

СОЦИАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ В ЭКОНОМИКЕ И ОБРАЗОВАНИИ: РОССИЙСКАЯ СПЕЦИФИКА

DOI: 10.19181/vis.2021.12.3.740

Бюджет времени студенческой молодёжи и её адаптация к учебной деятельности

Ссылка для цитирования: *Большакова О. А., Караханова Т. М.* Бюджет времени студенческой молодёжи и её адаптация к учебной деятельности // Вестник Института социологии. 2021. Том 12. № 3. С. 120–144. DOI: 10.19181/vis.2021.12.3.740

For citation: Bolshakova O. A., Karakhanova T. M. The student time-budget and their adaptation to educational activities. *Vestnik instituta sotziologii*. 2021. Vol. 12. No. 3. P. 120–144. DOI: 10.19181/vis.2021.12.3.740



**Большакова
Ольга Александровна¹**

¹Институт социологии ФНИСЦ РАН,
Москва, Россия

patruhev@isras.ru

AuthorID ПИНЦ: 738446



**Караханова
Татьяна Муртазаевна¹**

¹Институт социологии ФНИСЦ РАН,
Москва, Россия

patruhev@isras.ru

AuthorID ПИНЦ: 74345

Аннотация. В статье рассматривается общая картина использования студентами вузов своего фонда времени, его структурирование, а также динамика показателей времени, относящихся к основным сферам повседневной деятельности учащихся за 2002–20 гг. Особое внимание уделено учебной деятельности как статусообразующей для студентов очной формы обучения. Опрос студентов вузов Москвы, Омска и Пскова проведён в марте 2019–январе 2020 гг. сектором изучения повседневной деятельности и бюджета времени ИС ФНИСЦ РАН в рамках мониторингового комплексного исследования «Повседневная деятельность городского населения: бюджет времени, ценности, социальная адаптация». Реальное поведение студентов анализировалось в комплексе с анализом мотивации к получению высшего образования, адаптивных возможностей участия в учебной деятельности и успешности профессиональной социализации учащихся. Выявлено, что доминирующий мотив получения высшего образования – «необходимость иметь диплом

о высшем образовании для устройства на хорошую работу» – не только сохранил (за период 2002–20 гг.) своё доминирование и значительный «отрыв» от значимости других мотивов, но его важность даже повысилась. Сохранилась в целом и конфигурация образовательной мотивации. Изменения в ресурсных временных возможностях наименее всего затронули сегмент повседневной деятельности, относящийся к общей трудовой нагрузке (учебное время, оплачиваемый труд, неоплачиваемый труд). Более существенно учебное время студентов сократилось у женщин (у мужчин – много меньше). Снижился объём времени, расходуемого на физическое восстановление учащихся, однако значительно расширилось пространство для занятий в свободное время. Показано, что типы ценностной ориентации студентов в отношении учебной деятельности имеют связь с объёмом, структурой учебного времени и другими показателями. Показатели адаптивных возможностей учащихся для осуществления учебной деятельности связаны со степенью подготовленности студентов к учёбе в вузе. Выявлено, что времязатраты на всю учебную деятельность и её структура в 2019–20 гг. отличаются худшими характеристиками как по сравнению с 1920 г., так и в сопоставлении с другими периодами (рассматривался в динамике период 1920–2020 гг.).

Ключевые слова: бюджет времени студента вуза, учебная деятельность, мотивы поступления в вуз, ценность учёбы, адаптация к учёбе в вузе

Одним из аспектов изучения процесса формирования субъекта профессиональной деятельности, берущего начало со студенческой скамьи, является исследование реального поведения студенчества в различных сферах его повседневной жизни. Оценка изменений, происходящих в реальном поведении студенческой молодёжи, в том числе в учебной деятельности, позволяет приблизиться к пониманию перспектив успешности профессиональной социализации [6; 8] будущих специалистов, на которую нацелены инновационные трансформации в области получения высшего профессионального образования. Анализ объективной картины повседневной деятельности учащихся, описанной в показателях бюджета времени (структурирования времени), занимает важное место в изучении «процесса развития адаптационно-интегративных особенностей человека, ... усвоения большого круга социальных и профессиональных ролей, включающих осознание человеком себя как субъекта профессиональной деятельности» [1, с. 180].

В последнее десятилетие среди научных публикаций, к сожалению, не появилось работ, содержащих в большей или меньшей степени углублённый анализ результатов самостоятельных исследований реального поведения (использования бюджета времени) студенческой молодёжи с описанием методики сбора информации и эмпирической базы. Ряд статей, названия которых предполагают такой анализ, фактически содержат пересказ фрагментов работ других авторов в области методологии и методики исследований по данной теме. Работы могут цитироваться с вольной интерпретацией их содержания, а в некоторых случаях – и без всяких ссылок на источники, хотя их авторы на протяжении более чем полувека занимались данными

проблемами и имеют в своём распоряжении арсенал разработанных и многократно апробированных методологических и методических социологических приёмов изучения реального поведения различных групп населения, включая студенческую молодёжь. Между тем определённые возможности для объяснения предполагаемых будущих жизненных траекторий молодых специалистов – выпускников вузов – дают объективные сведения об использовании времени. Заслуживает исследовательского внимания изучение повседневного фактического поведения студента в сферах учебной деятельности, оплачиваемого, неоплачиваемого труда и физического восстановления, а также в свободное время в комплексе с анализом мотивов получения высшего образования, адаптивных возможностей участия в учебной деятельности и успешности профессиональной социализации учащихся. В этом контексте сформулированы следующие задачи данной статьи.

1. Наметить своего рода «набросок» к портрету современного вузовского студенчества, написанный в показателях времени, т. е. охарактеризовать в общих чертах распределение фонда времени на основные группы видов повседневной деятельности студентов (объективная информация).

2. Провести сравнение данных за 2019–20 гг. с результатами аналогичных исследований, проведённых в 2002–4 гг.

3. Проанализировать группу видов повседневной деятельности в категории «Учебная деятельность», в т. ч. затраты времени на неё за 1920–2020 гг.

4. С привлечением информации о самооценках (мотивах получения высшего образования, ценности учёбы, отношения к ней студентов и др.), полученной в ходе опросов в 2002–20 гг., рассмотреть различные стороны адаптации студентов к учебной деятельности.

Предпринятый анализ основывается на данных опроса студентов очной формы обучения, проведённого сектором изучения повседневной деятельности и бюджета времени ИС ФНИСЦ РАН в период с марта 2019 г. по январь 2020 г. в Государственном академическом университете гуманитарных наук (ФГБОУ ВО ГАУГН, социологический факультет); Омском государственном университете (ФГБОУ ВО ОмГУ им. Ф. М. Достоевского, различные факультеты); Псковском государственном университете (ФГБОУ ВО ПсковГУ), а также в ряде филиалов московских и петербургских вузов, находящихся во Пскове. Выборочная совокупность – 173 студента. Опрос проведён в рамках мониторингового комплексного исследования «Повседневная деятельность городского населения: бюджет времени, ценности, социальная адаптация». Для сбора информации о бюджете времени разных групп населения (в том числе студентов вузов), учитывая специфики методологии изучения использования времени и особенно методики проведения исследования (суточный, недельный баланс времени видов

деятельности, представительство всех дней недели и др.) [9, с. 8–18], традиционно применяется целевая выборка; контролируемые переменные – пол и возраст. Выборка предполагает обязательное включение как можно большего числа специальностей, по которым обучаются студенты, что даёт возможность получать информацию, репрезентативную для данной группы населения. В территориальных выборках студенты присутствуют как её часть. Это относится и к Пскову, в котором с 1965 по 2020 гг. (шестая волна) исследуется бюджет времени городского населения, а в его составе бюджет времени студентов вузов (очников). Омск как территориальный объект исследуется с 1961 г. Выбор московского вуза ГАУГН обусловлен, кроме общих задач, необходимостью изучения динамики реального поведения студентов, обучающихся в данном вузе. В целом для сравнительного анализа привлечены материалы проведённого нами исследования бюджета времени студентов, обучавшихся в 2002–3 гг. в пяти вузах Москвы: Российском химико-технологическом университете им. Д. И. Менделеева (РХТУ), Московском физико-техническом институте (МФТИ), Московской медицинской академии им. И. М. Сеченова (ММА), Московском педагогическом государственном университете (МПГУ), Государственном университете гуманитарных наук, социологический факультет (ГУГН). Выборка составляла 240 чел. Кроме того, использованы данные анкетного опроса студентов (без изучения бюджета времени), проведённого сектором в 2004 г. в ВГУ (Воронежский государственный университет) и НГУ (Новосибирский государственный университет), опрошено 350 чел.

Краткая характеристика опрошенных, обучавшихся в вузах Москвы, Омска, Пскова в 2019–20 гг.

Объектом исследования, как сказано выше, стали студенты очных отделений вузов. «Учебная деятельность» для данной группы студентов является статусообразующей даже в том случае, если учащийся имеет вторичную занятость (оплачиваемую работу). Рассматриваемая группа учащихся отличается от работающих студентов иных форм обучения тем, что для последних «учебная деятельность» не является статусообразующей и включается в число занятий, совершаемых в их свободное время и относящихся к рубрике «Повышение образования, квалификации». Разделение учащихся высших учебных заведений по указанному критерию соответствует методолого-методическим требованиям, принятым в области социологии изучения использования времени, на основе которых осуществляется сбор эмпирической информации о реальном поведении (бюджете времени) населения на протяжении нескольких десятилетий.

В выборочной совокупности студентов очной формы обучения в вузах Москвы, Омска и Пскова – 40% мужчин и 60% женщин. Доля женщин среди студентов очных отделений уже традиционно

больше, чем мужчин, и даже увеличивается [11, с. 92]. В соответствии с целями исследования, опрошенные представляют все курсы обучения и, следовательно, возрастную структуру респондентов в возрасте от 16 до 28 лет: учащихся от 16 до 18 лет – 14%; 19-летних – 38%; 20-летних – 33%; от 21 года и старше – 15%. Бесплатно обучаются 64% опрошенных, оплачивают учёбу – 36%. На основе договора об оказании платных образовательных услуг, по данным учёта Министерства образования и науки РФ, в 2015 г. учились 59% студентов [11, с. 92]. Самооценки опрошенных показали, что из семей со средним достатком было 85% студентов; из семей, отнесённых учащимися «к бедным людям», – 12%; уровень дохода своей семьи оценили как высокий 3% студентов. Учащиеся проживают в основном «с родителями» и «с родителями и другими родственниками» (65%), каждый третий – «отдельно от родителей», в т. ч. в общежитии или снимаемом жилье. Псковские студенты, в отличие от учащихся в Москве и Омске, в большинстве своём (80%) проживают вне родительского дома. Студентов, состоящих в браке, без детей и с детьми, проживающих в отдельном домохозяйстве – 4%. Каждый четвёртый учащийся совмещает учёбу с оплачиваемой работой. По результатам опроса 2002–3 гг. доля работающих студентов-очников составляла 35%.

Мотивация к получению высшего профессионального образования у студентов в 2002–4 гг. и 2019–20 гг.

Иерархия мотивов учащихся, опрошенных в 2019–20 гг. (см. табл. 1), показывает, что для подавляющего большинства студентов при принятии решения о поступлении в вуз *ведущим* является мотив «необходимость иметь диплом о высшем образовании для устройства на хорошую работу» (81%).

Следующие шесть из представленных в таблице 1 мотивов (2, 4–8) имеют практически одинаковую значимость для учащихся (от 41 до 47%). В их числе, во-первых, вариации вышеприведённого доминирующего мотива, конкретизирующие прагматические стратегии учащихся: «улучшить своё материальное положение» (43%), «сделать успешную профессиональную карьеру» (43%). Во-вторых, студенты декларируют неменьшую для них важность своего профессионального выбора: «желание получить престижную специальность» (42%), «интерес к получаемой профессии, специальности» (47%), «желание стать высококвалифицированным специалистом в выбранной профессии» (41%), «потребность повысить свой интеллектуальный и культурный уровень» (45%). Оставшиеся 11 мотивов (см. табл. 1) назывались заметно реже, причём на более чем половину из них указали только 6–14% ответивших.

Таблица 1 (Table 1)

Изменения в распределении ответивших на вопрос:
«Какие мотивы (обстоятельства) повлияли на Ваше решение
получить именно высшее образование?», 2002–20 гг., %
(допускалось несколько вариантов мотивов)
Changes in the distribution of respondents to the question:
“What motives (circumstances) did influence your decision to get a higher education?”,
2002–20, % (several variants of motives were allowed)

Мотивы	Доля указавших мотив		Доля указавших мотив в числе выбранных трёх главных	
	2002–4 N=590*	2019–20 N=173**	2002–4 N=590*	2019–20 N=173**
1. Необходимость иметь диплом о высшем образовании для устройства на хорошую работу	82	81	47	57
2. Потребность повысить свой интеллектуальный и культурный уровень	79	45	32	24
3. Желание добиться хорошего положения в обществе	71	36	21	16
4. Улучшить своё материальное положение	68	43	19	25
5. Сделать успешную профессиональную карьеру	65	43	23	28
6. Интерес к получаемой профессии, специальности	62	47	26	27
7. Желание стать высококвалифицированным специалистом в выбранной профессии	59	41	22	25
8. Желание получить престижную специальность	56	42	12	17
9. Желание родителей, родственников	44	38	9	17
10. Желание найти новых друзей, знакомых	44	27	7	6
11. Приносить пользу обществу	39	28	8	12
12. Семейная традиция	31	13	6	4
13. Устроить свою личную жизнь	22	10	6	6
14. Не хотелось отставать от друзей, знакомых, поступивших в вуз	20	14	4	6
15. Желание заняться в будущем научно-исследовательской деятельностью	19	9	5	5
16. Хотелось получить отсрочку от армии	19	36	8	7
17. Желание переехать в областной центр, столицу	12	10	2	6
18. В будущем преподавать в вузе	9	6	3	4

* Опрос проводился в пяти вузах Москвы, Воронежском государственном университете, Новосибирском государственном университете.

** Опрашивались студенты, обучающиеся в ГАУГН (Москва), в Омском государственном университете им. Ф. М. Достоевского, в вузах Пскова.

В распределении ответов на предложение: «Выберите три главных для Вас мотива из предыдущего списка» (см. табл. 1, четвёртый столбец) указана частота (%) попадания каждого мотива в число выбранных респондентом трёх главных для него; различия между данными таблицы 1, столбцов 2 и 4, составляющие менее 10 процентных пунктов, статистически не значимы. Распределение показывает, что и при такой методике замера в списочной иерархии порядок ранжирования значимости мотивов в целом сохраняется. Вместе с тем по ряду мотивов разница в их значимости в зависимости от одной и другой методик замеров более заметная. Например, мотив «хотелось получить отсрочку от армии» в числе трёх главных указали лишь 7% ответивших (см. табл. 1, столбец 4) против 36%, оценивших весь перечень мотивов (см. табл. 1, столбец 2), «желание найти друзей, знакомых» (6 и 27% соответственно), «желание родителей, родственников» (17 и 38%), «желание получить престижную специальность» (17 и 42%), «желание добиться хорошего положения в обществе» (16 и 36%). Последовательно прагматичный подход к оценке мотивов проявился у учащихся и в выявленных самых низких долях следующих суждений, выбранных в качестве главных из трёх: «желание заняться в будущем научно-исследовательской деятельностью» (5%) и «в будущем преподавать в вузе» (4%).

Сравнение характера мотивации к получению высшего образования в 2020 г. с аналогичными данными 2002 г., показало, что мотив «необходимость иметь диплом о высшем образовании для устройства на хорошую работу» сохранил и своё доминирование, и значительный «отрыв» от других мотивов. Порядок ранжирования мотивов также в основном остался прежним. Но при этом вызвали вопрос существенно большие доли указавших все мотивы в 2002–4 гг. по сравнению с 2019–20 гг. (см. табл. 1, столбцы 1 и 2). Исключение составляют статистически незначимые изменения, относящиеся только к четырём из 18 мотивов: «желание родителей, родственников», «не хотелось отставать от друзей, знакомых, поступивших в вуз», «желание переехать в областной центр, столицу», «в будущем преподавать в вузе». Такая активность студентов, зафиксированная почти два десятилетия назад, по-видимому, объясняется стремлением учащихся выразить своё отношение к как можно большему числу мотивов. Вместе с тем неправильно было бы утверждать, что различия в начале 2000-х и 2020-х г. в том смысле, о котором идёт речь, являются свидетельством значительных изменений в конфигурации мотивации учащихся. Подтвердить данный тезис помогает динамика выбора студентами из всего предложенного списка (18) только трёх для них главных мотивов (см. табл. 1, колонки 3 и 4). В таком контексте доля учащихся, указавших на мотив, обозначенный нами выше как ведущий, даже повысилась в 2019–20 гг., снизилась же лишь значимость мотива «потребность повысить свой интеллектуальный и культурный уровень». Изменения по остальным 16 суждениям при выборе трёх главных в 2019–20 гг. по сравнению с 2002–4 гг. оказались статистически незначимыми.

Рассмотрим далее реальное поведение учащихся (использование бюджета времени), акцентируя внимание на их учебной деятельности, взаимосвязи мотивации к получению высшего образования и реального поведения в процессе обучения, а также возможные адаптационные барьеры на пути успешной профессиональной социализации будущих специалистов.

Общая характеристика использования вузовской молодёжью своего фонда времени в 2002–20 гг.

Принципы построения эмпирической классификации видов повседневной деятельности студенческой молодёжи должны отвечать двум требованиям. Во-первых, необходимо, чтобы классификация отражала наиболее полный охват возможных видов деятельности, совершаемых данной группой населения; во-вторых, обеспечивала сопоставимость полученной «бюджетной» информации с аналогичными данными по другим группам населения.

В таблице 2 представлена классификация, в которой все виды деятельности студентов агрегированы до пяти групп. Первые три группы образуют общую трудовую нагрузку, однако состав её отличен от содержания аналогичной нагрузки, описывающей реальное поведение других социальных групп населения. Общая трудовая нагрузка студентов включает посещение лекционных, семинарских, лабораторных и других аудиторных занятий, а также внеаудиторную, прежде всего самостоятельную подготовку студентов по учебным программам. Все перечисленные группы занятий объединены под названием «*Учебная деятельность*». К ней примыкает группа «накладных» (по отношению к учебной деятельности) видов занятий, или виды деятельности, связанные с учёбой. Это – передвижения до (и от) места учёбы, уход за собой до и после занятий, ожидание учебных занятий, перерывы между аудиторными занятиями, не связанные с питанием, и т. п. Время, расходуемое на всю учебную деятельность вместе с «накладными» видами занятий, определено нами как «*Учебное время*». Анализ бюджета времени дальше будет основываться только на видах деятельности, учтённых как «первичные» без одновременно совершаемых занятий. Например, если респондент принимал пищу и на этом же отрезке времени (т. е. одновременно) смотрел телепередачу, то в суточный баланс времени в нашем анализе войдёт только приём пищи как «первичный» вид деятельности.

Специфика структурирования недельного фонда времени студенческой молодёжью по сравнению с работающим населением видна уже при определении соотношения между тремя агрегированными группами их повседневной деятельности (общей трудовой нагрузкой, удовлетворением физиологических потребностей и занятиями в свободное время): соответственно 35; 41 и 24% (у мужчин) и 36; 43 и 21% (у женщин).

Доли их общей трудовой нагрузки заметно меньше средних показателей работающего городского населения, а доли свободного времени – существенно больше. Общая трудовая нагрузка на 72–82% состоит из учебной деятельности и «накладных» затрат времени. На оплачиваемый труд (вторичную занятость) расходуется (по данным объединённого массива работающих и неработающих студентов) очень немного недельного времязатрат с незначительной долевой разницей по гендеру (3 и 2% недельного фонда времени у мужчин и женщин). В долях времени домашнего труда и другой бытовой деятельности, напротив, такие различия присутствуют. Мужской частью студенчества на эти цели отводится 3%, а женской – 8% недельного фонда времени. Бытовая деятельность, как правило, находится на периферии круга потребностей и ценностей студенческой молодёжи.

Таблица 2 (Table 2)

**Бюджет времени студентов очного отделения вузов
Москвы, Омска, Пскова в 2002–20 гг.**

*(«первичные» виды деятельности без занятий, совершённых одновременно,
в среднем на одного опрошенного в неделю, часы)*

*Time budget of full-time students of universities in Moscow, Omsk, Pskov in 2002–20.
("primary" activities without other occupations committed at the same time,
on average per one interviewee per week, hours)*

Группа видов деятельности	Затраты времени					
	2002–3 N=240		2019–20 N=173		2020 к 2002 (+;-)	
	Муж.	Жен.	Муж.	Жен.	Муж.	Жен.
1. Учёба в вузе (учебное время)	48,6	46,2	48,2	43,5	-0,4	-2,7
1.1. Учебные занятия в пределах учебных планов и программ	18,4	18,7	27,2	23,6	+8,8	+4,9
1.2. Самостоятельные занятия	18,1	16,1	8,8	10,0	-9,3	-6,1
1.3. Виды деятельности, связанные с учёбой	12,1	11,4	12,2	9,9	+0,1	-1,5
2. Оплачиваемая работа (вторичная занятость) и виды деятельности, связанные с ней	5,5	4,7	5,0	4,0	-0,5	-0,7
3. Домашний труд и другая бытовая деятельность	6,8	8,8	5,0	12,4	-1,8	+3,6
Общая трудовая нагрузка (1+2+3)	60,9	59,7	58,2	59,9	-2,7	+0,2
4. Удовлетворение физиологических потребностей (сон, питание, уход за собой)	73,8	77,1	69,4	72,3	-4,4	-4,8
5. Занятия в свободное время	33,3	31,2	40,4	35,8	+7,1	+4,6
Всего	168	168	168	168	-	-

«Трудовому» сегменту повседневной деятельности учащихся соответствуют времязатраты на их физическое восстановление (41 и даже 43% недельного суммарного времени), указывающие на немалую ценность восстанавливающей деятельности для студенчества. В её структуре ночной и дневной сон – у мужчин более 8 часов в день, у женщин он продолжительнее. По затратам времени на питание – все приёмы

пищи вместе со временем передвижений до (и от) места питания составляют у мужчин около 50 минут в день, у женщин – 45 минут. Это не так много. Но недостаток отчасти восполняется времязатратами на питание, совершаемое одновременно с другим видом деятельности («вторичным»), т. е. суммарно времярасход на питание несколько возрастает. «Практически никогда» и «иногда» не завтракают 37% опрошенных, не обедают – 24%, не ужинают – 17%. В вузах Пскова дело с питанием обстоит особенно плохо (пропускают приёмы пищи соответственно 45; 35 и 24%), в Москве немного лучше (38; 35 и 18%). По данным некоторых опросов нарушение режима питания отмечается у 86% студентов, по результатам опросов в других вузах – 55%. Среди отказывающихся от приёма пищи 51% приходится на время завтрака, 34% – обеда, 15% – ужина. Меньше всего студентов обедают дома, при этом во Пскове, где большинство учащихся живут не с родителями, почти каждый второй питается в стенах своего жилища (в основном общежития). По мнению специалистов, у современной молодёжи питание является одним из ведущих социальных рисков [12, с. 315–316; 2, с. 116].

Ценность ухода за собой (гигиена, медицинские процедуры, косметический уход и пр.) явно выше, так как расход времяресурса в этом случае больше, чем на питание; у женской части студенчества эта разница существеннее. Такая ситуация вполне в тренде во всех группах населения в современных условиях и не связана с усилением санитарно-гигиенических требований, вызванных COVID-19, т. к. исследование завершилось до появления в России первых случаев заболевания. Нужно заметить, что на эти цели студентки затрачивают в неделю время, равное более четверти его расхода на учебную деятельность без «накладных» затрат.

Объём свободного времени у учащихся довольно большой (24 и 21% недельного времяресурса у мужчин и женщин) по сравнению с другими группами работающего населения, при этом его величина составляет соответственно 84 и 82% от величины учебного времени.

Какие структурные изменения в повседневной деятельности студенческой молодёжи, характеризующие ресурсные временные возможности в крупных её сегментах на фоне цикличности трансформационных процессов, произошли в 2019–20 гг. по сравнению с 2002 г.? Менее всего структурные изменения затронули общую трудовую нагрузку (см. табл. 2). У мужчин её доля составляет 35 против 36%, у женщин – 36 против 35%. Временные возможности восстанавливающей деятельности учащихся сократились заметнее (соответственно по полу с 44 до 41% и с 46 до 43%). В результате этого возрос ресурс свободного времени студенчества – с 20 до 24% и с 19 до 21% (речь идёт о количественной характеристике свободного времени, качественная сторона его использования – тема будущей статьи). Так структурно выглядят перемены во временной конфигурации повседневной деятельности студенчества.

Учебное время студентов за неполные двадцать лет сократилось наиболее существенно у женщин, общая его величина у мужчин подверглась изменениям мало (см. табл. 2). Трансформировалась и структура учебной деятельности. Произошло это главным образом за счёт уменьшения времязатрат на самостоятельные занятия, которое даже «перекрыло» значительное увеличение аудиторного времени. Снизилась и затраты времени на вторичную занятость учащихся. Времяресурс третьей составляющей общей трудовой нагрузки – «Труд в домашнем хозяйстве и другая бытовая деятельность» – у мужской части студенчества сократился в 1,4 раза, а у женской части ровно во столько же раз возрос. В результате перераспределения учащимися в новых реалиях недельного времяресурса величина общей трудовой нагрузки у мужчин уменьшилась в 1,1 раза, у женщин её количественный показатель практически сохранился на уровне 2002–3 гг. Отмеченные количественные и структурные (качественные) изменения общей трудовой нагрузки студенчества с точки зрения социальной адаптации не дают достаточных оснований для отнесения их, в общем и целом, к положительной динамике.

На фоне снижения временной доли восстанавливающей деятельности больше всего «пострадал» времяресурс, расходовавшийся на питание (на 3,0 часа в неделю), причём у женщин он и так меньше, чем у мужчин, примерно на 1 час. Сон также сократился, но несильно, хотя у женщин в большей мере. Увеличились только затраты времени на все виды ухода за собой у мужчин (на 0,9 часа в неделю), хотя были в 1,5 раза меньше, чем у женщин, для которых они почти не изменились.

Вследствие всех трансформаций в повседневной деятельности учащихся значительно расширилось их пространство для занятий в свободное время, масштабы расширения которого вполне сопоставимы с увеличением времени аудиторных занятий (см. табл. 2).

Далее остановимся на статусообразующей деятельности студенчества – объективных и субъективных характеристиках учебной деятельности.

Учебное время: реальное поведение в сфере учебной деятельности, самооценки студентов и динамика затрат времени на учёбу за 100 лет (1920–2020 гг.)

Величина и структура учебного времени студентов: объективные показатели по данным бюджета времени и субъективные оценки

Учебное время студенчества составляет меньше трети недельного фонда времени: 29% у мужчин и 26% у женщин. Трудоёмкость освоения студентами образовательных программ имеет часовое измерение. Федеральными государственными образовательными стандартами при освое-

нии основной образовательной программы предусмотрены нормативы объёма аудиторных учебных занятий в неделю (очная форма обучения) в количестве не менее 27 и не более 32 академических часов или 20,2 и 24 астрономических. Установленное время работы студентов в течение недели, равное 54 академическим часам – суммарное время аудиторных и внеаудиторных занятий (40,5 астрономических часов). Данный норматив вместе с тем носит рекомендательный характер, длительность академического часа для аудиторных занятий может варьироваться [10].

Таблица 3 (Table 3)

Структура фактических затрат времени на аудиторные и внеаудиторные занятия у студентов в Москве, Омске и Пскове по данным бюджета времени
(в среднем на одного опрошенного, в неделю, часы)
The structure of the actual time spent on classroom and extracurricular activities for students in Moscow, Omsk and Pskov according to the time budget
(on average per interviewee, per week, hours)

Вид деятельности	Затраты времени	
	У мужчин	У женщин
Аудиторные занятия		
1. Посещение лекций	17,1	14,7
2. Лабораторные, практические, семинарские занятия	7,3	6,5
3. Учебная, производственная, педагогическая практика	0,7	1,1
4. Получение консультаций	0,2	0,1
5. Выполнение контрольных работ, участие в коллоквиумах и т. п.	1,7	0,9
6. Аудиторные занятия при обучении одновременно во втором вузе	0,2	0,3
7. Все аудиторные занятия	27,2	23,6
Внеаудиторные занятия		
8. Самоподготовка, включая самостоятельные занятия при обучении во втором вузе, в т. ч.:	7,7	9,4
с использованием компьютера, но без интернета	0,6	1,8
с использованием компьютера и интернета	5,1	3,6
9. Поиск информации по учебной программе в интернете, чтение публикаций, их конспектирование	0,3	0,2
10. Посещение научных библиотек	0,0	0,3
11. Другие самостоятельные занятия	0,8	0,1
12. Внеаудиторные занятия, всего	8,8	10,0
Всё учебное время без видов деятельности, связанных с учёбой:		
средневзвешенная величина	36,0	33,6
медиана	36,9	38,3
Всё учебное время с видами деятельности, связанными с учёбой:		
средневзвешенная величина	48,2	43,5
медиана	50,5	47,8

Учебное время вместе с «накладными» затратами времени (в среднем на опрошенного) состоит у мужчин на 56% и у женщин на 54% из аудиторных часов, на 18 и 23% – из внеаудиторных занятий и на 25 и 23% соответственно – из видов занятости, связанных с учебной деятельностью (см. табл. 3). Причём от объёма учебной деятельности без «накладных» затрат времени на самостоятельные занятия приходится у женщин 30%, у мужчин 25% время-ресурса, по нормативу – около 70%. Медианные показатели учебного времени выше и у мужчин, и у женщин.

Обращает на себя внимание значительная величина «накладных» затрат времени. Их доля составляет половину от аудиторного времени студентов. В Москве в среднем по всем опрошенным она равна 32%, в Омске – 26%, во Пскове – 16%. В основном это время на передвижения до (и от) места учёбы.

Посещаемость аудиторных занятий выражена в средней фактической недельной продолжительности аудиторных занятий (без перерывов на отдых) по всем вузам (см. табл. 3). Она несколько выходит за пределы установленных (рекомендованных) границ (в среднем – 25,4 астрономических часа) и дифференцирована по гендеру. Бо льшая (в 1,2 раза) недельная длительность этих занятий отмечена у мужской студенческой аудитории и формирует средний показатель превышения норматива по аудиторным часам. Кроме того, недельная величина аудиторного времени варьирует в зависимости от вуза и обусловлена не только фактической посещаемостью занятий, но и неодинаковыми объёмами учебной нагрузки для подготовки специалистов разных профессий, что заложено в Государственных образовательных стандартах. Выявленная длительность аудиторных занятий (посещаемость) в среднем по всем опрошенным в Москве ниже минимальной регламентированной (17,6 часа у мужчин и 16,5 – у женщин), в Омске она укладывается в регламентированные границы (соответственно 31,4 и 18,5 часа), а во Пскове её средняя продолжительность выше верхней установленной величины (25,6 и 33,2 часа). Как видим, гендерные различия наиболее выражены в вузах Омска и Пскова.

Около двух третей выявленной величины аудиторного времени приходится у учащихся на лекционные часы и немного больше четверти – на практические, семинарские занятия (см. табл. 3). Однако женская часть студенчества на ту и другую составляющие учебного процесса фактически (в абсолютных значениях) расходует меньше времени. Такая же «гендерная картина» и по остальным видам учёбы в аудиторные часы.

Время, посвящаемое самостоятельной подготовке, также дифференцировано по вузам в трёх городах. Самые высокие средние значения показали данные опроса студентов во Пскове (9,6 часа у мужчин и 12,2 – у женщин), самые низкие – в Москве (7,9 и 9,6 часа соответственно), в Омске гендерные различия не выявлены (9,0 и 9,1 часа). У женщин активность в сфере самостоятельных занятий выше, чем в лекционной и семинарской работе. Выше она и по сравнению с мужчинами.

От 56% (среди женщин) до 68% (среди мужчин) времени самостоятельных занятий отводится работе с компьютером, в том числе около 70 и 90% соответственно – с использованием интернета. Исследователи, изучающие ситуацию в области подготовки специалистов «будущего», исходя из Атласа новых профессий «Сколково» [5, с. 159, 161, 162], связывают низкую цифровую грамотность работников с недостаточным уровнем развития образовательных программ высшего образования, направленных на формирование цифровых компетенций. Вместе с тем, по их мнению, к числу вузов, расположенных в Омской области, в которых частично реализуются образовательные программы с целью подготовки кадрового потенциала региона для работы в новых условиях цифровизации, выделяется как раз ОмГУ им. Ф. М. Достоевского – один из объектов нашего опроса [5, с. 164–165]. Дело, по-видимому, не только в уровне образовательных программ, развивающих цифровые компетенции учащихся вузов.

Крайне мало времени выделяется на «Поиск информации по учебной программе в интернете, чтение публикаций, их конспектирование, на работу с научной литературой» (0,2 и 0,3 часа в неделю, у женщин и мужчин). Г. Е. Зборовский и П. А. Амбарова отмечают отсутствие у студентов «более или менее развитых навыков работы с учебной и научной литературой...» [3, с. 132].

Дальнейший анализ потребовал, наряду с использованием объективной информации, полученной методом бюджета времени, привлечения данных о «примерных самооценках» студентов своей учебной нагрузки. С этой целью проведено сравнение количественных результатов, полученных тем и другим методами (см. табл. 4).

Таблица 4 (Table 4)

Самооценки студентов Москвы, Омска и Пскова
своей недельной продолжительности аудиторных и внеаудиторных занятий
и затраты времени на них по данным бюджета времени в 2019–20 гг.
(в неделю, часы)

*Self-assessments of students in Moscow, Omsk and Pskov
of their weekly duration of classroom and extracurricular activities
and the time spent on them according to the time budget in 2019–20. (per week, hours)*

Вопросы	Вузы*		
	Москвы	Омска	Пскова
Сколько времени в целом в течение последних 7 дней Вы фактически провели на аудиторных и других учебных занятиях?			
<i>Мода</i>	18,4	21,9	28,9
<i>Медиана</i>	19,0 (17,0)	22,0 (25,0)	29,0 (29,3)
Сколько времени в целом в течение последних 7 дней Вы фактически потратили на самостоятельную подготовку к семинарам, лабораторным и на выполнение других заданий?			
<i>Мода</i>	7,8	9,4	12,7
<i>Медиана</i>	7,0 (8,7)	8,0 (9,1)	12,0 (10,9)

* В скобках приводятся средневзвешенные значения затрат времени по данным бюджета времени, которые или ниже медианных, или равны им.

Средневзвешенные показатели времени учебной нагрузки в вузах в каждом из трёх городов, собранные «бюджетным» методом, и медианные значения в примерных самооценках не имеют серьёзных различий. Разброс в длительности – больше по аудиторным занятиям (тенденция, выявленная и по данным бюджета времени).

Дополнительное представление о загруженности студентов учёбой дают их самооценки частоты самостоятельных занятий. Более половины учащихся почти каждый день занимаются самоподготовкой, 1–2 раза в неделю – 37%, остальные – значительно реже. Те, кто занимались самостоятельно в течение недели, предшествовавшей опросу, дали аналогичное распределение. Показателем ценности учёбы, с одной стороны, и адаптивных возможностей студентов, с другой, являются самооценки, содержащиеся в ответах на вопрос «Удаётся ли Вам заниматься по учебным дисциплинам в полную меру своих сил и способностей?». «Почти всегда» это получается у немногим более трети учащихся, большинству (52–56%) это удаётся только «время от времени». Статистически значимых различий самооценок по полу не выявлено.

Адаптивные возможности участия студентов в учебной деятельности

Поскольку эти возможности не могут не влиять на формирование профессиональных компетенций и имеют особенности в зависимости от региона и пола респондента, рассмотрим их прежде всего в аспекте мотивировок пропусков занятий (см. табл. 5).

Таблица 5 (Table 5)

Причины пропусков аудиторных занятий,
отражающие адаптивные возможности участия студентов в учебном процессе, %*
Reasons for missing classroom lessons,
reflecting the adaptive opportunities for student participation in the educational process, %

Причины, которые наиболее часто заставляют пропускать занятия	Мужчины			Женщины		
	Москва	Омск	Псков	Москва	Омск	Псков
1. По состоянию здоровья	81	43	60	89	83	71
2. Необходимость быть на работе	13	3	20	11	14	31
3. По семейным обстоятельствам	44	19	27	43	48	51
4. Не нравится манера изложения материала преподавателем	13	38	33	11	19	14
5. По причине непонятного изложения материала преподавателем	6	30	27	0	10	11
6. Учебный предмет не вызывает интереса	44	46	20	50	52	34
7. Из-за неумения записывать лекции	0	3	0	0	0	17
8. Из-за собственной неорганизованности	31	22	27	39	21	14
9. Необязательность знания предмета для будущей работы	31	35	33	11	17	23
Другое	25	11	7	7	10	6

* Респондентами выбирались три причины, заставляющие их наиболее часто пропускать занятия.

Все объяснения непосещения занятий можно разделить на две группы: «внутривузовские» и «вневузовские». В первую группу входят причины, содержание которых представляет собой самооценки студентов некоторых сторон преподавания дисциплин (причины непосещения № 4–7, 9, 10 в таблице 5). Ко второй группе относятся объяснения, не относящиеся к учебному процессу и организации работы вуза (№ 1–3, 8). Среди причин первой группы («внутривузовские») объяснение «учебный предмет не вызывает интереса» отличается самыми значительными долями указавших эту причину в числе трёх основных во всех вузах, особенно в Москве и Омске. У мужчин, соответственно, 44 и 46%, у женщин – 50 и 52%). «Необязательность знания предмета для будущей работы» – причина пропуска занятий, типичная для мужской части студенческой аудитории во всех вузах (31, 35, 33% соответственно изучаемым городам), для них же (но без студентов из московского вуза) характерны пропуски занятий из-за того, что им «не нравится манера изложения материала преподавателем» (38% в Омске и 33% во Пскове) и «по причине непонятого изложения материала преподавателем» (30 и 27% соответственно). Эти признаки дезадаптации к учебной деятельности можно интерпретировать (используя трактовку «образовательной неуспешности студентов» и её причин, данную Г. Е. Зборовским и П. А. Амбарово́й) как «неготовность учиться в вузе». По мнению авторов, обучение для тех, кто «хотят учиться, но не могут», не должно превращаться в «массовый ликбез» [4, с. 109]. С большой долей вероятности можно утверждать, что если учащийся, пропуская занятия, в числе трёх основных причин пропусков называет «необязательность знания предмета для будущей работы», то работать в будущем по получаемой специальности он не планирует.

Все перечисленные выше объяснения пропусков занятий не относятся к женской части студенческой аудитории. Девушки мотивируют своё отсутствие на занятиях главным образом «вневузовскими» причинами: «по состоянию здоровья» и «по семейным обстоятельствам». Нужно обратить внимание на то, что мотивировка «по состоянию здоровья» среди «внутривузовских» и «вневузовских» причин, вместе взятых, – самая распространённая: от 43 (в Омске) до 89% (в Москве). С ней может конкурировать только такое объяснение прогулов: «учебный предмет не вызывает интереса». «Собственную неорганизованность», из-за которой прогуливаются занятия, в наибольшей степени признают студенты московского вуза. А «необходимость быть на работе» является более частым препятствием для посещения аудиторных занятий у студентов во Пскове по сравнению с обучающимися в вузах других городов. Несмотря на этот факт, именно у псковского студенчества (подчеркнём ещё раз) выявлен самый высокий показатель аудиторного времени среди всех вузов.

Показателем адаптации к учёбе, наряду с мотивацией к пропускам занятий, является сравнительная ценность учёбы в числе некоторых других сторон повседневной жизни студентов.

Таблица 6 (Table 6)

Сравнительная ценность учёбы как показатель адаптации к учебной деятельности и предпосылка успешности профессиональной социализации (% по строке)
Comparative value of studies as an indicator of adaptation to educational activities and a prerequisite for the success of professional socialisation (% per line)

Суждения	Полностью согласные и в основном согласные	Отчасти согласные, отчасти нет	Скорее несогласные и совсем несогласные
1. Не стоит ради учёбы и будущей карьеры отказываться от всех преимуществ студенческого периода жизни	32	55	13
2. Необходима упорная учёба за счёт самоограничения в развлечениях и потребностях во имя успешного профессионального будущего	36	40	24

В большей или меньшей степени первое суждение (см. табл. 6) поддерживают 87% студентов. Мнение о том, что «необходима упорная учёба за счёт самоограничений...» разделяют несколько меньше учащихся, но их число также значительно – 76%. Для уточнения данной ценностной ориентации и получения более углублённого представления о ней были сформированы три группы учащихся по типу отношения к учебной деятельности (см. табл. 6). «Трудоголики» (34%, т. е. 48 чел.) – «полностью согласные» и «в основном согласные» со вторым суждением, а также «скорее несогласные» и «совсем несогласные» с первым суждением. «Утилитаристы» (27%, т. е. 39 чел.) – «отчасти согласные, отчасти нет» с первым суждением и «отчасти согласные, отчасти нет» со вторым суждением. «Гедонисты» (39%, т. е. 55 чел.) – «полностью согласные» и «в основном согласные» с первым суждением, а также «скорее несогласные» и «совсем несогласные» со вторым суждением. Группы, выделенные по типу вербального поведения, количественно различаются несильно, но «гедонисты» преобладают.

«Трудоголики» и «утилитаристы» оценили свои времязатраты на аудиторные занятия (не фактические времязатраты в структуре бюджета времени, а примерные самооценки учащихся) почти одинаково – 23,7 и 24,3 часа в неделю. Оценка «гедонистов» своих аудиторных часов заметно ниже (21,6 часа). Более выраженная прямая зависимость от «трудоголиков» к «гедонистам» выявлена в отношении самостоятельных занятий в рамках учебной деятельности. Затраты времени на них снижаются по мере перехода от первого типа к третьему (соответственно 11,6; 9,9; 8,3 часа в неделю). Распределения ответивших на вопрос «Оцените, пожалуйста, насколько трудно Вам учиться в вузе?» являются ещё одним штрихом к адаптивным возможностям студентов и их подготовленности к учёбе в вузе. Во всех трёх типах их индексы составили ниже 3,19 по пятибалльной шкале. Симптоматично, что лучший результат обнаружился в группе «трудоголиков». Однако неожиданно «утилитаристы» показали, что из трёх групп учёба даётся с наибольшим трудом именно им (см. табл. 7).

Таблица 7 (Table 7)

**Показатели отношение студентов к учебной деятельности
в зависимости от типа их вербального поведения**
*Indicators of students' attitude to learning activities
depending on the type of their verbal behavior*

Вопросы	Типы вербального поведения		
	«Трудоголики»	«Утилитаристы»	«Гедонисты»
Оцените, пожалуйста, насколько трудно Вам учиться в вузе? Индекс по шкале от 1 (очень трудно) до 5 (совсем нетрудно)	3,18	2,72	3,04
А насколько интересно Вам учиться в вузе? Индекс по шкале от 1 (совсем неинтересно) до 5 (очень интересно)	4,22	3,77	3,54

Что касается интереса к учёбе, то тут выявлена прямая зависимость. Чем выше ценность учёбы (тип вербального поведения), тем выше и индекс, характеризующий степень интереса к учёбе. Перспективы профессиональной социализации здесь просматриваются довольно отчётливо. Данные таблицы 8 дополняют картину возможного профессионального будущего студенчества в зависимости от ценности учёбы и отношения к ней.

Таблица 8 (Table 8)

Распределение учащихся, ответивших на вопрос:
«После окончания вуза собираетесь ли Вы работать по вузовской специальности?»
(в зависимости от типа вербального поведения), %
Distribution of students who answered the question “After graduation, are you going to work in a university specialty?” (depending on the type of verbal behavior), %

Варианты ответов	Типы вербального поведения		
	«Трудоголики»	«Утилитаристы»	«Гедонисты»
Да, очень хочу работать по специальности	54	46	38
Да, но без особого желания	10	9	18
Скорее, нет желания работать по специальности	15	7	20
Работать по специальности не хочу	5	9	18
Затрудняюсь ответить	16	29	8

Доля учащихся, имеющих самое большое желание по окончании учёбы работать по специальности, в трёх типах вербального поведения хотя и наиболее высокая, однако даже в группе «трудоголиков» она составляет только 54%. Вместе с тем, от первого к третьему типу доля опрошенных с такой профессиональной ориентацией снижается. Большей ясностью представлений о своих профессиональных перспективах (или легкомыслием) отличаются «гедонисты»: затруд-

нивших ответить всего 8% против 29% среди «утилитаристов» и 16% в числе «трудоголиков». Минимум 38% «гедонистов», вероятнее всего, постараются не связывать своё будущее с получаемой профессией. Также могут поступить и 20% «трудоголиков». Колеблющиеся между ними в числе «утилитаристов» вполне могут по итогам обучения пополнить ряды выпускников с такой профессиональной направленностью. Аналогичными могут получиться и итоги профессиональной социализации. Данные мониторинга Минобрнауки РФ (например, по Омской области в 2017 г.) показывают, что было трудоустроено 80% выпускников [5, с. 163]. Сам по себе этот результат нельзя считать плохим, но не все выпускники работают по специальности. По выводам Г. А. Чередниченко, «нехватка на рынке труда хороших рабочих мест..., а также низкое качество образования, не признаваемое работодателем в большом числе профессий, ведут к тому, что около трети выпускников трудоустраиваются на работу, не соответствующую полученной специальности...» [11, с. 99].

Возвращаясь к результатам анализа трёх типов вербального поведения и образовательной мотивации, надо отметить, что даже у студентов с наиболее продвинутой установкой на учёбу, относящихся к «трудоголикам», самыми распространёнными в числе трёх главных мотивов поступления в вуз являются: 1) – «необходимость иметь диплом о высшем образовании для устройства на хорошую работу» (78%); 2) – «желание получить престижную специальность» (47%); 3) – «сделать успешную профессиональную карьеру» (46%); немаловажно и «желание родителей, родственников» (46%).

У «гедонистов» выявлено также первое (62%) и третье (33%) суждения, из определившихся у «трудоголиков», но добавился и мотив «улучшить своё материальное положение» (31%). Их решение о поступлении в вуз почти не зависело от «желания родителей, родственников». Кроме того, обращают на себя внимание большие амбиции «гедонистов»: 40% из них собираются поступать в магистратуру, 3% намерены продолжить учёбу за границей, 18% рассчитывают туда поехать работать. В этой связи нельзя не согласиться с точкой зрения о парадоксальности мотивации студенчества – получить хорошее образование, не прикладывая к этому значительных усилий, следствием чего являются «завышенные амбиции выпускников в отношении их будущего места на рынке труда...» [4, с. 105].

А что же «трудоголики»? 41% из них также планируют поступать в магистратуру, 10% думают продолжить обучение за границей, 13% (меньше по сравнению с «гедонистами») надеются там трудоустроиться. Результаты профессиональной социализации будущих специалистов с планированием ими своего трудоустройства в другой стране затрудняют считать её успешной. Всего 12% студентов, поступивших в вуз, в числе трёх главных мотивов получения высшего образования назвали желание «приносить пользу обществу», что печально.

Характеристики учебного поведения учащихся по основанию наличия или отсутствия профессиональной ориентированности (2002–20 гг.)

Рассмотрим ещё один аспект (методику) анализа учебного поведения и сравним успехи профессиональной социализации, характеризующие, в той или иной степени, и успехи адаптации к учебной деятельности в 2002–4 гг. и 2019–20 гг. Для этого из числа респондентов, выбравших такие мотивы поступления в вуз, как «интерес к получаемой специальности» и «желание стать высококвалифицированным специалистом в выбранной профессии» (необходимо было наличие хотя бы одного из мотивов в составе трёх главных мотивов), была определена группа студентов с профессиональной ориентированностью при поступлении в вуз. Анализ выявил, что все показатели учебного поведения у студентов, имеющих профессиональную ориентированность, выше по сравнению с теми учащимися, у которых она отсутствует (см. табл. 9). Особенно этот вывод касается «частоты самостоятельных занятий по учебным дисциплинам в вузе» и «средней успеваемости за последние две сессии». По сравнению с ситуацией, относящейся к 2002–4 гг., все индексы, характеризующие учебное поведение студентов с профессиональной ориентированностью, повысились, особенно посещаемость аудиторных занятий. У учащихся с отсутствием профессиональной ориентированности повысился индекс посещения лекций и в очень малой степени – индекс самостоятельных занятий, остальные показатели снизились. Сама же картина успеваемости за две последние экзаменационные сессии в среднем по вузам в трёх городах в 2019 г. (сведения получены от опрошенных студентов) не производит слишком удручающего впечатления. Ниже 4-х баллов имели 21% учащихся, от 4,5 и до 5 баллов – 44%. Вопрос в том, насколько эти оценки соответствуют полученным профессиональным знаниям.

Таблица 9 (Table 9)

Показатели учебного поведения студентов, обучающихся в вузах Москвы, Омска и Пскова в 2019–20 гг., в зависимости от наличия профессиональной ориентированности в составе мотивов получения высшего образования, (индексы, в скобках показатели за 2002–4 гг.)
Indicators of educational behaviour of students enrolled in universities in Moscow, Omsk and Pskov in 2019–20, depending on the presence of professional orientation as part of the motives for obtaining higher education (indices, in brackets indicators for 2002–04)

Показатели	Профессиональная ориентированность отсутствует	Профессиональная ориентированность присутствует*
Посещение лекций**	4,39 (3,66)	4,55 (3,76)
Посещение семинаров и т. п.**	4,66 (4,76)	4,82 (4,78)
Частота самостоятельных занятий по учебным дисциплинам в вузе***	4,19 (4,12)	4,53 (4,44)
Средняя успеваемость за последние две сессии (балл)	4,18 (4,25)	4,48 (4,38)

Примечание. *Выбор хотя бы одного варианта ответа на вопрос анкеты об основных мотивах получения высшего образования, соответствующего профессиональной ориентированности (6 или 7 варианты ответа, см. табл. 1). **Индекс, рассчитанный по пятибалльной шкале: от 1 – «практически не посещаю» до 5 – «посещаю почти все». ***Индекс, рассчитанный по пятибалльной шкале: от 1 – «реже, чем 1 раз в месяц» до 5 – «почти каждый день».

Учебная деятельность учащихся вузов в показателях времени: 1920–2020 гг.

Завершить анализ учебного поведения студенчества целесообразно, с нашей точки зрения, ретроспективной (начиная с 1920-х гг.) объективной картины отношения к учёбе в показателях времени, представляющей исторический интерес и повод к размышлению. К настоящему времени единственным крупным и фундаментальным результатом анализа динамики повседневной жизнедеятельности и использования бюджета времени студенчества в СССР за период с 1920-х по 1980-е гг. продолжает оставаться работа Ю. И. Леоновичуса [7]. Ему удалось не только осуществить ряд масштабных исследований бюджета времени студенческой молодёжи, но и обобщить, а также свести воедино на сопоставимой основе весь материал, накопленный в данной области с 1920-х гг. В таблице 10 помещены данные о затратах времени студентов на учебную деятельность без «накладных» времязатрат за столетний период в СССР и РФ, приведённые для сравнения в сопоставимый вид.

Таблица 10 (Table 10)

Динамика затрат времени студентов на учебную деятельность в 1920–2020 гг.
(по данным бюджета времени, в среднем на одного опрошенного в день недели, часы, %)
Dynamics of students' time spent on educational activities in 1920–2020. (according to the time budget, on average per one respondent per day of the week, hours, %)

Вид деятельности	Годы				
	1920-е*	1960-е*	1980-е*	2002–3	2019–20**
1. Учебные занятия по расписанию (лекции, семинарские, практические, лабораторные и др.)	3,4 (49%)	4,8 (59%)	4,9 (67%)	2,7 (53%)	3,6 (72%)
2. Самостоятельная учёба (в том числе подготовка к занятиям, выполнение заданий и т. п.)	3,6 (51%)	3,3 (41%)	2,4 (33%)	2,4 (47%)	1,4 (28%)
Вся учебная деятельность	7,0	8,1	7,3	5,1	5,0

* [9, с. 130]. ** март 2019–январь 2020.

Объём учебной деятельности во временном измерении к 2019–20 гг. значительно уменьшился, что само по себе требует осмысления причин и поиска путей изменения сложившегося положения со статусообразующей деятельностью учащихся. В силу распространения такой тенденции доля аудиторных занятий в общем объёме учебной деятельности в 1920–2020 гг. увеличилась с 49 до 72%, хотя абсолютные времязатраты на них в крайних точках практически не имеют различий. Такому результату динамики предшествовали «взлёты» и «падения» данной части учебной деятельности. По сравнению с началом прошлого столетия в 1960-е и 1980-е гг. она увеличилась почти в 1,5 раза, а к 2002–3 гг. – уменьшилась в 1,3 раза. Ещё хуже обстоит дело со вторым важнейшим ресурсом учебной деятельности – самостоятельными занятиями учащихся, во многом определяющими успешность обучения. Длительность этих занятий снижалась от десятилетия к десятилетию. К 2020 г. по сравнению с 1920 г. она сократилась в 2,6 раза. Во всём рассматриваемом динамическом ряду 1960-е гг.

отличаются наибольшей длительностью всей учебной деятельности (в среднем в день недели – 8,1 часа) и близкой к относительно сбалансированной (не означает оптимальной) её структуре (соответственно 59 и 41%).

Заключение

Самую высокую значимость за период 2002–20 гг. сохранила мотивация к получению высшего профессионального образования – «необходимость иметь диплом о высшем образовании для устройства на хорошую работу». В условиях этой не самой лучшей образовательной мотивации, которую не удалось «переломить», формировалось использование бюджета времени студенчества. Доля трудовой нагрузки студентов (учебная деятельность, бытовая деятельность), которая составляет около трети недельного фонда времени, за первое двадцатилетие 2000-х гг. не изменилась. В её составе суммарное время аудиторных и самостоятельных занятий уменьшилось незначительно. Сильно «пострадало» время, расходуемое на самостоятельные занятия. У женщин расход времени на аудиторные занятия меньше, а на самостоятельные занятия – больше, чем у мужчин. Вся же учебная деятельность и её структура в 2019–20 гг. отличается худшими временными характеристиками как по сравнению с 1920 г., так и в сопоставлении с другими периодами. Временной ресурс восстанавливающей деятельности учащихся сократился, и его структура не улучшилась. Величина же свободного времени выросла.

Анализ интереса к учёбе в трёх выделенных типах вербального поведения в зависимости от ценности учёбы показал, что чем она выше, тем выше и показатели учебного времени, а также индекс, характеризующий степень интереса к учёбе. При его значении ниже 3,19 по пятибалльной шкале студентам всех типов учебного поведения трудно учиться. Подтвердился вывод и других исследователей о неготовности студенчества к учёбе в вузе, если она выливается в «имитационное образовательное поведение, ... становится способом адаптации неуспешных в образовательном плане студентов к требованиям высшей школы...» [3, с. 132–133]. Адаптивные возможности участия студентов в учебной деятельности не могут не влиять на формирование профессиональных компетенций и имеют особенности в зависимости от региона и пола респондента. Результаты профессиональной социализации выразились в завышенных амбициях учащихся относительно своего будущего трудоустройства, которые могут не соответствовать их профессиональным компетенциям и требованиям рынка труда. Успехи профессиональной социализации являются продолжением и результатом реализации мотивационных ожиданий и успехов адаптации к учебной деятельности.

Библиографический список

1. Ананичева С. Р. Профессиональная социализация студенческой молодежи (на примере г. Хабаровска) // Социология. 2019. №2. С. 178–187.

2. Дрожжина Н. А., Максименко Л. В. Организация питания студентов // Вестник РУДН. Серия: Медицина. 2013. № 1. С. 112–118.
3. Зборовский Г. Е., Амбарова П. А. Доверие в вузе как фактор преодоления образовательной неуспешности студенчества // Вестник Института социологии. 2019. Т. 10. № 4. С. 126–149 DOI: 10.19181/vis.2019.31.4.620
4. Зборовский Г. Е., Амбарова П. А. Мечта о хорошем образовании: противоречия развития образовательных общностей в российских университетах // Мир России. 2019. Т. 28. № 2. С. 98–124. DOI: 10.17323/1811-038X-2019-28-2-98-124
5. Ионина М. Б., Денисов Ю. П. Перспективы развития кадрового потенциала в условиях парадигмы цифровой экономики на примере Омской области // Вестник Омского университета. Серия «Экономика». 2019. Т. 17. № 2. С. 157–167. DOI 10.25513/1812-3988.2019.17(2).157–167
6. Каргопольцева Н. А. Социализация и воспитание студентов вуза // Вестник ОГУ. 2002. № 2. С. 80–85.
7. Леонавичюс Ю. И. Проблемы совершенствования использования учебного и внеучебного фонда времени студентов вузов / Дис. ... д-ра филос. наук. М.: ИСИ АН СССР, 1984. 465 с.
8. Макарова С. Н. Успешная профессиональная социализация: Основные подходы к исследованию // Вестник Челябинского государственного университета. 2007. № 17. С. 145–155.
9. Повседневная деятельность городских жителей в годы реформ: бюджет времени, ценности, тенденции (1986–2008) / Под общ. ред. Т. М. Карахановой. М.: Институт социологии РАН, 2010. 344 с.
10. Сазонов Б. А. Академические часы, зачетные единицы и модели учебной нагрузки // Высшее образование в России. 2008. № 11. С. 3–21.
11. Чередниченко Г. А. Первое трудоустройство после вуза (по материалам опроса Росстата РФ // Социологические исследования. 2018. № 8. С. 91–101. DOI: 10.31857/S013216250000764-3
12. Шеметова Е. В., Фоминых И. Л. Рациональное питание и учеба в вузе: как сохранить здоровье студентов? (на примере питания студентов ВГУЭС) // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2018. Т. 7. № 2 (23). С. 315–318.

Статья поступила 07.08.2021

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Большакова Ольга Александровна, кандидат социологических наук, старший научный сотрудник, Институт социологии ФНИСЦ РАН, Москва, Россия
Караханова Татьяна Муртазаевна, кандидат экономических наук, ведущий научный сотрудник, Институт социологии ФНИСЦ РАН, Москва, Россия

DOI: 10.19181/vis.2021.12.3.740

The Student Time-Budget and Their Adaptation to Educational Activities

Olga A. Bolshakova

Institute of Sociology of FCTAS RAS, Moscow, Russia

E-mail: patruhev@isras.ru

ORCID ID: 0000-0003-2501-6001

Tatyana M. Karakhanova

Institute of Sociology of FCTAS RAS, Moscow, Russia

E-mail: patruhev@isras.ru

ORCID ID: 0000-0002-6497-9188

For citation: Bolshakova O. A., Karakhanova T. M. The student time-budget and their adaptation to educational activities. *Vestnik instituta sotziologii*. 2021. Vol. 12. No. 3. P. 120–144. DOI: 10.19181/vis.2021.12.3.740

Abstract. The article examines the general picture of the use of their time fund by university students, its structuring, as well as the dynamics of time indicators related to the main spheres of students' daily activities in 2002–20. Particular attention is paid to educational activities as status-forming for full-time students. A survey of university students in Moscow, Omsk and Pskov was conducted in March 2019 – January 2020 by the sector for studying the daily activities and time budget of the ISRAS within the framework of the monitoring complex research "Daily activities of the urban population: time budget, values, social adaptation." The real behavior of students was analyzed in combination with the analysis of motivation to obtain higher education, adaptive opportunities for participation in educational activities and the success of professional socialization of students. It was revealed that the dominant motive for obtaining higher education – "the need to have a higher education diploma in order to get a good job" – not only retained (over the period 2002–20) its dominance and a significant "gap" from the significance of other motives, but its importance even rose. In general, the configuration of educational motivation has not changed much. Changes in resource time possibilities least of all affected the segment of daily activities related to the total work load (study time, paid work, unpaid work). The study time of students decreased more significantly for women (much less for men). The amount of time spent on physical recovery of students has decreased, but the space for studying in their free time has significantly expanded. It is shown that the types of students' value orientation in relation to educational activities have a connection with the volume, structure of educational time and other indicators. Indicators of adaptive capabilities of students for the implementation of educational activities are associated with the degree of preparedness of students to study at the university. It was revealed that the time spent on all educational activities and its structure in 2019–20 differs by the worst characteristics both in comparison with 1920 and in comparison, with other periods (the period of 1920–2020 was considered in dynamics).

Keywords: time budget of a university student, educational activity, motives for entering a university, value of study, adaptation to study at a university

References

1. Ananicheva S. R. Professional'naya socializaciya studencheskoj molodezhi (na primere g. Habarovska) [Professional socialization of students (on the example of Khabarovsk)]. *Sociologiya*, 2019: 2: 178–187 (in Russ.).
2. Drozhzhina N. A., Maksimenko L. V. Catering students. *Vestnik RUDN. Seriya: Medicina*, 2013: 1: 112–118 (in Russ.).
3. Zborovsky, G. E., Ambarova, P. A. Trust in universities as a factor for overcoming educational inefficiency. *Vestnik instituta sotziologii*, 2019: 10: 4: 126–149. (in Russ.). DOI: 10.19181/vis.2019.31.4.620
4. Zborovsky G., Ambarova P. The Dream of Quality Education: Contradictions in the Development of Educational Communities in Russian Universities. *Mir Rossii*, 2019: 28: 2: 98–124. DOI: 10.17323/1811-038X-2019-28-2-98-124 (in Russ.).
5. Ionina M. B., Denisov Yu. P. Prospects for the development of human resources in the digital economy paradigm on the example of the Omsk region. *Vestnik Omskogo universiteta. Seriya «Ekonomika»*, 2019: 17: 2: 157–167. DOI 10.25513/1812-3988.2019.17(2).157–167 (in Russ.).

6. Kargopolceva N. A. Socializaciya i vospitanie studentov vuza [Socialization and education of University students]. *Vestnik OGU*, 2002: 2: 80–85 (in Russ.).
7. Leonavichyus Yu. I. Problemy sovershenstvovaniya ispol'zovaniya uchebnogo i vneuchebnogo fonda vremeni studentov vuzov [Problems of improving the use of educational and extracurricular time Fund of University students]. Dis. ...doktora filos. nauk. Moscow, IS RAS USSR, 1984: 465 (in Russ.).
8. Makarova S. N. Uspeshnaya professional'naya socializaciya: Osnovnye podhody k issledovaniyu [Successful professional socialization: Basic approaches to research]. *Vestnik Chelyabinskogo gosuniversiteta*, 2007: 17: 145–155 (in Russ.).
9. Povsednevnyaya deyatel'nost' gorodskih zhitelej v gody reform: byudzhnet vremeni, cennosti, tendencii (1986–2008) [Daily activities of urban residents in the years of reforms: time budget, values, trends (1986–2008)]. Ed. by T. M. Karakhanova. Moscow, IS RAS, 2010: 344 (in Russ.).
10. Sazonov B. A. Akademicheskie chasy, zachetnye edinicy i modeli uchebnoj nagruzki [Academic hours, credits, and workload models]. *Vysshee obrazovanie v Rossii*, 2008: 11: 3–21 (in Russ.).
11. Cherednichenko G. A. Employment after University (based on the survey of Rosstat of the Russian Federation). *Sotsiologicheskie issledovaniya*, 2018: 8: 91–101 (in Russ.).
12. Shemetova E. V., Fominyh I. L. Rational nutrition and studies: how to keep students healthy? (evidence from Vladivostok State University of economics and service food patterns). *Azimut nauchnyh issledovaniy: pedagogika i psihologiya*, 2018: 7: 2 (23): 315–318 (in Russ.).

The article was submitted on: August 07. 2021

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Olga A. Bolshakova, Candidate of Sociological Sciences, Senior Researcher,
Institute of Sociology of FCTAS RAS, Moscow, Russia

Tatyana M. Karakhanova, Candidate of Economic Sciences, Leading Researcher,
Institute of Sociology of FCTAS RAS, Moscow, Russia