие сопоставления данные, а также информацию, представленную

во фрагменте видеозаписи лекции, предназначенной для широкой (непрофессиональной) аудитории. В последнем случае требовалось восстановить логические связи между мнением или рекомендацией и их обоснованием.

Для оценивания деятельности *по обработке информации* были предложены комментарии в социальных сетях по вопросам наличия /отсутствия необходимости в домашних заданиях для школьников и эффективности установки уличных тренажёров в качестве меры массового вовлечения в занятия физической культурой. Требовалось сформулировать использованные аргументы в пользу заданных тезисов, а также найти и сформулировать тезис, который обсуждался, но не был сформулирован в задании. Источник содержал суждения, являющиеся аргументами как к заданным тезисам, так и к антитезисам, контраргументы и суждения, не относящиеся к заданным тезисам.

Деятельность *по оценке продукта учебной деятельности и по оценке собственного продвижения* было решено оценивать в рамках одной ситуации, отражающей работу студента по самоконтролю при изучении той или иной темы. Источниками задания стали эталон (в первом случае) и детализированные критерии оценки в составе электронного учебного ресурса, формулировка учебного задания, работа(-ы) студентов и перечень образовательных результатов вида «знать» и «уметь», которые должны быть достигнуты в процессе освоения темы. В качестве тем были использованы проектные технологии в работе со школьниками и подготовка мотивирующей электронной презентации.

Для оценки *деятельности студентов по планированию своего обучения* им было предложено составить график своих занятий с учётом другой занятости (подработка, социальная активность), которые были внесены в ежедневник при составлении задания как ограничения ситуации, также студентам необходимо было учесть увеличение или уменьшение рекомендуемого времени на изучение каждого модуля на основании заданной информации о

полученном ранее опыте обучения и назначенное время консультации с преподавателем.

Для определения состоятельности практико-ориентированных заданий и методики оценки навыков саморегулирования на данном этапе проведена предварительная апробация до их использования в экспериментальной группе. Пробное тестирование заданий и схемы оценки проведено в июне 2023 г. на группе выпускников педагогического колледжа. Выбор группы для проведения апробации обусловлен тем, что на протяжении последних 15 лет не менее 20% выпускников принимают решение о продолжении своего обучения по одной из педагогических специальностей в университете. Выпускники участвовали в процедуре добровольно. После предварительной беседы из 47 студентов изъявили желание пройти процедуру 28 человек. В процессе апробации были выявлены отдельные дефициты заданий. В задании на извлечение информации при восприятии на слух была повышена эффективность источника за счёт его сокращения, а в задании на извлечение и систематизацию информации источники, показавшиеся участникам апробации неактуальными, были заменены. В целом инструмент оценки был признан работоспособным.

3. Проверка оценочных средств в опытно-экспериментальной работе. В эксперименте участвовали 51 студент ($n=51$), из них 24 студента ($n=24$) экспериментальной группы, которые приступили в сентябре 2023 года к освоению образовательной программы «Педагогика и психология» в режиме смешанного обучения и 27 студента контрольной группы ($n=27$), осваивающие ту же программу в традиционном режиме. Стартовые условия обучения экспериментальной и контрольной групп были одинаковыми: набор осуществлялся на специальность «Педагогика и психология», и лишь затем было осуществлено деление на группы. Средний балл, набранный по итогам Единого национального тестирования как в экспериментальной, так и в контрольной группе составляет 80 баллов.

Следует отметить, что организация смешанного обучения в рамках проекта подразумевала поддержку студентов со стороны вуза, которая включала (1) диагностику сформированности требуемых компетенций студентов на старте и организацию их рефлексии; (2) двухнедельный интенсив, обеспечивающий тренинг навыков и развитие компетенций, необходимых для реализации программы в условиях смешанного обучения, (3) повышение доли продуктивных заданий в учебном процессе, обеспечивающих не только освоение образовательной программы, но и развитие общих компетенций с получением обратной связи как по поводу академического, так и по поводу операционального компонента заданий. В первую очередь использовались практические задания, выполнение которых требовало применения различных цифровых инструментов для поиска, анализа и обработки информации, проектные работы, позволяющие самостоятельно принимать решения и планировать собственную деятельность. В учебные задания были включены элементы, требующие как взаимодействия и самооценки с другими студентами, так и регулярной рефлексии и самооценки своих успехов и трудностей. Данные действия в комплексе предоставили возможность студентам улучшить навыки саморегулирования и стать более самостоятельными в управлении собственным продвижением, стать более автономными, ответственными и активными участниками учебного процесса.

В рамках технологического и методического обеспечения смешанной среды была разработана цифровая внутривузовская платформа *Blearning.kz*, внесены изменения в планирование и организацию учебного процесса, внедрены сервисы для активного взаимодействия со студентами. Создан Центр образовательных технологий и смешанного обучения, на базе которого осуществлялось регулярное методическое сопровождение студентов и преподавателей по использованию образовательной платформы, управлению учебной деятельностью

и контентом, взаимодействию с преподавателями и одноклассниками, а также проводился постоянный мониторинг студентов и рефлексия для анализа своих действий и улучшения учебных достижений.

В сентябре 2023 года был проведён первый замер компетенций в области саморегулируемого обучения для экспериментальной группы студентов. Его результаты показали недостаточную готовность студентов к работе в условиях смешанной среды, в частности, по 5 аспектам из предложенных 7 больше половины студентов оказались на уровне «не соответствует требованиям».

В апреле 2024 года был проведён второй замер компетенций в области саморегулируемого обучения, где были использованы задания стартового уровня, поскольку выход на следующий оптимальный уровень ожидается по завершении освоения программы бакалавриата и может быть стартовым минимумом следующего уровня образования.

Результаты и анализ

Результаты эксперимента по оценке компетенций студентов в области саморегулируемого обучения проанализированы отдельно по экспериментальной группе и в сопоставлении с контрольной группой, стартовые характеристики которой аналогичны характеристикам экспериментальной группы.

Результаты экспериментальной группы на первом и втором замерах по аспектам приведены в *Таблице 3*, где указано *добавленное количество студентов* по каждому аспекту и соотношение показателей по уровням.

Позитивная динамика от первого замера ко второму этапу очевидна. В данной таблице также можно увидеть аспекты, которые оказались наиболее сложными для студентов, где уровни «полностью соответствует» сравнительно меньше, чем количество соответствующих уровню «частично соответствует», и около половины студентов остаются на уровне «не соответствует».

Кроме экспериментальной группы, на втором этапе замера участвовало 27 сту-

Таблица 3

Добавленное количество студентов по каждому аспекту и соотношение показателей по уровням

Table 3

Added number of students for each aspect and ratio of indicators by level

Аспекты	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7
ДКС	+7	+12	+9	+8	+6	+8	+6
Соотношение показателей первого и второго этапов по уровням							
НС	4:1	16:8	9:3	20:14	14:9	18:12	15:11
ЧС	13:12	8:10	13:15	4:7	4:8	4:7	9:10
ПС	7:10	0:5	2:5	0:2	6:6	2:4	0:2

Примечание: Добавленное количество студентов – ДКС, «аспекты деятельности» – А, «не соответствует требованиям» – НС, «частично соответствует требованиям» – ЧС, «полностью соответствует требованиям» – ПС.

Note: Added number of students – ДКС, “aspects of activity” – А, “not consistent” meets the requirements” – НС, “partially meets the requirements” – ЧС, “fully complies requirements” – ПС.

Таблица 4

Сопоставительная таблица результатов экспериментальной и контрольной групп

Table 4

Comparative table of results of experimental and control groups

Уровни	НС		ЧС		ПС	
Аспекты	Доля ответов студентов ЭГ и КГ по каждому уровню					
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
A1	4%	37%	52%	44%	43%	19%
A2	35%	59%	43%	41%	22%	0
A3	13%	48%	65%	44%	22%	7%
A4	61%	81%	30%	19%	9%	0
A5	39%	63%	35%	19%	26%	19%
A6	52%	74%	30%	26%	17%	0
A7	57%	56%	39%	44%	4%	0

Примечание: «Аспекты деятельности» – А, «не соответствует требованиям» – НС, «частично соответствует требованиям» – ЧС, «полностью соответствует требованиям» – ПС; экспериментальная группа – ЭГ, контрольная группа – КГ.

Note: “Aspects of activity” – А, “does not meet the requirements” – НС, “partially complies” meets the requirements” – ЧС, “fully complies with the requirements” – ПС; experimental group – ЭГ, control group – КГ.

дентов контрольной группы, обучающиеся в традиционном режиме с минимальным применением педагогических технологий и цифровых ресурсов смешанного обучения. В связи с разным количеством участников исследования в экспериментальной (n=23), и контрольной группах (n=27) в следующей таблице приведена процентная доля ответов по каждому уровню (НС – «не соответствует

требованиям», ЧС – «частично соответствует требованиям» и ПС – «полностью соответствует требованиям») в разрезе каждого аспекта. Сопоставление результатов экспериментальной (ЭГ) и контрольной (КГ) групп приведены в *Таблице 4*.

Материалы таблицы показывают, что по параметру «не соответствует» доля студентов контрольной группы выше экспери-

Таблица 5

Определение статистической значимости результата

Table 5

Determining the statistical significance of the result

Уровни освоения аспектов	Среднее значение ЭГ до эксперимента	Среднее значение ЭГ после эксперимента	Парный t-критерий Стьюдента	Значимость	F-критерий Фишера	F-таблица Фишера
НС (не соответствует)	57,1%	37,3%	6,16	0,001	31,39	6,61
ЧС (частично соответствует)	32,8%	42,0%	-3,48	0,013	27,85	6,61
ПС (полностью соответствует)	10,1%	20,4%	-3,93	0,008	12,49	6,61

Примечание: Применены математические методы статистики: критерий Т-Стьюдента и F-критерий Фишера.

Note: Mathematical statistical methods were used: T-Student test and F-test Fisher.

ментальной по всем аспектам компетенций в области саморегулируемого обучения. Оценка частичного соответствия в конце первого года обучения также чаще фиксируется в экспериментальной группе студентов по большинству аспектов, кроме аспекта А7 «Оценка и планирование собственного продвижения». Критерию «полного соответствия» значительно чаще удовлетворяют показатели экспериментальной группы по всем без исключения аспектам саморегулируемого обучения.

Для подтверждения гипотезы исследования, которая предполагает, что оценивание компетенций в области саморегулируемого обучения возможно через создание модельных ситуаций, в которых студент демонстрирует присвоение универсальных способов работы с информацией, анализа и планирования в контексте учебной деятельности, и определения статистической значимости различий средних величин, был использован t-критерий Стьюдента (Табл. 5). Перед началом эксперимента установлен порог достоверности различий результатов ЭГ и КГ $p=0,05$, при котором полученная статистика ведёт к отказу от нулевой гипотезы о равенстве средних в группах. Если значение p меньше 0,05, можно говорить о том, что результат явля-

ется статистически значимым с вероятностью более 95%.

По всем уровням освоения аспектов саморегулируемого обучения сравнение средних по t-критерию Стьюдента превосходит пороговое значение уровня значимости ($p < 0,05$). Значения средних значений «до» и «после» показывает направление изменений. Показатели по НС существенно сокращаются, доли освоения аспектов на уровне ЧС возрастают, а среднее значение по уровню ПС возрастает в два раза за 8 месяцев обучения.

Значимость различий уровня освоения аспектов саморегулируемого обучения до и после эксперимента подтверждается и более жёстким критерием Фишера. Согласно полученным данным, фактическое значение F-критерия $>$ F-таблицы, что является статистическим значимым (Табл. 5).

Таким образом, на основании полученных данных о статистической значимости результатов эксперимента можно делать вывод, что гипотеза исследования о том, что оценивание компетенций в области саморегулируемого обучения возможно через создание модельных ситуаций, в которых студент демонстрирует присвоение универсальных способов работы с информацией, анализа и планирования в контексте учебной

деятельности, достоверна и используемому инструментарию можно доверять.

Обсуждение

Признавая важность мотивации и эмоционально-аффективного компонента в саморегулируемом обучении вслед за Б. Циммерманом [10], П. Пинтричем [12], А. Эфклидес [13], М. Букертс [14], а также системный характер связей компонентов, формирующих компетенции саморегулируемого обучения, можно заметить, что в целях их формирующего оценивания лучший результат даёт оценка отдельных компонентов, поскольку она позволяет работать над конкретными дефицитами. Имеются прецеденты использования аналитического подхода, когда оценке подлежат психологические ресурсы саморегулируемого обучения [35]. В данном исследовании предметом оценивания стал когнитивный (метакогнитивный) компонент – универсальные способы деятельности, – поскольку именно они могут рассматриваться как непосредственные результаты образования, а не его эффекты. Прецеденты оценивания саморегулируемого обучения как опыта студента [36], несомненно, имеют научную ценность, а также практическую, если речь заходит об изменениях в организации и технологиях образовательного процесса для следующих потоков обучающихся, но они не позволяют осуществлять коррекцию результата, его развитие, – только обеспечить получение нового опыта.

Содержательная близость результатов декомпозиций, проделанных в отношении когнитивного и/или метакогнитивного компонентов саморегулируемого обучения [26–28] позволяет признать их универсальность, в то время как связь с академическим процессом через содержание целеполагания и результатов позволяет очертить ситуации их применения и развития. Всё это даёт возможность говорить о компетенциях в области саморегулируемого обучения как об общих (универсальных) компетенциях, задействованных в определённом кластере ситуаций.

Именно поэтому был предложен инструмент оценки, основанный на опыте оценки общих компетенций в рамках аналитического подхода, предусматривающий декомпозицию общих компетенций до отдельных сторон их проявления – аспектов и проведение оценки через демонстрацию студентом использования требуемого универсального способа деятельности в заданных ситуациях. Для задач настоящего исследования были смоделированы академические ситуации. Апробация оценочных средств продемонстрировала их работоспособность.

Результаты диагностического замера подтверждают выводы исследователей разных стран [5; 6; 8] относительно затруднений студентов, приступающих к освоению программы в смешанном режиме.

Можно говорить о том, что, с одной стороны, для успешного освоения академических результатов в режиме смешанного обучения на старте требуется определённый уровень развития общих компетенций, с другой стороны, практика освоения академических результатов в режиме смешанного обучения провоцирует их дальнейшее развитие. Таким образом, говоря о поддержке студентов в процессе саморегулируемого обучения, на которую обращает внимание ряд исследователей [17; 31, 44], следует относить к такой поддержке практики диагностики и развития общих компетенций в контексте саморегулируемого обучения. Такие практики были применены в форме стартовой диагностики, специальных тренингов и посредством определения требований к ресурсам обучения и поддержке со стороны преподавателей при создании смешанной среды обучения как в технологическом, так и в методическом аспектах. Это созвучно отраженным в других работах [9; 26, 45] идеям о том, что целенаправленные воздействия преподавателей способствуют развитию навыков саморегулируемого обучения у студентов.

В отличие от инструментов психологических и социологических исследований в форме опросников, самоотчёта студента [35; 36]¹¹ использованная методика оценки находится в области педагогической диагностики для оценки сформированности компетенций методов и инструментов. Использование предложенного инструментария позволит в дальнейшем проводить оценку влияния саморегулируемого обучения не только на развитие компетенций саморегулируемого обучения, но и общих компетенций в целом. Это имеет практическое значение, поскольку общие компетенции студентов являются, согласно требованиям ГОСО РК, образовательными результатами освоения программы.

Выводы

Результаты исследования¹² позволили сформулировать ответы на поставленные исследовательские вопросы (далее – ИВ), были сделаны выводы по каждому из них.

ИВ 1. Какие компетенции студентов являются их внутренним ресурсом для регулирования собственного обучения? Внутренними ресурсами студентов для регулирования собственного обучения в смешанной среде являются универсальные способы деятельности (общие компетенции), в первую очередь в следующих аспектах: определение запроса на информацию, извлечение и первичная обработка (систематизация) информации из устных и текстовых источников, обработка информации, планирование процесса обучения, оценка продукта и результатов учебной деятельности, оценка и планирование собственного продвижения.

ИВ 2. Каковы методы и инструментарий оценки компетенций студентов в области саморегулируемого обучения в смешанной среде? Представления о компетенции саморегулируемого обучения как об универсальных способах деятельности (общих компетенциях), реализуемых в ситуации формального образования, позволили сформировать две группы дескрипторов компетенций в области саморегулируемого обучения студентов и на их основе разработать, апробировать и применить инструмент педагогической диагностики в виде практико-ориентированных заданий, стандартизированных по содержанию, процедуре и способам оценки и интерпретации результатов.

Данное исследование имеет несколько ограничений. Первым ограничением является его сосредоточенность на развитии функциональных компонентов саморегулируемого обучения, в то время как мотивационные и эмоционально-аффективные компоненты остаются за границами исследования. Второе ограничение – это относительно небольшая численность студентов экспериментальной (24 человека) и контрольной (27 человек) групп. С другой стороны, это весь контингент обучающихся по программе, включённой в эксперимент.

Учитывая нарастающий интерес к обучению в онлайн- и смешанной среде, следующим направлением исследования по данной проблеме можно обозначить разработку методики и инструментов подготовки и повышения квалификации преподавателей вузов по вопросам саморегулируемого обучения, обеспечивающих их готовность к формированию у студентов компетенции саморегулируемого обучения в учебном процессе.

¹¹ Вилкова К.А. Саморегулируемое обучение в MOOK: измерение, связь с образовательными результатами и возможности развития навыков при помощи интервенций, диссертация на соискание учёной степени кандидата наук об образовании. 2022. URL: <https://www.dissercat.com/content/samoreguliruemoe-obuchenie-v-mook-izmerenie-svyaz-s-obrazovatelnyimi-rezultatami-i-vozmozhnos> (дата обращения: 06.06.2024).

¹² Ссылка на дополнительные материалы к статье (результаты в диаграммах, примеры оценочных инструментов): https://drive.google.com/drive/folders/1m5pvl_WC2nNaQrb_U_nT0qlzMp3nRFYJ?usp=sharing

Литература

1. López-Reyes L.J., Jiménez-Gutiérrez A.L., Costilla-López D. The Effects of Blended Learning on the Performance of Engineering Students in Mathematical Modeling // *Education Sciences*. 2022. Vol. 12. No. 12. Article no. 931. DOI: 10.3390/educsci12120931
2. Ginestie J., Impedovo M.A. International Teachers Professional Developing: Blended Learning Between Europe and Asia // *Voprosy Obrazovaniya / Educational Studies Moscow*. 2020. No. 2. P. 114–27. DOI: 10.17323/1814-9545-2020-2-114-127
3. Akbarov A., Gönen K., Aydoğan H. Students' attitudes toward blended learning in EFL context // *Acta Didactica Napocensia*. 2018. Vol. 11. No. 1. P. 61–68. DOI: 10.24193/adn.11.1.5
4. Rasheed R.A., Kamsin A., Abdullah N.A., Kakudi H.A., Ali A.S. et al. Self-Regulated learning in flipped classrooms: A systematic literature review // *International Journal of Information and Education Technology*. 2020. Vol. 10. No. 11. P. 848–853. DOI: 10.18178/ijiet.2020.10.11.1469
5. Смирнов А.А., Калинина И.Ф. Онлайн-обучение в вузе в условиях пандемии COVID-19 // *Социальные и гуманитарные технологии*. 2021. № 1 (17). С. 115–122. EDN: VVSSIN.
6. Берман Н.Д., Безматерных К.А. Поддержка самостоятельного обучения в онлайн-среде // *СИТИСЭ*. 2023. № 2 (36). С. 335–344. DOI: 10.15350/2409-7616.2023.2.29
7. Lai C.L., Hwang G.J. A self-regulated flipped classroom approach to improving student performance in a mathematics course // *Computers and Education*. 2016. Vol. 100. P. 126–140. DOI: 10.1016/j.compedu.2016.05.006
8. Shabnam Ara S.J., Tanuja R. Exploring key parameters influencing student performance in a blended learning environment using learning analytics // *Journal of Education and e-Learning Research*. 2024. Vol. 11. No. 1. P. 77–89. DOI: 10.20448/jeelr.v11i1.5330
9. Zimmerman B.J. Attaining self-regulation: a social cognitive perspective in *Handbook of Self-Regulation* // eds M. Boekaerts, P.R. Pintrich, M. Zeidner (San Diego, CA: Academic Press). 2000. P. 13–40. DOI: 10.1016/b978-012109890-2/50031-7
10. Zimmerman, B.J. From cognitive modeling to self-regulation: a social cognitive career path // *Educational Psychology*. 2013. No. 48. P. 135–147. DOI: 10.1080/00461520.2013.794676
11. Winne P.H., Hadwin A.F. The weave of motivation and self-regulated learning in *Motivation and Self-Regulated Learning: Theory, Research and Applications*, eds D.H. Schunk, B.J. Zimmerman // New York, NY: Lawrence Erlbaum Associates). 2008. P. 297–314.
12. Pintrich P.R. The role of goal orientation in self-regulated learning in *Handbook of Self-Regulation*, eds M. Boekaerts, P.R. Pintrich, M. Zeidner (San Diego, CA: Academic Press). 2000. P. 452–502. DOI: 10.1016/B978-012109890-2/50043-3
13. Efklides A. Interactions of metacognition with motivation and affect in self-regulated learning: the MASRL model // *Educational Psychology*. 2011. No. 46. P. 6–25. DOI: 10.1080/00461520.2011.538645
14. Boekaerts M. Emotions, emotion regulation, and self-regulation of learning in *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance*, eds B.J. Zimmerman, D.H. Schunk // New York, NY: Routledge. 2011. P. 408–425.
15. Järvelä S., Kirschner P., Panadero E., Malmberg J., Phielix C., Jaspers J. et al. Enhancing socially shared regulation in collaborative learning groups: designing for CSCL regulation tools // *Educational technology. Research and Development*. 2015. Res. Dev. Vol. 63. P. 125–142. DOI: 10.1007/s11423-014-9358-1
16. Panadero E.A. Review of Self-regulated Learning: Six Models and Four Directions for Research // *Frontiers in Psychology*. 2017. Vol. 8. Article no. 422. DOI: 10.3389/fpsyg.2017.00422
17. De Corte E. Learning Design: Creating Powerful Learning Environments for Self-Regulation Skill // *Voprosy Obrazovaniya / Educational Studies Moscow*. 2019. No. 4 (December). P. 30–46. DOI: 10.17323/1814-9545-2019-4-30-46
18. Li J., Ye H., Tang Y., Zhou Z., Hu X. What Are the Effects of Self-Regulation Phases and Strategies for Chinese Students? A Meta-Analysis of Two Decades Research of the Association Between Self-Regulation and Academic Performance // *Frontiers in Psychology*. 2018. Vol. 9. Article no. 2434. DOI: 10.3389/fpsyg.2018.02434
19. Вилкова К.А. Измерение саморегулируемого обучения: обзор инструментов. Современная зарубежная психология. 2020. Т. 9. № 2. С. 123–132. DOI: 10.17759/jmfp.2020090211
20. Марголис А.А., Сорокова М.Г., Шведовская А.А. Очный, смешанный или онлайн-формат:

- как предпочитают учиться студенты? // Психологическая наука и образование. 2022. Т. 27. № 5. С. 5–20. DOI: 10.17759/pse.2022270501
21. Еримташева А.Т., Таракбаева Р.Е., Закирова А.А., Койлыбаева М.Т. Перспективы дистанционного обучения в казахстанских вузах в условиях активной цифровизации вследствие пандемии COVID-19 // Вестник университета «Туран». 2022. Т. 1. № 93. С. 276–283. DOI: 10.46914/1562-2959-2022-1-1-276-283
22. Broadbent J. Comparing online and blended learner's self-regulated learning strategies and academic performance // The Internet and Higher Education. 2017. Vol. 33. P. 24–32. DOI: 10.1016/j.iheduc.2017.01.004
23. Islam Md.K., Sarker Md.F.H., Islam M.S. Promoting student-centred blended learning in higher education: A model // E-Learning and Digital Media. 2022. Vol. 19. No. 1. P. 36–54. DOI: 10.1177/20427530211027721
24. Tzimas D.E., Demetriadis S.N. Impact of Learning Analytics Guidance on Student Self-Regulated Learning Skills, Performance, and Satisfaction: A Mixed Methods Study // Education Sciences. 2024. Vol. 14. No. 1. article no. 92. DOI: 10.3390/educsci14010092
25. Андреева Н.В. Педагогика эффективного смешанного обучения // Современная зарубежная психология. 2020. Т. 9. № 3. С. 8–20. DOI: 10.17759/jmfp.2020090301
26. Anthonysamy L., Koo A.C., Hew, S.H. Self-regulated learning strategies and non-academic outcomes in higher education blended learning environments: A one-decade review // Education and Information Technologies. 2020. Vol. 25. P. 3677–3704. DOI: 10.1007/s10639-020-10134-2
27. Абдыхалыкова Ж.Е., Малік У.Б. Метакогнитивная инструкция в смешанной среде обучения // Вестник Торайгыров университета. Педагогическая серия. 2022. № 1. С. 215–227. DOI: 10.48081/NIUS7438
28. Фомина Т.Г. Концептуальные подходы к анализу саморегулируемого обучения в зарубежной психологии образования // Современная зарубежная психология. 2022. Т. 11. № 3. С. 27–37. DOI: 10.17759/jmfp.2022110303
29. Корякина Я.В., Ломтева Т.Н., Каменский М.В. Саморегулируемое обучение в условиях цифровизации образования // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. 2019. № 2. С. 141–148. URL: <https://vestniksfku.elpub.ru/jour/article/view/43> (дата обращения: 06.06.2024).
30. Николаева Н.В. Информационно-образовательная среда вуза в контексте смешанного обучения. // Коллекция гуманитарных исследований. 2022. № 4. С. 24–30. DOI: 10.21626/j-chr/2022-4(33)/3
31. Radulović B., Dorocki M., Olić Ninković S., Stojanović M., Adamov J. The effects of blended learning approach on student motivation for learning physics // Journal of Baltic Science Education. 2023. Vol. 22. No. 1. P. 73–82. DOI: 10.33225/jbse/23.22.73
32. Nwabueze A.I., Isilebo N.B. Modern trends in the development of education. // Y.M. Abdulrahman, R.O. Anyaogu, N.J. Izuagba, R. Osim (Eds.). International and comparative education: A cross-cultural approach. Port Harcourt: Celwil Publishing. 2022. P. 545–558. URL: <https://www.researchgate.net/profile/Akachukwu-Nwabueze-2/publication/360108214> (дата обращения: 06.06.2024).
33. Ко Ен Чоль, Ким Енсул. Теоретические аспекты и сущность самоуправляемого обучения. // Мир науки. Педагогика и психология. 2021. Т. 9. № 6. С. 1–19. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/35PDMN621.pdf> (дата обращения: 06.06.2024).
34. Голуб Г.Б., Коган Е.Я., Посталюк Н.Ю., Фишман И.С. Компетентностно-ориентированное образование. Методология и практика / под общ. ред. Е.Я. Когана. Самара: Издательский дом «Фёдоров», 2014. 128 с.
35. Моросанова В.И. Осознанная саморегуляция как метаресурс достижения целей и разрешения проблем жизнедеятельности // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2021. № 1. С. 3–37. DOI: 10.11621/vsp.2021.01.01
36. Лызь Н.А., Голубева Е.В., О.Н. Истратова О.Н. Образовательный опыт студентов: концептуализация и разработка инструмента оценки качества образования // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. 2022. № 3. С. 67–98. DOI: 10.17323/1814-9545-2022-3-67-98
37. Бахшиева С.М., Тихонюк Е.В., Мухтар З.Г., Кинжекова Р.С., Кемешова А.М. Единая среда смешанного обучения: казахстанский контекст. Образование и наука. 2024. Т. 26. № 6. С. 12–41. DOI: 10.17853/1994-5639-2024-3371

38. Байденко В.И. Болонский процесс: европейский и национальные структуры квалификаций (Кн. Приложение 2) / Под науч. ред. В.И. Байденко. М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов. 2009. 220 с. ISBN: 978-5-7563-0387-2.
 39. Голуб Г.Б., Фишман И.С. Планирование формирования общих компетенций в профессиональной образовательной программе СПО на основе уровневой дифференциации деятельности // Проблемы современного образования. 2019. № 1. С. 118–134. EDN: XMHOSR.
 40. Фишман И.С., Голуб Г.Б. Компетентностно-ориентированное образование: оценка результатов / под ред. проф. Е.Я. Когана. М.: Федеральный институт развития образования. 2015. 128 с.
 41. Ewell P.T. "Can Assessment Serve Accountability? It Depends on the Question" in Achieving Accountability in Higher Education, edited by J.C. Burke and Associates, San Francisco, CA: Jossey-Bass. 2005. P. 1–24.
 42. Schoenfeld A.H. How we think: A theory of goal-oriented decision making and its educational applications. New York, NY: 2010. Routledge. 264 p. DOI: 10.4324/9780203843000
 43. Benjamin R. The principles and logic of competency testing in higher education. In S. Blumke, O. Zlatkin-Troitschanskaia, C. Kuhn, J. Fege (Eds.), Modeling and measuring competencies in higher education: Tasks and challenges, Boston, MA: Sense. 2013. P. 127–136. DOI: 10.1007/978-94-6091-867-4_9
 44. Anayatova D., Kostabayeva Z. Applying project-based learning principles on blended learning classroom: students' perception. SDU Bulletin: Pedagogy and Teaching methods. 2020. Vol. 1 No. 52. P. 11–24. DOI: 10.47344/sdu Bulletin.v52i1.37
 45. Wang C.H., Shannon D.M., Ross M.E. Students' characteristics, self-regulated learning, technology self-efficacy, and course outcomes in online learning // Distance education. 2013. Vol. 34 No. 3. P. 302–323. DOI: 10.1080/01587919.2013.835779
- Благодарность.** Данное исследование финансируется Комитетом науки Министерства науки и высшего образования Республики Казахстан (грант № AP14872099).
- Статья поступила в редакцию 10.06.2024
Принята к публикации 16.07.2024

References

1. López-Reyes, L.J., Jiménez-Gutiérrez, A.L., Costilla-López, D. (2022). The Effects of Blended Learning on the Performance of Engineering Students in Mathematical Modeling. *Education Sciences*. Vol. 12, no. 12, article no. 931, doi: 10.3390/educsci12120931
2. Ginestie, J., Impedovo M.A. (2020). International Teachers Professional Developing: Blended Learning Between Europe and Asia. *Voprosy Obrazovaniya = Educational Studies Moscow*. No. 2. pp. 114–27, doi: 10.17323/1814-9545-2020-2-114-127
3. Akbarov, A., Gönen, K., Aydoğan, H. (2018). Students' Attitudes toward Blended Learning in EFL Context. *Acta Didactica Napocensia*. Vol. 11, no. 1, pp. 61–68, doi: 10.24193/adn.11.1.5
4. Rasheed, R.A., Kamsin, A., Abdullah, N.A., Kakudi, H.A., Ali, A.S., Musa, A., Yahaya, A.S. (2020). Self Regulated Learning in Flipped Classrooms: A Systematic Literature Review. *International Journal of Information and Education Technology*. Vol. 10, no. 11, pp. 848–853, doi: 10.18178/ijiet.2020.10.11.1469
5. Smirnov, A.A.; Kalinina, I.F. (2021). Online Learning at a University at the COVID-19 Pandemic. *Sotsial'nye i gumanitarnye tekhnologii = Social and humanitarian technologies*. No. 1, pp. 115–122. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_46198279_83837411.pdf (accessed 14.02.2023). (In Russ., abstract in Eng.).
6. Berman, N., Bezmaternykh, K. (2023). Support for Self-Regulated Learning in the Online Environment. *CIT 2023*. No. 2 (36), pp. 335–344, doi: 10.15350/2409-7616.2023.2.29 (In Russ., abstract in Eng.).
7. Lai, C.L., Hwang, G.J. (2016). A Self-Regulated Flipped Classroom Approach to Improving Student Performance in a Mathematics Course. *Computers and Education*. Vol. 100, pp. 126–140, doi: 10.1016/j.compedu.2016.05.006

8. Shabnam Ara, S.J., Tanuja, R. (2024). Exploring Key Parameters Influencing Student Performance in a Blended Learning Environment Using Learning Analytics. *Journal of Education and e-Learning Research*. Vol. 11, no. 1, pp. 77-89, doi: 10.20448/jeelr.v11i1.5330
9. Zimmerman, B. J. (2000). *Attaining Self-Regulation: A Social Cognitive Perspective in Handbook of Self-Regulation*. Eds M. Boekaerts, P.R. Pintrich, M. Zeidner (San Diego, CA: Academic Press). Pp. 13-40, doi: 10.1016/b978-012109890-2/50031-7
10. Zimmerman, B.J. (2013). From Cognitive Modeling to Self-Regulation: A Social Cognitive Career Path. *Educational Psychology*. No. 48, pp. 135-147, doi: 10.1080/00461520.2013.794676
11. Winne, P.H., Hadwin, A.F. (2008). *The Weave of Motivation and Self-Regulated Learning in Motivation and Self-Regulated Learning: Theory, Research and Applications*. Eds D.H. Schunk, B.J. Zimmerman. New York, NY: Lawrence Erlbaum Associates). Pp. 297-314.
12. Pintrich, P.R. (2000). *The Role of Goal Orientation in Self-Regulated Learning in Handbook of Self-Regulation*. Eds M. Boekaerts, P.R. Pintrich, M. Zeidner (San Diego, CA: Academic Press). Pp. 452-502, doi: 10.1016/B978-012109890-2/50043-3
13. Efklides, A. (2011). Interactions of Metacognition with Motivation and Affect in Self-Regulated Learning: The MASRL Model. *Educational Psychology*. No. 46, pp. 6-25, doi: 10.1080/00461520.2011.538645
14. Boekaerts, M. (2011). *Emotions, Emotion Regulation, and Self-Regulation of Learning in Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance*. Eds B.J. Zimmerman, D.H. Schunk. New York, NY: Routledge. Pp. 408-425.
15. Järvelä, S., Kirschner, P., Panadero, E., Malmberg, J., Phielix, C., Jaspers, J. et al. (2015). Enhancing Socially Shared Regulation in Collaborative Learning Groups: Designing for CSCL Regulation Tools. *Educational technology. Research and Development*. No. 63, pp. 125-142, doi: 10.1007/s11423-014-9358-1
16. Panadero, E.A. (2017). Review of Self-regulated Learning: Six Models and Four Directions for Research. *Frontiers in Psychology*. Vol. 8, article no. 422, doi: 10.3389/fpsyg.2017.00422
17. De Corte, E. (2019). Learning Design: Creating Powerful Learning Environments for Self-Regulation Skill. *Voprosy Obrazovaniya. = Educational Studies Moscow*. No. 4 (December), pp. 30-46, doi: 10.17323/1814-9545-2019-4-30-46
18. Li, J., Ye, H., Tang, Y., Zhou, Z., Hu, X. (2018). What Are the Effects of Self-Regulation Phases and Strategies for Chinese Students? A Meta-Analysis of Two Decades Research of the Association Between Self-Regulation and Academic Performance. *Frontiers in Psychology*. Vol. 9, article no. 2434, doi: 10.3389/fpsyg.2018.02434
19. Vilkova, K.A. (2020). Measuring Self-Regulated Learning: A Review of Questionnaires. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Journal of Modern Foreign Psychology*. Vol. 9, pp. 123-133, doi: 10.17759/jmfp.2020090211 (In Russ., abstract in Eng.).
20. Margolis, A.A., Sorokova, M.G., Shvedovskaya, A.A. (2022). Face-to-Face, Blended or Online: How Do Students Prefer to Study? *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*. Vol. 27, pp. 5-20, doi: 10.17759/pse.2022270501 (In Russ., abstract in Eng.).
21. Yerimpasheva, A.T., Tarakbaeva, R.E., Zakirova, A.A., Koilybaeva, M.T. (2022). Prospects for Distance Learning in Kazakhstani Universities in the Context of Active Digitalization Due to the COVID-19. *Vestnik universiteta "Turan" = Bulletin of "Turan" University*. Pp. 276-283, doi: 10.46914/1562-2959-2022-1-1-276-283 (In Russ., abstract in Eng.).
22. Broadbent, J. (2017). Comparing Online and Blended Learner's Self-Regulated Learning Strategies and Academic Performance. *The Internet and Higher Education*. Vol. 33, pp. 24-32, doi: 10.1016/j.iheduc.2017.01.004

23. Islam Md.K., Sarker Md.F.H., Islam M.S. (2022). Promoting Student-Centred Blended Learning in Higher Education: A Model. *E-Learning and Digital Media*. Vol. 19, no. 1, pp. 36-54, doi: 10.1177/20427530211027721
24. Tzimas, D.E., Demetriadis, S.N. (2024). Impact of Learning Analytics Guidance on Student Self-Regulated Learning Skills, Performance, and Satisfaction: A Mixed Methods Study. *Education Sciences*. Vol. 14, no. 1, article no. 92, doi: 10.3390/educsci14010092
25. Andreyeva, N.V. (2020). Pedagogy of Effective Blended Learning. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Journal of Modern Foreign Psychology*. Vol. 9, pp. 8-20, doi: 10.17759/jmfp.2020090301 (In Russ., abstract in Eng.).
26. Anthonyamy, L., Koo, A.C., Hew, S.H. (2020). Self-regulated learning strategies and non-academic outcomes in higher education blended learning environments: A one-decade review. *Education and Information Technologies*. Vol. 25, pp. 3677-3704, doi: 10.1007/s10639-020-10134-2
27. Abdyhalykova, J.E., Malik, U.B. (2022). Metacognitive Instruction in A Blended Learning Environment. *Vestnik Toraigyrov universiteta. Pedagogicheskaya seriya = Bulletin of Toraigyrov University Pedagogics Series*. No. 1, pp. 215-227, doi: 10.48081/NIUS7438 (In Russ.).
28. Fomina, T.G. (2022). Conceptual Approaches to the Analysis of Self-Regulated Learning in Foreign Psychology. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Journal of Modern Foreign Psychology*. No. 1, pp. 27-37, doi: 10.17759/jmfp.2022110303 (In Russ., abstract in Eng.).
29. Koryakina, Ya.V., Lomteva, T.N., Kamensky, M.V. (2019). Self-Regulated Learning in the Context of Digitalization of Education. *Vestnik Severo-Kavkazskogo federal'nogo universiteta = Bulletin of the North Caucasus Federal University*. No. 2, pp. 141-148, doi: 10.37493/2307-907X-2019-71-2-141-148 (In Russ., abstract in Eng.).
30. Nikolaeva, N.V. (2022). Information and Educational Environment of the University in the Context of Blended Learning. *Kollektsiya gumanitarnykh issledovaniy = Humanities Research Collection*. No. 4, pp. 24-30, doi: 10.21626/j-chr/2022-4(33)/3 (In Russ., abstract in Eng.).
31. Radulović, B., Dorocki, M., Olić Ninković, S., Stojanović, M., Adamov, J. (2023). The Effects of Blended Learning Approach on Student Motivation for Learning Physics. *Journal of Baltic Science Education*. Vol. 22, no. 1, pp. 73-82, doi: 10.33225/jbse/23.22.73
32. Nwabueze, A.I., Isilebo, N.B. (2022). Modern Trends in the Development of Education. In: Y.M. Abdulrahman, R.O. Anyaogu, N.J., Izuagba, R. Osim (Eds.). *International and comparative education: A cross-cultural approach*. Pp. 545-558. Port Harcourt: Celwil Publishing. Available at: <https://www.researchgate.net/profile/Akachukwu-Nwabueze-2/publication/360108214> (accessed 14.02.2023).
33. Ko Young Chul, Kim Young Suk (2021). Theoretical Aspects and Essence of Self-Directed Learning. *Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya = The World of Science. Pedagogy and Psychology*. Vol. 9, no. 6, pp. 1-19. Available at: <https://mir-nauki.com/35PDMN621.html> (accessed 06.06.2024). (In Russ., abstract in Eng.).
34. Golub, G.B., Kogan, E.Ya., Postaluk, N.Yu., Fishman, I.S. et al. (2014). *Competence-Oriented Education. Methodology and Practice*. Publishing house "Fedorov". 184 p. (In Russ.).
35. Morosanova, V.I. (2021). Conscious Self-Regulation as a Metaresource for Achieving Goals and Solving the Problems of Human Activity. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psikhologiya = Bulletin of the Moscow University. Episode 14. Psychology*. Pp. 4-37, doi: 10.11621/vsp.2021.01.01 (In Russ., abstract in Eng.).
36. Lyz', N.A., Golubeva, E.V., Istratova, O.N. Students' Educational Experience: The Conceptualization and Development of a Tool for the Assessment of Education Quality. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies Moscow*. No. 3, pp. 67-98, doi: 10.17323/1814-9545-2022-3-67-98 (In Russ., abstract in Eng.).

37. Bakhisheva, S.M., Tikhonyuk, E.V., Mukhtar, Z.G., Kinzhekova, R.S., Kemeshova, A.M. (2024). Unified Blended Learning Environment: The Kazakh Context. *Obrazovanie i nauka= Education and science*. Vol. 26, no. 6, pp. 12-41, doi: 10.17853/1994-5639-2024-3371 (In Russ., abstract in Eng.).
38. Baidenko, V.I. (2009). *The Bologna Process: European and national qualifications frameworks*. Under the scientific editorship of V.I. Baydenko. Moscow: Issledovatel'skii tsentr problem kachestva podgotovki spetsialistov. 220 p. (In Russ., abstract in Eng.).
39. Golub, G.B., Fishman, I.S. (2019). Planning the Formation of General Competences in the Professional Educational Program of the Spo on the Basis of Level Differentiation of Activity. *Problemy sovremennogo obrazovaniya = Problems of Modern Education*. No. 1, pp. 118-134. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_37278392_77112405.pdf (accessed 06.06.2024). (In Russ., abstract in Eng.).
40. Fishman, I.S., Golub, G.B. (2015). Competence-Oriented Education: Evaluation of Results. *Federal'nyi institut razvitiya obrazovaniya = Federal Institute for Education Development*. 118 p. (In Russ., abstract in Eng.).
41. Ewell, P.T. (2005). *Can Assessment Serve Accountability? It Depends on the Question in Achieving Accountability in Higher Education*. Edited by J.C. Burke and Associates, San Francisco, CA: Jossey-Bass. Pp. 1-24.
42. Schoenfeld, A.H. (2010). *How We Think: A Theory of Goal-Oriented Decision Making and Its Educational Applications*. New York, NY: Routledge. 264 p., doi: 10.4324/9780203843000
43. Benjamin, R. (2013). The Principles and Logic of Competency Testing in Higher Education. In: S. Blumeke, O. Zlatkin-Troitschanskaia, C. Kuhn, J. Fege. Eds. *Modeling and Measuring Competencies in Higher Education: Tasks and challenges*, Boston, MA: Sense. Pp. 127-136, doi: 10.1007/978-94-6091-867-4_9
44. Anayatova, D., Kostaubayeva, Z. (2020). Applying Project-Based Learning Principles on Blended Learning Classroom: Students' perception. *SDU Bulletin: Pedagogy and Teaching methods*. Vol. 1, no. 52, pp. 11-24, doi: 10.47344/sdu Bulletin.v52i1.37
45. Wang, C.H., Shannon, D.M., Ross, M.E. (2013). Students' Characteristics, Self-Regulated Learning, Technology Self-Efficacy, and Course Outcomes in Online Learning. *Distance Education*. Vol. 34, no. 3, pp. 302-323, doi: 10.1080/01587919.2013.835779

Acknowledgement. This research is funded by the Science Committee of The Ministry of Science and Higher Education of the Republic of Kazakhstan (grant No. AP14872099).

The paper was submitted 10.06.2024

Accepted for publication 16.07.2024

Исследовательская этика: представления и практики российских молодых учёных

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-7-124-143

Попова Евгения Владимировна – канд. политич. наук, доцент, заведующий кафедрой антропологии и этнологии, ORCID: 0000-0003-1716-8849, Researcher ID: O-5789-2014, Scopus ID: 56649029500, iam.e.popova@yandex.ru

Национальный исследовательский Томский государственный университет, Томск, Россия

Мацепуро Дарья Михайловна – канд. истор. наук, директор Центра науки и этики, ORCID: 0000-0002-9809-082X, Researcher ID: AAF-6266-2019, daria.matsepuro@mail.tsu.ru

Национальный исследовательский Томский государственный университет, Томск, Россия

Адрес: 634050, Томск, пр. Ленина, 36.

***Аннотация.** Недобросовестное поведение исследователей является важной проблемой для науки во многих странах, в том числе и в России. Оно приводит к негативным последствиям как для качества получаемого научного знания, так и для репутации исследователей и научных организаций. Однако до сих пор проведено небольшое число эмпирических исследований этой проблемы в России. В работе методом опроса исследуются представления молодых учёных из всех федеральных округов России об исследовательской этике и ситуациях, с которыми они сталкиваются в своей работе. В соответствии с выбранной теоретической рамкой: представлениями об этике как действии, которое носит ситуативный характер, определяется устойчивыми практиками и образцами, опрос проводился в два этапа: сначала был задан открытый вопрос о ситуациях этического выбора в исследовательской деятельности, на основе которого затем была создана развёрнутая анкета. В результате было выявлено, что подавляющее большинство молодых исследователей сталкиваются с ситуациями нарушения этических норм как в научных публикациях и коммуникациях, так и в процессах организации исследовательской работы. Нарушения исследовательских процедур, подгонка данных, фальсификация результатов исследований – это набор нарушений в организации исследований, с которым сталкивались почти три четверти респондентов сами или слышали о таких ситуациях от коллег. При этом нет консенсуса относительно источников знаний об этике и наблюдается дефицит таких институциональных практик регулирования нарушений как работа этических комитетов или этические стандарты.*

***Ключевые слова:** исследовательская этика, недобросовестное поведение, академическая честность, репутация, этические комитеты, этические стандарты, исследования науки*

***Для цитирования:** Попова Е.В., Мацепуро Д.М. Исследовательская этика: представления и практики российских молодых учёных // Высшее образование в России. 2024. Т. 33. № 7. С. 124–143. DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-7-124-143*

Research Ethics: Ideas and Practices of Russian Young Scientists

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-7-124-143

Evgeniya V. Popova – Cand. Sci. (Political Sciences), Associate Professor, Head of the Department of Anthropology and Ethnology, ORCID: 0000-0003-1716-8849, Researcher ID: O-5789-2014, Scopus ID: 56649029500, iam.e.popova@yandex.ru

Daria M. Matsepuro – Cand. Sci. (Historical Sciences), Director of the Center for Science and Ethics, ORCID: 0000-0002-9809-082X, Researcher ID: AAF-6266-2019, daria.matsepuro@mail.tsu.ru

National Research Tomsk State University, Tomsk, Russian Federation

Address: 36 Lenin ave., Tomsk, 634050, Russian Federation

Abstract. Scientists' misconduct in their research activities is an important problem for science in many countries, including Russia. It leads to negative consequences both for the quality of scientific knowledge obtained and for the reputation of researchers and scientific organizations. However, there is still a small number of empirical studies of this problem in Russia. This work is based on a survey method to explore the ideas of young scientists from all federal districts of Russia about research ethics and the situations of ethical dilemmas that they encounter in their work. In accordance with the chosen theoretical framework: ideas about ethics as an action that is situational by nature, determined by sustainable practices and patterns, the survey was conducted in two stages: an open question about situations of ethical choice in research activities, on the basis of which a detailed questionnaire was then created. As a result, it was revealed that the vast majority of young scientists are faced with situations of violation of ethical standards both in scientific publications and communications, and in the processes of organizing research work. Violations of research procedures, data manipulation, falsification of research results – this is a set of violations in the organization of research that almost three-quarters of respondents encountered themselves or heard about such situations from colleagues. However, there are gaps in consensus about the sources of knowledge about ethics and a lack of institutional practices to prevent violations such as the work of ethics committees or ethical standards.

Keywords: research ethics, misconduct, academic integrity, reputation, ethics committees, ethical standards, science studies, Russian academy

Cite as: Popova, E.V., Matsepuro, D.M. (2024). Research Ethics: Ideas and Practices of Russian Young Scientists. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 33, no. 7, pp. 124-143, doi: 10.31992/0869-3617-2024-33-7-124-143 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение

В настоящее время растёт интерес к вопросам, связанным с исследовательской и, шире, академической честностью и этикой исследований. Это связано с увеличением числа зарегистрированных случаев академического мошенничества по всему миру [1; 2], причиной которого исследователи называют быстрое распространение университетского

образования (для академической нечестности обучающихся) и изменение форм организации профессиональной жизни учёных [3], а также массовое использование Интернета студентами и исследователями [4]. Актуальность изучения академической честности связана с тем, что нарушение норм исследовательской этики наносит ущерб университетам, доверию как к системам высше-

го образования и репутации исследователей [5], так и к науке в целом [6]. Нечестное академическое поведение замедляет научный прогресс, подрывает доверие к результатам исследований, приводит к ненадлежащему использованию финансирования и усилению вмешательства государственных органов в процессы регулирования науки и, как следствие, к её бюрократизации.

Понятия «исследовательская (академическая) честность» и «исследовательская этика» сложны по своей природе, поскольку как научная литература, так и отдельные участники академической жизни по-разному интерпретируют их. У представителей научно-педагогического сообщества различные представления и ожидания в отношении исследований, их продвижения и результатов [7]. В особо уязвимом положении оказываются молодые исследователи, которые начинают карьеру в ситуации растущих требований к количеству публикаций и ожиданий от практической результативности, ужесточения конкуренции за финансовые и карьерные возможности при изначально слабой позиции внутри академического сообщества, что стимулирует не всегда добросовестное проведение исследований и последующих публикаций [8; 9]. Это актуализирует исследовательский вопрос о том, какие рабочие ситуации молодые учёные в России определяют как этически маркированные, с какими из них стал-

киваются в реальном опыте, как их решают и что является источниками представлений об исследовательской этике.

Категория «молодые исследователи» в данной работе определяется как специалисты в возрасте до 35 лет со степенью кандидата наук или без степени и до 45 лет со степенью доктора наук, работающие в исследовательских структурах. Мы расширили возраст докторов наук с целью включения в выборку и исследователей, стремящихся достичь высоких карьерных позиций, в недавнем прошлом преодолевших необходимые процедуры для этого, тем более что в процессе обсуждений возраста молодых исследователей в Государственной Думе РФ были предложения включить докторов наук до 45 лет¹.

В данной работе мы фокусируемся на поведении молодых исследователей и изучаем ситуации и формы деятельности, которые маркируются исследователями как неэтичные в процессе проведения исследований и апробации их результатов.

Обзор литературы

Начиная со статьи Б. Мартинсона и соавторов «Учёные ведут себя плохо» в *Nature* [10], признанной программной в области этики исследований (далее – ИЭ), общими для всех наук становятся обсуждения проблем академической честности учёных, прежде всего вопросов плагиата и некоррект-

¹ В федеральном законодательстве отсутствует понятие «молодой учёный». Однако в последние несколько лет на законодательном уровне предпринят ряд попыток его закрепить, уточнить и дополнить. В основном такая необходимость обусловлена необходимостью систематизировать меры государственной поддержки. Так в 2022 году в Госдуму был внесён законопроект о статусе молодых учёных, в котором «молодым учёным предлагается считать лицо в возрасте до 35 лет включительно, являющееся работником научных организаций, научно-педагогическим работником образовательных организаций высшего образования, а также научным работником иных организаций, осуществляющих научную и (или) научно-техническую деятельность». Источник: Катенева Ю. В Госдуму внесли законопроект о статусе молодых учёных // Парламентская газета. 30.09.2022. URL: <https://www.pnp.ru/social/v-gosdumu-vnesli-zakonoproekt-o-statuse-molodykh-uchenykh.html> (дата обращения: 30.03.2024). В то же время президентские гранты поддержки научных исследований предоставляются молодым учёным в возрасте до 35 лет, имеющим учёную степень кандидата наук, и до 40 лет, имеющим учёную степень доктора наук, а во время обсуждения законопроекта в Государственной Думе отдельные депутаты предлагали расширить возраст молодых докторов наук до 45 лет в силу уменьшения количества молодых учёных в стране.

ных заимствований, фабрикация и фальсификации результатов исследований, а также качество научной коммуникации [7; 9; 11; 12]. Ряд статей об ИЭ посвящён конфликтам интересов при спонсировании исследований коммерческими организациями [13; 14]. В российских исследованиях основной акцент делается на плагиате [15], стратегиях недобросовестных публикаций [16; 17] и образовательных вопросах ИЭ [18]. Слабый интерес как среди российских исследователей науки, так и среди самих учёных к вопросам ИЭ даёт основание для формулировки первой гипотезы нашего исследования: количество молодых российских исследователей, положительно ответивших на вопрос о наличии опыта решения этических вопросов, будет меньше тех, кто действительно сталкивался с этически спорными ситуациями. Это связано со второй гипотезой о том, что в российской академической традиции обсуждение вопросов ИЭ маргинально, и исследователи не задумываются об этически спорных ситуациях (согласно институционализированным нормам) и часто сами их так не воспринимают.

В литературе для обозначения этически спорных ситуаций применяются слова «добросовестность», «этика», «заблуждение», «мошенничество» (*integrity, ethics, misconduct*) [19]; дополнительно в более позднем обзоре литературы добавилось ключевое слово *fraud* [20], и все эти слова сочетаются с различными эпитетами: «академический», «научный», «исследовательский» (*academic, scientific, research*). Этот набор терминов показывает, что всё ещё нет явной согласованности в разграничении сферы ИЭ. Например, является ли она частью академической честности, ориентирована ли академическая честность только на студентов, и необходим ли для исследовательской этики собственный глоссарий [20]? В данной статье мы применяем термин «ис-

следовательская этика» во всех указанных смыслах, чтобы не упустить представления самих исследователей. Мы начали с рабочего определения ИЭ как обобщающего понятия, отражающего представления о надлежащем исследовательском процессе, которые разделяются исследователями, имеют целью приобретение достоверных научных знаний, полученных приемлемым для общества образом и формируют позитивный образ учёных для них самих и для общества. Далее мы наполняли понятие конкретными вопросами, которые определяются как этически сложные в научной литературе и среди российских исследователей, которых мы опрашивали.

В научной литературе можно выделить два подхода к определению и способам работы с ИЭ [21; 22]. Первый – институциональный, который предполагает либо изучение роли стандартов надлежащего поведения в индивидуальном выборе исследователя, либо исследование структурных мер, которые должны обеспечить различные институты для стимулирования этичного поведения [23]. Второй подход – практико-ориентированный, фокусирует внимание не на кодифицированных правилах, иначе говоря, этике, основанной на принципах (*principles-based*), а на противоположном подходе – этике, основанной на практике (*case-based*) [21]. Мы следуем второму подходу, задавая вопросы о том, что сами исследователи считают приемлемым или недопустимым, что понимается ими под ИЭ и с какими практиками им приходилось сталкиваться в исследовательской деятельности.

Б. Макфарлэйн, Дж. Жанг и А. Пан [19] выделяют для этики исследовательской деятельности такие тематические блоки как: исследования политик в области ИЭ (поскольку поведение в рамках ИЭ часто связывают с институциональными факторами)², определение ИЭ, кейсы нарушения ИЭ и внедрения

² Исследование политик и институциональных стимулов важно, так как среди исследователей существует консенсус, что ИЭ можно управлять.

стандартов ИЭ, разделение обязанностей внутри научного коллектива, детерминанты ИЭ, восприятие этических правил и неэтичных ситуаций и др. Опубликованный позднее обзор литературы нацелен на описание субдисциплин изучения ИЭ и обнаружение лагун в исследованиях [20] и формирует более систематизированный классификатор научных публикаций по теме, включающий 12 разделов. При этом авторы обоих обзоров показывают, что большая часть статей по вопросам ИЭ не является эмпирическими исследованиями, а скорее касаются нормативных вопросов или работы с документами. Исключения составляют анализ плагиата и академических резюме. С этой точки зрения важно проводить и приводить эмпирические доказательства существующих представлений об ИЭ в разных национальных контекстах. Данное исследование направлено на преодоление дефицита эмпирических работ в области исследовательской этики в современной России.

К важным теоретическим вопросам, которые требуют исследований на материалах национальных академий, относятся факторы, стимулирующие либо блокирующие неэтичные действия: индивидуальные, ситуационные характеристики, а также особенности культуры и институциональные стимулы [24–26]. Исследователи показывают, что чаще всего причинами неэтичного поведения оказываются проблемы в самой системе производства и распространения академического знания, иначе – институциональные факторы: финансирование, обеспеченность ресурсами, внутриорганизационные правила и практики. Вторая по популярности причина – это проблемы осведомлённости исследователей об этике и чувствительности к спорным вопросам. Эти факторы будут проверяться далее, чтобы определить источники информации об ИЭ в российской академии, а также востребованность специализированных структур. Третьей институциональной причиной разных представлений об ИЭ исследователи называют дисциплинарную

принадлежность исследователей: здесь есть обширная традиция, которая обращает внимание на «интеллектуальные кластеры», объединяющие похожие культуры *bard pure*, *soft pure*, *hard applied* и *soft applied*, что влияет на различия в восприятии науки и ИЭ [27]. Важно отметить, что для развивающихся стран, в которых отсутствуют или только зарождаются институциональные механизмы обеспечения соблюдения ИЭ, также подтверждаются дисциплинарные различия, однако доказано, что основным фактором является скорее включённость отдельных дисциплин в глобальные международные сети, нежели собственно дисциплинарные особенности [28]. В меньшинстве исследования, которые показывают индивидуальные особенности как причину нарушения требований ИЭ: это изучение влияния пола, возраста, карьерных устремлений на нарушение и соблюдение принципов ИЭ [20]. Прежде всего, считается, что начинающие исследователи более склонны к проблемному поведению, что связано как с недостатками знаний, так и с большими сложностями в привлечении финансирования [9]. В этом контексте опрос молодых учёных даёт возможность оценить вклад перечисленных факторов. В процессе исследования нами будут выявлены наиболее часто встречающиеся ситуации ИЭ, с которыми сталкиваются молодые исследователи в России, а также планируется проверить гипотезу, влияют ли личные или институциональные факторы на восприятие рабочих ситуаций как этически маркированных, и оценить, насколько институционализированные формы контроля за ИЭ актуальны для молодых российских исследователей.

Значительное количество исследований показывает, что в целом климат, сложившийся внутри организации, будет влиять на поддержание определённых норм поведения [29–31]. Так, Дж. Ризон утверждает, что наиболее надёжные организации – это те, которые создают структурные меры безопасности, позволяющие обойти челове-

скую склонность к ошибочному поведению [9]. Коммерциализация же исследовательских институтов приводит к конкуренции, которая ставит под угрозу честность исследователей, выставляя приоритетом их собственные интересы, вместо интересов научного сообщества [9].

В российских публикациях вопросы ИЭ представлены слабо и почти все они не носят эмпирический характер. Исключение составляют статьи, посвящённые поведению студентов, их обучению ответственному проведению исследований и проблемам публикационной активности российских учёных [16–18]. Это указывает на важность эмпирического анализа кейсов добросовестного и ненадлежащего поведения, а также изучения работы институциональных форм и детерминант определённых видов поведения для российской академии.

Методы и материалы

Инструмент оценки этических аспектов исследований для молодых учёных разрабатывался в два этапа. Поскольку авторы разделяют методологический подход этики, основанной на практике [32], на первом этапе было важно выявить темы и ситуации, которые определяются самими молодыми учёными как этически окрашенные, и позволяют сформировать тематику вопросов и структурировать шкалы. С этой целью среди выпускников Школы ключевых исследователей (Школа РИ) двух потоков³, а также через Советы молодых учёных российских регионов (Москва, Новосибирская, Нижегородская, Томская область, Приморский край и др.) был распространён опрос с единственным открытым вопросом: *«Когда Вы слышите словосочетание «этика научных исследований и разработок» / «этика науки» какие связанные темы Вам приходят на ум? Перечислите, пожалуйста, не менее 15 тем, значимых на Ваш взгляд»*. Было

получено 17 ответов. Далее проводилось кодирование – ответы распределялись по кодам, первоначально названным терминами, данными респондентами, а затем группа тематик всех респондентов называлась в соответствии с обозначениями в научной литературе. Это позволило выявить общий набор ситуаций и категорий, которые сами исследователи определяют как относящиеся к ИЭ. Так были сформулированы следующие категории:

- этика научных публикаций;
- этика научных коммуникаций;
- организация научных исследований;
- защита участников исследования;
- наука, технологии, общество, риски;
- кодифицированные международные/российские этические нормы и стандарты;
- дисциплинарная область;
- отказ от этики в науке.

Например, в категорию «этика научных публикаций» вошли такие ключевые слова, как «плагиат», «заимствования», «соавторство», «цитирование», «учёт вклада авторов», «рецензирование статей», «самоцитирования», «точность формулировок». В категорию «этика научных коммуникаций» (ключевое слово респондента) вошли «наставничество» и «научный руководитель», «защита диссертации», «уважительное отношение между учёными», «оппонирование», «публичное распространение результатов исследований» (дополнительно к публикациям). К «дисциплинарной области» были отнесены названные респондентами дисциплины и исследования, связанные с разработкой конкретных технологий, которые необходимо контролировать: медицина, ядерная бомба, генетика, клонирование, открытые данные и др. Мы пробовали задать в анкете вопрос о конкретных дисциплинах и технологиях, с которыми связана ИЭ, но в силу малого объёма выборки делать какие-либо выводы на этом материале не пред-

³ Проект Центра Стратегических разработок «Северо-Запад» – сетевой образовательный проект, направленный на развитие профессиональных навыков молодых исследователей.

ставляется возможным. Важно отметить, что исследователи из разных дисциплин по-разному воспринимают исследования и разработки, которые в наибольшей степени требуют этического регулирования.

Перечисленные категории и варианты ситуаций легли в основу опроса, разработанного на следующем этапе. В результате были сформированы наборы вопросов и шкал, фундированные теоретически, но и учитывающие специфику российской академической культуры и существующих практик.

Анкета «Этические аспекты в работе исследователей» включала три блока вопросов. Первый блок касался персональных характеристик респондента и его профессионального опыта: пол, возраст, профессиональная позиция, длительность занятий научными исследованиями, дисциплинарная принадлежность, тип организации, в которой работает респондент, регион нахождения организации и опыт работы в проектах. Второй блок был связан с представлениями об ИЭ и реальными ситуациями, маркируемыми в терминах ИЭ. Он включал вопросы о том, сталкивался ли респондент с вопросами этического выбора, что он включает в термин ИЭ. После этого были заданы вопросы о том, сталкивался ли респондент или его коллеги с отдельными ситуациями, которые обычно маркируются в литературе и другими исследователями как этически спорные. Вопрос не только о личном столкновении с вопросами ИЭ, но и о коллегах часто задают потому, что исследователи не склонны в опросах рассказывать о собственных неконвенциональных формах поведения, поэтому для оценки явления в разных контекстах задаются деперсонифицированные вопросы. Конкретные ситуации нарушений ИЭ, даже если они не рассматриваются отвечающим как нарушения, важны, чтобы оценить не только представления респондентов об ИЭ, но и их профессиональный опыт. Это позволяет сделать выводы о том, насколько чувствительны исследователи к этическим

вопросам, и всегда ли последние воспринимаются как ИЭ или для них это обыденные ситуации, которые не проблематизируются на практике. Третий блок касался вопросов отношения к разным источникам информации об ИЭ и институционализированным способам регулирования этически спорных ситуаций.

Опрос был реализован Координационным советом по делам молодёжи в научной и образовательной сферах Совета при Президенте Российской Федерации по науке и образованию (далее – Корсовет) в ноябре 2022 года в формате CAWI (*Computer-Assisted Web Interviewing*). Информация об опросе была размещена на официальном сайте Корсовета, в социальных медиа, профильных *Telegram*-каналах, а также посредством адресной рассылки среди Советов молодых учёных и сообществ исследователей. В нём приняли участие 136 исследователей в возрасте до 44 лет включительно, которые занимают различные позиции – от студентов до руководителей структурных подразделений и организаций – из разных научных областей. Распределение опрошенных по типу организации демонстрирует практически равную представленность работников научных организаций (47%) и вузов (46%), остальные значения – бизнес-структуры и НКО. Почти 65% респондентов проживают в Москве, Санкт-Петербурге, Южном федеральном округе, Сибирском федеральном округе или Северо-Кавказском федеральном округе, остальные респонденты в разной степени представляют все федеральные округа РФ. Более 90% опрошенных имеют статус аспирантов, научных сотрудников разного уровня или относятся к профессорско-преподавательскому составу вузов. При этом 68% респондентов занимаются научными исследованиями и разработками от 5 лет и более. Более 50% опрошенных работают с технологиями, почти 60% из них вовлечены в создание технологий, влияние которых на окружающую среду и общество изучено в достаточной мере.

Для ответа на поставленные исследовательские вопросы были проанализированы частотные распределения ответов молодых исследователей и оценена статистическая значимость их различий по полу, возрасту, длительности исследовательского опыта и иным параметрам первого блока анкеты с помощью непараметрического критерия χ^2 для оценки влияния институциональных и персональных факторов отношение к вопросам ИЭ в профессиональной деятельности молодых исследователей России.

Данное исследование имеет ряд ограничений, которые обусловлены, прежде всего, характером и размером выборки. Из указанных выше социально-демографических и организационных характеристик очевидно смещение выборки в пользу представителей социогуманитарных дисциплин (25,8%), химии и исследований материалов (18,0%), биологии и наук о жизни (14,8%), по причине того, что выборка являлась доступной. Такой тип выборки не позволяет распространить результаты на генеральную совокупность. Поэтому результаты могут быть полезны для уточнения гипотез и проведения более масштабных опросов. Также малый размер выборки ограничивает возможности сравнения по группам, учитывая небольшое наполнение групп. В будущих исследованиях необходимо учесть недостатки представленной выборки, проведя исследование в нескольких российских исследовательских организациях разного профиля, с контролем эффекта самоотбора.

Определённые ограничения могут быть связаны с количественной стратегией, не гибкой в отношении персонального опыта респондентов. Для одного респондента ситуация может быть определена в этических категориях, в то время как для другого – это нормальная форма коммуникации, не рассматриваемая как ИЭ. Кроме того, сами вопросы являются ретроспективными, поэтому возможен эффект забывания. Также некоторые из респондентов могут воспринимать вопросы об академической нечестности

как сензитивные и склоняться к выбору социально желательных ответов.

Результаты

Вопросы этики часто встречаются в профессиональной деятельности респондентов. Только около трети респондентов на вопрос «*Сталкивались ли Вы в своей профессиональной деятельности с вопросами этического выбора?*» указали, что никогда не сталкивались (29,1%) или не знают, что такое этика (1,5%). При этом почти четверть респондентов (24,8%) ответили, что это частая ситуация, а 44% – что редкая, но сталкиваться с этическим выбором приходилось. Важно отметить, что представители вузов чаще отвечали на вопрос «да, часто», но статистической связи между переменными «тип организации» и ответом на вопрос о ситуациях этического выбора нет.

Среди категорий того, что, по мнению респондентов, относится к ИЭ, самыми популярными ответами (73,2%) ожидаемо были все варианты, относящиеся к сфере научных публикаций (плагиат, некорректное цитирование или использование авторских идей), научных коммуникаций (40,6%) и вопросы социальной ответственности исследователя и разработчика (39,9%) (Рис. 1).

Ситуации столкновений молодых учёных с неэтичными ситуациями в научных коммуникациях

Около 68% респондентов лично сталкивались с какой-либо из представленных в анкете ситуаций академической нечестности. Чаще всего это некорректное цитирование, неуважительное общение между учёными и несоблюдение авторского права (27,9% – для первых двух и более 24% ответов для последней ситуации) (Рис. 2). Распределение ответов для ситуаций, случившихся с коллегами, несколько иное. Самыми популярными ситуациями академической нечестности в этой категории были названы неучтённый вклад авторов и некорректное представление результатов исследования (обе ситуации подтверждены более чем 43%

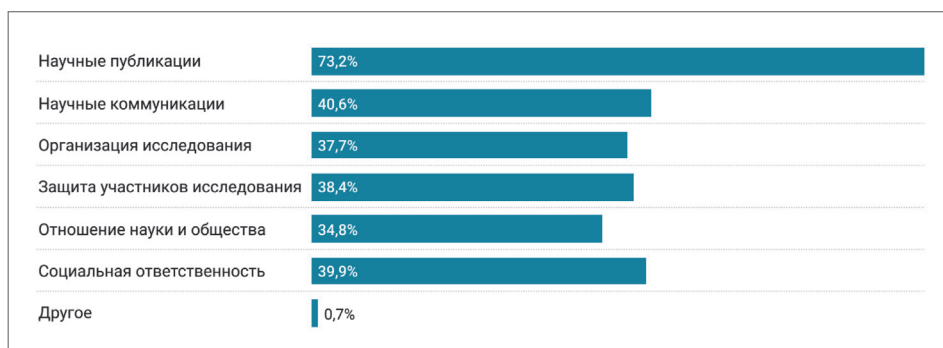


Рис 1. Распределение ответов на вопрос «Когда Вы слышите словосочетание «этика науки», с какими направлениями научной деятельности оно у вас ассоциируется в первую очередь?», по укрупнённым категориям⁴, %

Fig. 1. Respondent's answers to the question "When you hear the phrase "Research ethics", which areas of scientific activity do you associate it with in the first place?", by enlarged categories, %

респондентов). Несовпадение результатов на треть в вариантах о себе и о коллегах даёт основание для выдвижения гипотезы о том, что в отношении данных видов академической нечестности есть некоторая конвенция о постыдности такой ситуации, например, в отношении некорректных представлений результатов исследования, и не все респонденты были искренни в ответе о собственном опыте. Это предположение необходимо проверять дополнительно качественными методами исследования.

Самыми редко встречающимися ситуациями названы непрозрачность процедуры защиты диссертации (около 20% ответов), несоблюдение авторского права, кража идей и неэтичное поведение научного руководителя (по 47% респондентов сами или их коллеги встречались с данным видом нарушений). Однако нельзя сказать, что это малораспространённые практики в научном сообществе.

Важно отметить, что не обнаружено статистической связи между нечестным поведением и позицией исследователя (аспирант, НППР всех уровней или руководитель), типом организации (научная организация или вуз),

а также возрастом респондента. У исследователей в любом случае есть возможность столкнуться с нечестным поведением.

Ситуации столкновений молодых учёных с неэтичными ситуациями в процессе проведения исследований

Следующий вопрос, характеризующий неэтичные ситуации в отношении процедур проведения исследований, показывает, что такие действия как для самих респондентов, так и для их коллег не редки, хотя таких нарушений значительно меньше, чем тех, что оказываются связанными с вопросами научных коммуникаций, включая публикации и отношения с участниками исследований. Для того чтобы собрать агрегированные данные о ситуациях нарушений, мы отметили, что нарушения были, если хотя бы на один из видов вариант ответа был «сталкивался я сам», также мы маркировали нарушения, с которыми сталкивался кто-то из коллег респондентов, если хотя бы об одной ситуации был дан подобный ответ. Таким образом, меньше четверти респондентов показали, что они или их коллеги никогда не сталкивались с ситуациями нарушения правил проведения

⁴ Важно отметить, что этот график показывает агрегированные нами по результатам опроса укрупнённые категории. Респондентам задавались вопросы с конкретными ситуациями: например, вариант «социальная ответственность» объединяет категории «непредвиденные последствия исследований», «использование результатов научных исследований» и «безопасность исследований».

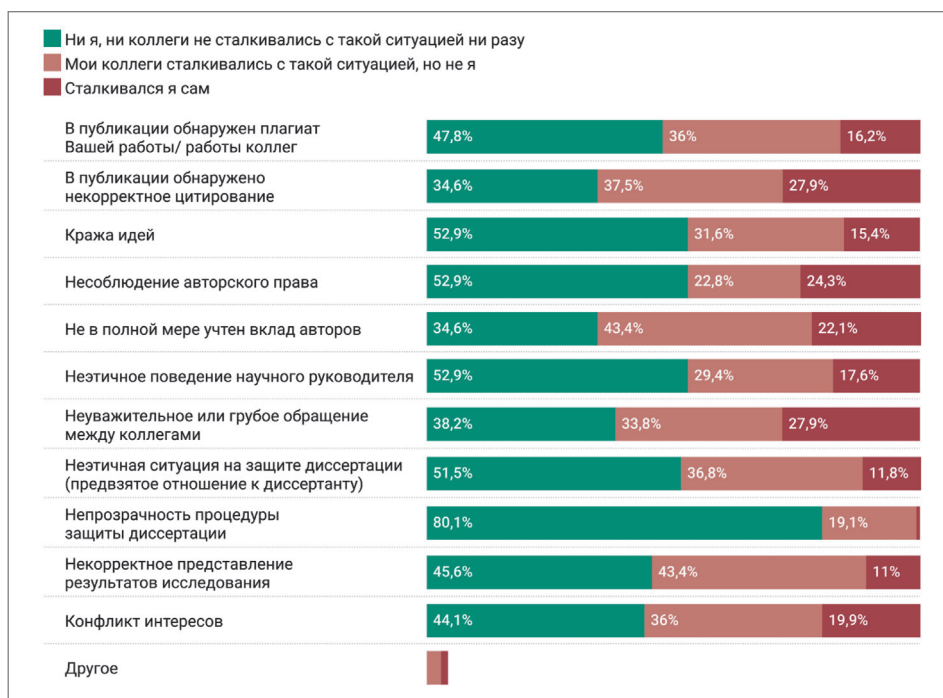


Рис. 2. Варианты этических ситуаций, связанных с научными публикациями и коммуникациями, с которыми сталкиваются молодые учёные в РФ, %

Fig. 2. Variants of ethical situations related to scientific publications and communications faced by young Russian scientists, %

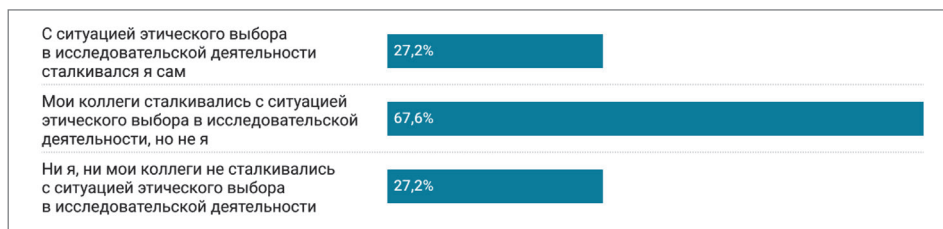


Рис. 3. Распределение ответов на вопрос «Приходилось ли Вам или Вашим ближайшим коллегам в работе сталкиваться со следующими ситуациями при организации исследований?», по укрупнённым категориям, %

Fig. 3. Respondent's answers to the question "Have you or your closest colleagues ever encountered the following situations in the organization of research?", by enlarged categories, %

научного исследования, и больше четверти утверждают, что имели опыт спорного этического выбора в процессе организации и проведения исследования, и в 2/3 случаев нарушителями были коллеги (Рис. 3). Здесь важно отметить, что в вопросе о том, что такое ИЭ, формулировку о том, что она связана с организацией науки / следованием

научным процедурам, отметили лишь около 37% респондентов, при этом только 27% не сталкивались с такими ситуациями при организации исследования. Это даёт основания утверждать, что понимание ИЭ в российской академии связано скорее с вопросами плагиата, нечестных заимствований, межличностных отношений, и далеко не все исследовате-



Рис. 4. Варианты этических ситуаций, связанных с организацией исследований, с которыми сталкиваются молодые учёные в РФ, %

Fig. 4. Variants of ethical situations related to the organization of research faced by young Russian scientists, %

ли считают добросовестное следование исследовательскому протоколу вопросами ИЭ.

Среди форм нарушений, связанных с процедурами проведения исследования, наиболее частыми являются «Не обеспечено требуемое качество эксперимента» (18,2% сталкивались сами и 35% знают от ближайших коллег о подобном их опыте); «Процедура исследования не соблюдена или содержит нарушения» (12,4% респондентов имеют подобный опыт, 33,6% слышали о нём от коллег) и «Подгонка результатов исследования» (10,9% делали сами и 44,7% респондентов слышали о таких действиях своих коллег)⁵ (Рис. 4). Ожидается, в силу ограниченности выборки, неэтичными ситуациями, с которыми сталкивается меньшинство исследователей, стали узкопрофессиональные вопросы: работа с данными и их защитой (75,9% респондентов не сталкивались сами и не знают о подобном опыте коллег); прото-

колы работы с людьми (79,6%) и процедура работы с животными (89,1%). Среди общенаучных требований академической честности наиболее редки случаи фальсификации результатов – 65,7% респондентов или их ближайшие коллеги никогда не сталкивались сами. Однако в этом варианте нарушений настораживающим выглядит ответ на вопрос о таком нарушении со стороны коллег – 29,2% ответов. Можно предполагать, что фальсификация результатов исследования является наиболее порицаемой в научном сообществе формой академической нечестности при проведении научного исследования, однако результаты опроса показывают, что она не столь редка, хотя лишь шесть респондентов готовы признаться в том, что сталкивались лично с такой ситуацией. С другой стороны, можно предположить, что такие ситуации действительно редки, в результате чего коллеги, которые сталкиваются с подобным

⁵ Следует обратить внимание, что пункт «Подгонка результатов исследования» сопоставим с выбором варианта ответа «Некорректное представление результатов исследования» при ответе на предыдущий вопрос (11,0% – сталкивался я лично, 43,4% – сталкивались мои коллеги). Это был вариант – проверка честности ответов, который был пройден респондентами в полной мере.

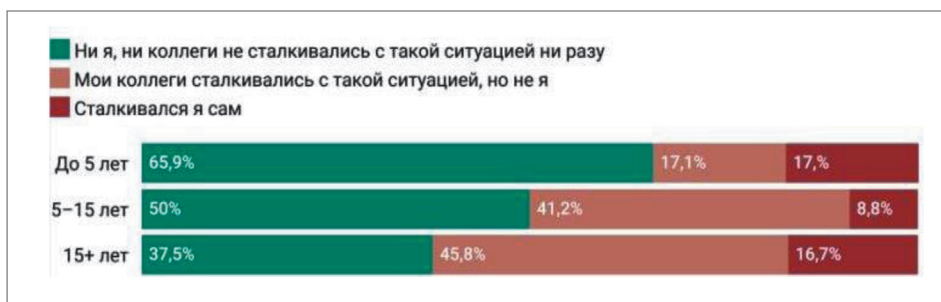


Рис. 5. Связь ответа на вопрос «Процедура исследования не соблюдена или содержит нарушения» с продолжительностью занятия научной деятельностью, %

Fig. 5. The relationship of the answer to the question "The research procedure is not followed or contains violations" with the duration of scientific activity, %

поведением, обязательно сообщают другим об этом. Строго говоря, подгонка результатов исследования является подвидом такого нарушения как фальсификация результатов исследования. При этом относительно фальсификации респонденты более чем на 20%, чаще готовы соглашаться, что такая ситуация нередка в их работе или работе коллег. Таким образом, можно предположить, что респондентов скорее пугает название нарушения, нежели подобная практика.

Для варианта нарушения научной этики «Процедура исследования не соблюдена или содержит нарушения» значимым оказывается стаж научной работы: чем меньше занятость исследовательской работой, тем меньше шансов, что респондент слышал о таком нарушении со стороны коллег, при этом он готов рассказывать о собственном опыте нарушений (Рис. 5) ($\chi^2 = 9,571$, $df = 4$, $p < 0,5$). Вариантов объяснения здесь как минимум два. Во-первых, возможно, чем меньше респондент занимается научной работой, тем менее интериоризированными оказываются моральные нормы, и респондент более вероятно будет готов говорить о таком нарушении. Второй вариант состоит в том, что возможно, чем меньше научный стаж, тем больше вероятность ошибки в организации исследования, на которые позднее указывают старшие коллеги. Оба предположения кажутся обоснованными, и для выбора наиболее корректного необходимы дополни-

тельные исследования. Можно предполагать также, что это вопрос кругозора и широты научных контактов. На такую гипотезу наталкивает тот факт, что чем дольше респондент занят научной работой, тем чаще он отмечает вариант ответа «мои коллеги сталкивались с такой ситуацией».

Источники информации об исследовательской этике и способах решения этических дилемм

При сравнительно большом числе этически окрашенных ситуаций, с которыми сталкиваются в профессиональной деятельности молодые исследователи, важно понимать, какие источники информации и институциональные практики применяются ими для определения ситуации как этически неоднозначной, а также для поиска способов их решения. Тремя самыми популярными источниками данных являются (в порядке убывания значимости): информация от коллег в своей организации; знания, полученные во время обучения в вузе; информация в Интернете. Каждым из них пользуется от 50 до 53,3% респондентов (Рис. 6). Это указывает на дефицит информирования о вопросах ИЭ. Важно отметить, что лишь по очень небольшому числу научных направлений есть специализированные курсы по ИЭ, поэтому 51,1% получивших знания об этических вопросах во время обучения в вузе получает их в рамках неспециализированных дисциплин или в процессе научной работы после

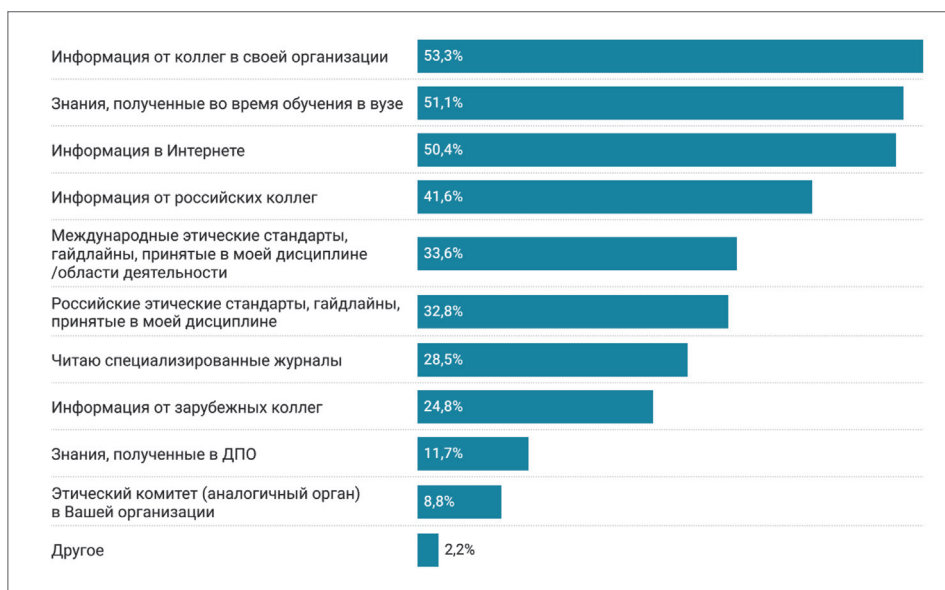


Рис. 6. Источники информации, к которым обращаются молодые исследователи для определения ситуации как этически спорной и решения этических дилемм, %

Fig. 6. Sources of information that young scientists address to identify the situation as ethically controversial and solve ethical dilemmas, %

окончания обучения. Институционализированные формы решения этических вопросов, такие, как принятие или отклонение исследования этическим комитетом, занимает последнюю строчку в информировании исследователя о корректности планируемого исследования (8,8% ответов).

Наблюдаются статистические связи между типом источников об этике, которыми пользуются респонденты, и их профессиональной позицией, а также продолжительностью опыта работы. Ожидается чаще аспиранты и молодые исследователи без научной степени обращаются к знаниям, полученным в вузе ($\chi^2 = 13,320$, $df = 2$, $p < 0,001$).

Ещё одним фактором, значимым для знаний, полученных в вузе, является предметная область, к которой относится респондент. Чаще к образовательному опыту обращаются представители биологии, наук о жизни, химии и науки о материалах (больше 3/4 респондентов – представители этих дисциплин). Исследователи из технических и инженерных, а также физических наук

практически не обращаются к вузовским знаниям по данному вопросу. Важно также отметить, что сельскохозяйственные науки, которые наиболее близки к наукам о жизни, мало внимания уделяют образовательным возможностям в вопросах ИЭ. Вероятно, по причине отсутствия подобной информации в учебном плане. Последнее предположение требует отдельного исследования.

Обсуждение

В рамках проведённого исследования были выявлены ситуации, которые маркируются молодыми российскими учёными как этически спорные, оценена частота разных видов нарушений ИЭ, а также источники информации для определения и решения этических вопросов. В результате анализа было выявлено, что больше двух третей опрошенных сталкивались в своей деятельности с этически неоднозначными ситуациями. При этом при обсуждении реальных ситуаций, с которыми респондентам приходилось сталкиваться, число исследователей, имеющих

опыт взаимодействия с вопросами ИЭ, увеличивается. Это даёт основание предполагать, что многие ситуации нарушения ИЭ не рассматриваются как таковые молодыми исследователями. Как и в предыдущих работах [19; 20], выявлено многообразие этически спорных ситуаций в работе российских исследователей. Каких-то специфических для российской академии вопросов или ситуаций, за исключением обсуждения того, должны ли российские исследователи руководствоваться национальными или международными этическими стандартами, обнаружено не было. Необходимо расширить этап качественного исследования, чтобы выявить чувствительность к национально специфическим вопросам в определении того, что считать ИЭ.

В научной литературе в качестве факторов, влияющих на выбор в пользу соблюдения или нарушения ИЭ, выявляют персональный и институциональный уровни [23; 32; 33]. Для российского кейса на персональном уровне практически не обнаруживается различий между возрастом исследователя, полом, профессиональной позицией и определением ситуации в терминах ИЭ. Таким образом, персональный уровень не показал связи с этически приемлемым или недопустимым поведением. Что касается институционального уровня, то мы не обнаружили каких-то особенностей в отношении оценки или выбора этических ситуаций между различными институтами – вузами и структурами РАН, а также наличием опыта участия в исследовательских проектах. Остальные, выделенные в научной литературе институциональные факторы (уровень и источники финансирования, структура организаций, наличие или отсутствие этических комитетов или этических стандартов на уровне организации или дисциплины [24–26]), не включались в опрос, т. к. это бы значительно утяжелило инструмент и поставило под угрозу сбор данных в формате CAWI. Эти факторы необходимо тщательно исследовать в дальнейшем.

Вероятно, для обнаружения статистически значимой связи между поведением исследователя и его персональными качествами, либо институциональной средой недостаточен размер выборки, либо играют роль иные, ценностные или культурные факторы, которые являются значимыми для выбора исследователем форм поведения. Также из-за отсутствия обсуждений ИЭ в образовательном и исследовательском поле российской академической сферы эти вопросы редко рефлексировались отдельными исследователями. Знания и обсуждения неэтичных ситуаций или правил добросовестного исследования в организациях рассматриваются в литературе в качестве второй причины нарушений ИЭ со стороны исследователей [20]. Косвенно это подтверждает набор источников данных об ИЭ, на которые указывают респонденты. Наиболее популярными ответами стали варианты: «от коллег внутри своей организации» и «от преподавателей во время обучения в вузе», третий вариант – «из Интернета». То есть каких-то специализированных знаний о том, как вести себя, чтобы не нарушить процедуры проведения исследования, процесс публикации или уменьшить риски для общества, у исследователей практически нет, либо эти знания не универсальны. Мало кто из исследователей отмечает международные или российские этические стандарты как источник знаний об ИЭ. Также на первом этапе исследования респонденты не стали называть российские этические стандарты, в отличие от международных.

Самое малое количество ответов получает такой источник знаний как этический комитет или аналогичный орган внутри организации. Это означает, что каких-то институционализированных форм, сдерживающих потенциально неэтичные формы поведения или рискованные для общества исследования, в организациях ещё нет, либо о них не знают исследователи, либо они не пользуются популярностью. На первом этапе исследования некоторые респонденты отвечали, что этиче-

ские комитеты – это структура, которая мешает работать. Условия и факторы выбора или отказа от такой формы как этические комитеты в российской академии требуют отдельного исследования. Таким образом, данные показывают, что российские молодые исследователи не в полной мере обладают знаниями в отношении ИЭ. Косвенным подтверждением этого вывода является то, что подавляющее большинство исследователей высказалось за введение курсов ИЭ в вузах для молодых исследователей.

В отношении начинающих исследователей, доля которых в выборке около 40%, в научной литературе есть доказательства того, что они более склонны к нарушениям ИЭ, порой непреднамеренно [9]. Это связано и с институциональными факторами (недостаток ресурсов), и с отсутствием опыта и соответствующих знаний. Однако проведенное исследование не показало значимых различий между более опытными и начинающими исследователями в отношении, во-первых, распознавания этически спорных ситуаций, во-вторых, примеров реальных ситуаций, с которыми сталкивались исследователи.

Важно отметить, в контексте восприятия этики подавляющее большинство респондентов отмечают, что к вопросам ИЭ относятся всё, что имеет отношение к научным публикациям, то есть плагиат, некорректное цитирование и т. п. В то время как значительно реже маркируются как этические ситуации вопросы рисков со стороны исследований и разработок для общества, и, что очень важно, вопросы корректной организации процесса исследования. Это указывает на недостаток специализированных знаний среди российских исследователей об этике и академической честности. При этом на заданный позднее вопрос о том, с какими этическими ситуациями лично сталкивался респондент, молодые исследователи отвечали, что они лично сталкивались с ситуациями, когда процедура исследования не соблюдена или не обеспечено требуемое качество эксперимента и довольно часто говорили

о подгонке результатов исследования. Последнее фиксирует, что проблема ИЭ значима для российской науки, но не входит в круг вопросов, которые обсуждает молодой исследователь.

Ситуации неуважительного или грубого общения между коллегами, с которыми лично сталкивался респондент, оказываются на втором месте после проблем некорректного цитирования и плагиата. Важно, что в исследовательской литературе этот вопрос не включается в список тех, что входят в ИЭ, но российские исследователи отмечают, что для них это значимый и болезненный опыт, переживаемый как этически спорные ситуации. Это фиксирует проблему, с которой также необходимо работать управленцам в современной российской науке.

Отдельно стоит отметить, что данные о ситуациях нарушения организации исследований и презентации их результатов показывают, что значительно больше половины исследователей сталкивались с подобным либо сами, либо знают о подобном опыте коллег. Не знакома с кейсами подобного рода ситуаций лишь треть респондентов. Таким образом, для российской академии ситуации нарушений исследовательских процедур – значимая проблема, с которой необходимо работать на уровне организационных и образовательных практик, включая разработку и имплементацию нормативов.

Заключение

Вопросы исследовательской этики приобретают растущее значение в свете развития новых научных направлений и технологий, влияние которых сложно прогнозировать. Этика занимает важное место как в социогуманитарных исследованиях науки, так и в профильных журналах, поскольку от следования нормам и правилам, относящимся к процедурам организации исследовательской работы, зависит, с одной стороны, качество научного результата, с другой – репутация учёного и исследовательских структур. С этой точки зрения изучение ИЭ действи-

тельно актуально. Обзор литературы показал, что есть недостаток эмпирических исследований по академической этике как в российской, так и в международной научной литературе.

Проведённое исследование показало, что самое большое количество этически спорных ситуаций, которые случались с респондентами лично, относятся к вопросам научных публикаций. Однако довольно большое количество респондентов указывали на личный опыт некорректных процедур проведения исследований, когда процедура исследования не соблюдена или нарушена, не соблюдена установленная процедура работы с участниками исследования, есть факты фальсификации или подгонки результатов исследования. На это важно обратить внимание, с учётом того, что в настоящий момент в Российской Федерации на уровне научных фондов и иных структур, таких как Альянс в сфере искусственного интеллекта, поставлены вопросы этической добросовестности, ответственности учёных и разработчиков перед обществом, вопросы ценностей, которые встраиваются в исследовательскую работу. Как пример стоит упомянуть Позицию экспертных советов РНФ по вопросу биоэтики в исследованиях, поддержанных Фондом, или требования авторитетных научных журналов к представлению одобрений исследования от этических органов. Это подтверждает необходимость структурной работы по выявлению факторов, которые влияют на добросовестное поведение исследователей, с одной стороны, и, с другой стороны, на продвижение знаний об ИЭ и стандартов академической честности.

Важно отметить, что помимо распространённых для таких исследований на международном уровне ситуаций – плагиата и защиты участников исследования, российские молодые исследователи указывают как на этически проблемные ситуации на неуважительное или грубое общение между учёными и вопросы значимости национальных, а не

международных этических стандартов. При этом как значимый не рассматривается важный для академического сообщества других стран вопрос конфликта интересов.

Исследование показало, что единых, установленных внутри российской академии правил о нормах проведения исследований и презентации их результатов практически не существует. Источниками знаний становятся разнообразные неинституционализированные ресурсы: чаще всего знания, полученные в вузе, советы коллег или Интернет. Самыми редкими источниками знаний об ИЭ у молодых исследователей России являются стандартизированные процедурные формы, которые вводятся в большинстве академий мира: этические регламенты, стандарты международного или национального уровня, и работа этических комитетов и комиссий. Работа последних оказалась самым непопулярным источником знаний, и форм разрешений этических вопросов. Это демонстрирует необходимость проведения работы в сфере продвижения таких структур на национальном и организационном уровнях. Также, всё ещё нет установленных представлений о том, для каких целей должны создаваться такие комитеты, потому что высказываются вполне резонные опасения, что этические комитеты и жёсткие стандарты могут тормозить передовые научные разработки, что требует вдумчивого и единого подхода в отношении того, каким образом внедрять процедуры, обеспечивающие соблюдение исследовательской этики.

Литература

1. *De Vries R., Anderson M.S., Martinson B.C.* Normal misbehavior: Scientists talk about the ethics of research // *Journal of Empirical Research on Human Research Ethics*. 2006. Vol. 1. No. 1. P. 43–50. DOI: 10.1525/jer.2006.1.1.43
2. *Pupovac V., Fanelli D.* Scientists admitting to plagiarism: A meta-analysis of surveys // *Science and Engineering Ethics*. 2014. Vol. 21. P. 1331–1352. DOI: 0.1007/s11948-014-9600-6
3. *Chubin D.E.* Open Science and Closed Science: Tradeoffs in a Democracy // *Science, Technology*

- & Human Values. 1985. Vol. 10. No. 2. P. 73–80. DOI: 10.1177/016224398501000211
4. Рожкова М.А., Исаева О.В. Плагиат и самоплагиат в научных произведениях в эру цифровых технологий // Цифровое право. 2022. Т. 3. № 2. С. 25–35. DOI: 10.38044/2686-9136-2022-3-2-25-35
5. Altbach P.G. The question of corruption in academe // International Higher Education. 2004. No. 34. P. 8–10. DOI: 10.6017/ihe.2004.34.7399
6. Israel M., Hay I. *Research ethics for social scientists: Between ethical conduct and regulatory compliance*. 2006. Sage Publications Ltd. DOI: 10.4135/9781849209779
7. Bird S. Responsible research: What is expected? // Science and Engineering Ethics. 2010. No. 16. P. 693–696. DOI: 10.1177/1556264619858534
8. Rebman A., Jimmah F. Academic Integrity and Quality of Research in Higher Education: Inclination and Confrontation for Young Scholars // Towards Consistency and Transparency in Academic Integrity. S. Razi, I. Glendinning, T. Foltýnek (eds.). 2018. 268 p. ISBN: 978-3-631-77985-9.
9. Anderson M.S., Horn A.S., Risbey K.R., Ronning E.A., De Vries R., Martinson B.C. What do mentoring and training in the responsible conduct of research have to do with scientists' misbehavior? Findings from a national survey of NIH-funded scientists // Academic Medicine. 2007. No. 82. P. 853–860. DOI: 10.1097/ACM.0b013e31812f764c
10. Martinson B.C., Anderson M.S., de Vries R. Scientists behaving badly // Nature. 2005. No. 435. P. 737–738. DOI: 10.1038/435737a
11. Kennedy J.E. Grey matter: Ambiguities and complexities of ethics in research // Journal of Academic Ethics. 2006. No. 3. P. 143–158. DOI: 10.1007/s10805-006-9011-7
12. Mumford M.D., Murphy S.T., Connelly S., Hill J.H., Antes A. L., Brown R.P., Devenport L.D. Environmental influences on ethical decision making: Climate and environmental predictors of research integrity // Ethics and Behavior. 2007. Vol. 17. No. 4. P. 337–366. DOI: 10.1080/10508420701519510
13. Boyd E.A., Bero L.A. Assessing Faculty Financial Relationships With Industry: A Case Study // The Journal of the American Medical Association. 2000. Vol. 284. No. 17. P. 2209–2214. DOI: 10.1001/jama.284.17.2209
14. Blumenthal D. Quality of care--what is it? // N Engl J Med. 1996. Vol. 19. No. 335 (12). P. 891–894. DOI: 10.1056/NEJM199609193351213
15. Плещенко В.И. О плагиате в научных публикациях и выпускных работах // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 8-9. С. 62–70. DOI: 10.31992/0869-3617-2018-27-8-9-62-70
16. Губа К.С., Словогородский Н.А. Publish or Perish в российских социальных науках: паттерны соавторства в «хищных» и «чистых» журналах // Вопросы образования. 2022. № 4. С. 80–106. DOI: 10.17323/1814-9545-2022-4-80-106
17. Главчева Ю.Н., Канищева О.В., Главчев М.И. Оценка качества научной деятельности: исследование оригинальности // Научные и технические библиотеки. 2018. № 10. С. 5–21. DOI: 10.33186/1027-3689-2018-10-5-21
18. Викторук Е.Н.. Этика науки: практико-прикладной модус // Высшее образование в России. 2013. № 8-9. С. 149–166. EDN: RAERGZ.
19. Macfarlane B., Zhang J., Pun A. Academic integrity: a review of the literature // Studies in Higher Education. 2012. Vol. 39. No. 2. P. 1–20. DOI: 10.1080/03075079.2012.709495
20. Bonn N.A., Pinxten W. A Decade of Empirical Research on Research Integrity: What Have We (Not) Looked At? // The Journal of Empirical Research on Human Research Ethics. 2019. Vol. 14. No. 4. P. 338–352. DOI: 10.1101/567263
21. Nia M.G., Harandi M.F., de Vries M. J. Technology development as a normative practice: A meaning-based approach to learning about values in engineering-damming as a case study // Science and Engineering Ethics. 2019. Vol. 25. No. 1. P. 55–82. DOI: 10.1007/s11948-017-9999-7
22. Clegg S. R., Kornberger M., Rhodes C. Business ethics as practice // British Journal of Management. 2007. Vol. 18. No. 2. P. 107–122. DOI: 10.1111/j.1467-8551.2006.00493.x
23. Valkenburg G., Dix G., Tijdink J., de Rijcke S. Expanding Research Integrity: A Cultural-Practice Perspective // Science and engineering ethics. 2021. Vol. 27. No. 1. Article no. 10. DOI: 10.1007/s11948-021-00291-z
24. Hackett E.J. A social control perspective on scientific misconduct // Journal of Higher Education. 1994. Vol. 65. No. 3. P. 242–260. DOI: 10.1080/00221546.1994.11778499
25. Brumfiel G. Turkish physicists face accusations of plagiarism // Nature. 2007. Vol. 449. Article no. 8. DOI: 10.1038/449008b
26. Ferguson K., Masur S., Olson L., Ramirez J., Robin E., Schmeling K. Enhancing the culture of research ethics on university campus // Journal of

- Academic Ethics. 2007. Vol. 5. No. 2. P. 189–198. DOI: 10.1007/s10805-007-9033-9
27. *Becher T.* The significance of disciplinary differences // *Studies in Higher Education*. 1994. Vol. 19. No. 2. P. 151–161. DOI: 10.1080/03075079412331382007
 28. *Guba K.S., Tsivinskaya A.O.* Ambiguity in Ethical Standards: Global Versus Local Science in Explaining Academic Plagiarism // *Sci Eng Ethics*. 2024. Vol. 30 No. 1. Article no. 4. DOI: 10.1007/s11948-024-00464-6
 29. *Радаев В.В., Чуриков И.С.* Отношение студентов и преподавателей к наказаниям за плагиат и списывание // *Университетское управление: практика и анализ*. 2006. № 4. С. 77–82. DOI: 10.15826/umpra.2020.04.033
 30. *Малошонов Н.Г.* Как восприятие академической честности среды университета взаимосвязано со студенческой вовлечённостью: возможность концептуализации и эмпирического изучения // *Вопросы образования*. № 1. С. 35–60. DOI: 10.17323/1814-9545-2016-4-59-83
 31. *Reason J.* Human error: Models and management // *BMJ: British Medical Journal*. 2000. Vol. 320. No. 7237. P. 768–770. DOI: 10.1136/bmj.320.7237.768
 32. *Fasser C.E., McGuire A.L., Erdman K.M., Nadalo D., Scott S., Waters V.S.* The Ethics Workup: A Case-Based Approach To Ethical Decision-Making Instruction // *The Journal of Physician Assistant Education*. 2007. No. 18. P. 34–41. DOI: 10.1097/01367895-200718010-00006
 33. *Shamoo A.E., Resnik D.B.* Responsible Conduct of Research. 2015. *Journal of Biomedical Optics*. Vol. 12. No. 3. Article no. 39901. DOI: 10.1117/1.2749726
- Благодарности.** Результаты были получены в рамках выполнения государственного задания Минобрнауки России, проект № FSWM-2024-0008. Авторы благодарят Координационный совет по делам молодёжи в научной и образовательной сферах Совета при Президенте Российской Федерации по науке и образованию за реализацию опроса, а также анонимных рецензентов.
- Статья поступила в редакцию 18.06.2024
Принята к публикации 18.07.2024

References

1. De Vries, R., Anderson, M. S., Martinson, B. C. (2006). Normal Misbehavior: Scientists Talk about the Ethics of Research. *Journal of Empirical Research on Human Research Ethics*. Vol. 1, no. 1, pp. 43-50, doi: 10.1525/jer.2006.1.1.43
2. Pupovac, V., Fanelli, D. (2014). Scientists Admitting to Plagiarism: A Meta-analysis of Surveys. *Science and Engineering Ethics*. Vol. 21, pp. 1331-1352, doi: 0.1007/s11948-014-9600-6
3. Chubin, D.E. (1985). Open Science and Closed Science: Tradeoffs in a Democracy. *Science, Technology, & Human Values*. Vol. 10, no. 2, pp. 73-80. doi: 10.1177/016224398501000211
4. Rozhkova, M.A., Isaeva, O.V. (2022). Plagiarism and Self-Plagiarism in Scientific Works in the Digital Age. *Tsifrovoye pravo = Digital Law Journal*. Vol. 3, no. 2, pp. 25-35, doi: 10.38044/2686-9136-2022-3-2-25-35 (In Russ., abstract in Eng.).
5. Altbach, P.G. (2004). The Question of Corruption in Academe. *International Higher Education*. No. 4, pp. 8-10, doi: 10.6017/ihe.2004.34.7399
6. Israel, M., Hay, I. (2006). *Research Ethics for Social Scientists: Between Ethical Conduct and Regulatory Compliance*. Sage Publications Ltd, doi: 10.4135/9781849209779
7. Bird, S. (2010). Responsible Research: What Is Expected? *Science and Engineering Ethics*. No. 16, pp. 693-696, doi: 10.1177/1556264619858534
8. Rehman, A., Jinnah, F. (2018). Academic Integrity and Quality of Research in Higher Education: Inclination and Confrontation for Young Scholars. *Towards Consistency and Transparency in Academic Integrity*. S. Razi, I. Glendinning, T. Foltýnek (eds.). 268 p. ISBN: 978-3-631-77985-9
9. Anderson, M.S., Horn, A.S., Risbey, K.R., Ronning, E.A., De Vries, R., Martinson, B.C. (2007). What Do Mentoring and Training in the Responsible Conduct of Research Have to Do With

- Scientists' Misbehavior? Findings from a National Survey of NIH-Funded Scientists. *Academic Medicine*. Vol. 82, no. 9, pp. 853-860, doi: 10.1097/ACM.0b013e31812f764c
10. Martinson, B.C., Anderson, M.S., de Vries, R. (2005). Scientists Behaving Badly. *Nature*. Vol. 435, pp. 737-738, doi: 10.1038/435737a
 11. Kennedy, J.E. (2006). Grey Matter: Ambiguities and Complexities of Ethics in Research. *Journal of Academic Ethics*. Vol. 3, pp. 143-158, doi: 10.1007/s10805-006-9011-7
 12. Mumford, M.D., Murphy, S.T., Connelly, S., Hill, J.H., Antes, A.L., Brown, R.P., Devenport, L.D. (2007). Environmental Influences on Ethical Decision Making: Climate and Environmental Predictors of Research Integrity. *Ethics and Behavior*. Vol. 17, no. 4, pp. 337-366, doi: 10.1080/10508420701519510
 13. Boyd, E.A., Bero, L.A. (2000). Assessing Faculty Financial Relationships with Industry: A Case Study. *The Journal of the American Medical Association*. Vol. 284, no. 17, pp. 2209-2214, doi: 10.1001/jama.284.17.2209
 14. Blumenthal, D. (1996). Quality of Care – What Is It? *N Engl J Med*. Vol. 19, no. 335 (12), pp. 891-894, doi: 10.1056/NEJM199609193351213
 15. Pleshchenko, V.I. (2018). The Problem of Plagiarism in Scientific Publications and Graduation Research Papers. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 27, no. 8-9, pp. 62-70, doi: 10.31992/0869-3617-2018-27-8-9-62-70 (In Russ., abstract in Eng.).
 16. Guba, K.S., Slovgorodsky, N.A. (2022). Publish or Perish in Russian Social Sciences: Co-Authorship Patterns in Non-Problematic and Predatory Journals. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies Moscow*. No. 4, pp. 80-106, doi: 10.17323/1814-9545-2022-4-80-106 (In Russ., abstract in Eng.).
 17. Glavcheva, Yu.N., Kanishcheva, O.V., Glavchev, M.I. (2018). Evaluating the Quality of Research Activities: Investigating into the Uniqueness. *Nauchnye i tekhnicheskie biblioteki = Scientific and Technical Libraries*. No. 10, pp. 5-21, doi: 10.33186/1027-3689-2018-10-5-21 (In Russ., abstract in Eng.).
 18. Viktoruk, E.N. (2013). Ethics of Science: Practical and Applied Model. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 8-9, pp. 149-166. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_20206537_83632790.pdf (accessed 30.03.2024). (In Russ., abstract in Eng.).
 19. Macfarlane, B., Zhang, J., Pun, A. (2012). Academic Integrity: A Review of the Literature. *Studies in Higher Education*. Vol. 39, no. 2, pp. 1-20, doi: 10.1080/03075079.2012.709495
 20. Bonn, N.A., Pinxten, W. (2019). A Decade of Empirical Research on Research Integrity: What Have We (Not) Looked At? *The Journal of Empirical Research on Human Research Ethics*. Vol. 14, no. 4, pp. 338-352, doi: 10.1101/567263
 21. Nia, M.G., Harandi, M.F., de Vries, M.J. (2019). Technology Development as a Normative Practice: A Meaning-Based Approach to Learning about Values in Engineering-Damming as a Case Study. *Science and Engineering Ethics*. Vol. 25, no. 1, pp. 55-82, doi: 10.1007/s11948-017-9999-7
 22. Clegg, S.R., Kornberger, M., Rhodes, C. (2007). Business Ethics as Practice. *British Journal of Management*. Vol. 18, no. 2, pp. 107-122, doi: 10.1111/j.1467-8551.2006.00493.x
 23. Valkenburg, G., Dix, G., Tjink, J., de Rijcke, S. (2021). Expanding Research Integrity: A Cultural-Practice Perspective. *Science and engineering ethics*. Vol. 27, no. 1, article no. 10, doi: 10.1007/s11948-021-00291-z
 24. Hackett, E.J. (1994). A Social Control Perspective on Scientific Misconduct. *Journal of Higher Education*. Vol. 65, no. 3, pp. 242-260, doi: 10.1080/00221546.1994.11778499
 25. Brumfiel, G. (2007). Turkish Physicists Face Accusations of Plagiarism. *Nature*. Vol. 449, article no. 8, doi: 10.1038/449008b

26. Ferguson, K., Masur, S., Olson, L., Ramirez, J., Robyn, E., Schmaling, K. (2007). Enhancing the Culture of Research Ethics on University Campus. *Journal of Academic Ethics*. Vol. 5, no. 2, pp. 189-198, doi: 10.1007/s10805-007-9033-9
27. Becher, T. (1994). The Significance of Disciplinary Differences. *Studies in Higher Education*. Vol. 19, no. 2, pp. 151-161, doi: 10.1080/03075079412331382007
28. Guba, K.S., Tsvinskaya, A.O. (2024). Ambiguity in Ethical Standards: Global Versus Local Science in Explaining Academic Plagiarism. *Sci Eng Ethics*. Vol. 30, no. 1, article no. 4, doi: 10.1007/s11948-024-00464-6
29. Radaev, V.V., Chirikov, I.S. (2006). The Attitude of Students and Teachers to Penalties for Plagiarism and Cheating. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz = University management: practice and analysis*. No. 4, pp. 77-82, doi: 10.15826/umpa.2020.04.033 (In Russ., abstract in Eng.).
30. Maloshonok, N. (2016). How Using the Internet and Multimedia Technology in the Learning Process Correlates with Student Engagement. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies Moscow*. No. 1, pp. 35-60, doi: 10.17323/1814-9545-2016-4-59-83 (In Russ., abstract in Eng.).
31. Reason, J. (2000). Human Error: Models and Management. *BMJ: British Medical Journal*. Vol. 320, no. 7237, pp. 768-770, doi: 10.1136/bmj.320.7237.768
32. Fasser, C.E., McGuire, A.L., Erdman, K.M., Nadalo, D., Scott, S., Waters, V.S. (2007). The Ethics Workup: A Case-Based Approach to Ethical Decision-Making Instruction. *The Journal of Physician Assistant Education*. No. 18, pp. 34-41, doi: 10.1097/01367895-200718010-00006
33. Shamoo, A.E., Resnik, D.B. (2015). Responsible Conduct of Research. *Journal of Biomedical Optics*. Vol. 12, no. 3, article no. 39901, doi: 10.1117/1.2749726

Acknowledgements. This research was supported by Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation, project No FSWM-2024-0008. The authors appreciate the Coordination Council for Youth Affairs of the Presidential Council for Science and Education, Russian Federation for the implementation of the survey, as well as anonymous reviewers.

The paper was submitted 18.06.2024

Accepted for publication 18.07.2024

Интеграция университетов и работодателей – потенциал в формировании социального капитала

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-7-144-164

Светлана Николаевна Апенько – д-р экон. наук, профессор, заведующий кафедрой менеджмента и маркетинга, ORCID: 0000-0002-7618-3961, Researcher ID: D-1661-2015, apenkospn@yandex.ru

Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского, Омск, Россия

Адрес: 644077, г. Омск, пр-кт. Мира, 55а

Александр Викторович Лукаш – канд. филос. наук, доцент кафедры связи с общественностью, сервис и туризм, ORCID: 0000-0002-3468-141X, Researcher ID: GLU-5137-2022, Lukashs2017@bk.ru

Омский государственный университет путей сообщения (ОмГУПС), Омск, Россия

Адрес: 644046, г. Омск, пр-кт Маркса, д. 35

Алексей Игоревич Давыдов – канд. тех. наук, доцент кафедры информационная безопасность, ORCID: 0000-0002-8842-2800, Researcher ID: E-1446-2019, Davydovai@bk.ru

Омский государственный университет путей сообщения (ОмГУПС), Омск, Россия

Адрес: 644046, г. Омск, пр-кт Маркса, д. 35

***Аннотация.** В статье проанализированы основные направления интеграции университетов и работодателей, рассматриваемые в контексте формирования социального капитала участников образовательных отношений. Эмпирическую основу работы составили: 1) данные по самоисследованию за 2023 год четырёх ведущих университетов омского региона, отличающихся структурой образовательных программ и отраслевой направленностью (ОмГТУ, ОмГУ, ОмГУПС, СибАДИ); 2) результаты анкетирования основных участников образовательного процесса: студентов и работодателей указанных вузов; 3) данные опроса университетской молодёжи в рамках Федерального проекта «Взлётная полоса 2023» (2 139 студентов указанных вузов). Новизна исследования заключается в обосновании сложившихся в образовательной среде практик интеграции университетов и работодателей как способов воспроизводства социального капитала для ключевых участников образовательных отношений. Эти практики способствуют установлению доверия между участниками образовательных отношений; формируют коммуникации, которые становятся ресурсами получения выгод для вовлечённых в сотрудничество сторон; помогают обучающимся осваивать корпоративные нормы и правила работодателей; снижают уровень транзакционных издержек при трудоустройстве и т. д. Установлено, что основные формы интеграции вузов и их партнёров реализуются главным образом для достижения высокого уровня постдипломного трудоустройства выпускников, которые на практике связаны с*

воспроизводством социального капитала как открытого, так и закрытого типа. На основе проанализированных источников были подтверждены следующие гипотезы: во-первых, представители работодателей, имеющие опыт сотрудничества с университетами, скорее предпочитают использовать и развивать такие форматы интеграции с образовательными организациями, которые ориентированы на решение задач трудоустройства молодёжи, то есть используют накапливаемый социальный капитал для наращивания человеческого капитала своих организаций; во-вторых, уровень готовности студентов рекомендовать образовательную организацию для поступления и обучения как важнейший индикатор доверия внутри близкого социального окружения выше у тех обучающихся, которые более удовлетворены качеством организации и прохождения учебной и производственной практики на предприятиях, в том числе работой её руководителя от работодателя. Авторами показаны перспективные направления исследований по предмету статьи: 1) установление общесистемных и отраслевых барьеров, затрудняющих развитие бриджингового социального капитала для производства инновационного продукта; 2) комплексный анализ линкингового социального капитала, который отражает качество коммуникаций и сотрудничества в контексте личной ответственности и компетенций должностных лиц обоих участников образовательного процесса.

Ключевые слова: социальный капитал, университет, работодатели, партнёры вузов, интеграция, бриджинговый капитал, бондинговый капитал

Для цитирования: Апенко С.Н., Лукаш А.В., Давыдов А.И. Интеграция университетов и работодателей – потенциал в формировании социального капитала // Высшее образование в России. 2024. Т. 33. № 7. С. 144–164. DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-7-144-164

Integration of Universities and Employers – Potential in Building Social Capital

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-7-144-164

Svetlana N. Apenko – Dr. Sci. (Econ.), Professor, Head of the Department of Management and Marketing, ORCID: 0000-0002-7618-3961, Researcher ID: D-1661-2015, apenkosn@yandex.ru
Dostoevsky Omsk State University (OmSU), Omsk, Russian Federation
Address: 55a Mira ave., Omsk, 644077, Russian Federation

Alexander V. Lukash – Cand. Sci. (Philosophy), Associate Professor of the Department of Public Relations, Service and Tourism, ORCID: 0000-0002-3468-141X, Researcher ID: GLU-5137-2022, Lukashs2017@bk.ru

Omsk State University of Railway Transport (OSTU), Omsk, Russian Federation
Address: 35 Marxa ave., Omsk, 644046, Russian Federation

Alexey I. Davydov – Cand. Sci. (Engineering), Associate Professor of the Department of Information Security, ORCID: 0000-0002-8842-2800, Researcher ID: E-1446-2019, Davydovai@bk.ru
Omsk State University of Railway Transport (OSTU), Omsk, Russian Federation
Address: 35 Marxa ave., Omsk, 644046, Russian Federation

Abstract. The article analyzes the main directions of integration of universities and employers, considered in the context of formation of social capital of participants of educational relations. The

empirical basis of the work was formed by: 1) data on self-evaluation for 2023 of four leading universities of the Omsk region, differing in the structure of educational programs and industry focus (OmSTU, OmSU, OmGUPS, SibADI); 2) the results of questionnaire survey of the main participants of the educational process: students and employers of these universities; 3) data from the survey of university youth within the framework of the Federal project "Runway 2023" (2,139 students of these universities). The novelty of the study lies in the substantiation of the practices of integration of universities and employers that have developed in the educational environment as ways of reproducing social capital for the key participants of educational relations. These practices contribute to the establishment of trust between the participants of educational relations; form communications that become resources for obtaining benefits for the parties involved in cooperation; help students to master the corporate norms and rules of employers; reduce the level of transaction costs in employment, etc. It has been established that the main forms of integration of universities and their partners are realized mainly to achieve a high level of postgraduate employment of graduates, which in practice are associated with the reproduction of social capital of both open and closed type. Based on the analyzed sources, the following hypotheses were confirmed: firstly, representatives of employers who have experience of cooperation with universities are more likely to prefer to use and develop such formats of integration with educational organizations that are focused on solving the problems of youth employment, i.e. they use the accumulated social capital to build up the human capital of their organizations; secondly, the level of students' readiness to recommend an educational organization for admission and graduation. The authors show promising directions of research on the subject of the article: 1) the establishment of system-wide and industry barriers that impede the development of bridging social capital for the production of an innovative product; 2) a comprehensive analysis of bridging social capital, which reflects the quality of communication and cooperation in the context of personal responsibility and competencies of officials of both participants in the educational process.

Keywords: social capital, university, employers, university partners, integration, bridging capital, bonding capital

Cite as: Apenko, S.N., Lukash, A.V., Davydov, A.I. (2024). Integration of Universities and Employers – Potential in Building Social Capital. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 33, no. 7, pp. 144-164, doi: 10.31992/0869-3617-2024-33-7-144-164 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение

Использование теории социального капитала при изучении направлений и механизмов интеграции вузов и работодателей представляется сегодня актуальной исследовательской задачей. Данный подход позволяет рассматривать в качестве итога воспроизводства и развития социальных связей участников образовательных отношений специфический социальный капитал, который обладая такими характеристиками, как доверие, количество связей и их плотность, способен к аккумулярованию и переходу в другие формы капитала, включая экономи-

ческий. Это позволяет фокусировать внимание на установлении потенциала устоявшихся практик интеграции вузов и работодателей, на переходе в другие формы капитала, необходимого для развития образовательной среды.

С точки зрения теории социального капитала, связи, лежащие в его основе, должны рассматриваться в качестве ресурса получения выгод для всех субъектов, вовлечённых в разные формы взаимодействия. В контексте объекта исследования: интеграции вузов и работодателей, методология социального капитала позволяет акцентировать внимание

на дивидендах, извлекаемых сторонами коммуникации. При этом качественная и количественная характеристика извлекаемых из социального капитала дивидендов прямо связана с практикой его использования и воспроизводства. Теория социального капитала позволяет рассматривать интеграцию вузов и работодателей как лонгитюдный процесс, в рамках которого извлечение выгод между сторонами коммуникации может осуществляться неравномерно, но их дефицит или недостаток при реализации одной из форм взаимодействия обязательно компенсируется в других практиках сотрудничества. Это обусловлено взаимностью обязательств – базовой характеристики социальных отношений в теории социального капитала.

Изучение практик интеграции вузов и работодателей в контексте методологии социального капитала позволяет анализировать социальные связи, их качественные и количественные характеристики, не только через призму коммуникаций корпоративных субъектов, но и на межличностном уровне: руководителей университета; лиц, ответственных за организацию практики со стороны вуза и производства; HR-предприятий; сотрудников центров карьеры образовательных организаций и т. д.

Опора на теорию социального капитала позволяет установить сущность и содержание норм и правил, которые создаются и воспроизводятся в рамках интеграции вузов и работодателей. Эти нормы и правила, регулируя взаимодействие участников образовательного процесса, в то же время выступают барьерами в случае институциональных разрывов.

Актуальность представленного исследования обусловлена также тем, что анализ приоритетных направлений в реформировании системы высшего образования в современной России позволяет сделать предположение, что государство, в лице курирующих отрасль исполнительных и законодательных структур, предпринимает усилия по наращиванию в ней социального капитала, при-

званного быть источником развития для всех участников образовательного процесса. Среди инициатив государства, например, «Платформа университетского технологического предпринимательства» и «Передовые инженерные школы». Инициатива технологического предпринимательства призвана формировать привлекательные для студенческой молодёжи центры на базе университетов для концептуализации и практического внедрения своих инженерных идей, через интеграцию ресурсов: государства, вузов, частного капитала. Проект «Передовые инженерные школы» направлен на подготовку высококвалифицированных кадров для фактически бесшовного трудоустройства в высокопроизводительных экспортно ориентированных секторах экономики страны, с целью достижения и укрепления её технологической независимости.

Эти и другие решения государства демонстрируют, по нашему мнению, не только заинтересованность последнего в укреплении таких компонентов социального капитала в сфере образования, как доверие, готовность к самоорганизации и реализации совместных социально-экономических проектов, которые одинаково необходимы для развития как университетских комплексов и реального сектора экономики в лице его работодателей, так и абитуриентов, студентов, выпускников и т. д., но также стремление конвертировать социальный капитал в другие формы капитала. На наш взгляд, преследуя цели приращения социального капитала в сфере высшего и профессионального образования, государство ориентируется на экономический и социальный эффект, например разработка инновационной продукции с высокой добавленной стоимостью и решение вопроса сохранения молодых кадров в регионе их обучения.

Активная позиция государственных структур в вопросе производства социального капитала в системе образования в определённом смысле противоречит сущности данной формы капитала, которая пред-

полагает установление и развитие прямых социальных связей между индивидами и/или институционализированными группами, минуя бюрократические структуры и процедуры. Данная форма капитала призвана сокращать транзакционные издержки между субъектами взаимодействия. Вместе с тем инициативы со стороны государства, направленные на развитие и воспроизводство социальных связей между участниками образовательных отношений, носят, скорее, рекомендательный характер, обозначая границы возможных направлений действий, в пределах которых и вузы, и работодатели могут выстраивать каналы коммуникаций, укреплять социальные и профессиональные связи. Большинство из инициатив также предполагает наличие материальных ресурсов, включая финансовые, для участия в них, что становится барьером для формирования социального капитала.

При этом не только материальные барьеры объективно влияют на неготовность участников образовательного процесса генерировать проекты и идти на встречу друг к другу для приращения социального капитала. Среди значимых барьеров: неудачный опыт взаимодействия и профессиональной коммуникации со стороны вуза или работодателя; отсутствие достаточных компетенций на уровне управленческого звена и непонимание возможностей социального капитала для комплексного развития организационной среды; низкий уровень готовности профессорско-преподавательского состава к участию в совместных проектах в связи с высокой академической нагрузкой; отсутствие доверия друг к другу и т. д. То есть причины, которые тормозят приращение социального капитала, могут быть обусловлены спецификой среды как вуза, так и работодателей. Несмотря на данные барьеры, нам представляется, что даже имеющиеся контуры сотрудничества вуза и представителей работодателей имеют потенциал для формирования и приращения социального капитала, под которым в нашей работе

мы понимаем доверие, социальные связи и нормы, помогающие университетам и работодателям не просто взаимодействовать друг с другом, но демонстрировать способность к самоорганизации.

Цель данной работы – обосновать сложившиеся в образовательной среде практики интеграции университетов и работодателей как способы производства и воспроизводства социального капитала для ключевых участников образовательных отношений (студентов, вуза и работодателей).

Литературный обзор

Вопросы интеграции вузов в России и работодателей – это актуальный для отечественной науки предмет исследования. Большое внимание в этом контексте уделяется формированию профессиональных компетенций выпускников. Хайруллина Э.Р., Насретдинова А.С., Насретдинов А.И. показывают дивиденды, извлекаемые участниками образовательных отношений, включая обучающихся, от сотрудничества вуза с отраслевыми предприятиями для формирования профессиональных компетенций [1]. Гецкина И.Б. на примере обучающихся лингвистов обосновывает важность комплексной интеграции вуза и работодателей для решения проблемы трудоустройства выпускников по специальности [2]. Миронова Е.А. обосновывает эффективность сетевого взаимодействия вузов и работодателей в форме развития института базовой кафедры, на примере энергопредприятий [3]. Исследуется потенциал современных технологий для сетевого взаимодействия в системе «вуз–работодатель» [4]. В публикации Сахапова Р.А. и Абсалямова Т.Б. показано, что эффективное взаимодействие университетов и работодателей для формирования востребованных компетенций интеграция в сфере образования должно носить также и межвузовский характер [5]. Традиционные каналы коммуникации вузов и работодателей представлены в работе Комаровой А.К. и Феденевой И.Н. [6].

Как показывает анализ отечественной литературы по интеграционным практикам вузов и работодателей, в поле зрения учёных находятся непосредственно каналы коммуникации, их результативность для участников образовательных отношений, что соответствует пониманию связей в логике теории социального капитала. Вместе с тем вне исследовательского контекста остаются такие важные компоненты теории, как нормы, правила, уровень доверия, а также потенциал перехода социального капитала в другие его формы. Не рассматриваются коммуникации вузов и работодателей с позиций закрытого и открытого типа социальных связей.

В научной литературе, посвящённой социальному капиталу, усиление внимания к данной теме в нашей стране связано с перманентным реформированием системы образования, которое затрагивает все аспекты функционирования вузов и СПО. В данном контексте социальный капитал и институт доверия в работах российских гуманитариев рассматриваются как безусловная возможность и источник внутреннего развития вузов. Одним из главных направлений изучения социального капитала в России является коммуникативный аспект доверия между университетом и участниками образовательного процесса в лице абитуриентов/студентов [7]. На качество образовательного процесса как институционального условия развития доверия между студентами и вузами в образовательной системе обращает внимание Ревина Е.В. [8].

Доверие как «спящий», нематериальный ресурс образовательных организаций находится в центре серии исследований Зборовского Г.Е. и Амбаров П.А. [9; 10]. Авторы фокусируют основное внимание на проблеме доверия внутри самого академического сообщества, формулируя практические рекомендации для исправления ситуации, которые выходят, однако, за границы университетской среды [11–13]. Одна из них – внедрение «социальных технологий управления доверием, позволяющих создавать, сохранять и вос-

становливать его ресурс в разных сферах образовательного взаимодействия, между различными его субъектами и на разных уровнях системы высшего образования» [9, с. 105]. В совместной с Шабровой Н.В. работе учёные, рефлексировав над общим дискурсом, в котором развивается современная высшая школа в России, обосновывают концепт «нового» типа доверия. Суть последнего продиктована объективными переменными культуры и технологий, высокой динамикой изменений в них. Это должно настраивать академическое сообщество на то, что субъекты образовательного процесса скорее склонны к постоянным переменам и нововведениям, которые ставят под сомнения возможность формирования устойчивой во времени и пространстве доверительной коммуникации [14].

Направления и перспективы сотрудничества вузов и предприятий в условиях цифровой трансформации экономики страны рассматриваются в статье Майоровой М.А. [15]. Автором выдвинуто предположение, что в российской практике предприятия скорее склонны поддерживать и сохранять традиционные формы взаимодействия, не используя потенциал цифровых преобразований социальной инфраструктуры.

Изучению зарубежного опыта в развитии доверительного капитала в вузах посвящено социологическое исследование Каташинских В.С. Обобщая мировую практику, в своей публикации автор обосновывает важность следующих компонентов укрепления социального капитала университета: «активизации академической мобильности, обеспечения качества образования (преподавания), профессиональной подготовки управленческих кадров для университетов, программы финансирования обучения» [16, с. 156]. Среди важных проблемных мест коммуникации в отечественных вузах называется недоверие между административно-управленческими кадрами вузов и преподавательскими коллективами.

В зарубежных исследованиях в ряде публикаций авторы обращаются к таким аспек-

там социального капитала, которые максимально приближены к предмету нашей статьи. В частности, в [17] рассматривается проблема сотрудничества между университетами и промышленностью, показывается динамичная природа социального капитала. Ценным в данной работе является то, что, во-первых, авторы устанавливают различия в содержании работы по формированию социального капитала со стороны университета до и после установления сотрудничества с представителями промышленности. Во-вторых, в ситуации, когда ни университет, ни промышленное предприятие не в состоянии оценить потенциальные возможности для себя от прямого сотрудничества, государственные структуры призваны «наводить мосты», то есть быть инициатором формирования бриджингового капитала [17]. Последнее положение получило развитие в публикации [18], в которой наряду с позитивным влиянием, демонстрируется и негативное воздействие на инновационный потенциал экономики как результат целенаправленной практики взаимодействия университетов, промышленности и правительства. Дж. Джонс и её соавторы сфокусированы на инновационном эффекте, который дают горизонтальные связи между вузами и предприятиями. Авторы на примере австралийского рынка акцентируют внимание на прямых каналах коммуникации между университетами и работодателями в лице не только крупных предприятий, но также малого и среднего бизнеса как важного ресурса для решения проблем трудоустройства выпускников [19].

Дж. Азагра-Каро с соавторами рассматривает формальные и неформальные каналы коммуникаций между университетами и индустриальным сектором как одинаково ценные с точки зрения экономического эффекта, достигаемого от прямого сотрудничества между ними [20]. Синергичный эффект от сотрудничества двух субъектов коммуникации достигается только при условии задействования обоих каналов. О

важности социального капитала в контексте формальных и неформальных каналов коммуникации для развития международных совместных проектов университетов и предприятий говорится и в [21]. Эта публикация демонстрирует возрастающую значимость социального капитала по мере увеличения физической дистанции между университетом и предприятием.

В работе Р. Маннака с соавторами на основе эмпирического материала установлены различные подходы в практике развития сотрудничества у вузов и промышленных предприятий: последние более ориентированы на то, чтобы интенсивнее использовать время от уже реализуемых совместных проектов с университетами, расширять параллельно их линейку, а образовательные организации, скорее, предпочитают последовательный подход в работе над проектами [22].

М. Стейнмо и Э. Расмуссен, анализируя трудности в развитии и поддержании успешного сотрудничества между университетами и промышленными предприятиями, обращают внимание на характер социального капитала. Исследуя опыт взаимодействия между предприятиями и академической средой, авторы доказывают положение о разных практиках развития социального капитала. Так, предприятия с высоким инновационным потенциалом развивают сотрудничество на основе когнитивного социального капитала (знания), которое со временем подкрепляется реляционным социальным капиталом (качественная характеристика коммуникаций). И, наоборот, предприятия с невысоким инновационным потенциалом основывают свои университетские коллаборации на реляционном социальном капитале, который со временем дополняется когнитивным социальным капиталом. Вывод исследования: сотрудничество вузов и предприятий эффективно при условии развития как когнитивного, так и реляционного социального капитала, т. е. успешная коллаборация предполагает не только наличие компетенций и опыта у двух субъектов при создании инно-

вационного продукта, но также способность и готовность к кооперации [23].

Практическое значение имеет работа [24], в которой доказывается, что при установлении и соблюдении формализованных процедур при сотрудничестве университетов и предприятий, выигрывают обе стороны, создавая не только более качественный продукт в кооперации, но и повышая уровень доверия. Об этом также написано в публикации [25]. Важность государственного участия в развитии сотрудничества и преодолении барьеров между университетами и предприятиями показана в статье [26].

Анализ литературы показывает, что изучение социального капитала в образовательной сфере требует и углубления эмпирических исследований, и теоретического осмысления в вопросах, касающихся практик интеграции вузов с работодателями, как способов по воспроизводству и приращению социального капитала, наличие которого помогает им взаимодействовать и демонстрировать способность к самоорганизации, что дополнительно актуализирует предмет представленной статьи.

Теория и методы

Теоретической основой работы являются концепции социального капитала Дж. Коулмана, Р. Патнэма, С. Бюссе, Ф. Фукуямы, которые позволяют объединить его структурный и институциональный аспекты. Это способствует рассмотрению практики интеграции вузов и работодателей с позиций силы сетевых связей, устойчивости их во времени, норм взаимности и доверия, веры в действенность взаимных обязательств, через следование которым становится возможным достижение общих целей этих структур. С учётом теории коллективных действий М. Олсона, интеграция вузов и работодателей рассматривается нами как практики воспроизводства закрытого («бондингового») и открытого («бриджингового») социального капитала. При этом мы считаем, что экстраполяция точки зрения о том, что

доминирование закрытого социального капитала в обществе снижает уровень доверия и социальных связей, не является обоснованной. В системе образования и закрытый, и открытый социальный капитал может быть источником развития для конкретного университетского комплекса. Например, целевое обучение как «бондинговая» форма социального капитала вуза и предприятия может быть источником к развитию «бриджинговых» его форм для обоих субъектов образовательного процесса.

Эмпирическую основу работы составили данные по самообследованию образовательных организаций за 2023 г, проводимого в соответствии с федеральными нормативными документами ежегодно, четырёх омских вузов: Омского государственного технического университета (далее ОмГТУ) – опорного вуза региона с высоковариативным портфелем образовательных программ технической направленности; Омского государственного университета им. Ф.М. Достоевского (далее ОмГУ) – вуза академического образования с выраженным акцентом на подготовку специалистов гуманитариев; Омского государственного университета путей сообщения (далее ОмГУПС) – отраслевого вуза с крупнейшей в сети железнодорожных вузов долей студентов, обучающихся на целевой основе; Сибирского государственного автомобильно-дорожного университета (далее СибАДИ) – вуза с отраслевой направленностью в сфере транспорта и строительства.

Вторым источником для анализа данных стали результаты анкетирования основных участников образовательного процесса – студентов и работодателей. Опросы, результаты которых в обобщённом виде или в разрезе основных образовательных программ представляет вуз, также являются частью процедур оценивания внутренней системы качества образования, предусмотренной федеральным законом. В связи с этим анализ структуры опросов студентов и работодателей представляется для нас также информативным источником. Содержание вопросов,

в целом дизайн анкетирования, несмотря на отличия в разных вузах, во-первых, является одним из инструментов для установления сформированного уровня социального капитала; во-вторых, косвенно демонстрирует отношение к данной процедуре со стороны управленческих кадров образовательной организации как технологии образованной связи, при помощи которой вуз может получить ценные данные о качестве реляционного социального капитала.

Третьим массивом данных, используемых в работе, стали данные опроса университетской молодёжи в рамках Федерального проекта «Взлётная полоса 2023», нацеленного на решение проблем постдипломной занятости, в котором приняло участие 2 139 студентов, представляющих ОмГТУ (26,9% выборки); ОмГУ (14,4%); ОмГУПС (30,8%); СибАДИ (28%).

Дизайн анкеты включает блок вопросов, которые имеют отношения к предмету нашего исследования: оценка уровня информированности обучающихся о предприятиях региона; степень готовности использовать организационные возможности и ресурсы своей образовательной организации для постдипломного трудоустройства.

Использование представленных данных, на наш взгляд, позволяет проверить следующие гипотезы. Во-первых, предприятия, которые имеют опыт сотрудничества с вузами, скорее предпочитают использовать и развивать такие форматы интеграции с образовательными организациями, которые предполагают активную работу, связанную с решением задачи трудоустройства молодёжи. Во-вторых, уровень готовности рекомендовать образовательную организацию для поступления и обучения внутри близкого социального окружения выше у тех студентов, которые более удовлетворены качеством прохождения практик на предприятиях региона.

При работе с данными мы столкнулись со следующими ограничениями: 1) анкетирование работодателей за 2023 г. представлено в

качестве приложения только у двух исследуемых вузов (ОмГУПС и ОмГТУ); 2) структура вопросов в анкетах работодателей имеет между вузами существенное отличие, в частности в опросе ОмГТУ отсутствует блок, связанный с оценением направлений сотрудничества предприятий с университетским комплексом.

Основные результаты

Анализ содержания отчётов по самообследованию четырёх указанных университетов за 2023 г. показал, что для вузов именно *(1) организация учебной и производственной практики является приоритетным форматом интеграции с работодателями*. Эти практики обладают большим потенциалом в воспроизводстве социального капитала, так как предполагают 1) установление отношений, обусловленных взаимными обязательствами, которые связаны с выработкой и согласованием норм и правил практической подготовки, фиксируемых как в договорах, так и в неформальной коммуникации между руководителями практики от вуза и представителями работодателя; 2) реализация практической подготовки позволяет обучающимся вуза осваивать нормы и корпоративные правила работодателя; 3) создаются условия для развития доверия между участниками образовательного процесса: у обучающегося могут формироваться установки о надёжности работодателя, а социальные связи, которые выстраиваются между представителями работодателя и вузов, через организацию практики формируют доверительную коммуникацию, которая может выйти за границы сотрудничества только по практике (например, заявки НИР или целевого обучения). Социальный капитал, накапливаемый через практику, способствует развитию человеческого капитала, так как прохождение практики всегда связано с формированием компетенций.

По направлениям работы для усиления интеграции в данной сфере вузы, как показывают отчёты по самообследованию,

во-первых, идут по пути расширения базы практик посредством привлечения новых партнёров в регионе и/или за его пределами; во-вторых, внедряют новые форматы сотрудничества. Обе тенденции свидетельствуют о приращении в вузах социального капитала бриджингового типа. Например, в ОмГУ это программа проектной учебной практики, в рамках которой компании-партнёры генерируют собственные проекты для студентов, устанавливают сроки реализации, ролевые функции обучающихся и прочее, а также выступают экспертами проектов. В ОмГТУ используется формат хако-тонов и проектно-образовательных интенсивов. Каждый вуз стремится увеличить не просто количество партнёров, но заключить с ними долгосрочные договора на осуществление практической подготовки обучающихся. Во всех отчётах по самообследованию вузами делается особый акцент на лонгитюдных характеристиках сотрудничества с партнёрами. Этот факт свидетельствует о наличии доверительного ресурса в интеграционных практиках вузов и их партнёров. В 2023 г. долгосрочных договоров на осуществление практической подготовки с предприятиями заключено в ОмГТУ 475; ОмГУ – 142; СибАДИ – 56; в ОмГУПС более 50 договоров с дирекциями и ДЗО ОАО «РЖД», а также с иными промышленными предприятиями и организациями – более 200 договоров. В логике теории социального капитала количественные параметры организации практики показывают, что в ОмГТУ более выражен бриджинговый социальный капитал, в то время как в СибАДИ преобладает закрытый его тип.

Важным направлением интеграции с предприятиями для вузов является *(II) развитие целевого обучения*. Эта форма сотрудничества вузов и работодателей предполагает создание и воспроизводства таких социальных отношений, в которых доверие сторон выступает их краеугольным камнем. Заказчик целевого обучения, выступая инициатором договора, демонстрирует высокий

уровень доверия, как к вузу, так и к абитуриенту. Количественные показатели заключённых договоров на целевое обучение, на наш взгляд, – один из индикаторов состояний социального капитала образовательной организации и её партнёров. Со стороны абитуриентов и студентов отношение к целевым договорам – также важный маркер доверия в отношении не только вуза, но и работодателя. Реализация целевого обучения – это действенный инструмент по формированию у обучающихся вуза корпоративных норм работодателя, при условии, что одна или несколько сторон образовательного процесса не являются оппортунистами.

Целевое обучение как практика воспроизводства социального капитала способствует формированию человеческого капитала, а для вузов, если договора предполагают дополнительное финансирование, приобретает также форму экономического капитала. Так, в ОмГУПС в 2023 г. численность студентов, зачисленных на условиях целевого приёма на первый курс на очную форму обучения по программам бакалавриата и специалитета, составила 155 человек; в ОмГТУ – 196 человек (из них 15 магистров); в ОмГУ – 11 человек. Такое распределение показывает, на наш взгляд, что у таких университетских комплексов, как отраслевой ОмГУПС и связанный с промышленным кластером региона ОмГТУ, сформован крепкий бондинговый капитал через многолетнее сотрудничество со своими партнёрами. Среди них крупные заказчики не только целевого обучения (в 2023 г. в ОмГУПС среди первокурсников целевиков – 85% от ключевого партнёра – ОАО «РЖД»), но и основные работодатели для выпускников. В классическом ОмГУ специфика образовательных программ и высокая вариативность в области профессиональной деятельности, к которой готовятся выпускники, затрудняет формирование и развитие бондингового капитала с несколькими, крупными работодателями. В данном случае скорее формирование открытого социального капитала выступает

фактором привлечения новых партнёров, в том числе относящихся к среднему и малому бизнесу. В частности, в 2023 г. в ОмГУ, помимо долгосрочных, было заключено 1148 договоров о прохождении практик обучающихся. Целевая подготовка как интеграция вузов и предприятий рассматривается нами как форма развития бондингового капитала. Формат этого обучения предполагает дополнительные, чаще всего практико-ориентированные модели и/или программы надпрофессионального развития, нацеленного на формирование мягких навыков и компетенций у обучающихся, а также развитие доверия, корпоративных ценностей и установок. Несмотря на закрытый характер такого социального капитала, он, безусловно, положительно влияет на всех участников образовательного процесса, в том числе сокращая транзакционные издержки, как для предприятий-партнёров (повышается вероятность получить специалиста, готового к быстрой адаптации к коллективу и производственным задачам), так и университетов (возможность разработать или модернизировать образовательную программу под операционные или стратегические задачи предприятия-партнёра). Обучающийся целевого договора также включён в практико-ориентированный образовательный процесс и приобретает дивиденды (для него создаётся такая возможность), гарантии занятости.

Среди направлений, наиболее востребованных в коллаборации вуза и работодателей, – это мероприятия, нацеленные на *(III) содействие в трудоустройстве выпускников*. По данным внутреннего мониторинга трудоустройства, например, в 2023 г. в ОмГУ 90% выпускников трудоустроены. В ОмГТУ процент трудоустроенных выпускников составляет 89%. Столь же высокие цифры по выпуску и в ОмГУПС. В СибАДИ по данным мониторинга показатель также имеет высокие значения – 75%. Практики трудоустройства связаны с воспроизводством доверия работодателей к образовательным организациям. Эта технология взаимодей-

ствия способствует качественному развитию социальных связей между работодателями и вузами, то есть приращению социального капитала при условии удовлетворённости уровнем подготовки молодых специалистов. Например, анкетирование работодателей в ОмГУПС в 2023 г. показало, что среди тех из них, кто удовлетворён уровнем компетенций трудоустроенных выпускников, чаще рассматривают другие формы интеграции с вузом, в том числе целевое обучение.

В данном формате сотрудничества мы имеем дело, с формированием как бондингового, так и бриджингового социального капитала. В первом случае его приращение идёт по линии трудоустройства целевиков или крупных партнёров вузов, которые на регулярной основе размещают свои заявки по подбору выпускников. Круг таких партнёров вуза является устоявшимся, он, как правило, не велик, но при этом такие работодатели являются часто основными «потребителями» выпускников, что в терминологии теории социального капитала соответствует понятию короткого радиуса доверия. Во втором случае приращение социального капитала происходит посредством участия университетов и их партнёров в открытых проектах и мероприятиях по содействию занятости и трудоустройства регионального и/или федерального уровня, патронируемых государственными структурами. Например, Всероссийская ярмарка трудоустройства, Всероссийская акция «Неделя без турникетов». Участие в таких мероприятиях способствует расширению горизонтальных связей вуза через установление взаимодействия с потенциальными работодателями. Например, о приращении социального капитала свидетельствует опыт ОмГУПС. Так, по данным Центра реализации национальных и региональных проектов профессионального образования, занятости и трудоустройства, если в 2021 г. в работе комиссии вуза по содействию трудоустройства принимало участие 63 представителя кадровых служб – партнёров университетского комплекса,

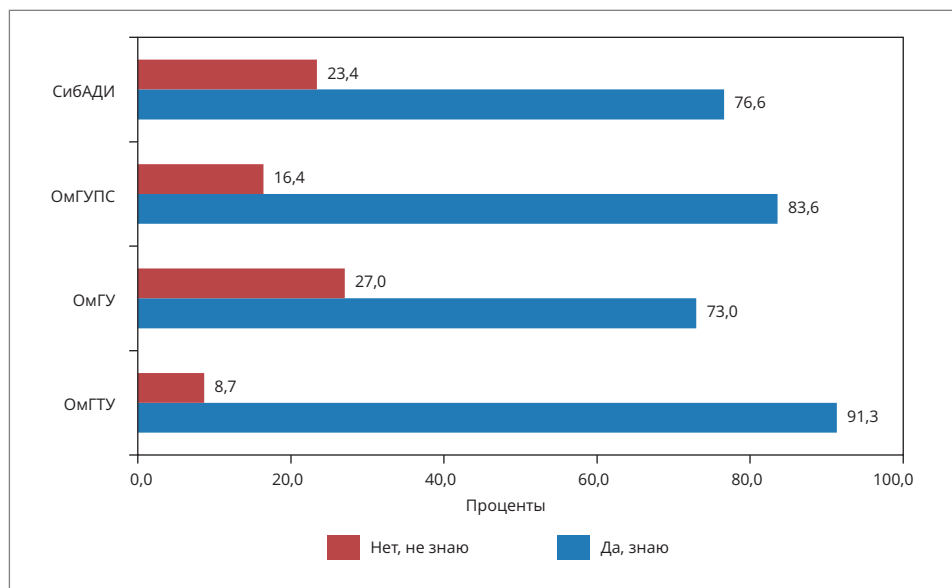


Рис. 1. Уровень информированности молодёжи о предприятиях в регионе для работы по специальности

Fig. 1. The level of awareness of young people about enterprises in the region to work in a specialty occupation

Источник: Составлено авторами по результатам опроса «Взлётная полоса 2023»

Source: Compiled by the authors based on the results of the Runway 2023 study

в 2022 г. численность увеличилась до 92, а в 2023 г. до 144 участников.

На наш взгляд, данными, которые прямо показывают эффективность воспроизводства социального капитала при интеграции вузов с работодателями в части организации практик и трудоустройства, является распределение ответов молодёжи омских вузов, принимавших участие в опросе «Взлётная полоса 2023». Как видно по рисунку 1, большинство обучающихся из исследуемых вузов информированы о предприятиях региона, в которых они могут быть трудоустроены по специальности. Обращает на себя внимание следующая особенность распределения: среди университетских комплексов с развитым бондинговым социальным капиталом уровень информированности обучающихся о предприятиях региона выше. Так, среди 285 целевиков, которые принимали участие в данном опросе суммарно от всех четырёх вузов, 90% дали утвердительный ответ. Кро-

ме этого, о формировании доверительной коммуникации говорит тот факт, что среди студентов, рассматривающих центр карьеры при вузе как вероятную структуру для постдипломного трудоустройства, 81,6% относятся к категории информированных о предприятиях региона, в которых они могут найти работу по профилю диплома.

В логике теории социального капитала практики интеграции вузов и работодателей, представленные далее в тексте, связаны с воспроизводством таких социальных связей, где помимо укрепления доверия сторон друг к другу, реализуется коммуникация, результатом которой является формирование ценностей, норм и установок у обучающихся. Они воспринимаются сторонами взаимодействия как значимые в профессиональной деятельности выпускника.

Университеты активно (IV) привлекают представителей работодателей в качестве экспертов для разработки содержания ос-

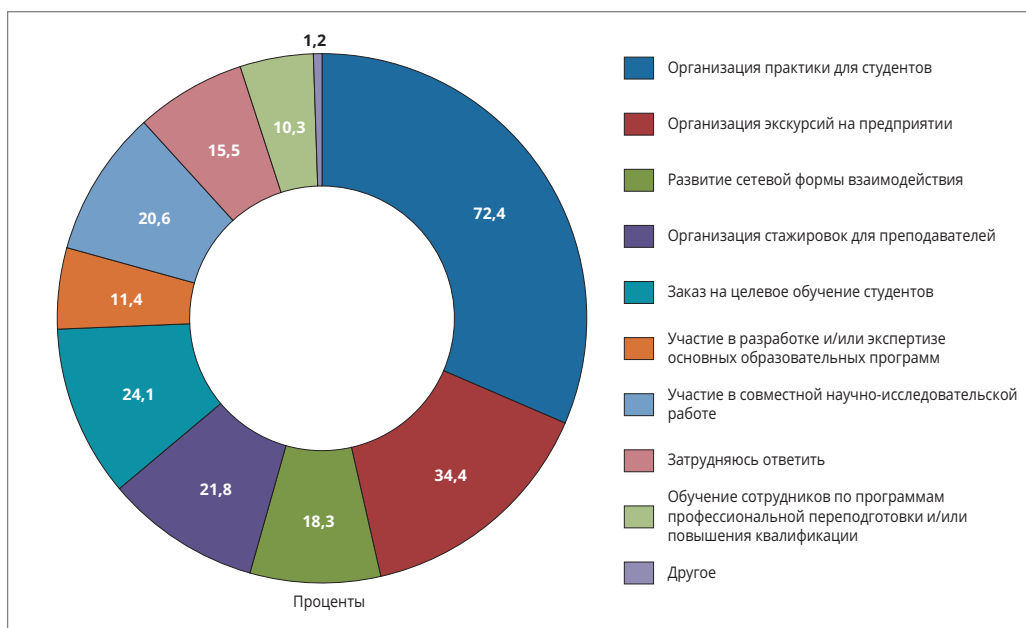


Рис. 2. Формы деловых связей и сотрудничества предприятий (организаций, компаний)-партнёров ОмГУПС

Fig. 2. Forms of business relations and cooperation of OSTU partner enterprises (organizations, companies)

Источник: Составлено авторами по результатам исследования

Source: Compiled by the authors based on the results of the study

новых образовательных программ (далее ОПП); проведения экспертизы ООП, в том числе на предмет её соответствия требованиям рынка труда.

Представители работодателей также являются, как показывают отчёты по самообследованию, важными участниками (V) оценки качества подготовки выпускников к профессиональной деятельности, включая оценку уровня сформированности результатов освоения ООП. Задействованным механизмом интеграции вузов и предприятий выступает (VI) участие их представителей в определении тематики выпускных квалификационных работ, руководство ими и оценивание в рамках государственных экзаменационных комиссий.

Для того чтобы определить, какие направления интеграции со стороны работодателей являются наиболее приоритетным, нами были проанализированы ответы на вопросы

работодателей ОмГУПС за 2023 г., касающиеся их оценки и заинтересованности в развитии деловых связей с вузом. К сожалению, структура анкеты работодателей ОмГУ, представленная к приложению самообследования, этот блок вопросов не включала, поэтому мы делаем свои заключения на основе данных 87 работодателей, принявших участие в анкетировании, проводимого ОмГУПСом в 2023 г. (Рис. 2). Дополнительно отметим, что часть работодателей ОмГУПС также является партнёрами ОмГУТУ.

Как видно из представленного распределения, организация практики для студентов является приоритетным направлением сотрудничества для работодателей, которые уже взаимодействуют с университетским комплексом (72,4%). Далее следует организация экскурсий для обучающихся на предприятиях (34,4%) и организация целевого обучения (24,10%). Сопоставление ответов

2023 г. с анкетированием 2022 г. в ОмГУПСе также показывает, что самым распространённым форматом интеграции для предприятий с вузом является организация практической подготовки. Особенность опроса 2022 г. заключалась в том, что работодатель мог выбрать только одну, наиболее приоритетную форму деловых связей с вузом с точки зрения её значимости для самого предприятия. Так, самый приоритетный формат – практика – был отмечен 28,2% опрошенными, заказ на целевое обучение и организация экскурсий соответственно – 14,7% и 12,9%.

Таким образом, и анализ отчётов по самообследованию вузов, и результаты анкетирования работодателей подтверждают наше предположение о том, что участники образовательных отношений предпочитают использовать и поддерживать такие форматы интеграции друг с другом, которые предполагают коллаборации, нацеленные преимущественно на решение проблем с трудоустройством выпускников. Это показывает, что работодатели заинтересованы в укреплении и развитии связей с вузами, то есть в воспроизводстве социального капитала для использования его при наращивании человеческого капитала своих предприятий.

Информативными, по нашему мнению, являются ответы работодателей на открытый вопрос анкеты о предложениях по улучшению качества подготовки выпускников вуза, которые усиливают подтверждения того, что предприятия в большей степени ориентированы при интеграции с вузами решать свои проблемы с человеческим капиталом, что в логике теории социального капитала означает, что доверие к образовательным организациям формируется на основании удовлетворённости качеством подготовки выпускников. При этом доверительная коммуникация со стороны работодателей формируется преимущественно в отношении качества профессиональных компетенций, не затрагивая такой важный аспект подготовки выпускника, как надпрофессиональные ком-

петенции, которые демонстрируют не только универсальные навыки, но и различные модели поведения, в которых отражаются качества личности, установки, мотивация. Так, самым распространённым предложением со стороны партнёров вуза является «повышение практической подготовки обучающихся». Об этом высказали своё мнение 39% опрошенных, причём как представители работодателей, взаимодействующие с выпускниками технических специальностей, так и представители гуманитарных направлений. Представители работодателей обращают внимание на важность усиления практической подготовки как в рамках учебной или производственных практик, так и в период освоения теоретической части курса, за счёт лабораторных и практических аудиторных занятий. Среди респондентов встречается предложение о важности «усиления контроля за процедурой оценивания сформированности практических навыков и умений обучающихся», «увеличения часов для обучения на промышленной инфраструктуре предприятий-партнёров».

Анализ ответов по опросу работодателей в ОмГУПСе показал, что, оценивая уровень теоретической и практической подготовки выпускников, участники анкетирования более критичны ко второму компоненту качества образовательного процесса, что свидетельствует о том, что доверительная коммуникация с их стороны формируется преимущественно при оценивании практических навыков выпускников (Рис. 3).

Среди работодателей ОмГТУ относительно уровня удовлетворённости теоретической и практической подготовкой выпускников распределение имеет следующий вид: 1) 61% респондентов полностью и/или в основном удовлетворены теоретической подготовкой, а 39% указали ответ «частично удовлетворены»; 2) 50% респондентов полностью и/или в основном удовлетворены практической подготовкой, а 39% указали ответ «частично удовлетворены», не удовлетворительную оценку выбрали 11% работодателей. То есть,

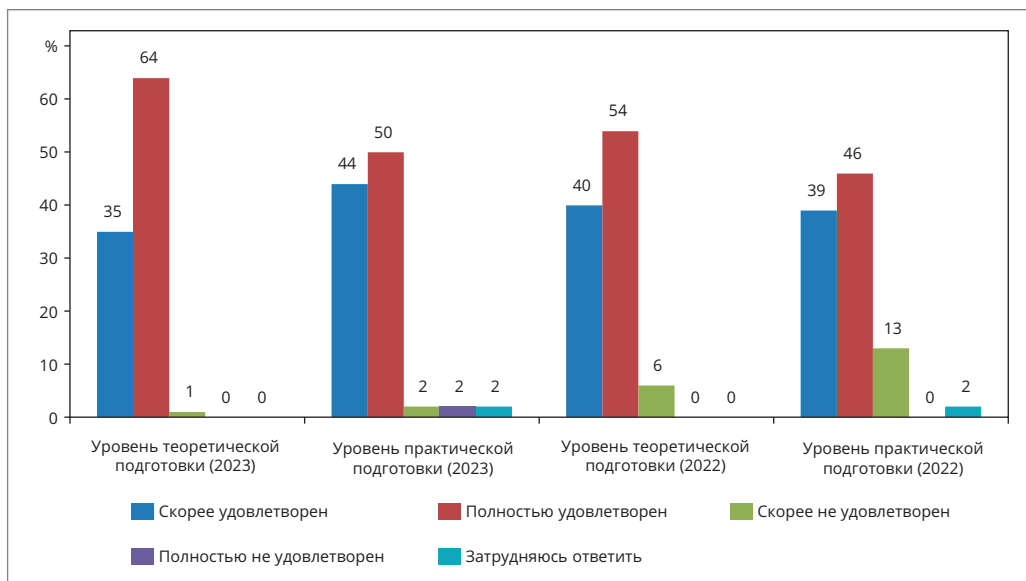


Рис. 3. Уровень удовлетворённости работодателями подготовкой выпускников

Fig. 3. The level of satisfaction of employers with the training of graduates

Источник: Составлено авторами по результатам самообследования ОмГУПС (2022 и 2023 гг.)

Source: Compiled by the authors based on the results of the self-inspection of OSTU (2022 and 2023)

данные работодателей по ОмГТУ соответствуют вектору распределения оценок в ОмГУПС: 1) практические навыки оцениваются более критично, чем уровень сформированности теоретических знаний; 2) неудовлетворительная оценка встречается только при оценивании практической подготовки выпускника.

Со стороны студентов как участников образовательного процесса, на наш взгляд, информативным показателем является их готовность рекомендовать вуз, в котором они обучаются, среди своего близкого социального окружения – показатель уровня доверия в отношении как вузов, так и работодателей. В ОмГУПС в 2023 г. среди 623 опрошенных выпускников «готовы» или «скорее готовы» рекомендовать 48% и 38% респондентов соответственно. В 2022 г. данные ответы были выбраны 52% и 35% из 490 выпускников вуза. В ОмГТУ вопрос о готовности рекомендовать свой вуз имеет меньшее количество индикаторов для выбора студентов: вариант «да» в 2023 г. выбран

46,63%, «затрудняюсь ответить» – 44,85%, отрицательный ответ «нет» – 8,51%. При этом ответы на включённый проверочный вопрос анкеты о готовности вновь в случае такого выбора поступать в ОмГТУ показывает высокий уровень доверительного капитала к образовательной организации: «да, поступил бы снова» указали 91,4% опрошенных. Об уровне доверия к университету среди студентов ОмГУ мы можем судить по распределению ответов респондентов относительно удовлетворённости качеством получаемого образования в целом. В 2023 г. 74% опрошенных респондентов этого вуза «полностью удовлетворены» или «скорее удовлетворены» им.

Структура ответов выпускников ОмГУПС позволяет нам установить связь между уровнем удовлетворённости от организации практики (учебной и производственной) и готовностью рекомендовать вуз среди своего близкого социального окружения. Нами установлено, что среди тех выпускников, которые оценили места проведения практик

за период освоения ООП на оценку «отлично», «готовы» или «скорее готовы» рекомендовать ОмГУПС 56% и 61% респондентов соответственно. Респонденты, которые оценили работу руководителя практики по месту её прохождения на оценку «отлично», «готовы» или «скорее готовы» рекомендовать ОмГУПС ещё больший процент респондентов – 59% и 67% соответственно. Полученное распределение показывает, что формирование социального капитала прямо зависит от качества и характера социальных связей, в данном случае представителей работодателя, кураторов практики от вуза и самих обучающихся.

Заключение и выводы

Рассмотрение устоявшихся практик интеграции вузов и работодателей через призыву теории социального капитала позволяет увидеть коммуникации между ними, в основе которых установление отношений, обусловленных взаимными обязательствами и ожиданием извлечения дивидендов от них; воспроизводство корпоративных норм и правил; развитие доверия между участниками образовательного процесса; готовность к самоорганизации. В практиках интеграции вузов и работодателей с одинаковой силой проявляют себя социальные связи как открытого, так и закрытого типа. Каждый из них позволяет участникам образовательных отношений решать свои стратегические или ситуативные задачи.

Анализ устоявшихся практик взаимодействия ключевых участников образовательных отношений показывает, что воспроизводство социального капитала, осуществляемое преимущественно в форме доверия, накапливается, главным образом, для последующего развития человеческого капитала. Работодатели получают возможность формировать кадровый резерв и привлекать к трудоустройству молодых социалистов через имеющиеся формы интеграции с вузами. Университеты также решают через устоявшиеся во времени формы сотрудниче-

ства приоритетную для себя задачу: обеспечивают высокий уровень постдипломного трудоустройства своих выпускников. Обучающиеся, в свою очередь, получая возможность проходить практику на предприятиях региона; взаимодействуя в рамках учебного процесса с представителями работодателей через реализацию теоретической части учебного плана; участвуя в программах стажировок, конкурсах и мероприятиях работодателей, формируют представления о возможностях и перспективах трудоустройства. Так, по результатам опроса «Взлётная полоса 2023», утвердительный ответ на вопрос об их информированности о предприятиях в регионе, на которых они могли бы работать по специальности, дали 82,2% университетской молодёжи омского региона.

Вместе с тем современные социально-экономические вызовы, стоящие перед страной, стимулируют необходимость развивать такие формы сотрудничества, которые не только решают актуальную задачу трудоустройства, но и нацелены на другие важные социальные проблемы нашего общества, а также помогают создавать и развивать инновационную продукцию, в том числе импортозамещающую. Интеграция вузов и предприятий – один из источников создания такого продукта. На наш взгляд, такого качества интеграция связана с преимущественным развитием бриджингового капитала, так как она предполагает открытое сотрудничество в рамках научно-исследовательской детальной и разработок, включая межотраслевую кооперацию. По результатам исследования нами установлено, что направления интеграции между вузами и работодателями, которые бы решали такую задачу, являются менее востребованными, чем, например, организация практической подготовки студентов. Поэтому для дальнейшей работы перспективными являются исследования, нацеленные на выявление общесистемных и отраслевых барьеров, как со стороны академического сообщества, так и со стороны работодателей, которые затрудняют развитие

бриджингового социального капитала для создания инновационного интеллектуального и материального продукта, а также решение других социально значимых задач.

Другим важным направлением для изучения рассматриваемой темы является линкинг-овый социальный капитал, который отражает качество коммуникаций и сотрудничества не просто между вузами и работодателями, а между разными структурными подразделениями и должностными лицами обоих участников образовательного процесса. Актуальность этого аспекта социального капитала, по нашему мнению, объясняется тем обстоятельством, что наличие соглашений, договоров и программ сотрудничества между университетами и предприятиями, какими бы крупными они ни были, всегда реализуется на уровне конкретных исполнителей, компетенция и личные характеристики которых прямо влияют на результат интеграции.

Литература

1. Хайруллина Э.Р., Насретдинова А.С., Насретдинов А.И. Модель формирования профессиональных компетенций выпускника в условиях интеграции вуза с отраслевыми предприятиями // Современные наукоёмкие технологии. 2023. № 11. С. 220–224. DOI: 10.17513/snt.39847
2. Гецкина И.Б. Интеграция вуза и работодателей как эффективное решение проблемы готовности выпускников-лингвистов к трудоустройству // Современный учёный. 2022. № 1. С. 237–242. EDN: HPGYSA.
3. Миронова Е.А. Сетевое взаимодействие высшей школы и энергопредприятий // Образовательные технологии в современном учебно-воспитательном пространстве: Сборник статей Всероссийской научно-практической конференции, Петрозаводск, 25 октября 2020 года. Петрозаводск: Международный центр научного партнёрства «Новая Наука» (ИП Ивановская Ирина Игоревна), 2020. С. 11–16. EDN: AWPPBO.
4. Миронова Л.И., Язовцев И.А. Варианты управления облачной системой «вуз – работодатель» // Педагогическая информатика. 2018. № 4. С. 117–126. EDN: SPNEVF.
5. Сахатов Р.А., Абсалямов Т.Б. Цифровые технологии как платформа успешного развития сетевого сотрудничества в образовательной сфере // Техника и технология транспорта. 2020. № 3 (18). С. 15. EDN: GFERBV.
6. Комарова Л.К., Феденева И.Н. Новый взгляд на взаимоотношения вузов и работодателей в индустрии туризма и гостеприимства // Современное образование: качество образования и актуальные проблемы современной высшей школы: Материалы международной научно-методической конференции, Томск, 31 января 2019 года. Томск: Томский государственный университет систем управления и радиоэлектроники, 2019. С. 141–143. EDN: TOBFWI.
7. Короткова Т.А. Социальный капитал в образовании // Человеческий капитал и профессиональное образование. 2017. № 1 (21). С. 26–31. EDN: ZOGIBZ.
8. Ревина Е.В. Механизмы институционального подкрепления доверия к высшему образованию // Управление экономическими системами: электронный научный журнал. 2019. № 12 (130). С. 67. EDN: BIPYGU.
9. Зборовский Г.Е., Амбарова П.А. Как превернуть доверие в нематериальный актив развития высшей школы // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 6. С. 96–107. EDN: OUSPHZ.
10. Зборовский Г.Е., Амбарова П.А. О модели формирования доверия в Российском высшем образовании // Известия высших учебных заведений. Социология. Экономика. Политика. 2020. № 3. С. 84–97. EDN: OJOCMG.
11. Зборовский Г.Е., Амбарова П.А. Доверие к высшему образованию: социологические подходы к исследованию проблемы // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Социально-экономические науки. 2018. № 3. С. 21–35. DOI 10.15593/2224-9354/2018.3.2
12. Зборовский Г.Е., Амбарова П.А. Доверие как принцип стратегий поведения ключевых образовательных общностей в вузе // Педагогический журнал Башкортостана. 2019. № 4 (83). С. 32–42. EDN: NMXXXX.
13. Амбарова П.А. Социальные технологии формирования доверия в высшем образовании // Социология и общество: традиции и инновации в социальном развитии регионов: Сборник докладов VI Всероссийского социоло-

- гического конгресса, Тюмень, 14–16 октября 2020 года / Отв. редактор В.А. Мансуров. Тюмень: Российское общество социологов, 2020. С. 5220–5227. DOI: 10.19181/kongress.2020.610
14. Зборовский Г.Е., Амбарова П.А., Шаброва Н.В. «Старое» и «новое» доверие в высшем образовании // Образование и наука. 2019. Т. 21. № 1. С. 9–36. DOI: 10.17853/1994-5639-2019-1-9-36
 15. Майорова М.А. Сотрудничество технических вузов и промышленных предприятий РФ как средство формирования единого образовательного пространства // Вестник педагогических наук. 2023. № 1. С. 216–222. EDN: DXVOFF.
 16. Каташинских В.С. Зарубежный опыт формирования доверия в высшем образовании: возможности его применения в российских вузах // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. 2019. № 5 (62). С. 146–158. DOI: 10.26105/SSPU.2019.62.5.015
 17. Al-Tabbaa O., Ankrab S. Social capital to facilitate 'engineered' university-industry collaboration for technology transfer // A dynamic perspective, Technological Forecasting and Social Change. 2016. Vol. 104. P. 1–15. DOI: 10.1016/j.techfore.2015.11.027
 18. Sarpong D., AbdRazak A., Alexander E. Meissner D. Organizing practices of university, industry and government that facilitate (or impede) the transition to a hybrid triple helix model of innovation // Technological Forecasting and Social Change. 2017. Vol. 123. P. 142–152. DOI: 10.1016/j.techfore.2015.11.032
 19. Jones J., Corral de Zubielqui G. Doing well by doing good: A study of university-industry interactions, innovationness and firm performance in sustainability-oriented Australian SMEs // Technological Forecasting and Social Change. 2017. Vol. 123. P. 262–270. DOI: 10.1016/j.techfore.2016.07.036
 20. Azagra-Caro J., Barbera-Tomas D., Edwards-Schachter M., Tur E. Dynamic interactions between university-industry knowledge transfer channels: A case study of the most highly cited academic patent // Research Policy. 2017. Vol. 46. No. 2. P. 463–474. DOI: 10.1016/j.respol.2016.11.011
 21. Cai Y. Towards a new model of EU-China innovation cooperation: Bridging missing links between international university collaboration and international industry collaboration // Technovation. 2023. Vol. 119. Article no. 102553. DOI: 10.1016/j.technovation.2022.102553
 22. Mannak R., Mees M., Raab J., Smit A. A temporal perspective on repeated ties across university-industry R&D consortia // Research Policy. 2019. Vol. 48. No. 9. Article no. 103829. DOI: 10.1016/j.respol.2019.103829
 23. Steinmo M., Rasmussen E. The interplay of cognitive and relational social capital dimensions in university-industry collaboration: Overcoming the experience barrier // Research Policy. 2018. Vol. 47. No. 10. P. 1964–1974. DOI: 10.1016/j.respol.2018.07.004
 24. Clauss T., Kesting T., Franco M. Innovation generation through formalisation and fairness in university – Industry collaboration // Technovation. 2024. Vol. 134. Article no. 103049. DOI: 10.1016/j.technovation.2024.103049
 25. Song Y., Sabut J.-M., Zhang Zh., Tian Y., Hikkerova L. The effects of government subsidies on the sustainable innovation of university-industry collaboration // Technological Forecasting and Social Change. 2022. Vol. 174. Article no. 121233. DOI: 10.1016/j.techfore.2021.121233
 26. Zhao K., Yue D., Liu Y., Shan H. Research on the mechanism of government subsidy on enterprise innovation based on industry-university-research collaboration // Heliyon. 2024. Vol. 10. No. 9. Article no. e30153. DOI: 10.1016/j.heliyon.2024.e30153
- Благодарность.** Исследование выполнено за счёт гранта Российского научного фонда № 24-28-20314, <https://rscf.ru/project/24-28-20314/>

Статья поступила в редакцию 13.06.2024

Принята к публикации 15.07.2024

References

1. Khairullina, E.R., Nasretdinova, A.S., Nasretdinov, A.I. (2023). Model of Formation of Professional Competencies of a Graduate in the Conditions of Integration of Higher Education Institution with Industry Enterprises. *Sovremennye naukoemkie tekhnologii = Modern Science Intensive Technologies*. No. 11, pp. 220–224, doi: 10.17513/snt.39847 (In Russ., abstract in Eng.).

2. Getskina, I.B. (2022). Integration of higher education institution and employers as an effective solution to the problem of linguistics graduates' readiness for employment. *Sovremennyy uchenyy* [Modern Scientist]. No. 1, pp. 237-242. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_47813840_28746468.pdf (accessed 09.06.2024). (In Russ., abstract in Eng.).
3. Mironova, E.A. (2020). [Network Interaction of Higher School and Energy Enterprises]. In: *Obrazovatel'nye tekhnologii v sovremenном учебно-vospitatel'nom prostranstve: Sbornik statej Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii* [Educational Technologies in the Modern Educational Space: Collection of Articles of the All-Russian Scientific and Practical Conference, Oct. 25 2020]. Petrozavodsk: International Center for Scientific Partnership "New Science" (IP Ivanovskaya Irina Igorevna). Pp. 11-16. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_44126824_27868935.pdf (accessed 09.06.2024). EDN: AWPPBO. (In Russ.).
4. Mironova, L.I., Yazovtsev, I.A. (2018). Options for Managing the Cloud System "University – Employer". *Pedagogicheskaya informatika* [Pedagogical Informatics]. No. 4, pp. 117-126. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36825192> (accessed 09.06.2024). (In Russ., abstract in Eng.).
5. Sakhapov, R.L., Absalyamov, T.B. (2020). Digital Technologies as a Platform for Successful Development of Network Cooperation in the Educational Sphere. *Tekhnika i tekhnologiya transporta* [Technics and technology of transport]. No. 3 (18), p. 15. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_43953633_57295815.pdf (accessed 09.06.2024). EDN: GFERBV. (In Russ., abstract in Eng.).
6. Komarova, L.K., Fedeneva, I.N. (2019) [A New Look at the Relationship Between Universities and Employers in the Tourism and Hospitality Industry]. In: *Sovremennoe obrazovanie: kachestvo obrazovaniya i aktual'nye problemy sovremennoy vysshej shkoly: Materialy mezhdunarodnoy nauchno-metodicheskoy konferencii* [Modern Education: the Quality of Education and Current Problems of Modern Higher Education: Proceedings of the International Scientific and Methodological Conference, Jan. 31 2019]. Tomsk: Tomsk State University of Control Systems and Radioelectronics. Pp. 141-143. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_37791128_13766610.pdf (accessed 09.06.2024). (In Russ.).
7. Korotkova, T.L. (2017). Social Capital in Education. *Chelovecheskiy kapital i professional'noe obrazovanie* [Human Capital and Professional Education]. No. 1 (21), pp. 26-31. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_30354298_69665048.pdf (accessed 09.06.2024). (In Russ., abstract in Eng.).
8. Revina, E.V. (2019). Mechanisms of Institutional Reinforcement of Trust in Higher Education. *Upravlenie ekonomicheskimi sistemami: elektronnyy nauchnyy zhurnal* [Management of Economic Systems: Electronic Scientific Journal]. No. 12 (130), p. 67. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_43043757_30307900.pdf (accessed 09.06.2024). EDN: BIPYGU. (In Russ., abstract in Eng.).
9. Zborovskij, G.E., Ambarova, P.A. (2018). How to Turn Trust into an Intangible Asset of Higher School Development. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 27, no. 6, pp. 96-107. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_35161100_53629128.pdf (accessed 09.06.2024). (In Russ., abstract in Eng.).
10. Zborovskij, G.E., Ambarova, P.A. (2020). On the Model of Trust formation in Russian Higher Education. *Izvestiya vysshib uchebnyh zavedenij. Sociologiya. Ekonomika. Politika = Proceedings of Higher Educational Institutions. Sociology. Economics. Politics*. No. 3, pp. 84-97. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=43990986> (accessed 09.06.2024). (In Russ., abstract in Eng.).
11. Zborovskij, G.E., Ambarova, P.A. (2018). Trust in Higher Education: Sociological Approaches to the Study of the Problem. *Vestnik Permskogo nacional'nogo issledovatel'skogo politekh-*

- nicheskogo universiteta. Social'no-ekonomicheskie nauki = Bulletin of Perm National Research Polytechnic University*. No. 3, pp. 21-35, doi: 10.15593/2224-9354/2018.3.2 (In Russ., abstract in Eng.).
12. Zborovskij, G.E., Ambarova, P.A. (2019). Trust as a Principle of Behavioural Strategies of Key Educational Communities in Higher Education. *Pedagogicheskij zhurnal Bashkortostana = Pedagogical Journal of Bashkortostan*. No. 4 (83), pp. 32-42. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_39950196_93764932.pdf (accessed 09.06.2024). (In Russ., abstract in Eng.).
 13. Ambarova, P.A. (2020). [Social Technologies of Trust Formation in Higher Education]. In: *Sociologiya i obshchestvo: tradicii i innovacii v social'nom razvitii regionov: Sbornik dokladov VI Vserossijskogo sociologicheskogo kongressa* [Sociology and Society: Traditions and Innovations in Regional Social Development: VI All-Russian Sociological Congress, Oct. 14-16 2020]. Tyumen: Russian Society of Sociologists. Pp. 5220-5227, doi: 10.19181/kongress.2020.610 (In Russ.).
 14. Zborovskij, G.E., Ambarova P.A., Shabrova N.V. (2019). "Old" and "New" Trust in Higher Education. *Obrazovanie i nauka = Education and Science*. Vol. 21, no. 1, pp. 9-36, doi: 10.17853/1994-5639-2019-1-9-36 (In Russ., abstract in Eng.).
 15. Majorova, M.A. (2023). Cooperation Between Technical Universities and Industrial Enterprises of the Russian Federation as a Means of Forming a Unified Educational Space. *Vestnik pedagogicheskikh nauk = Bulletin of Pedagogical Sciences*. No. 1, pp. 216-222. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_50245963_92132089.pdf (accessed 09.06.2024). (In Russ., abstract in Eng.).
 16. Katashinskih, V.S. (2019). Foreign Experience of Trust Formation in Higher Education: Possibilities of Its Application in Russian Universities. *Vestnik Surgutskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta = Bulletin of Surgut State Pedagogical University*. No. 5 (62), pp. 146-158, doi: 10.26105/SSPU.2019.62.5.015 (In Russ., abstract in Eng.).
 17. Al-Tabbaa, O., Ankrah, S. (2016). Social Capital to Facilitate 'Engineered' University-Industry Collaboration for Technology Transfer. *A Dynamic Perspective, Technological Forecasting and Social Change*. Vol. 104. pp. 1-15, doi: 10.1016/j.techfore.2015.11.027
 18. Sarpong, D., AbdRazak, A., Alexander, E. Meissner, D. (2017). Organizing Practices of University, Industry and Government That Facilitate (or Impede) the Transition to a Hybrid Triple Helix Model of Innovation. *Technological Forecasting and Social Change*. Vol. 123. pp. 142-152, doi: 10.1016/j.techfore.2015.11.032
 19. Jones, J., Corral de Zubielqui, G. (2017). Doing Well by Doing Good: A Study of University-Industry Interactions, Innovationess and Firm Performance in Sustainability-Oriented Australian SMEs. *Technological Forecasting and Social Change*. Vol. 123. pp. 262-270, doi: 10.1016/j.techfore.2016.07.036
 20. Azagra-Caro, J., Barbera-Tomas, D., Edwards-Schachter, M., Tur, E. (2017). Dynamic Interactions Between University-Industry Knowledge Transfer Channels: A Case Study of the Most Highly Cited Academic Patent. *Research Policy*. Vol. 46, no. 2, pp. 463-474, doi: 10.1016/j.respol.2016.11.011
 21. Cai, Y. (2023). Towards a New Model of EU-China Innovation Cooperation: Bridging Missing Links Between International University Collaboration and International Industry Collaboration. *Technovation*. Vol. 119, article no. 102553, doi: 10.1016/j.technovation.2022.102553
 22. Mannak, R., Meeus, M., Raab, J., Smit, A. (2019). A Temporal Perspective on Repeated Ties Across University-Industry R&D Consortia. *Research Policy*. Vol. 48, no. 9, article no. 103829, doi: 10.1016/j.respol.2019.103829
 23. Steinmo, M., Rasmussen, E. (2018). The Interplay of Cognitive and Relational Social Capital Dimensions in University-Industry Collaboration: Overcoming The Experience Barrier. *Research Policy*. Vol. 47, no. 10, pp. 1964-1974, doi: 10.1016/j.respol.2018.07.004

24. Clauss, T., Kesting, T., Franco, M. (2024). Innovation Generation Through Formalisation and Fairness in University – Industry Collaboration. *Technovation*. Vol. 134, article no. 103049, doi: 10.1016/j.technovation.2024.103049
25. Song, Y., Sahut, J.-M., Zhang, Zh., Tian, Y., Hikkerova, L. (2022). The Effects of Government Subsidies on the Sustainable Innovation of University-Industry Collaboration. *Technological Forecasting and Social Change*. Vol. 174, article no. 121233, doi: 10.1016/j.techfore.2021.121233
26. Zhao, K., Yue, D., Liu, Y., Shan, H. (2024). Research on the Mechanism of Government Subsidy on Enterprise Innovation Based on Industry-University-Research Collaboration. *Heliyon*. Vol. 10, no. 9, article no. e30153, doi: 10.1016/j.heliyon.2024.e30153

Acknowledgement. The research was supported by Russian Science Foundation grant No. 24-28-20314, <https://rscf.ru/project/24-28-20314/>

*The paper was submitted 13.06.2024
Accepted for publication 15.07.2024*



Science Index РИНЦ-2022

СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ	10,544
ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ	9,885
ВОПРОСЫ ФИЛОСОФИИ	9,837
ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ	9,060
ЭПИСТЕМОЛОГИЯ И ФИЛОСОФИЯ НАУКИ	8,028
ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ	7,998
УНИВЕРСИТЕТСКОЕ УПРАВЛЕНИЕ: ПРАКТИКА И АНАЛИЗ	6,586
ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА	6,319
ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ	6,118
АЛМА МАТЕР (ВЕСТНИК ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ)	4,077
ПЕДАГОГИКА	3,295
ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ СЕГОДНЯ	3,229

ЕЖЕМЕСЯЧНЫЙ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

ИЗДАЕТСЯ С 1992 Г.

ВЫСШЕЕ образование в РОССИИ

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР

НИКОЛЬСКИЙ ВЛАДИМИР СВЯТОСЛАВОВИЧ

СПЕЦИАЛЬНОСТИ ВАК

5.4.4, 5.4.6 – Социологические науки

5.7.6, 5.7.7 – Философские науки

5.8.1, 5.8.2, 5.8.7 – Педагогические науки

ИНДЕКСАЦИЯ

РИНЦ; Scopus: Q1 философия, Q2 социология и политические науки, Q3 образование; Перечень ВАК: K1

Показатель журнала в рейтинге SCIENCE INDEX-2022 9,629

Место в рейтинге SCIENCE INDEX-2022:

Общий рейтинг	158
Тематика "Народное образование. Педагогика"	2
Тематика "Философия"	2
Тематика "Социология"	5

Двухлетний импакт-фактор РИНЦ 2022: 3,622

Двухлетний импакт-фактор РИНЦ 2022

с учётом цитирования из всех источников: 6,054

Пятилетний импакт-фактор РИНЦ 2022: 2,603

Десятилетний индекс Хирша 2022: 60

Белый список журналов Минобрнауки: 2 уровень

ПРИЁМ СТАТЕЙ И ПОДПИСКА

vovr.elpub.ru

РЕДАКЦИОННАЯ ПОЧТА

vovrus@inbox.ru



ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

Редакция журнала «*Высшее образование в России*» поддерживает положения декларации «*Этические принципы научных публикаций*», принятой Ассоциацией научных редакторов и издателей (rasep.ru) на основе рекомендаций Комитета по этике научных публикаций (*Committee of Publication Ethics*).

Принципы рецензирования статей

1. Оценка соответствия статьи профилю журнала.
2. Оценка соответствия статьи требованиям к публикации.
3. Оценка соответствия статьи современному уровню разработки проблемы (актуальность, новизна).
4. Оценка полноты раскрытия темы научной статьи и обоснованности выводов.
5. Оценка методов исследования проблемы, качества библиографического аппарата.
6. Оценка языка, логики и стиля изложения.

Порядок рецензирования статей

1. Первичный отбор материалов.
2. Предварительная экспертиза статей главным редактором и направление материалов на внешнее рецензирование, осуществляемое членами редколлегии и привлечёнными экспертами – представителями РАН, вузов, ассоциаций.
3. При наличии положительной рецензии начинается редакционная подготовка к изданию:
 - работа редактора с автором по поводу доработки статьи;
 - научное редактирование;
 - согласование правки с автором;
 - литературная правка;
 - корректура верстки.

Порядок приёма рукописей

К публикации принимаются статьи, как правило, не превышающие 40 000 знаков.

Направляемые в редакцию рукописи должны отвечать *требованиям к оформлению статей*.

Оригинал статьи должен быть представлен в формате Document Word 97-2003 (*.doc), шрифт – Times New Roman, размер шрифта – 11, интервал – 1,5). Наименование файла начинается с фамилии и инициалов автора. Таблицы, схемы и графики должны быть представлены в формате MS Word и вставлены в текст статьи. Сложные рисунки и графики должны быть сделаны с учётом формата журнала и представлены дополнительно в формате jpg или tif. В присланном файле, помимо текста статьи, должна содержаться следующая информация на *русском и английском языках*:

- сведения об авторах (ФИО полностью, учёное звание, учёная степень, должность, название организации с указанием полного адреса и индекса, адрес электронной почты);
- название статьи (не более шести-семи слов);
- аннотация и ключевые слова (отразить цель работы, методы, основные результаты и выводы, объём – не менее 250–300 слов, или 20–25 строк);
- библиографический список (20–25). Пристатейный список литературы на латинице (References) должен быть оформлен согласно принятым международным библиографическим стандартам. В целях расширения читательской аудитории рекомендуется включать в список литературы зарубежные источники. *Важно:* при оформлении References имена авторов должны быть в оригинальной транскрипции (не транслитом!), а название источника – в том виде, в каком он был опубликован.



«Высшее образование в России» – ежемесячный общероссийский научно-педагогический журнал, публикующий результаты фундаментальных, поисковых и прикладных проблемно-ориентированных исследований наличного состояния высшей школы и тенденций ее развития, выполненных на стыке наук с позиций педагогики, социологии, истории, экономики и менеджмента. В журнале обсуждаются актуальные вопросы теории и практики модернизации отечественного и зарубежного высшего образования. Особое внимание уделяется проблемам подготовки и повышения квалификации научных и научно-педагогических работников высшей школы.

Целевая аудитория издания – сообщество исследователей и практиков высшего и дополнительного профессионального образования (вузовские и академические ученые, профессорско-преподавательский состав высшей школы, администрация вузов, работники органов управления системой высшего образования, соискатели ученой степени, студенчество). Авторы и читатели журнала – специалисты в области философии образования, педагогики высшей школы, социологии образования.

Миссия журнала – поддержание и развитие единого исследовательского пространства в области наук об образовании в географическом (межрегиональность) и эпистемологическом (междисциплинарность) смысле, а также укрепление межвузовского сотрудничества научно-педагогических работников. Задача – выработка общезначимого языка описания и объяснения современной образовательной реальности, который не только позволяет понимать происходящее, но и сплачивает, объединяет научно-педагогическое сообщество на основе ценностей солидарности, сотрудничества, кооперации и сотворчества.

Журнал входит в Перечень научных изданий, рекомендованных ВАК для публикации результатов исследований по следующим научным специальностям:

- 09.00.08 – Философия науки и техники (философские науки),
- 09.00.11 – Социальная философия (философские науки),
- 13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки),
- 13.00.02 – Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки),
- 13.00.08 – Теория и методика профессионального образования (педагогические науки),
- 22.00.04 – Социальная структура, социальные институты и процессы (социологические науки),
- 22.00.06 – Социология культуры (социологические науки)

«Высшее образование в России» публикует теоретические (аналитические, полемические, проблемные) статьи, а также результаты эмпирических и практико-ориентированных исследований, материалы конференций и круглых столов, научные рецензии. В своей деятельности журнал опирается на профессиональные объединения в сфере высшего образования (Российский союз ректоров, Ассоциация технических университетов, Ассоциация инженерного образования России, Ассоциация классических университетов России, Международное общество по инженерной педагогике).



**БашГАУ
вошел в ТОП-100
Национального
агрегированного
рейтинга по версии
портала best-edu.ru**

33

образовательные программы
Башкирского государственного аграрного
университета прошли международную
аккредитацию в Национальном центре
профессионально-общественной аккредитации



**Профессионально-общественная аккредитация
элиты российского образования**



Национальный центр
профессионально-
общественной
аккредитации

89278886000
аккредитация.рф

