


Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ
ТОМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ (НИ ТГУ)
Факультет психологии
Кафедра общей и педагогической психологии

ДОПУСТИТЬ К ЗАЩИТЕ В ГЭК

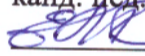
Руководитель ООП
канд. филос. наук, доцент
 Е.Г. Сырямкина
« 11 » июня 2019 г.


ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА БАКАЛАВРА

ОРГАНИЗАЦИЯ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В
МЕЖДУНАРОДНОМ ПРОЕКТЕ (НА ОСНОВЕ ИССЛЕДОВАНИЯ АКАДЕМИЧЕСКОЙ
ПРОКРАСТИНАЦИИ)

по основной образовательной программе подготовки бакалавров
направление подготовки 39.03.03 – Организация работы с молодёжью

Пяткова Полина Александровна

Руководитель ВКР
канд. пед. наук, доцент
 Е. Л. Богданова
подпись
« 10 » июня 2019 г.

Автор работы
студент группы № 20510
 П. А. Пяткова
подпись

Томск–2019

Оглавление	
Введение	3
1. Организация научно-исследовательской работы студентов.....	6
1.1 Особенности научно-исследовательской работы студентов в условиях интернационализации образования	6
1.2 Академическая прокрастинация – как объект научно-исследовательской работы студентов в международном проекте	12
1.3 Обоснование исследовательских задач и способов их решения.....	17
2. Результаты организации научно-исследовательской работы студентов в международном проекте.....	27
2.1 Этапы реализации научно-исследовательской работы студентов.....	27
2.2 Разработка диагностического инструментария, позволяющего выявлять имплицитные теории и образовательные факторы академической прокрастинации.....	33
2.3 Анализ результатов реализации научно-исследовательской деятельности студентов в международном проекте	39
Заключение.....	51
Список использованных источников и литературы.....	55
Приложение А Концептуальная модель исследования образовательных факторов	62
Приложение Б Результаты анализа имплицитных теорий студентов	64

ВВЕДЕНИЕ

Трансформирующее влияние процессов глобализации на образование проявляется, в том числе, в интернационализации высшего профессионального образования: включением вузов в международные партнерства, в увеличении доступности профессионального образования и возможности получения двойных дипломов.

Государственная политика интернационализации высшего профессионального образования в Российской Федерации базируется на понимании значимости вхождения российских вузов в единое мировое образовательное пространство, соответствии отечественного образования международным стандартам качества [6, 42]. В связи с этим, российские вузы делают акцент на развитии международной академической мобильности студентов, реализации совместных образовательных программ, создании сетевых исследовательских проектов, расширению и укреплении международного сотрудничества [1, 40].

Необходимо отметить, что в проявляющихся условиях интернационализации образования возрастает роль осуществления научно-исследовательской деятельности студентов, в связи с тем, что отечественные вузы нацелены на повышение индексов международного научного цитирования и улучшение качества научных работ [1, 3]. Для российских студентов сегодня открываются новые перспективы участия в международных проектах, взаимодействия с зарубежными студентами и преподавателями. Для выстраивания эффективных коммуникаций в международных группах, студенты должны иметь соответствующие компетенции (например, знание академического международного языка, владение кросс-культурными компетенциями) [1]. Для формирования необходимых компетенций, получения практического и исследовательского опыта, существуют различные программы академической мобильности, например, Erasmus+ [30]. Однако, при всем разнообразии форм академической мобильности не теряет актуальности вопрос о разработке и интеграции новых форм образовательной и научно-исследовательской деятельности студентов, позволяющих уже на этапе обучения включаться в различные международные проекты и способствующих развитию научно-исследовательских и кросс-культурных компетенций будущих исследователей или практиков высокой квалификации.

Помимо вопросов организации научно-исследовательской работы студентов в международных проектах особую значимость приобретает выбор темы исследования, актуальной для всех участников взаимодействия и позволяющей проводить исследование в кросс-культурном контексте. Феномен прокрастинации привлек исследователей только в

конце XX столетия, однако, необходимость смещения в организации современного образовательного процесса в сторону самоорганизации студентов определяет высокий уровень исследовательского интереса к проявлению прокрастинации в специфических условиях образовательной практики. Это обстоятельство, а также запрос образовательной практики Томского государственного университета в связи с активным использованием электронной образовательной системы Moodle, определили выбор объекта исследовательской деятельности автора квалификационной работы.

Таким образом, актуальность данной квалификационной работы определяется, с одной стороны, востребованностью разработки и апробирования новых форм организации научно-исследовательской работы студентов с учетом современных тенденций развития высшего образования, а, с другой стороны, возможностью использовать результаты исследования феномена академической прокрастинации для совершенствования организации образовательного процесса в вузе.

Целью данной работы является апробация новой формы организации научно-исследовательской работы, направленной на определение факторов образовательной среды, способствующих проявлению академической прокрастинации студентов.

Объект исследования: академическая прокрастинация.

Предмет исследования: факторы образовательной среды, способствующие проявлению академической прокрастинации.

Гипотеза:

1. Существует связь между социальными факторами, образовательными факторами и академической прокрастинацией студентов.
2. Изменение условий образовательной деятельности, по мнению студентов, может способствовать снижению проявления академической прокрастинации.

Задачи:

1. Анализ литературных источников с целью конкретизации рабочих понятий исследования и обоснования научно-исследовательской деятельности студентов в условиях интернационализации высшего образования.
2. Анализ литературных источников с целью конкретизации понятия академической прокрастинации как объекта научно-исследовательской работы студентов в международном проекте.
3. Составление и апробация диагностических методик, направленных на выявление факторов академической прокрастинации и имплицитных теорий студентов в условиях образовательной практики.

4. Апробация новой формы реализации научно-исследовательской работы студентов в международном проекте.

5. Анализ и интерпретация результатов исследования.

Методы исследования: анализ научно-информационных источников, категориальный анализ, проблемологический анализ, ретроспективный анализ, анкетирование, методы статистической обработки данных (корреляционный анализ данных), качественный анализ данных.

Теоретическая значимость работы заключается в обобщении и систематизации результатов исследований, посвященных актуальным проблемам научно-исследовательской деятельности студентов в условиях интернационализации высшего образования; в конкретизации понятия академической прокрастинации, определении на основе анализа научно-информационных источников причин ее возникновения и форм проявления в условиях образовательной практики.

Практическая значимость работы заключается в:

1) составлении и апробации диагностических методик, направленных на исследование особенностей проявления академической прокрастинации в условиях образовательной практики;

2) апробации новой формы реализации научно-исследовательской работы студентов, позволяющей развивать компетенции, необходимые для успешной работы в международных командах.

Выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, заключения, 7 таблиц, списка использованных источников и литературы (72 источника), двух приложений.

1. Организация научно-исследовательской работы студентов

1.1 Особенности научно-исследовательской работы студентов в условиях интернационализации образования

На современном этапе развития системы высшего профессионального образования научно-исследовательская работа студентов приобретает всё большее значение и становится одним из ключевых компонентов профессиональной подготовки будущего специалиста. Это обусловлено тем, что научно-исследовательская деятельность формирует необходимые компетенции для будущего профессионального становления, развивает умения и навыки индивидуального и коллективного решения исследовательских задач [8].

Согласно проведённому теоретическому анализу, система научно-исследовательской работы студентов является важнейшим средством повышения уровня подготовки специалистов в процессе обучения через освоение профессионально-творческой деятельности, методов выполнения научно-исследовательских и проектных работ, формирования представления о современной картине мира и окружающей действительности, развития способностей к научному творчеству, самостоятельности и инициативности [4].

Система высшего профессионального образования предъявляет ряд требований для организации и осуществления научно-исследовательской работы студентов [1]:

- проведение самостоятельного исследования по выбранной проблематике;
- проведение анализа существующих в отечественной и зарубежной науке теоретических подходов, входящих в область выполняемого исследования;
- соблюдение требований к оформлению научно-исследовательской работы;
- демонстрация умений систематизировать и анализировать полученные в ходе исследования данные.

Необходимо отметить, что значительное влияние на характер научно-исследовательской работы студентов сегодня оказывает глобализация и интернационализация высшего профессионального образования. Согласно Д. Найт, интернационализация высшего образования – это *«процесс интеграции международного, межкультурного и глобального измерений в цели, функции и процессы высшего образования»* [42, с. 4]. Интернационализация высшего образования предполагает обучение и подготовку студентов к профессиональному становлению и жизненному самоопределению в глобализованном мире. В Европейских странах интернационализация высшего образования основывается на следующих приоритетных направлениях [7]:

– международная мобильность программ (транснациональное образование, под которым понимают *«все виды учебных программ высшего образования или образовательных услуг, при предоставлении которых обучающиеся находятся в стране, отличной от той, где расположено учебное заведение»* [15, с. 126];

- рост вовлеченности вузов в международные партнёрства на стратегическом уровне;
- реформирование учебных программ (например, преподавание на иностранных языках, преимущественно на английском; разработка совместных образовательных программ);
- взаимное признание зарубежных квалификаций (через систему кредитов ECTS);
- международная мобильность студентов (для получения степени и участие в программах краткосрочной академической мобильности), сотрудников вуза и профессорско-преподавательского состава.

Государственная политика интернационализации высшего профессионального образования в Российской Федерации базируется на понимании значимости вхождения российских вузов в единое мировое образовательное пространство, соответствия отечественного образования международным стандартам качества, что проявляется в стремлении вузов занять достойное место в международных рейтингах мировых университетов [7]. Государственная политика в отношении профессионального образования стала изменяться по мере присоединения Российской Федерации к Болонскому процессу. В сфере образования нашей страны стали реализовываться реформы, указы, проекты и другие преобразования, направленные на интеграцию в международное образование.

В том числе, отечественные вузы делают акцент на повышении индексов международного научного цитирования российских учёных, реализации совместных образовательных программ, развитии международной академической мобильности студентов, создании сетевых исследовательских проектов, расширении и укреплении международного сотрудничества [3].

Интернационализация высшего образования предоставляет студентам возможности участия в международных проектах, взаимодействия с зарубежными студентами и преподавателями, формирования кросс-культурных компетенций. Под кросс-культурными компетенциями понимают – *«интегральное качество личности»*, включающее способности интерпретировать межкультурную информацию, опыт коммуникативной деятельности, знание об особенностях иной культуры и личностные качества, такие как, эмпатия, толерантность [1, с. 194]. Развитие кросс-культурных компетенций является важной составляющей характеристики современного человека, необходимой для профессионального

роста студента в быстроразвивающемся обществе. Необходимо подчеркнуть, что кросс-культурные компетенции, согласно исследованиям, проведённым калифорнийскими учёными, будут одними из востребованных на профессиональном рынке труда к 2020 году [65].

Интернационализация высшего образования не только предоставляет новые возможности для включения студентов в международные научные сообщества, но и требует владения соответствующими компетенциями, необходимыми для организации научно-исследовательской работы в международных проектах. Во-первых, для эффективного взаимодействия с зарубежными партнёрами, исследовательскими группами, необходимо знание международного академического языка (для чтения специализированной литературы, написания академических работ, языкового погружения в профессиональную деятельность) [24]. Во-вторых, умение работать в международных студенческих группах. В-третьих, знание и понимание особенностей образовательной практики и международных стандартов оформления научных работ. В российском высшем профессиональном образовании существуют дефициты, проявляющиеся в низком знании студентов международного академического языка, отсутствии опыта международной коммуникации, низкое качество научно-исследовательских работ студентов, отсутствии кросс-культурных компетенций, позднее включение студентов в научно-исследовательскую деятельность [7].

Сегодня существуют различные программы академической мобильности студентов, которые нацелены на интернационализацию высшего образования и культурную интеграцию молодёжи разных стран, а также на устранение вышеописанных дефицитов. Необходимо отметить, что участие в данных программах позволяет студентам приобретать профессиональный опыт, знакомиться с системой образования другой страны, перенимать академический и исследовательский опыт, заводить международные связи, иметь практику иностранного языка.

Как отмечает исследователь Микова И., обучение студентов по программам академической мобильности включает разные виды деятельности: учебный, исследовательский, сбор исследовательского материала, экспериментальный, работу в зарубежных лабораториях, изучение зарубежного опыта учёных мира [10].

Развитие академической мобильности студентов во многом обусловлено поддержкой со стороны различных программ (Erasmus Mundus, Tempus). Всемирная программа академической мобильности Erasmus Mundus на сегодняшний день является крупнейшей на международном рынке [30]. Erasmus Mundus нацелена на укрепление европейского сотрудничества и международных связей в сфере высшего профессионального образования.

В рамках программы студенты, молодые учёные и профессорско-преподавательский состав получают стипендии для обучения, научно-исследовательской работы в ведущих европейских вузах [24].

Существуют различные формы академической мобильности:

- исходящая мобильность (outgoing mobility). Исходящая мобильность студента может быть осуществлена двумя способами. Первый – это академическая мобильность по обменной программе (Exchange Program) на 1-2 семестра, второй – это долгосрочная программа двойного диплома (double degree program);
- входящая мобильность (incoming mobility);
- кредитная мобильность (credit mobility);
- мобильность для получения степени (degree mobility);
- совместные программы (joint program);
- массовые открытые онлайн курсы (MOOCs);
- кампусы за рубежом (campuses abroad);
- совместные научные исследования (cooperation in research).

Перечисленные формы академической мобильности нацелены на развитие кросс-культурных компетенций, позволяют получать новый опыт, проводить исследования, однако, носят, как правило, краткосрочный характер [2].

При всем разнообразии форм академической мобильности не теряет актуальности вопрос о разработки новых форм образовательной и научно-исследовательской деятельности студентов, позволяющих уже на этапе обучения включаться в различные международные проекты и способствующих развитию научно-исследовательских и кросс-культурных компетенций студентов.

В связи с обозначенной актуальностью, Национальный исследовательский Томский государственный университет ориентирован на расширение партнёрских связей, развитие академической мобильности студентов и повышение качества научных исследований студентов.

В 2017 году между Томским государственным университетом и Университетом прикладных наук Саксион (Нидерланды) был подписан Меморандум о договорённости, в целях укрепления сотрудничества между двумя университетами, развития академического и культурного обмена, организации научно-исследовательских и других мероприятий [9].

Необходимо отметить, что с 2017 года между университетами велись переговоры, в результате которых были определены цели и задачи совместного исследовательского проекта,

сформированы основные направления исследований – одним из которых стало исследование феномена академической прокрастинации. Данная форма реализации научно-образовательных проектов между Томским государственным университетом (факультет психологии) и Университетом прикладных наук (Школа прикладной психологии и управления человеческими ресурсами) существует с 2015 года. Предыдущие направления совместных исследований были связаны с развитием критического мышления в условиях академической среды с учетом кросс-культурных различий.

Еще одним фактором, определившим направление совместного исследования, стало участие автора квалификационной работы в программе краткосрочной академической мобильности в 2017 году (поездка в Университет прикладных наук Саксион студентов и преподавателя факультета психологии, в рамках которой, были представлены наработки и проекты будущих исследований).

В 2019 году автор квалификационной работы участвовал в программе академической мобильности Эразмус + (поездка в Университет прикладных наук Саксион, Нидерланды), в рамках которой предполагалась реализация совместного научно-образовательного проекта между Томским государственным университетом и Университетом прикладных наук Саксион. Участие в проекте предполагало проведение совместного исследования феномена академической прокрастинации с преподавателями и студентами Университета прикладных наук Саксион.

Оба университета ориентированы на совершенствование педагогического процесса на основе активного использования инновационных подходов и информационных технологий, решение задач, ориентированных на сочетание гармоничного развития личности и подготовки высококлассных специалистов. В Томском государственном университете активно внедряются дистанционные технологии в образовательный процесс, осуществляется перевод курсов в электронную обучающую систему Moodle [48]. Университет прикладных наук Саксион, в том числе, использует дистанционные технологии, публикуя материалы курсов и заданий для студентов в электронную среду Blackboard [20]. Следует отметить, что в рамках развития передовых технологий образовательная среда стремительно изменяется, следовательно, вопрос влияния факторов образовательной среды на обучение студентов, на их производительность, способность адаптироваться и развивать необходимые навыки самоорганизации, управления временем является актуальным как для Томского государственного университета, так и для Университета прикладных наук Саксион [56].

Таким образом, в 2019 году в рамках заключенного меморандума между двумя университетами была продолжена совместная научно-исследовательская работа студентов

Томского государственного университета и Университета прикладных наук Саксион. При этом была проведена апробация новой формы научно-исследовательского и образовательного взаимодействия студентов и преподавателей, включающая самостоятельную работу студентов, обсуждение исследовательских вопросов на скайп-встречах и работу над совместными научно-исследовательскими проектами на базе Университета прикладных наук Саксион. Автор квалификационной работы выполняла международный проект вместе со студентами Университета прикладных наук Саксион, объектом которого стал феномен академической прокрастинации.

Итак, подводя итоги, необходимо отметить, что процесс организации научно-исследовательской деятельности студента в современном мире меняется, что связано с интернационализацией и глобализацией высшего профессионального образования. Проведённый анализ литературных источников установил, что государственная политика интернационализации высшего профессионального образования в Российской Федерации базируется на понимании значимости вхождения российских вузов в единое мировое образовательное пространство. Кроме того, отечественные вузы делают акцент на повышении индексов международного научного цитирования российских учёных, улучшении качества научных работ студентов. Для российских студентов сегодня открываются новые перспективы участия в международных проектах, взаимодействия с зарубежными студентами и преподавателями. Для выстраивания эффективных коммуникаций в международных группах, студенты должны иметь соответствующие компетенции (например, знание академического международного языка, владение кросс-культурными компетенциями). Для формирования необходимых компетенций у студентов, получения ими практического и исследовательского опыта существуют различные программы академической мобильности, например, Erasmus+. Однако при всем разнообразии форм академической мобильности, не теряет актуальности вопрос о разработке и интеграции новых форм образовательной и научно-исследовательской деятельности студентов, позволяющих студентам уже на этапе обучения активно и содержательно включаться в различные международные проекты, способствующие развитию научно-исследовательских и кросс-культурных компетенций будущих исследователей или практиков высокой квалификации.

Помимо вопросов организации научно-исследовательской работы студентов в международных проектах особую значимость приобретает выбор темы этой научно-исследовательской работы, которая могла бы стать актуальной для всех участников взаимодействия и позволить проводить исследование и анализировать полученные результаты в кросс-культурном контексте.

Таким образом, с участием автора квалификационной работы в международном проекте между Томским государственным университетом и Университетом прикладных наук Саксион (Нидерланды) была апробирована новая форма организации научно-исследовательской деятельности. Объектом проведения совместного исследования с преподавателями и студентами Университета прикладных наук стал феномен академической прокрастинации.

Ответ на вопрос об актуальности выбранного объекта исследования, практической значимости полученных результатов для двух университетов, а также подход к пониманию особенностей проявления феномена прокрастинации в условиях образовательной практики определяет содержание следующего параграфа.

1.2 Академическая прокрастинация – как объект научно-исследовательской работы студентов в международном проекте

Исследование феномена прокрастинации в зарубежной практике началось в 70-е годы XX столетия. Впервые, термин «прокрастинация» был введён исследователем П. Рингенбахом в 1977 году, в книге: «Прокрастинация в жизни человека» [63]. Научно-академический анализ данного феномена зарубежными авторами начал осуществляться в середине 1980-х годов [44]. Проблема прокрастинации привлекла внимание отечественных исследователей в конце XX столетия [8].

Анализ литературных источников позволил выявить многочисленное количество определений исследуемого нами феномена. Важно подчеркнуть, что с исследованием и нахождением новых особенностей, описание прокрастинации изменялось, добавлялись ранее неизученные характеристики. Согласно К. Лэю, прокрастинация, это – *«добровольное, иррациональное откладывание намеченных действий, невзирая на то, что это дорого обойдётся или возымеет негативный эффект для личности»* [44, с. 478]. Интересную точку зрения в понимании прокрастинации имеет В.С. Ковылин, определяя её, как: *«тенденцию откладывать выполнение необходимых дел «на потом»; поведенческий паттерн, при котором выполнение ведущей для человека в данный период времени деятельности осознанно откладывается»* [8, с. 8]. В настоящем исследовании, в качестве рабочего определения, принято считать определение, данное исследователем П. Стилом, прокрастинация, это – *«добровольное откладывание субъектом запланированных дел, несмотря на ожидаемые негативные последствия»* [63, с. 67].

Согласно Большому психологическому словарю, прокрастинатор – «это личность, склонная к промедлению в принятии решений, оттягиванию и откладыванию выполнения различных работ «на потом» [5]. По данным исследований, устойчивая прокрастинация имеется у 15-25% процентов населения [16]. Логнитюдные исследования отмечают, что за последние 25 лет уровень прокрастинации вырос и имеет тенденцию к дальнейшему росту [8].

В условиях образовательной практики широкое распространение среди студенческой молодёжи имеет академическая прокрастинация, которая определяется, как - преднамеренное откладывание важной академической деятельности [58]. Настоящее исследование нацелено на более подробное рассмотрение именно данного вида прокрастинации. Согласно анализу литературных источников, примерно, 70% зарубежных студентов откладывают выполнение учебных задач, распространённость прокрастинации среди российской студенческой молодёжи достигает 75% [63, 8]. Исследователи сообщают, что 46% студентов откладывают «на потом» написание курсовых работ, 30% чтение домашнего материала, 27% подготовку к экзамену [63]. Необходимо отметить, что студенты склонны считать, что академическая прокрастинация имеет негативное влияние на различные жизненные аспекты. Однако, существует тенденция рассматривать академическую прокрастинацию, как нормативное явление, что может снижать стремление студенческой молодёжи к преодолению данной проблемы и совершенствованию навыков саморегуляции [63].

Согласно проведённому анализу литературных источников, было установлено, что студенты испытывают более серьёзные проблемы и затруднения, связанные с академической прокрастинацией, в сравнении, с работающим населением [26, 62]. Доказательства негативного влияния академической прокрастинации на психическое, физическое, эмоциональное состояние и на академические достижения студентов неоспоримы, что подтверждается многими учёными.

Академическая прокрастинация оказывает негативное влияние на физическое здоровье студентов: приводит к истощению (снижению веса); заболеваниям; вызывает проблемы со сном; способствует алкогольной и химической зависимостям [63, 58, 53, 60]. Аффективные (психические) последствия прокрастинации включают: тревогу, стыд, печаль, вину, депрессию [63, 38, 53, 60]. Необходимо отметить, что прокрастинация оказывает негативное влияние на социальную жизнь студентов, в результате, нередко, приводит к нарушению отношений с преподавателями, одногруппниками, с ближайшим окружением [38, 53].

Кроме того, академическая прокрастинация влияет на академические достижения студентов в образовательной среде. Согласно П. Стил, последствиями прокрастинации являются: снижение успеваемости, низкие баллы/оценки, отчисление из университета [63].

Исследователь С. Гуд отмечает, что при прокрастинации, студенты нередко прибегают к нечестным способам для достижения результата: плагиату при выполнении письменных работ; к списыванию на экзаменах [37]. Несмотря на негативный характер прокрастинации, исследователь Д. Скроу и соавторы обнаружили, что некоторые студенты испытывают удовлетворённость от своей работы, когда она была выполнена в крайние сроки [56]. В том числе, студенты гордятся способностью работать под давлением времени и достигать хороших результатов [56]. Несмотря на ограниченное время, студенты отмечают, что качество учебных работ улучшается. Таким образом, прокрастинация не всегда оказывает негативное воздействие на качество выполняемых работ и производительность студентов.

Таким образом, многочисленные исследования указывают на то, что прокрастинация приводит к негативным последствиям, влияя на психологическое состояние и на академические достижения студентов, однако, существуют и адаптивные особенности прокрастинации. Анализ теоретических и эмпирических исследований установил, что академическая прокрастинация является неоднозначным и комплексным явлением, и включает в себя сочетание когнитивных, аффективных и поведенческих компонентов [25, 69].

Как было отмечено ранее, нет однозначного суждения по поводу негативного влияния академической прокрастинации на производительность студентов. Важно подчеркнуть, что с каждым новым исследованием возникает ряд вопросов, требующих поиска новых ответов, что говорит об актуальности исследования данного феномена. Необходимо отметить, что рассмотрение академической прокрастинации в рамках настоящей научно-исследовательской работы носит кросс-культурный характер (проведение исследования на выборке российских и зарубежных студентов). Современная тенденция вхождения высшего профессионального образования России в международное пространство обуславливается необходимостью проведения кросс-культурных исследований, кроме того, рассмотрение феномена академической прокрастинации с точки зрения разных культурных парадигм позволит с различных сторон взглянуть на исследуемые аспекты, изучить различия и сходства, определить универсальные базовые механизмы, независимые от ценностей разных культур. Это объясняет выбор объекта совместного исследования не только с точки зрения практической значимости результатов исследования, но и с точки зрения научного интереса к такому сложному феномену как прокрастинация.

Одним из основных и актуальных направлений исследования прокрастинации является исследование факторов, которые могут быть причиной возникновения академической прокрастинации. Многочисленные исследования отмечают, что индивидуально-личностные особенности человека являются основанием возникновения академической прокрастинации.

Согласно проведённому анализу литературных источников, одной из причин академической прокрастинации является низкая мотивация к обучению [58, 63]. Многие зарубежные и отечественные учёные отмечают, что отсутствие стимулов, как правило, увеличивают тенденцию к прокрастинации [49]. Необходимо отметить, проблема учебной мотивации имеет особое значение в педагогической психологии. Учёные подтверждают, что учебная мотивация является определяющим фактором успешного функционирования учебного процесса [4].

Согласно П. Стилу, люди, обладающие внутренней мотивацией, имеют меньше проблем в учебной деятельности [63]. Некоторые исследования подчёркивают ценность мотивации, ориентированной на достижение. Постановка более сложных целей, при достижении которых, результаты кажутся наиболее привлекательными, может увеличить мотивацию к обучению. Согласно исследованию, проведённому отечественными учёными Т.В. Зариповой и Н.А. Даниловым, студенты, мотивированные в учебной деятельности на избегание неудачи, более склонны к академической прокрастинации [4].

Избегание неудачи, по мнению исследователей, является причиной академической прокрастинации [58; 33, 50, 57, 60]. Учёные подтверждают, что прокрастинаторы склонны избегать те ситуации, которые, по их мнению, могут привести к неблагоприятному исходу. В результате, студенты предпочитают ничего не делать, чем рисковать своей репутацией. Многие студенты отмечают, что боятся неудачи, в результате, данное психологическое состояние ограничивает их в достижении намеченных целей. Избегание неудачи часто оценивается как негативное и характеризуется снижением продуктивности и низкой эффективностью. Однако, есть и другие точки зрения на этот счёт, исследование Д. Скроу и соавторов указывает на то, что боязнь неудачи стимулирует студентов работать усерднее, что значительно повышает качество академических работ [58]. Стоит отметить, что академическая прокрастинация может быть формой самоограничения. Самоограничение – это когнитивная стратегия, при помощи которой люди избегают выполнение академических заданий, в надежде отстранить себя от потенциальной неудачи и от нанесения вреда своей самооценке [50].

Низкая самооценка и низкие убеждения в собственной эффективности являются одними из основополагающих факторов академической прокрастинации. А. Бандура отмечает, что убеждения в собственной эффективности складываются из того, как люди думают, чувствуют, мотивируют себя и позиционируют [18]. Люди с высоким показателем уверенности в своих силах подходят к выполнению труднодостижимых задач как к вызовам, которые необходимо преодолевать, а не как к угрозам, которые следует избегать [18]. Таким

образом, люди с низкими убеждениями в собственной самооэффективности, как правило, в большей степени задерживают свою работу, имеют слабую приверженность целям, следуют позиции избегания неудач.

Самооценка является важным показателем эффективности и производительности. Некоторые учёные определяют прокрастинацию, как стратегию самозащиты, которая маскирует хрупкую самооценку. Нередко прокрастинаторы имеют низкую самооценку, стараясь избегать возможности презентовать себя и свои результаты [40]. Согласно Т. Дждж и Д. Боно, человек с высокой самооценкой рассматривает задачу как возможность для самореализации [40]. Люди с высокой самооценкой сохраняют оптимистичный настрой перед неудачей, что увеличивает шансы на успех.

Учёные отмечают тенденцию к прямой зависимости академической прокрастинации с ленью [58, 25, 38]. С ростом уровня лени повышается уровень прокрастинации. Исследователь Я. И. Варваричева высказывает теоретическое предположение о том, что психологические механизмы лени и прокрастинации схожи [7]. Значение лени может рассматриваться с разных сторон. Во-первых, лень может быть вызвана усталостью, в следствие чего, студенты будут откладывать выполнение академических работ, чтобы снизить когнитивную нагрузку. Во-вторых, лень может рассматриваться в качестве выжидательной позиции, в том случае, когда выполнение задания кажется необязательным, уверенность в надобности его реализации под вопросом. В-третьих, лень может являться фактором низкой мотивации, когда студенты не имеют достаточно стимулов для выполнения задания.

В качестве индивидуально-личностных особенностей студентов, которые могут влиять на академическую прокрастинацию, нередко рассматривают навыки организации и планирования времени [58]. Исследователи отмечают, что студенты, не обладающие способностью организации и планирования времени, в большей степени откладывают выполнение учебных работ до последнего момента, либо не выполняют их совсем. Исследователи отмечают, что систематический и дисциплинированный подход к своей работе, а также планирование и управление своим временем могут уменьшить академическую прокрастинацию [57]. Таким образом, ученые подчеркивают важность работы преподавателей со студентами по развитию навыков тайм-менеджмента.

Итак, анализ литературных источников позволяет сделать вывод о том, что в исследованиях прошлых десятилетий при определении причин проявления академической прокрастинации авторы преимущественно ссылались на индивидуально-личностные факторы обучающихся, уделяя значительно меньше внимания социальным и образовательным факторам. Стоит подчеркнуть, что личность человека не является автономной, она есть

продукт социально-психологических взаимодействий и влияний. Иными словами, общество влияет на личность, а личность влияет на общество [66]. Необходимо отметить, что студенческая среда имеет наиболее высокий уровень прокрастинации. Есть факторы, касающиеся глубоких личностных качеств человека, на которые повлиять можно, только понимая истинную причину прокрастинации. При этом можно говорить о том, что есть факторы образовательной среды, провоцирующие прокрастинацию, на которые можно влиять через изменение качества образовательного взаимодействия. Например, изменить содержание учебных заданий в соответствии с предпочтениями студентов, обеспечить формирующую поддержку со стороны преподавателей. Поэтому, в связи с сделанными выводами, акцент в настоящем исследовании решено было сделать на исследовании социальных и образовательных факторов академической прокрастинации.

1.3 Обоснование исследовательских задач и способов их решения

Исследователи отмечают, что социальные факторы могут иметь связь с академической прокрастинацией. Например, анализ литературных источников позволил сделать вывод о том, что условия выполнения учебных заданий (*в группе, либо в индивидуальном порядке*) могут оказывать влияние на академическую прокрастинацию. Анализ литературных источников указывает на то, что групповая работа наиболее эффективна, чем индивидуальная. С. Гуд отмечает, что студенты работают над заданием в группе более усердно, чтобы не отставать от своих сверстников и не чувствовать себя менее способными [37]. С другой стороны, Р. Гафни и Н. Гери указывают на то, что студенты более пунктуальны при выполнении индивидуальных заданий, чем групповых [35]. Однако, исследователи отмечают, что наблюдение социума за поведением, может привести к попытке изменения их реакции, способов выражения мыслей и эмоций [43]. Это подтверждает то, что даже простое присутствие других людей может оказывать влияние на производительность отдельного студента [37]. Однако, взаимодействие в группе может привести к социальному торможению, то есть, студенты могут сдерживать себя при презентации своих результатов, чтобы избежать неблагоприятных последствий, данный феномен коррелирует с индивидуальной характеристикой избегания неудач [35].

Из вышесказанного следует, что *взаимодействие со сверстниками* оказывает существенное влияние на продуктивность и производительность студентов. Исследователи отмечают, что социальное окружение внутри университета может являться фактором академической прокрастинации. Студенты, зачастую, берут пример с одноклассников,

которые откладывают выполнение учебных заданий. С другой стороны, исследователи утверждают, что студенты в меньшей степени откладывают выполнение заданий на крайний срок, когда взаимодействуют друг с другом, в связи с тем, что они замотивированы проявить себя среди одноклассников [49]. Другие исследования сообщают, что наличие в группе ярко выраженного прокрастинатора нередко раздражает других студентов, что оказывает влияние на их производительность и взаимоотношения друг с другом [34].

Значительное влияние на прокрастинацию в студенческой среде оказывают *нормы*, установленные в коллективе [35]. Нормативное влияние обычно исходит от тех студентов, кто создаёт стандарт, образец поведения, которому обычно следуют другие учащиеся [52]. Исследование, проведённое Р. Гафни и Н. Гери, указывает на то, что при электронном обучении, нормы, установленные среди обучающихся, в значительной степени влияют на поведение студентов [35]. Студенты могут не загружать свои работы в онлайн-систему, задерживать выполнение заданий, так как данная тенденция свойственна другим учащимся.

Исследователи отмечают, что *социальные искушения* играют важную роль при академической прокрастинации, студенты могут быть подвержены соблазну отложить выполнение задания в пользу более благоприятной деятельности, например, общения с одноклассниками, обсуждения внеурочных дел [57].

Необходимо отметить, что важной составляющей нашей жизни является *ближайшее социальное окружение*. Родители, друзья могут оказывать влияние на академическую прокрастинацию [49]. В том числе, производительность студентов тесно связана с взаимодействием с соседями по комнате в общежитии [41, 70, 64]. Как было отмечено ранее, значительное влияние на производительность студентов могут оказывать люди, являющиеся ролевой моделью, либо моделью для подражания. Молодёжь склонна к подражанию кумирам, среди которых могут быть, как и родители, друзья, так и другие люди, успехами которых они восхищаются.

Как показал анализ литературных источников, представляется сложным дать оценку, положительное или отрицательное воздействие социальное окружение оказывает на производительность студентов, что определяет актуальность исследования.

1.3.1 Образовательные факторы

Анализ исследований установил, что характеристика задания и особенности курса могут поддерживать академическую прокрастинацию. Согласно Н. Паден и П. Стил, зачастую, студенты откладывают выполнение академического задания, когда воспринимают его как

трудно достижимое, неважное, отталкивающее и неинтересное [52]. Вышеперечисленные характеристики задания провоцируют тревожность, способствуют развитию чувства неуверенности в себе. Рассмотрим подробнее каждую их характеристик учебногo задания.

Исследования обращают внимание на сложность выполнения задания, как одну из причин академической прокрастинации [16, 52, 59]. Сложность задания является составной частью и включает ясность задания; объём задания, требующий временных затрат; знания, необходимые для его выполнения. С одной стороны, из-за слишком трудно достижимого задания студенты не могут продемонстрировать свои навыки в полной мере, что влияет на прокрастинацию [34, 52, 59]. С другой стороны, слишком лёгкое для выполнения задание, может быть неинтересным, что снижает мотивацию и приводит к прокрастинации. Таким образом, при организации курса, необходимо соблюдать баланс. Анализ литературных источников установил, что сложность выполнения задания возрастает, в том случае, когда неясны критерии и условия выполнения задания, некорректно сформулирована инструкция [52, 21, 16]. В том числе, необходимо отметить, что причиной затруднений студентов при выполнении задания и, в следствии, прокрастинации, является объём задания, требующий временных затрат на его выполнение [21, 16]. Согласно Н. Паден и П. Стил, студенты могут избегать выполнение задания, которое воспринимается ими как труднодостижимое из-за большого объёма [52]. Однако, Д. Акерман и Б. Гросс обнаружили, что размер задания не имеет сильного влияния на прокрастинацию [16]. Кроме того, фактором прокрастинации может быть отсутствие необходимых знаний для выполнения задания [52]. В том случае, когда студент владеет материалом, компетентен, обладает достаточным количеством знаний для решения задания, прокрастинация уменьшается.

Фактором, оказывающим влияние на академическую прокрастинацию, является важность выполнения задания. В том случае, когда задание воспринимается важным, необходимым для его реализации, его выполнение не будет отложено. Согласно Н. Паден и П. Стил, крайние сроки выполнения задания (дедлайн), поощрение студентов в течение курса и взаимозависимость между задачами могут изменить восприятие важности выполнения задания [52]. Исследователи сообщают, что крайние сроки выполнения задания (дедлайн) оказывают влияние на академическую прокрастинацию. Согласно Д. Ариели, многие студенты начинают выполнение задания непосредственно перед дедлайном, что свидетельствует о том, что важность задания возрастает. Крайние сроки выполнения задания устанавливаются преподавателем [17]. Помимо этого, студенты могут самостоятельно расставлять для себя приоритеты, тем самым, назначая свои собственные дедлайны. Несмотря на то, что крайние сроки могут регулировать наше поведение, исследование Д. Акерман и Б.

Гросс (2005) продемонстрировало незначительное влияние дедлайнов на прокрастинацию [16]. Как было отмечено ранее, учебная мотивация студентов влияет на прокрастинацию. Замотивировать, усилить важность выполнения задания, могут поощрения/вознаграждения во время курса. Приоритетным для выполнения, будет задание с большим весом (с высокой оценкой или баллом). Например, написание выпускной квалификационной работы имеет более сильное значение для студентов, чем выполнение других заданий по курсу. При балльном оценивании преподаватели иногда назначают наименьшие баллы за выполнение задания, не требующего дополнительной подготовки, и наивысшие баллы для реализации труднодостижимого задания, например, написания проекта.

Согласно Н. Паден и П. Стил, взаимосвязь между элементами задания может уменьшить прокрастинацию [52]. Например, разбиение большого задания на взаимозависимые части стимулирует студентов работать последовательно и начинать выполнение задания раньше. Такое деление задания на подзадачи может снизить когнитивную нагрузку и уменьшить прокрастинацию [16].

Распространённой причиной прокрастинации среди студентов является – неприятность выполнения задания [33, 58, 50]. Когда задание кажется неприятным (например, раздражающим, скучным, отталкивающим), прокрастинация возрастает. Изменить отношение к заданию может интерес, который является стимулом для работы над ним [16]. Задания, которые развивают профессиональные навыки, имеют личное значение для студентов, могут заинтересовать студентов и способствовать уменьшению прокрастинации [16]. В том числе, задания, требующие от студентов применения различных навыков, например, исследовательских навыков, навыков презентации и командной работы, мотивируют студентов и способствуют повышению интереса [52]. Однако, в том случае, когда для решения задания необходимо применение слишком большого количества разнообразных навыков, сложность в реализации задания возрастает, что может способствовать прокрастинации. Кроме того, заинтересовать студентов может задание, побуждающее к решению, воспринимаемое как вызов. Согласно П. Стил, такое задание должно быть сложным, но достижимым [63].

Согласно проведённому теоретическому анализу, создание курсов с добавлением аудиовизуальных и интерактивных материалов может стимулировать многих студентов к обучению [52]. Считается, что, по сравнению, с лекциями, более интерактивные методы обучения (например, кейсовый метод, групповая работа, практические задания, выступление с презентациями) повышает энтузиазм и вовлеченность студентов в работу. Учёные

подтверждают данное предположение, указывая на то, что академическая прокрастинация связана с плохо разработанным контентом курса и форматом лекций [19].

В современной образовательной практике популярность набирают «перевернутые классы», при таком виде обучения очные занятия дополняются информационными технологиями. Например, при подготовке к занятию студенты изучают материал, размещённый в электронной среде, выполняют домашнюю работу онлайн, а обсуждение происходит очно в классе. Некоторые исследователи отмечают, что «перевернутый класс» положительно влияет на успеваемость студентов, по сравнению, с другими формами обучения. В том числе, студенты сообщают, что благоприятно оценивают онлайн-технологии в обучении [22, 45]. С другой стороны, некоторые исследования отмечают, что люди склонны к прокрастинации, обучаясь онлайн, так как электронное обучение и обучение в «перевернутых классах» увеличивает долю самостоятельной работы студентов, предоставляя больше свободы, и, взамен, требуя более высокого уровня самоконтроля [19].

1.3.2 Факторы преподавательской деятельности

Анализ теоретических и эмпирических исследований определил, что факторы преподавательской деятельности оказывают влияние на эффективность обучения студентов, кроме того, имеют значительное воздействие на академическую прокрастинацию.

В.А Прохода исследовал образовательные ожидания студентов в отношении преподавателя. Студенты считают, что основные показатели эффективной преподавательской деятельности, это: умение заинтересовать студентов учебным курсом; организованность и дисциплинированность; ясное и последовательное изложение материала; использование широкого спектра методов обучения; объективная оценка знаний студентов; умение наладить контакт с аудиторией [11].

Как показал анализ литературных источников, вышеперечисленные характеристики имеют непосредственную связь с академической прокрастинацией. Студенты отмечают, что неорганизованность преподавателя влияет на прокрастинацию [53, 65, 58]. Если преподаватель структурирован, дисциплинирован, это помогает им организовывать и планировать собственную работу более эффективно. Согласно Д. Акерман и Б. Гросс, студенты в большей степени откладывают выполнение учебных задач, в том случае, когда они получают неясные инструкции от преподавателя, либо не получают их совсем [16]. В том числе, это влияет на снижение качества выполняемых работ. Кроме того, Д. Скроу и соавторы

отметили, что студенты имеют тенденцию к прокрастинации, когда критерии оценивания задания им не ясны [58].

Как было отмечено ранее, важной характеристикой эффективной преподавательской деятельности является умение заинтересовать студентов в процессе обучения. Интересно разработанные задания, использование различных интерактивных материалов может стимулировать студентов выполнять задания с большим энтузиазмом и снизить академическую прокрастинацию [52].

Исследователи отмечают, что преподаватели, имеющие слабые ожидания от студентов, в отношении выполнения заданий, критериев оценивания, легко меняющие сроки выполнения заданий, способствуют академической прокрастинации [58]. Одним из факторов учебной мотивации является «академическая строгость», которая заключается в том, что преподаватель требует от студентов демонстрации пройденного материала, имеет высокие ожидания от качества работ. Исследователи рекомендуют преподавателям придерживаться «академической строгости», чтобы снизить прокрастинацию среди студентов [33]. Кроме того, исследователи предлагают преподавателям устанавливать строгое временное ограничение для выполнения работы (дедлайн).

Согласно Д. Акерман и Б. Гросс, преподаватели могут снизить уровень академической прокрастинации, поощряя студентов в течение курса [16]. В качестве поощрений/вознаграждений могут быть использованы комплименты за хорошее качество работы, либо дополнительные баллы за раннее начало/завершение задания.

Необходимо отметить, что взаимоотношения между студентами и преподавателями имеют важное значение при организации процесса обучения. Д. Коркин указывает на то, что студенты более эффективны и демонстрируют высокие результаты, когда преподаватель обеспечивает постоянную поддержку во время учебного процесса, выражает личную заинтересованность, оказывает необходимую помощь [65]. Согласно Д. Скроу, студенты откладывают выполнение учебных заданий, когда им некомфортно обратиться к преподавателю за дополнительной информацией, задать вопрос [58].

Отсюда следует, что преподаватель выполняет важную роль в процессе обучения студентов. От таких характеристик, как структурированность, взаимоотношения со студентами, ясность инструкций зависит эффективность обучения студентов, их эмоциональное состояние. Правильно выстроенная преподавательская деятельность может снизить академическую прокрастинацию.

1.3.3 Цифровые факторы

Анализ теоретических и эмпирических исследований установил, что многие студенты откладывают выполнение академических заданий в пользу более привлекательной деятельности. Согласно исследованиям, от 50-65% студентов откладывают выполнение учебных задач, отвлекаясь на цифровые устройства (например, смартфон или ноутбук) [23, 28, 55]. Анализ литературных источников позволил определить основные причины использования цифровых устройств во время занятий: общение с друзьями через социальные сети, поиск информации в интернете и развлечения (например, видеоигры, просмотр видеороликов) [55, 47].

Социальные сети оказывают значительное влияние на современных студентов, способствуя академической прокрастинации. Одна из распространённых социальных сетей среди студенческой молодёжи – Facebook. Исследования указывают на то, что общение в Facebook оказывает негативное влияние на успеваемость студентов, повышает уровень стресса [55, 47]. Студенты сообщают, что задерживают сроки написания курсовых работ, подготовку к экзаменам, из-за общения в социальных сетях. Однако, несмотря на негативные последствия, социальные сети помогают снижать когнитивную нагрузку при образовательной деятельности.

Помимо социальных сетей, необходимо отметить роль видеохостингов в академической прокрастинации (видеохостинг - это веб-сервис, позволяющий загружать и просматривать видео в браузере, например, через специальный проигрыватель). Сегодня, Youtube стал крупнейшим и самым распространённым в мире сайтом для обмена видео. По статистическим данным, 90% людей в возрасте 18-24-лет используют YouTube и аналогичные видеохостинги (например, Netflix), 36% из которых ежедневно просматривают телешоу, фильмы, образовательные видеоролики и видеоролики другого формата. Исследования подчёркивают, что просмотр видеороликов и сериалов, является причиной академической прокрастинации и влияет на качество студенческих работ.

Цифровые образовательные инструменты

Одной из современных технологий, доказавших свою эффективность, благодаря оперативному доступу к ресурсам и продуктивной работе участников образовательного процесса, является электронное обучение (e-learning). Многие вузы, в том числе Томский государственный университет, дополняют некоторые виды образовательной деятельности путём переноса их в виртуальную образовательную среду Moodle [48]. Комбинация традиционного обучения (очно) и электронного (онлайн) определяется, как, – смешанное обучение.

Модульная объектно-ориентированная развивающая среда обучения (Moodle) является одной из наиболее часто используемых систем. Moodle позволяет создавать мощные, гибкие онлайн-курсы. Система Moodle предоставляет широкий спектр элементов, которые дают возможность преподавателю контролировать обучение студентов, назначать онлайн-консультации и проводить онлайн-обсуждения различных тем, связанных с тематикой курса. Исследователи отмечают, что обучение в среде Moodle способствует повышению качества образования.

Смешанное обучение, с использованием электронной среды Moodle, предполагает увеличение самостоятельной работы студентов, что требует большего уровня самоконтроля и дисциплинированности. С одной стороны, это может способствовать академической прокрастинации. С другой стороны, как было отмечено ранее, система Moodle предоставляет возможности для преподавателя контролировать образовательный процесс, например, система предполагает разработку заданий с использованием жесткого ограничения по времени (дедлайн); организацию и проведение форумов; включает механизм обратной связи; кроме того, система отображает прогресс студентов и другое. Перечисленные электронные образовательные инструменты могут способствовать развитию навыков планирования, организации времени.

При традиционном обучении (face-to-face) студенты имеют возможность получить обратную связь от преподавателя очно. Общение между студентами и преподавателями при смешанном формате обучения, либо при электронном, преимущественно осуществляется онлайн через электронную почту, дискуссионные форумы, чаты, интегрированные в электронную учебную среду. Как отмечают исследователи, платформы электронного обучения включают в себя статические механизмы обратной связи, основанные на взаимодействии обучаемого с системой [36]. Визуальная поддержка, в качестве обратной связи, облегчает принятие решений, помогает студентам контролировать цели обучения, так же, стимулирует рефлексивную позицию в процессе обучения [36, 54]. Исследования саморегуляции студентов в процессе онлайн-обучения демонстрируют важное значение обратной связи. Н. Мичинов и соавторы подчёркивают, что тенденция откладывать выполнение учебных заданий при электронном формате обучения связана с отсутствием обратной связи от преподавателя [54].

В системе Moodle студенты могут отслеживать свой прогресс по курсу, используя инструмент – индикатор выполнения [48]. Исследования сообщают, что индикатор выполнения является инструментом тайм-менеджмента.

Как отмечалось ранее, в электронной системе Moodle преподаватель имеет возможность разрабатывать задания с дедлайном (жестким временным ограничением). Некоторые исследования отмечают, что студенты откладывают выполнение академических работ в большей степени при отсутствии фиксированных временных сроков [17, 54]. В электронной системе Moodle доступ к заданию автоматически закрывается, когда время на его выполнение истекает. Таким образом, мы можем предположить, что данная особенность системы способна стимулировать студентов выполнять задания в срок.

Выводы по первой главе

Итак, анализ литературных источников и опыта организации научно-исследовательской работы студентов в современном вузе позволяет сделать следующие выводы:

– установлено, что современные тренды образования, проявляющиеся, в том числе, в интернационализации и глобализации высшего профессионального образования, открывают студентам новые перспективы участия в международных проектах, взаимодействия с зарубежными студентами и преподавателями;

– для выстраивания эффективных коммуникаций в международных группах, студенты должны иметь соответствующие компетенции, организация условий для развития которых требует разработку новых форм академического сотрудничества в рамках реализации различных международных проектов. Особенностью таких форм может являться последовательное включение студентов в научно-исследовательскую деятельность, интеграция различных форм академической мобильности, самостоятельной работы студентов и дистанционного взаимодействия;

– установлено, что помимо вопросов организации научно-исследовательской работы студентов в международных проектах особую значимость имеет выбор темы исследования, актуальной для всех участников взаимодействия и позволяющей проводить исследование в кросс-культурном контексте;

– академическая прокрастинация является неоднозначным и комплексным явлением, и включает в себя сочетание когнитивных, аффективных и поведенческих компонентов; академическая прокрастинация широко распространена среди студенческой молодежи и оказывает негативное влияние на эффективность обучения и психологическое состояние студентов. рассмотрение феномена академической прокрастинации с точки зрения разных культурных парадигм позволит с различных сторон взглянуть на исследуемые

аспекты, определить универсальные базовые механизмы проявления академической прокрастинации, независимые от ценностей разных культур;

– в данной работе смысловой акцент в исследовании академической прокрастинации сделан на социальных и образовательных факторах ее проявления, что позволяет преодолеть некоторые ограничения в исследовании этого феномена, связанные с преимущественным рассмотрением личностных особенностей студентов, как основных причин проявления прокрастинации в специфических условиях образовательной практики;

– анализ социальных и образовательных факторов академической прокрастинации позволил определить некоторые содержательные характеристики образовательной среды в качестве потенциальных факторов академической прокрастинации (характер заданий, оперативность обратной связи и т.д.), сформулировать рабочие гипотезы и разработать дизайн исследования, направленного на их эмпирическую проверку.

В логике решения поставленных задач был разработан инструментарий, описание которого, а также этапы исследовательской деятельности и анализ ее результатов будут представлены во 2 главе выпускной квалификационной работы.

2. Результаты организации научно-исследовательской работы студентов в международном проекте

2.1 Этапы реализации научно-исследовательской работы студентов

Реализация совместной научно-исследовательской деятельности основывалась на взаимодействии со студентами и преподавателями Университета прикладных наук Саксион и проходила в несколько этапов (Рисунок 1).



Рисунок 1. Этапы реализации научно-исследовательской работы студентов

1) Этап определения направления будущего исследования

На первом этапе взаимодействие со студентами и преподавателями Университета прикладных наук Саксион проходило дистанционно, через Скайп-встречи, общение по электронной почте. На первой ознакомительной встрече были определены основные направления исследовательской деятельности и поставлен ряд задач. В качестве объекта исследования был выбран феномен академической прокрастинации, в связи с актуальностью исследования данного явления как для образовательной практики в целом, так и для двух университетов-партнеров.

2) Этап планирования

В 2017 году в составе группы студентов и преподавателя факультета психологии Томского государственного университета автором квалификационной работы была осуществлена поездка в Университет прикладных наук Саксион. В рамках поездки проведён обзор практики организации работы со студентами Университета прикладных наук Саксион, направленной на преодоление затруднений в обучении, связанных с академической

прокрастинацией, аналитический обзор зарубежных исследований академической прокрастинации и программ работы со студентами. В результате, был разработан план совместного научного исследования феномена академической прокрастинации на английском и русском языках, план основных разделов выпускной квалификационной работы.

Необходимо отметить, что в 2016 году группа студентов Школы прикладной психологии и управления человеческими ресурсами Университета прикладных наук Саксион приняла участие в программе краткосрочной мобильности между Университетом прикладных наук Саксион и Томским государственным университетом, студентами были представлены планы исследований, содержанием которых стал феномен критического мышления. В результате, эффективная коммуникация и налаженный контакт способствовали созданию благоприятных отношений со студентами и преподавателями Университета прикладных наук Саксион. Студенты Университета прикладных наук стали принимающими семьями для студентов Томского государственного университета в 2017 году (предоставили возможность проживания, познакомили с культурой и традициями Нидерландов, с особенностями образовательного процесса). Что способствовало адаптации и снижению коммуникационных барьеров.

3) Самостоятельная работа студентов

Опираясь на совместно разработанный план, автором квалификационной работы был проведён обзор научной литературы, выявлены основные характеристики феномена академической прокрастинации. На основе проведённого анализа определены три направления будущих исследований: проявление академической прокрастинации в электронной среде; образовательные факторы, которые могут иметь связь с академической прокрастинацией; имплицитные теории студентов в отношении академической прокрастинации. Параллельно велись переговоры с преподавателями и студентами Университета прикладных наук Саксион для конкретизации направлений будущих совместных исследований.

4) Дистанционное взаимодействие

В 2018 году определена основная исследовательская группа для реализации совместного исследования, в которую, кроме автора квалификационной работы, вошли двое студентов Школы прикладной психологии и управления человеческими ресурсами Университета прикладных наук. Студенты приняли участие в проекте в рамках выпускных квалификационных работ. Изначально взаимодействие осуществлялось дистанционно, через Скайп-встречи. Первая встреча с исследовательской группой была нацелена на знакомство, обмен исследовательским опытом, в результате, был разработан план взаимодействия. В

качестве направлений совместных исследований было решено сделать акцент на образовательных факторах и имплицитных теориях студентов.

Еженедельно согласовывались и назначались Скайп-встречи, обсуждение осуществлялось и через электронную почту. Взаимодействие со студентами предполагало обмен идеями, знаниями, способами деятельности (например, нахождением литературных источников, эффективных способов взаимодействия), обсуждение целей и задач исследования. В том числе, в работе использовались информационные технологии, такие как, google-документы, google-таблицы (это программы, работающие в рамках веб-браузера без установки на компьютер). В процессе дистанционного взаимодействия необходимо было определить методики, которые будут использованы при реализации исследования.

Дистанционное взаимодействие являлось необходимой частью совместного проведения исследования. В рамках этого исследования, во-первых, был дан старт новому научно-образовательному проекту между университетами, во-вторых, определены основные направления исследования, способы «измерения» изучаемого нами феномена, назначены сроки. Дистанционное взаимодействие имело много преимуществ: были найдены новые идеи в процессе совместного обсуждения, налажен контакт, что способствовало более быстрой адаптации в условиях работы на базе Университета прикладных наук.

5) Реализация совместного научного исследования

Этот этап совместного научно-образовательного проекта осуществлялся с февраля по май 2019 года в рамках участия в программе по обмену и включал разные виды групповой работы:

Как было отмечено ранее, в основную исследовательскую группу для реализации совместного исследования, кроме автора квалификационной работы, вошли двое студентов Школы прикладной психологии и управления человеческими ресурсами Университета прикладных наук Саксион.

Направления совместных исследований:

- исследование влияния образовательных факторов на академическую прокрастинацию;
- исследование имплицитных теорий российских и зарубежных студентов об академической прокрастинации.

Работа с основной исследовательской группой студентов осуществлялась на протяжении всего процесса реализации научно-образовательного проекта. Совместно согласовывались и назначались встречи, в соответствии с планом исследования. С февраля по март 2019 года велась работа над структурой исследования (conceptual framework), все

решения согласовывалась с научными руководителями на Скайп-встречах. Результаты структуры исследования образовательных факторов будут представлены в Приложении А.

С марта по апрель 2019 года разрабатывался опросник (инструмент для измерения образовательных факторов и имплицитных теорий). Более подробно разработка опросного инструментария будет описана во втором параграфе второй главы.

Первая половина апреля была нацелена на сбор данных. Преподаватели Университета прикладных наук Саксион дали разрешение на сбор данных во время их лекций. До заполнения опросника, студенты были посвящены в тему исследования. В Томском государственном университете данный процесс осуществлялся таким же образом.

Важно отметить, что в процессе реализации исследования задачи распределялись равномерно. В том числе, обговаривалось, какие аспекты прокрастинации необходимо рассмотреть более детально.

В 2017 году в Школе прикладной психологии и управления человеческими ресурсами Университета прикладных наук Саксион стартовал исследовательский проект по академической прокрастинации, с целью разработки инструментов для выявления прокрастинации среди студентов, находящихся в группе риска, и нахождению способов преодоления прокрастинации. В рамках проекта студенты изучают феномен прокрастинации в контексте дипломных исследований.

Таким образом, параллельно с взаимодействием с основной исследовательской группой и работой над совместным исследованием проходила работа с группой студентов Школы прикладной психологии и управления человеческими ресурсами Университета прикладных наук. Студенты выполняли дипломные проекты, содержанием которых являлась прокрастинация (в рабочей группе студентов было 7 человек).

Для проведения совместных встреч с группой студентов было разработано расписание (встречи осуществлялись еженедельно). Раз в две недели были организованы встречи с преподавателями (bootcamp), для обсуждения итогов взаимодействия. Кроме того, преподаватели Университета прикладных наук Саксион проводили занятия, посвящённые разбору глав итоговой выпускной работы на английском языке (введение в исследование; написание теоретического анализа; описание методов исследования; анализ и заключение).

При групповой работе обсуждались цели, задачи и инструменты различных исследований содержанием которых являлась академическая прокрастинация. Кроме того, взаимодействие со студентами предполагало обмен результатами написания выпускных работ на английском языке и предоставление друг другу рекомендаций по их улучшению.

Необходимо отметить, что студенты хорошо владели английским языком и имели исследовательский опыт, что способствовало выстраиванию эффективных коммуникаций.

Результаты совместного проведения исследования

Преимуществами взаимодействия с основной исследовательской группой и группой студентов Университета прикладных наук Саксион, выполняющих дипломные проекты, стало то, что оно позволило структурировать исследование, тщательно проработать, учитывая разные образовательные и исследовательские подходы. Проведение кросс-культурного исследования позволило обнаружить универсальные механизмы, актуальные для российских и зарубежных студентов и различия в восприятии академической прокрастинации и факторов образовательной среды, которые могут влиять на её возникновение и особенности проявления (результаты будут описаны в 3 параграфе 2 главы). Кроме того, проведение совместного исследования способствовало налаживанию контактов между университетами-партнёрами. В сентябре 2019 года двое студентов Школы прикладной психологии и управления человеческими ресурсами Университета прикладных наук примут участие в программе обмена и приедут в Томский государственный университет для проведения совместного исследования с российскими студентами и преподавателями.

Необходимо отметить ряд сложностей, которые возникли в процессе реализации проекта. Во-первых, языковой барьер (особенностью Нидерландов является то, что практически каждый гражданин страны владеет английским языком, для России ситуация складывается иначе, поэтому в начале имелись затруднения с выстраиванием коммуникаций), однако, целенаправленная языковая подготовка до начала реализации проекта, языковое погружение, чтение литературы на английском языке, постоянные встречи и написание дипломной работы на английском языке позволили преодолеть сложившиеся затруднения. Во-вторых, разные подходы к осуществлению исследовательской деятельности. Оказалось, что подходы к организации исследования в Нидерландах и России в некоторых аспектах различаются. Например, подход к разработке инструментария, к выстраиванию коммуникаций между преподавателями и студентами (в Нидерландах студенту предоставляется больше свободы в решениях, что иногда приводит к субъективному отношению к некоторым исследовательским задачам). В-третьих, сложились затруднения при написании выпускной работы, в связи с тем, что структура работы, оформление литературы, таблиц и графиков во многом отличается от российской, однако, постоянный контакт с преподавателем, являющимся научным руководителем со стороны Университета прикладных наук Саксион, и научным руководителем со стороны Томского государственного

университета, позволили разобраться в структуре работы, правильно оформить работу и провести исследование. Необходимо отметить, что для реализации совместного международного исследования необходима подготовка: предварительно ознакомиться с правилами написания работы, изучить образовательные особенности, быть готовым к языковым сложностям, культурным и академическим различиям.

Результатом участия в международном образовательном проекте стало совместное реализованное исследование, написанная научная работа на английском языке и публичное представление результатов. Участие студента в программе обмена предполагало предоставление кредитов ECTS, поэтому результаты проведения совместного исследования оценивались по балльной системе. Одним условием для получения оценки стало написание текста выпускной работы, которая включала обоснование проведения исследования, постановку исследовательских задач, формулирование гипотез, проведение теоретического анализа, составление концептуальной модели исследования, описание методов и инструментария и составление списка литературы. Другим условием являлось представление результатов в презентации, поэтому результаты исследования были публично представлены (обязательное время на защиту – 40 минут). Наблюдается явное отличие от защиты работы в Томском университете, на которую даётся максимум 5-7 минут. В процессе публичной защиты преподаватели Университета прикладных наук Саксион задавали вопросы, в конце выступления прокомментировали результаты проделанной работы автора квалификационной работы.

Необходимо отметить, что совместная реализация исследования позволила автору данной квалификационной работы развить навыки академического английского, получить опыт выстраивания коммуникаций в международной группе студентов и преподавателей, детально исследовать изучаемый объект, развить навыки публичного выступления, кросс-культурные компетенции (умение интерпретировать межкультурную информацию; развить качества личности: эмпатию, толерантность; использовать свои знания и умения в ходе взаимодействия с представителями иной культуры).

Данная форма организации исследования позволяет решить некоторые проблемы адаптации, возникающие во время участия студентов в программах академической мобильности, данные проблемы отмечают многие исследователи [10]. Проблемы возникают в связи с тем, что погружение студентов в иную образовательную и культурную среду наступает сразу после приезда, без возможности адаптироваться заранее к академическим и культурным особенностям принимающей страны.

Реализованная форма организации научно-исследовательской деятельности студентов представляет собой последовательное включение студента в научно-исследовательскую работу и знакомство с академической культурой другой страны, что позволяет преодолеть некоторые проблемы адаптации. Во время участия в программе краткосрочной академической мобильности в 2017 году принимающей семьёй стали студенты, которые участвовали в программе в 2016 году. Необходимо отметить, что студенты на тот период времени уже закончили обучение и проявили желание принять российских студентов, что говорит о положительных установках студентов Университета прикладных наук Саксион в отношении студентов Томского государственного университета, принимающих участие в сотрудничестве. Программа краткосрочной академической мобильности и жизнь в принимающей семье голландских студентов позволила изучить некоторые аспекты жизни и обучения студентов. Кроме того, первая поездка позволила познакомиться с преподавательским составом, наладить взаимоотношения.

Дистанционное взаимодействие с исследовательской группой студентов дало возможность узнать исследовательский опыт студентов, понять особенности голландского и российского образования до поездки. Скайп-встречи способствовали снижению коммуникационного и личностного барьера.

Подводя итог, необходимо отметить, что реализованная форма организации научно-исследовательской работы студентов в международном проекте позволяет студентам легче адаптироваться к особенностям академической культуры в связи с последовательным включением студента в проведение исследования, способствовать развитию научно-исследовательских и кросс-культурных компетенций будущих исследователей или практиков высокой квалификации.

Далее будут подробно описаны разработка диагностического инструментария и результаты проведённого исследования.

2.2 Разработка диагностического инструментария, позволяющего выявлять имплицитные теории и образовательные факторы академической прокрастинации

Анализ теоретических и эмпирических исследований позволил определить, что, преимущественно, учёные придерживаются эксплицитных (явных, эмпирически проверяемых) теорий при обосновании характера академической прокрастинации, позволяющих определить общую тенденцию среди исследуемой выборки.

Необходимо подчеркнуть, что исследование имплицитных (неявных, скрытых, невыраженных) теорий, необходимо для качественного описания характера академической прокрастинации. Согласно учёному С. Двек, имплицитные теории - это основные предположения людей о себе и своем мире [29]. Несмотря на свою научную необоснованность, имплицитные теории существуют и оказывают большое влияние на взаимоотношения людей между собой, на многие аспекты жизнедеятельности человека в обществе. Важно отметить, что исследование имплицитных теорий позволяет качественно оценить характеристики исследуемого объекта, выявить новые идеи, признаки, что говорит о необходимости научного исследования имплицитных теорий.

Исследование имплицитных теорий академической прокрастинации встречается в зарубежной практике. Например, Д. Скроу и соавторы провели исследование теорий студентов о собственном опыте поведения при академической прокрастинации, с целью выявления адаптивных и неадаптивных аспектов академической прокрастинации [58]. Предыдущие исследования прокрастинации, преимущественно, ссылались на негативные и неадаптивные аспекты прокрастинации. Д. Скроу и соавторы определили, что академическая прокрастинация имеет адаптивные аспекты (например, снижает скуку, формирует умение более эффективно управлять временем) [58]. В ходе исследования было выявлено, что большинство студентов планировали свою прокрастинацию, подготавливая соответствующие ресурсы (например, необходимые книги из библиотеки, статьи), выделяя дополнительное время непосредственно перед крайним сроком для написания учебной работы. Сообщается, что большинство опытных прокрастинаторов планировали свою деятельность заблаговременно, обычно в течение 2-й или 3-й недели семестра, даже если они не начинали работу в течение последующих 8-12 недель.

Л. Визер с соавторами провели интервью с целью определения различий между студентами с низким, средним и высоким уровнем академической прокрастинации в процессе обучения [69]. Учёные обнаружили, что студенты со средним уровнем прокрастинации могут изменить тенденцию к прокрастинации, если им ценно то, что они делают. Студенты с высоким уровнем прокрастинации воспринимают неприятные задачи (отталкивающие), как аргумент, чтобы не приступать к работе. Доказано, что студенты с низким уровнем прокрастинации подходят к выполнению любого задания с интересом и, в меньшей степени, откладывают выполнение неприятных (отталкивающих) заданий до крайнего срока.

Другими исследователями был разработан и протестирован инструмент оценивания активной прокрастинации [25]. Учёными было обнаружено, что студенты имеют пассивное (традиционное) и активное поведение при академической прокрастинации. Пассивные

прокрастинаторы откладывают выполнение учебных задач до крайнего срока, в связи с тем, что не обладают способностью вовремя принимать решение и распределять время. Согласно исследователям, активное поведение (активная прокрастинация) демонстрирует аффективные предпочтения человека, проявляющиеся в целенаправленном решении откладывать выполнение задач на крайний срок, чтобы работать под давлением времени, поведенческой способности соблюдать сроки и, в результате, достигать удовлетворительных результатов. Следовательно, активные прокрастинаторы имеют адаптивную стратегию поведения. Необходимо отметить, что исследование имплицитных теорий, проведённое зарубежными авторами, продемонстрировало, что некоторые студенты лучше работают под давлением времени [53].

Как можно заметить, в результате исследования имплицитных теорий, учёные находили совершенно новые аспекты прокрастинации. Следовательно, анализ первоисточников доказывает необходимость научного исследования имплицитных теорий.

Разработка инструментария

Таким образом, в качестве исследовательских задач мы рассматриваем разработку инструментария, позволяющего находить связи между образовательными факторами и академической прокрастинации; выявлять имплицитные теории студентов в отношении различных аспектов академической прокрастинации.

Первая часть инструмента состояла из открытых вопросов, позволяющих выявлять имплицитные теории студентов в отношении различных аспектов академической прокрастинации. Открытые вопросы были основаны на опубликованных материалах зарубежных методик [58, 69] и включали общие вопросы о понимании студентами феномена академической прокрастинации: *«Как Вы думаете, что такое академическая прокрастинация?»*, о выявлении эмоций, которые испытывают студенты: *«Что Вы думаете/чувствуете, когда откладываете выполнение Ваших академических заданий до последнего момента/ либо не выполняете совсем?»*, о психологических и академических последствиях, позитивных и негативных аспектах прокрастинации.

Однако, основной акцент был сделан на исследовании образовательных факторов, которые, по мнению студентов, могут иметь связь с академической прокрастинацией, например, *«Какие характеристики академических заданий влияют на академическую прокрастинацию и каким образом? (например, подумайте о сложности задания, важности и др.)»*; *«Как организация преподавания курса может влиять на академическую прокрастинацию? (например, конкретная информация о курсе, предоставляемая*

преподавателем, информация о ваших успехах в курсе, ясная информация о сроках; формы занятий, такие как традиционные занятия или с добавлением интерактивных материалов; практики или мастер-классы; онлайн-обучение, предоставление курса в Moodle и другое)». Перечисленные вопросы мы основывали на методиках зарубежных авторов, одна из методик позволяет оценивать влияние характеристик академического задания на прокрастинацию [16], однако, включает не вопросы, а утверждения, поэтому мы решили адаптировать утверждения для нашего исследования и сделать их в вопросной форме.

Важной исследовательской задачей было рассмотрение предложений студентов по изменению образовательной среды. Поэтому мы включили вопрос: *«Что может помочь Вам свести к минимуму Вашу академическую прокрастинацию?»*, чтобы определить универсальные механизмы и различия между теориями российских и зарубежных студентов.

Вторая часть инструмента состояла из утверждений, оцениваемых по 5-бальной шкале Лайкерта (1-5). Шкалы инструмента позволяют исследовать связи образовательных факторов и академической прокрастинации, при проведении статистического анализа позволяют выявлять общие закономерности и тенденции в исследуемой выборке.

Для определения связей между социальными факторами и академической прокрастинации использовалась методика «Иррациональная шкала прокрастинации» (IPS, Irrational procrastination scale; P. Steel) для измерения групповых норм. Данная методика фокусируется на ключевой проблеме прокрастинации – иррациональной задержке поведения, $\alpha = 0,93$. Пример вопроса: *«Когда я задерживаю выполнение задания, мне становится легче, если другие студенты также отстают от сроков выполнения задания»*. Для определения влияния сверстников (одногоруппников) на академическую прокрастинацию студентов была использована методика «Peer influence», данная методика включает шкалу «социальное сравнение», $\alpha = 0,65$. Пример вопроса: *«Я завидую тем студентам, которые заранее начинают выполнять задания, чтобы сдать все задания вовремя»* [49]. Для выявления связей между социальным окружением вне университета и прокрастинации (влияние родителей, друзей, партнёров), была использована методика «Прокрастинация и шкала-оценки учащихся» (PASS, The Procrastination and Assessment Scale-Students), пример вопроса по шкале «социальные искушения»: *«Я откладываю выполнение задания до последнего момента, когда мои друзья настаивают на выполнении других дел»* [61].

Для выявления связей между характеристиками академического задания и академической прокрастинации, преимущественно ссылались на конструкции, описанные в модели прокрастинации, разработанные исследователями Н. Паден и Р. Стил [52]. Кроме того, были адаптированы и переведены опубликованные вопросы, предназначенные для

определения характеристик академических заданий, имеющих отношение к академической прокрастинации [16]. Измерение сложности задания включало 3 фактора: ясность задания ($\alpha = 0.94$), пример вопроса: «Я откладываю выполнение задания, если требования к выполнению задания мне непонятны»; временной фактор ($\alpha = 0.91$), пример вопроса: «Если выполнение задания займет много свободного времени, я откладываю его до последнего момента»; необходимые знания, при формулировке вопросов, измеряющих данный фактор, мы основывались на методике «Прокрастинация и шкала–оценки учащихся», пример вопроса: «Я откладываю задание до последнего момента, если не обладаю достаточным знанием для его выполнения» [61]. Измерение важности задания включало 3 фактора: временное давление (дедлайн), $\alpha = 0.94$, пример вопроса: «Если задержка выполнения задания до истечения крайнего срока имеет негативные последствия, то у меня меньше шансов завершить его»; поощрения ($\alpha = 0.83$), пример вопроса: «Я в меньшей степени откладываю выполнение задания, если получаю вознаграждение за хорошую работу»; деление задания на взаимные части/ включает этапы ($\alpha = 0.56$), пример вопроса: «Я в меньшей степени откладываю задание до последнего момента, если оно предполагает несколько этапов его выполнения». Так же мы включили измерение привлекательности задания, данная характеристика измерялась следующими факторами: интерес ($\alpha = 0.93$), пример вопроса: «Я в меньшей степени откладываю задание до последнего момента, если задание мне интересно»; разнообразие навыков ($\alpha = 0.93$), пример вопроса: «Я в меньшей степени откладываю задание до последнего момента, если в процессе его выполнения я могу использовать разные навыки»; неприятие задания (раздражающее, скучное), мы для измерения мы использовали «Шкалу прокрастинации Такмена» (Tuckman Procrastination Scale), пример вопроса: «Я откладываю выполнение задания, если задание мне не нравится» [68].

В результате проведённого теоретического анализа мы установили, что дизайн курса имеет важное значение при возникновении академической прокрастинации, поэтому мы добавили вопросы, измеряющие «виды занятий», пример вопроса: «Разнообразие видов занятий в одном курсе (например, семинары, лекции, практические задания) помогает мне в меньшей степени откладывать задания по курсу до последнего момента»; материалы занятий «Я откладываю начало выполнения задания/ подготовку к экзамену, если курс включает только лекции». Надёжность шкал была измерена при проведении статистического анализа.

Для выявления факторов преподавательской деятельности, имеющих связь с академической прокрастинацией, основывались на конструкциях, описанных в модели прокрастинации, разработанных исследователями Н. Паден и Р. Стил [52], на методике «Прокрастинация и шкала–оценки учащихся» (PASS, The Procrastination and Assessment Scale–

Students), на опубликованных методиках зарубежных авторов [16, 58, 61]. Для выявления связей, измерялись мотивационный аспект (награждения от преподавателя, ожидания и взаимоотношения, пример вопроса: *«Если мой преподаватель поддерживает меня, скорее всего, я закончу работу над заданием раньше срока»*) и навыки преподавательской деятельности (ясность инструкций, пример вопроса: *«Когда преподаватель очень хорошо знает материал курса, это помогает мне в меньшей степени откладывать задания по курсу до последнего момента»*), организованность, пример вопроса *«Я в большей степени откладываю задание до последнего момента, когда преподавание курса недостаточно организовано»*).

Проведённый теоретический анализ установил, что цифровые факторы могут быть причиной академической прокрастинации. В связи с этим, мы добавили вопросы, измеряющие влияние цифровых устройств (например, *«Когда я выполняю задания, я часто отвлекаюсь на свой телефон»*), социальных сетей (например, *«Я откладываю выполнение задания до последнего момента, потому что я отвлекаюсь на социальные сети»*), видео-хостингов (пример: *«Даже если я знаю, что сроки сдачи задания приближаются, я все равно продолжаю смотреть видео (сериалы, фильмы, видео), чтобы избежать выполнения заданий»*). Кроме того, в связи с современными тенденциями внедрения в образовательный процесс электронное обучение, например, электронной системы Moodle, мы решили исследовать, могут ли различные образовательные инструменты быть полезны при преодолении академической прокрастинации, пример вопроса: *«Форум в Moodle полезен для снижения уровня академической прокрастинации»*.

Для оценивания общего уровня прокрастинации использовалась методика «Шкала прокрастинации Такмена», предназначенная для определения уровня прокрастинации в повседневной жизни, а также при принятии решений. Пример утверждения: *«Я считаю, что мне не следует откладывать выполнение академических заданий»* [68].

В третьей части инструмента включены вопросы, которые позволяют понять, согласны ли студенты пройти курс, который поможет преодолеть академическую прокрастинацию. При ответе «ДА», студентам были предложены вопросы на уточнение, примеры: *«Какой формат курса Вам был бы наиболее интересен и полезен?»*; *«Сколько занятий в общей сложности, Вы бы хотели посетить?»*; *«Какой размер группы Вы предпочитаете?»*. Перечисленные вопросы имели варианты ответа и пункт «другое». Мы решили включить данные вопросы для проведения будущих исследований и разработки курса по преодолению прокрастинации. Вопросы мы основывали на методике «Прокрастинация и шкала–оценки учащихся» (PASS, The Procrastination and Assessment Scale–Students) [61].

Необходимо отметить, что инструмент был разработан на английском языке, переведён и адаптирован для российской выборки. Надёжность опросника и результаты исследования будут описаны далее.

2.3 Анализ результатов реализации научно-исследовательской деятельности студентов в международном проекте

Апробация опросного инструментария проводилась на выборке студентов, обучающихся на факультете психологии Томского государственного университета и студентов Школы прикладной психологии и управления человеческими ресурсами Университета прикладных наук Саксион с первого по четвертый курс.

В апреле 2019 года в рамках участия в программе обмена было проведено анкетирование студентов, обучающихся в Школе прикладной психологии и управления человеческими ресурсами Университета прикладных наук Саксион. В исследовании взаимосвязей академической прокрастинации и образовательных факторов среди студентов Университета прикладных наук Саксион в качестве участников выступили 89 человек Школы прикладной психологии и управления человеческими ресурсами. Средний возраст участников составил 21 год. Преимущественно (70,8%) в исследовании приняли участие девушки, процент юношей – 22,8%. Это связано с общей тенденцией обучающихся в Школе прикладной психологии и управления человеческими ресурсами, согласно официальным данным, 60% обучающихся – девушки. Так же 32 респондента приняли участие в исследовании имплицитных теорий в отношении академической прокрастинации.

Выборка студентов, обучающихся на факультете психологии Томского государственного университета, составила 46 человек, из них 36 девушек (78%), 10 юношей (22%). Средний возраст участников – 18 лет.

Анализ результатов апробации опросника позволил выявить факторы образовательной среды, которые имеют связь с академической прокрастинацией, по мнению студентов факультета психологии Томского государственного университета и студентов Школы прикладной психологии и управления человеческими ресурсами Университета прикладных наук Саксион.

Статистический анализ данных проводился с помощью статистического пакета для социальных наук SPSS 23. Для оценивания надежности разработанного опросника использовался показатель Альфа Кронбаха. Результаты, представленные в таблице 1, указывают на достаточно высокие уровни согласованности шкал в оценивании общей

тенденции к прокрастинации, социальных факторов, характеристик заданий, преподавательских факторов и цифровых (для выборки зарубежных студентов). Результаты представлены в Таблице 1. Следовательно, это даёт все основания для проведения статистического анализа. Однако, для выборки российских студентов уровень согласованности шкал ниже среднего уровня. Результаты представлены в Таблице 2.

Таблица 1 – Статистика надежности шкал опросника образовательных факторов, связанных с академической прокрастинацией (для выборки зарубежных студентов)

Шкала	Альфа Кронбаха	Н элементов
Склонность к прокрастинации	0,62	3
Социальные факторы	0,79	22
Характеристика задания (без дизайна курса)	0,75	22
Дизайн курса	0,70	8
Факторы преподавательской деятельности	0,81	14
Цифровые факторы	0,74	14

Таблица 2 – Статистика надежности шкал опросника образовательных факторов, связанных с академической прокрастинацией (для выборки российских студентов)

Шкала	Альфа Кронбаха	Н элементов
Склонность к прокрастинации	0,28	3
Социальные факторы	0,79	22
Характеристика задания (без дизайна курса)	0,59	22
Дизайн курса	0,23	8
Факторы преподавательской деятельности	0,63	14
Цифровые факторы	0,71	14

Для подтверждения первой гипотезы: Существует связь между образовательными факторами и академической прокрастинации, был проведён корреляционный анализ Пирсона. Результаты представлены в Таблице 3.

Таблица 3. Коэффициенты Пирсона академической прокрастинации и образовательных факторов (для выборки зарубежных студентов)

	Академическая прокрастинация
Социальное влияние вне университета	0,402**
Групповые нормы внутри университета	0,288**
Сложность академического задания	0,450**
Временные затраты	0,636**

Необходимые знания	0,277**
Дизайн курса	0,544**
Неприятие академического задания	0,460**
Отвлечения на цифровые устройства, социальные сети, видеохостинги	0,483**
Цифровые устройства	0,371**
Социальные сети	0,279**
Видеохостинги	0,568**

** - статистически достоверна ($p \leq 0,01$)

* - статистически достоверна ($p \leq 0,05$)

Анализ данных, приведенных в таблице 1, показывает, что существует статистически значимая положительная связь между выполнением академического задания индивидуально, либо в группе, $A=0,332$ ($p \leq 0,01$). Кроме того, можем наблюдать статистически значимую положительную связь между социальным влиянием внутри университета и академической прокрастинацией. Существует умеренная связь между групповыми нормами внутри университета и академической прокрастинацией, $A=0,288$, $p \leq 0,01$. Это означает, что, если внутри студенческой группы существуют групповые нормы (например, сдавать все задания вовремя, либо, наоборот, делать всё в последний момент), это будет отражаться на академической прокрастинации студентов. Согласно данным, представленным в таблице 1, существует статистически значимая положительная связь между социальным сравнением вне университета и академической прокрастинацией, $A=0,394$, $p \leq 0,01$. Полученный результат указывает на то, что академическая прокрастинация возрастает, когда студенты сравнивают себя с социальным окружением вне университета (с друзьями, родителями, кумирами).

Анализ данных показывает, что существует статистически значимая положительная связь между сложностью академического задания и академической прокрастинацией, $A=0,450$ ($p \leq 0,01$). Это означает, чем сложнее академическая прокрастинация, тем вероятнее всего она будет отложена до последнего момента. Кроме того, существует статистически значимая положительная связь между временными затратами и академической прокрастинацией, $A=0,636$ ($p \leq 0,01$). Следовательно, если задание требует больших временных затрат на его выполнение, академическая прокрастинация возрастает. Обнаружена умеренная связь между привлекательностью академического задания и академической прокрастинацией, $A=0,220$ ($p \leq 0,05$), знаниями, необходимыми для выполнения академического задания и академической прокрастинацией, $A=0,277$ ($p \leq 0,01$). Кроме того, была найдена статистически значимая положительная связь между дизайном курса и академической прокрастинацией $A=0,544$, $p \leq 0,01$.

Согласно данным, представленным в таблице 1, существует статистически значимая положительная связь между отвлечениями на цифровые устройства ($A=0,371$, $p \leq 0,01$);

социальные сети ($A=0,279$, $p \leq 0,01$); видеохостинги ($A=0,568$, $p \leq 0,01$) и академической прокрастинацией. Это означает, что академическая прокрастинация возрастает, если студенты отвлекаются на цифровые устройства (смартфоны, ноутбуки), на общение в социальных сетях и просмотр видеороликов (например, на Youtube).

Таким образом, была выявлена связь между социальными факторами (социальное влияние вне университета; групповые нормы внутри университета), характеристиками задания (временные затраты; необходимые знания; дизайн курса; неприятие академического задания), цифровыми факторами (цифровые устройства; социальные сети; видеохостинги).

Был проведён анализ описательной статистики, который установил, что российские и зарубежные студенты склонны откладывать выполнение задания на крайний срок в том случае, когда задание сформулировано непонятно или неясны инструкции к его выполнению. Для российских студентов, в отличие от зарубежных, важным фактором академической прокрастинации является приоритетность задания для его выполнения (возможность получить более высокий балл/оценку). Полученные результаты указывают на то, что интерес для российских и зарубежных студентов является определяющим фактором академического задания. То есть, в том случае, когда задание является интересным (увлекательным, захватывающим внимание), студенты будут откладывать выполнение задания в меньшей степени. Необходимо отметить, что российские студенты считают, что прокрастинация возрастает в том случае, когда задание является неприятным (например, раздражающим, скучным, отталкивающим). Изменить отношение к заданию может интерес, который является стимулом для работы над ним. Установлено, что российские и зарубежные студенты откладывают задания до последнего момента, когда не обладают достаточным знанием для его выполнения.

Для российских и зарубежных студентов высока роль преподавателя, как фактора академической прокрастинации. Результаты анализа указывают на то, что ясность инструкций и организованность преподавателя позволяют студентам прокрастинировать в меньшей степени, мотивационный аспект менее значителен.

Было выявлено, что российские и зарубежные студенты откладывают выполнение учебных заданий в меньшей степени, когда работают в группе. Данный результат свидетельствует о том, что независимо от разных культурных парадигм, ценностей и образовательных особенностей, групповая работа позволяет студентам прокрастинировать в меньшей степени, чем индивидуальная.

Одним из различий между российскими и зарубежными студентами является отношение к онлайн-заданиям. На утверждение *«Когда необходимо выполнить задание*

онлайн, я часто не выполняю его совсем, либо начинаю его выполнение лишь в последнюю минуту перед занятием» 19 российских студентов (41,3%) ответили отрицательно; 51 зарубежный студент (57,3%) ответили положительно. Таким образом, онлайн-задания для зарубежных студентов являются основанием для прокрастинации, в отличие от российских студентов. Было выявлено, что российские и зарубежные студенты в меньшей степени откладывают задачи, связанные с курсом, если во время курса должны практиковать навыки. Кроме того, 57% российских студентов и 66% зарубежных не откладывают начало выполнения задания/ подготовку к экзамену, если курс включает только лекции. Одним из различий между российскими и зарубежными студентами является отношение к семинарам, 37% российских студентов отметили, что в меньшей степени откладывают задания по курсу благодаря семинарам, 39% зарубежных студентов имеют противоположное мнение по данному вопросу. Результаты исследования продемонстрированы в таблице 4.

Таблица 4 – Оценивание студентами форматов занятий, которые могут иметь связь с академической прокрастинацией

Формат занятия	Российские студенты			Зарубежные студенты		
	Полностью не согласен/ не согласен	Не знаю	Полностью согласен/ согласен	Полностью не согласен/ не согласен	Не знаю	Полностью согласен/ согласен
	Когда я должен практиковать навыки во время курса, это помогает мне в меньшей степени откладывать другие задачи, связанные с этим курсом					
Практика навыков	1	11	33	19	27	43
	Я откладываю начало выполнения задания/ подготовку к экзамену, если курс включает только лекции					
Лекции	26	11	9	59	13	17
	Я в меньшей степени откладываю выполнение заданий по курсу/ подготовку к экзамену, если курс включает семинары					
Семинары	13	15	17	35	25	29
	Разнообразие видов занятий в одном курсе (например, семинары, лекции, практические задания) помогают мне в меньшей степени откладывать задания по курсу до последнего момента					
Разнообразие форматов занятий	8	12	25	29	23	37

	Когда необходимо выполнить задание онлайн, я часто не выполняю его совсем, либо начинаю его выполнение лишь в последнюю минуту перед занятием					
Онлайн-контент	26	4	14	20	18	51

Анализ описательной статистики позволил определить отношение российских и зарубежных студентов к материалам курса, было выявлено, что 58% российских студентов и 46% зарубежных зачастую откладывают подготовку к экзамену до последнего момента. Установлено, что 54% российских студентов откладывают выполнение презентаций. 47% зарубежных студентов отметили, что не откладывают подготовку к презентациям до последнего момента. Результаты исследования представлены в Таблице 5.

Таблица 5 – Оценивание студентами материалов курса, которые могут иметь связь с академической прокрастинацией

Материалы курса	Российские студенты			Зарубежные студенты		
	Полностью не согласен/не согласен	Не знаю	Полностью согласен/согласен	Полностью не согласен/не согласен	Не знаю	Полностью согласен/согласен
	Я часто откладываю подготовку к экзамену до последнего момента					
Экзамены	13	4	27	34	14	41
	Я часто откладываю выполнение письменных работ до последнего момента					
Курсовые работы/доклады	26	2	16	36	16	36
	Я часто откладываю подготовку презентации/доклада до последнего момента					
Презентации	18	2	25	42	17	30

В результате проведенного статистического анализа установлено, что для российских студентов (47,8%) цифровой образовательный инструмент «индикатор выполнения» помогает в меньшей степени откладывать задания до последнего момента, для зарубежных студентов данный инструмент не является эффективным при преодолении прокрастинации. Найдены различия между российскими и зарубежными студентами в отношении крайних сроков выполнения задания и обратной связи от преподавателей в Moodle/Blackboard, для российских

студентов данные инструменты не являются полезными при снижении прокрастинации, в отличие от зарубежных студентов (63% - задания с дедлайнами; 55% - польза от обратной связи) (Таблица 6, Таблица 7).

Таблица 6 – Оценка российскими студентами эффективности цифровых образовательных инструментов для снижения уровня академической прокрастинации

	Полностью не согласен/ не согласен	Не знаю	Полностью согласен/ согласен
Инструмент «Форум»	21	15	9
Задания с дедлайнами (временным ограничением)	17	11	17
Инструмент «Индикатор выполнения»	19	4	22
Инструмент «Обратная связь»	21	9	13

Таблица 7 – Оценка зарубежными студентами эффективности цифровых образовательных инструментов для снижения уровня академической прокрастинации

	Полностью не согласен/ не согласен	Не знаю	Полностью согласен/ согласен
Инструмент «Форум»	56	23	10
Задания с дедлайнами (временным ограничением)	17	16	56
Инструмент «Индикатор выполнения»	35	20	34
Инструмент «Обратная связь»	22	18	49

Результаты проведенного качественного анализа открытых вопросов позволили определить, что академическая прокрастинация имеет негативные последствия в обучении для 74% российских студентов. 10 студентов (21,7%) считают, что в результате прокрастинации качество академической работы ухудшается, например, *«При прокрастинации работа выполняется менее тщательно»*, 8 (17,3%) студентов отмечают падение успеваемости, как причину прокрастинации: *«прокрастинация влияет отрицательно, успеваемость низкая»*. 22 зарубежных студентов (68%) указали, что прокрастинация не влияет на их производительность, что является явным различием с российскими студентами.

Было выявлено, что, по мнению российских студентов, сложность (28 человек, 60,8%), отсутствие интереса (11 человек, 23,9%) и отсутствие важности (7 человек, 15,2%) являются основными характеристиками академического задания, которые влияют на академическую прокрастинацию. Студенты отмечают, что *«чем сложнее задание, тем меньше хочется его выполнять»*, *«я откладываю чтение неинтересных книг и статей»*, *«важность выполнения задания (личное отношение) носит эмоциональную окраску, поэтому появляется страх боязни неудач»*. Зарубежные студенты, так же, отметили сложность *«Когда задание является сложным, я прокрастинирую гораздо чаще»* и интерес *«Если задания являются интересными, я буду выполнять их быстрее»*, как основные характеристики задания при академической прокрастинации.

На вопрос *«Каким образом преподаватель может влиять на академическую прокрастинацию?»* 11 российских студентов (24%) называют мотивацию, как значимый фактор, например, *«преподаватель должен увлечь заданием, объяснить необходимость, рассказать итог работы, что будет за невыполнение - это связано с мотивацией»*. Важно отметить, что 10 российских студентов (21,7%) склонны считать, что строгость преподавателя влияет на академическую прокрастинацию, например, *«преподаватель может ввести санкции за невыполнение задания (например, поставить не аттестацию)»*, *«преподаватель может уменьшить прокрастинацию, если будет строже к проверке заданий»*, *«если преподаватель требовательный, то независимо от занятости, стараешься быстрее сдать, что нужно, чтобы получить положительную оценку»*. 9 российских студентов (19,5%) убеждены, что *«интересная тема»*, *«подход к предмету с интересом и любовью»*, *«интересные задания»*, *«интерес к лекциям и семинарам не только на учебе, но и дома»* - те факторы преподавательской деятельности, которые могут уменьшить академическую прокрастинацию.

Далее представлены результаты анализа ответов российских студентов на вопрос: *«Как организация преподавания в курсе может влиять на академическую прокрастинацию?»*.

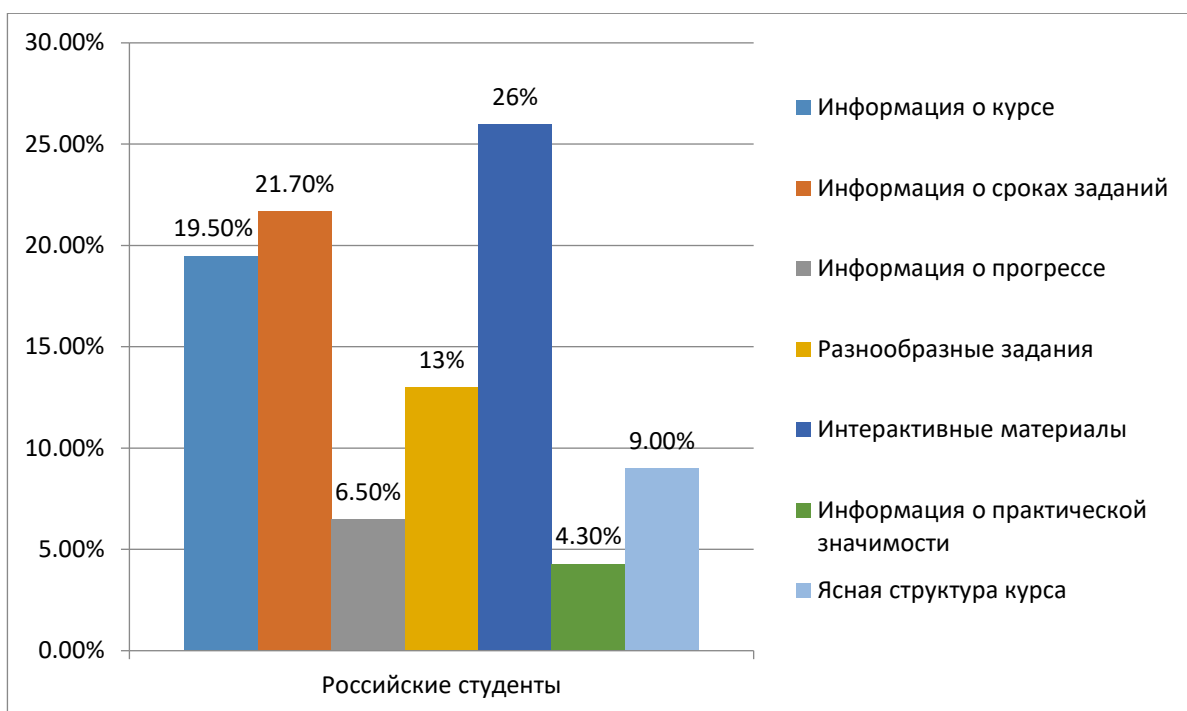


Рисунок 2. Гистограмма анализа ответов российских студентов

Важно отметить, что около 26% российских студентов считают, что добавление интерактивного материала и инновационных подходов в разрабатываемые курсы могут улучшить преподавательскую деятельность и снизить уровень академической прокрастинации. Приведем несколько примеров: *«На мой взгляд, стоит переходить к более инновационным способам организации курса, чтобы было интереснее»*, *«Добавление интерактивных материалов увеличивает интерес и внимание к материалу»*. Кроме того, большинство студентов предпочли бы знать точную информацию о курсе и сроках заданий в курсе *«Мне важна ясная информация о сроках выполнения и подача материала (интерактив)»*, *«Мне нравится, когда преподаватель на первом занятии говорит о курсе, сроках выполнения заданий»*. Так же для российских студентов важно, чтобы структура курса была структурирована и понятна, иначе – академическая прокрастинация, например, *«Курс без четкой организации и структуры приводит к академической прокрастинации»*.

Было выявлено, что 6 студентов (13%) испытывают затруднения при работе с системой Moodle и считают, что эти затруднения способствуют прокрастинации, студенты предлагают следующие решения проблем *«Не считаю Moodle удобной платформой, он нуждается в доработке»*, *«Moodle крайне неудобен, я бы предпочел использовать социальные сети»*, *«Выкладывание лекций в Moodle и предоставление экзаменационных заданий за 2-3 месяца заранее как онлайн, так и очно, может снизить мою прокрастинацию»*. Некоторые зарубежные студенты отмечают затруднения при работе в системе Blackboard.

Как было отмечено ранее, прокрастинация имеет негативные последствия для студентов. Мы предложили студентам ответить на вопрос: *«Что Вы делаете для того, чтобы преодолеть академическую прокрастинацию?»*. Зарубежные студенты предпочитают расставлять дедлайны (жёсткие временные сроки), например, *«Я устанавливаю сроки и планирую, мотивирую себя обещанием вознаграждения»*, находить баланс *«Я нахожу баланс, беру время для перерыва»*. На данный вопрос, большинство российских студентов (60%) указали различные технологии тайм-менеджмента, например, *«Составляю список дел, рассчитываю примерное время выполнения, засекаю время, чтобы не отвлекаться»*, *«Рисую ментальные карты, так материал легче запоминается»*, *«В ежедневнике расписываю планы на ближайшую неделю»*. Данные ответы свидетельствуют об осведомленности студентов в отношении технологий тайм-менеджмента, однако, вопрос *«Что может помочь свести к минимуму академическую прокрастинацию?»* говорит об обратном, 40% студентов отметили, что им бы помогло *«умение правильно распределять время»*, *«умение планировать свое расписание»*. Для зарубежных студентов, приобретение навыков тайм-менеджмента, так же является актуальным, например, *«Некоторые студенты нуждаются в изучении того, как планировать и как придерживаться планирования времени»*.

Один из наиболее значимых вопросов для настоящего исследования: *«Каким образом должно быть организовано преподавание курса, чтобы помочь свести к минимуму академическую прокрастинацию?»*. Было выявлено, что, по мнению российских студентов, важен *«диалог преподавателя и студента»*, *«поэтапное выполнение заданий»*, и *«возможность применять в жизни»*. Кроме того, студенты отметили интерактивность и инновационность заданий *«Интересное ведение курс (больше интерактива), чтобы хотелось заниматься»*. Зарубежные студенты предложили включать технологии геймификации в обучение, например, *«Курс должен быть организован с помощью мероприятий или игр, даже если это звучит по-детски»*.

Для проведения будущих исследований и разработки технологии по преодолению академической прокрастинации, мы добавили вопрос *«Готовы ли Вы пройти курс, который поможет справиться с академической прокрастинацией?»* Необходимо отметить, что 60% российских студентов признали проведение такого курса значимым для себя. В предпочитаемом количестве посещения занятий курса 12 человек выбрали вариант *«от 1 до 5 занятий»*, 12 человек - *«от 5 до 10 занятий»*, 1 человек – *«более 10»*, 3 человека предложили свой собственный вариант *«столько, сколько будет нужно»*, остальные – воздержались от ответа на данный вопрос. Наиболее предпочтительным форматом проведения занятий для студентов является комбинация занятий (групповые дискуссии, лекции, написанные

инструкции, онлайн-курс), что свидетельствует о том, что студентам необходимы разнообразные формы работы, сочетание разнообразных методов активного обучения. Результаты исследования представлены в Приложении Б. 70% зарубежных студентов не нуждаются в специально-разработанном курсе, который поможет им справиться с академической прокрастинацией.

Таким образом, на основе проведённого статистического и качественного анализа, сформулируем основные результаты, позволяющие представить мнения студентов в отношении академической прокрастинации.

– Была выявлена связь между социальными факторами (социальное влияние вне университета; групповые нормы внутри университета), характеристиками задания (временные затраты; необходимые знания; дизайн курса; неприятие академического задания), цифровыми факторами (цифровые устройства; социальные сети; видеохостинги) и академической прокрастинацией для выборки зарубежных студентов.

– Анализ описательной статистики установил, что характеристики задания (сложность, важность, ясность инструкций, специальные знания для решения той или иной задачи, практическое применение), факторы преподавательской деятельности (структурированность и организованность, строгость в сроках) являются основными для студентов. Было выявлено, что ясность инструкций и организованность преподавательской деятельности более значимы, чем мотивационный аспект (поощрения, взаимоотношения, строгость).

– Было определено, что взаимодействие в группе может уменьшить академическую прокрастинацию, по мнению российских и зарубежных студентов.

– 60% российских студентов и 50% зарубежных согласны с тем, что часто откладывают на крайний срок подготовку к экзамену.

– Студенты считают, что интересные, интерактивные задания, инновационные подходы, информация о курсе и сроках мотивируют студентов выполнять задания вовремя. Обучение навыкам тайм-менеджмента (управление временем, полезные советы от преподавателя) могут уменьшить прокрастинацию.

Несмотря на то, что мнения российских студентов Томского государственного университета и зарубежных студентов Университета прикладных наук в отношении академической прокрастинации во многом сходятся, существуют и некоторые различия

– Академическая прокрастинация имеет негативные последствия в обучении российских студентов (влияет на производительность и качество обучения); 68% зарубежных студентов не видят последствий прокрастинации в своём обучении.

– Анализ описательных статистик установил, что для российских студентов характеристики учебного задания в большей степени связаны с академической прокрастинацией, чем факторы преподавательской деятельности; для зарубежных студентов факторы преподавательской деятельности более значимы.

– Одним из различий между российскими и зарубежными студентами является отношение к семинарам, 37% российских студентов отметили, что в меньшей степени откладывают задания по курсу благодаря семинарам, 39% зарубежных студентов имеют противоположное мнение по данному вопросу.

– Для российских студентов будет полезен цифровой образовательный инструмент «Индикатор выполнения» в электронной среде Moodle для преодоления академической прокрастинации, для зарубежных – задания со строгими временными ограничениями в электронной среде (дедлайн) и инструмент обратной связи в электронной среде Blackboard.

– 60% российских студентов заинтересованы в принятии участия в курсе, который будет направлен на преодоление академической прокрастинации, 70% зарубежных студентов не нуждаются в специально-разработанном курсе, который мог бы помочь им справиться с академической прокрастинацией.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Современные тенденции высшего профессионального образования, проявляющиеся в росте вовлеченности вузов в международные партнёрства, реформировании учебных программ в соответствии с международными стандартами качества, стремлении вузов занять достойное место в международных рейтингах мировых университетов, ведут к изменению государственной политики высшего образования в Российской Федерации.

Перечисленные тенденции связаны с интернационализацией и глобализацией образования. Интернационализация высшего образования предполагает обучение и подготовку студентов к профессиональному становлению и жизненному самоопределению в глобализованном мире. Таким образом, современные тенденции интернационализации образования, определяют значимость формирования у студентов компетенций, позволяющих осуществлять образовательную и научно-исследовательскую деятельность в международных группах, что определяет актуальность настоящей работы.

В результате проведённого теоретического исследования были выявлены особенности научно-исследовательской работы студента в условиях интернационализации высшего образования. В связи с ростом вовлеченности вузов в международные партнёрства, перед студентами открываются новые возможности реализации образовательной и научно-исследовательской деятельности за рубежом, проведения совместных исследований в международных студенческих группах, участия в международных проектах. Следовательно, возрастает необходимость развития соответствующих компетенций. Как сообщают исследователи, уровень подготовленности студентов к участию в международных программах недостаточно высок. Во-первых, это связано с знанием международного языка (не на бытовом, а на академическом уровне, для выстраивания деловых коммуникаций). Во-вторых, проведение научных исследований в международных проектах требует владения кросс-культурными компетенциями, под ними понимают способности интерпретировать межкультурную информацию, опыт коммуникативной деятельности, знание об особенностях иной культуры и личностные качества, такие как, эмпатия, толерантность. Развить необходимые навыки позволяют различные программы академической мобильности. Однако, как было выявлено, при всем разнообразии форм академической мобильности не теряет актуальности вопрос о разработке новых форм образовательной и научно-исследовательской деятельности студентов, позволяющих уже на этапе обучения включаться в различные международные проекты и способствующих развитию научно-исследовательских и кросс-культурных компетенций студентов.

Участие в международном проекте между Томским государственным университетом и Университетом прикладных наук Саксион позволило рассмотреть новую форму организации научно-исследовательской деятельности студентов. Реализация проекта осуществлялась в несколько этапов и включала: этап планирования, самостоятельную работу над исследованием, дистанционное взаимодействие, участие в программе краткосрочной академической мобильности и этап реализации совместного исследования в рамках программы по обмену.

Направлением для проведения совместного исследования стал феномен академической прокрастинации, проявляющийся в условиях образовательной практики. Анализ литературных источников позволил конкретизировать понятие академической прокрастинации, рассмотреть основные последствия и факторы, являющиеся основанием для возникновения прокрастинации в образовательной среде. Было выявлено, что студенческая среда имеет наиболее высокий уровень прокрастинации, есть факторы, касающиеся глубоких личностных качеств человека, на которые повлиять достаточно сложно. Однако, существуют факторы образовательной среды, провоцирующие прокрастинацию, на которые можно влиять через изменение качества образовательного взаимодействия. В настоящей работе акцент был сделан на рассмотрении образовательных факторов, к ним относят: социальные факторы, характеристики учебного задания, факторы преподавательской деятельности, цифровые факторы. Кроме того, решено было провести исследование имплицитных теорий российских и зарубежных студентов в отношении феномена академической прокрастинации с целью выявления уникальных ответов, новых идей.

Для обоснования первой гипотезы о том, что существует связь между образовательными факторами и академической прокрастинацией, было проведено исследование на выборке российских студентов (46 человек), обучающихся на факультете психологии Томского государственного университета с 1-4 курс и зарубежных студентов (81), обучающихся в Школе прикладной психологии и управления человеческими ресурсами Университета прикладных наук Саксион с 1-4 курс.

Для подтверждения гипотезы совместно с преподавателями и студентами Университета прикладных наук и Томского государственного университета разработан инструмент, позволяющий выявлять имплицитные теории студентов и исследовать связь между образовательными факторами и академической прокрастинацией. Инструмент был составлен на английском языке и включал открытые вопросы и утверждения, оцениваемые по 5-бальной Шкале Лайкерта (1-5), в качестве основы были взяты опубликованные вопросы и методики зарубежных авторов [16, 58, 68, 61]. Инструмент был переведён для российской

выборки. Апробация диагностической методики позволила получить диагностический инструментарий, позволяющий достаточно надежно (в соответствии со значениями Альфы–Кронбаха) выявлять взаимосвязи образовательных факторов и академической прокрастинации студентов (английская версия разработанного опросника).

Проведённый статистический и качественный анализ позволил прийти к следующим выводам:

1. Была выявлена связь между социальными факторами (социальное влияние вне университета; групповые нормы внутри университета), характеристиками задания (временные затраты; необходимые знания; дизайн курса; неприятие академического задания), цифровыми факторами (цифровые устройства; социальные сети; видеохостинги) и академической прокрастинацией для выборки зарубежных студентов.

2. Групповая работа (выполнение совместных работ, заданий) может снизить академическую прокрастинацию студентов и является наиболее эффективной, чем индивидуальная, по мнению российских и зарубежных студентов.

3. Для российских студентов будет полезен цифровой образовательный инструмент «Индикатор выполнения», для зарубежных – задания со строгими временными ограничениями в онлайн-среде и обратная связь от преподавателя.

4. Основными характеристиками задания, имеющими связь с прокрастинацией, по мнению российских и зарубежных студентов, являются: сложность, важность, ясность инструкций, специальные знания для решения той или иной задачи, практическое применение.

5. Основные особенности преподавательской деятельности, позволяющие снижать уровень академической прокрастинации, по мнению российских и зарубежных студентов, это: структурированность и высокий уровень организации образовательной деятельности педагогом, строгость в установленных сроках сдачи задания. Мотивационный аспект (поощрения, отношения и строгость), в меньшей степени, связан с прокрастинацией, по мнению студентов.

6. По мнению российских и зарубежных студентов, обучение навыкам тайм-менеджмента (управление временем, полезные советы от преподавателя) может снизить склонность к академической прокрастинации.

7. По мнению российских и зарубежных студентов, интересные, интерактивные задания, инновационные подходы (например, с элементами геймификации), информация о курсе и сроках мотивируют студентов выполнять задания вовремя.

Таким образом, анализ результатов опроса студентов установил, что изменение условий образовательной деятельности, по мнению студентов, может способствовать

снижению проявления академической прокрастинации, что подтвердило вторую гипотезу настоящей квалификационной работы.

Апробированная форма организации научно-исследовательской работы студентов в международном проекте продемонстрировала свою эффективность. Взаимодействие с международными студенческими группами и проведение совместного исследования позволило структурировать и содержательно раскрыть различные аспекты академической прокрастинации. Было выявлено, что интеграция форм академической мобильности, самостоятельной работы и применение дистанционных технологий позволяет развивать навыки публичного выступления, академического английского. Одним из важных результатов стала написанная автором данного исследования работа на английском языке и её публичная защита. Кроме того, реализованная форма организации научно-исследовательской работы студентов в международном проекте позволяет студентам легче адаптироваться к особенностям академической культуры, в связи с последовательным включением студента в проведение исследования, способствовать развитию научно-исследовательских и кросс-культурных компетенций будущих исследователей или практиков высокой квалификации.

Таким образом, цель и задачи выпускной квалификационной работы были достигнуты, гипотезы получили эмпирическое подтверждение. Разработанный в ходе выполнения квалификационной работы опросный инструментарий может быть использован для определения связей между образовательными факторами и академической прокрастинацией, а также для выявления имплицитных теорий студентов в отношении академической прокрастинации. Дальнейшие исследования будут направлены, в соответствии с полученными результатами, на разработку курса, позволяющего снижать уровень академической прокрастинации. Кроме того, будущие исследования позволят детальнее рассмотреть формы организации научно-исследовательской работы студентов в международном проекте.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ватолкина Н. Ш. Международное сетевое сотрудничество вузов России в области образования: механизмы устойчивого развития / Н. Ш. Ватолкина, О. П. Федоткина // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. – 2015. – №39. – С.17–25.
2. Голубятникова А. М. Академическая мобильность как инструмент мотивации и качества обучения // Молодежный научный форум: общественные и экономические науки. – 2017. – №1 (41). – С.26.
3. Демченко З.А. Процесс организации научно–исследовательской деятельности студентов в высшем профессиональном образовании как комплексная проблема // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2012. – №4. – С.94–96.
4. Зарипова Т.В. Взаимосвязь академической прокрастинации и учебной мотивации студента / Т.В. Зарипова, Н.А. Данилова // Омский научный вестник. – 2015. – №141. – С.122–126.
5. Зинченко, В. Большой психологический словарь / ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. - М.: АСТ, – 2009. – С. 816.
6. Иноземцева К.М. Интернационализация высшего профессионального образования в России: языковая политика // Высшее образование в России. – 2014. – №5. – С.145–151.
7. Калинина Н.М. Научно–исследовательская работа студентов: компетентностный подход // Сибирский торгово–экономический журнал. – 2009. – №16. – С.95–99.
8. Ковылин В.С. Теоретические основы изучения феномена прокрастинации // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие. – 2013. – №2. – С.22–41.
9. Меморандум о договорённости (MoA) : [Электронный ресурс]. [S. 1.], 2019. – URL: http://cjiar.tsu.ru/sites/default/files/Обмен_рус.pdf (дата обращения: 24.05.2019).
10. Микова И. М. Понятие и сущность академической мобильности студентов // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – №10. – С.266–273.
11. Прохода В.А. О критериях оценки педагогической деятельности преподавателя в контексте управления качеством образования В.А. Прохода, Е.В. Брызгалина // Экономика образования. – 2014. – №1. – С.65–72.

12. Состояние, тенденции и проблемы Академической мобильности в европейском пространстве высшего образования пространстве высшего образования: Учеб. пособие. – М.: РУДН, – 2008. – С.38-41.
13. Тагирова Ш.В. Транснациональное образование как инструмент маркетинговой политики британской системы образования на международном рынке образовательных услуг // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. – 2015. – №3. – С.126–131.
14. Шанхазарова А.А. Критерии сформированности кросс-культурной компетентности школьников // Полилингвильность и транскультурные практики. – №16. – С.193–199.
15. A Metacognitive model of procrastination / B. A. Fernie, Z. Bharucha, A.V. Nikčević, C. Marina, M.M. Spada // Journal of Affective Disorders. – 2017. – № 210. – P.196–203.
16. Ackermann D.S. My Instructor Made Me Do It: Task Characteristics of Procrastination / D. S. Ackerman, B. L. Gross // Journal of Marketing Education – 2005, – № 27 (5), – P.5–13.
17. Ariely D. Procrastination, deadlines, and performance / D. Ariely, K. Wertenbroch // Self– Control by Precommitment. Psychological science. – 2002. – Vol. 13. – № 3, – P.219–224.
18. Bandura A. Self– efficacy // Encyclopedia of human behavior. – 1994. – № 4, – P. 71–81.
19. Bothma F. Self– regulated learning as a prerequisite for successful distance learning / F. Bothma, J. L. Monteith // South African Journal of Education. – 2007. – № 24. – P. 141–147.
20. Blackboard: [Electronic resource]. – Open-source learning platform. – [S. l.], 2019. – URL: <https://www.blackboard.com/index.html> (дата обращения: 24.05.2019).
21. Blunt A.K. Task aversiveness and procrastination: a multi– dimensional approach to task aversiveness across stages of personal projects / A. K. Blunt, T. A. Pychyl // Personality and Individual Differences. – 2000. – Vol. – 28. № 1. – P.153–167.
22. Costley J. The relationship between social presence and critical thinking: Results from learner discourse in an asynchronous learning environment / J. Costley, C. Lange // Journal of Information Technology Education. – 2016. – № 15. – P. 89–108.
23. Cheong P.H. Managing student digital distractions and hyperconnectivity: communication strategies and challenges for professorial authority / P. H. Cheong Shuter, T. Suwinyattichaiorn // Communication Education. – 2016. – Vol. 65. – № 3. – P.272–289.

24. Chen Y. Relationship between Internationalization of Higher Education and the Further Study Trend of Overseas Students / Y. Chen., Z. Zhang // Educational Sciences: Theory and Practice. – 2018. – Vol. – 18. № 6. – P. 3346–3353.
25. Choi J. Why Not Procrastinate? Development and Validation of a New Active Procrastination Scale / J. Choi, S.H. Moran // The Journal of Social Psychology. – 2009. – Vol. 149. – № 2. – P.195–212.
26. Development and validation of a 2 x 2 model of time– related academic behavior: Procrastination and timely engagement / K.K. Strunk, Y. Cho, M.R. Steele, S.L. Bridges // Elsevier. – 2013. – № 25. – P.35– 44.
27. Doherty W. An analysis of multiple factors affecting retention in Web–based community college courses // Internet and Higher Education. – 2006. – № 9. – P. 245– 255.
28. Duncan D. K. Digital Devices, Distractions, and Student Performance: Does In– Class Cell Phone Use Reduce Learning? / D. K. Duncan, A. R. Hoekstra, B. R. Wikcox // Astronomy Education review. – 2012. – Vol. 11. – № 1. – P. 1–4.
29. Dweck C. S. Implicit theories as organizers of goals and behavior // The psychology of action: Linking cognition and motivation to behavior. – 1996. – P.69–90.
30. Erasmus+ : [Electronic resource]. – European commission. – [S. l.], 2019. – URL: https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/node_enl (дата обращения: 24.05.2019).
31. Erwin T.D. Comparing Multimedia and Traditional Approaches in Undergraduate Psychology Classes / T.D. Erwin, R. Rieppi // Teaching of Psychology. – 1999. – Vol. 26. – № 1. – P.58–61.
32. E–Learning through Moodle / D. Chourishi, C. Buttan, A. Chaurasia, A. Soni // International Journal of Advance Technology & Engineering Research (IJATER). – 2012. – № 1. – P.215–227.
33. Ferrari J.R. Procrastination and Attention: Factor Analysis of Attention Deficit, Boredomness, Intelligence, Self– Esteem, and Task Delay Frequencies // Journal of Social Behavior and Personality. – 2000. – № 15 (5). – P.185–196.
34. Ferrari J.R. Social comparison by procrastinators: rating peers with similar of dissimilar delay tendencies / J.R. Ferrari, T. Patel // Personality and Individual Differences. – 2004. – № 37. – P.1493–1501.
35. Gafni R. Time Management: Procrastination Tendency in Individual and Collaborative Task / R. Gafni, N. Geri // Interdisciplinary Journal of Information, Knowledge and Management. – 2010. – № 5. – P.116–125.

36. Govindasamy T. Successful Implementation of e-Learning: Pedagogical Considerations // *The Internet and Higher Education*. – 2001. – № 4 (3– 4). – P.287–299.
37. Goode C. Effects of Academic Procrastination: Students Procrastination Affects More Than Grades: [Электронный ресурс]. URL: <https://www.scirp.org/journal/PaperInformation.aspx?PaperID=79579> (дата обращения: 24.05.2019).
38. Grunschel C. Exploring reasons and consequences of academic procrastination: an interview study/ C. Grunschel, J. Patrzek, S. Fries // *Europa Journal of Psychological of Education*. – 2012. – № 28. – P.841– 861.
39. Guo Y. Internationalization of Canadian higher education: discrepancies between policies and international student experiences / Y. Guo, S. Guo // *Studies in Higher Education*. – 2017. – Vol. 42. – №5. – P. 851– 868.
40. Judge T.A. Relationship of Core Self– Evaluations Traits—Self– Esteem, Generalized Self– Efficacy, Locus of Control, and Emotional Stability—With Job Satisfaction and Job Performance: A Meta– Analysis / T.A. Judge, J.E. Bono // *Journal of Applied Psychology*. – 2001. – № 86 (1). – P.80– 92.
41. Klassen R.M. Academic procrastination of undergraduates: Low self– efficacy to self– regulate predicts higher levels of procrastination / R.M. Klassen, L.L. Krawchuk, S. Rajani // *Contemporary Educational Psychology*. – 2008. – № 33 (4). – P.915– 931.
42. Knight J. Is Internationalisation of Higher Education Having an Identity Crisis? // *In the Forefront of International Higher Education: A Festschrift in Honor of Philip G. Altbach*. – Springer, 2014. – P. 75– 87.
43. Lamm H. Group versus individual performance on tasks requiring ideational proficiency (brainstorming): A review / H. Lamm, G. Trommsdorff // *European Journal of Social Psychology*. – 1973. – № 3 (4). – P.361– 388.
44. Lay C. At last, my research article on procrastination // *Journal of Research in Personality*. – 1986. – № 20. – P.474– 495.
45. Long T. Use of the flipped classroom instructional model in higher education: instructors’ perspectives / T. Long, J. Cummins // *Journal of Computing in Higher Education*. – 2016. – № 29 (2).
46. McCoy B.R. Digital Distractions in the Classroom Pahse II: Student Classroom Use of Digital Devices for Non– Class related Purposes // *Journal of Media Education*. – 2016. – № 7 (1). – P.5–32.

47. Meier A. “Facebocrastination”? Predictors of using Facebook for procrastination and its effects on students’ well-being / A. Meier, L. Reinecke, C.E. Meltzer // *Computers in Human Behavior*. – 2016. – № 64. – P.65–76.
48. Moodle : [Electronic resource] – Open-source learning platform. – [S. l.], 2019. – URL: <https://moodle.org/?lang=ru> (дата обращения: 24.05.2019).
49. Nordby K. Do procrastination– friendly environments make students delay unnecessarily? / K. Nordby, K.B. Klingsieck, F. Svartdal // *Social Psychology of Education*. – 2016. – № 20 (3). – P.491–512.
50. Onwuegbuzie A.J. Academic procrastination and statistics anxiety // *Assessment & Evaluation in Higher Education*. – 2004. – № 29 (1). – P.3–19.
51. Overcoming procrastination: one– year follow– up and predictors of change in a randomized controlled trial of Internet– based cognitive behavior therapy / A. Rozental, E. Forsell, A. Svensson, G. Andersson, P. Carlbring // *Cognitive Behavior Therapy*. – 2016. – № 46 (3). – P.177–195.
52. Paden N. Reducing Procrastination through Assignment and Course Design / N. Pade, R. Stell // *Marketing Education Review*. – 1997. – № 7(2). – P.17–25.
53. Patrzek J. Academic procrastination: The perspective of university counsellors / J. Patrzek, C. Grunschel, S. Fries // *International Journal for the Advancement of Counselling*. – 2012. – № 34 (3). – P.185–201.
54. Procrastination, participation, and performance in online learning environments / N. Michinov, S. Brunot, O.L. Bohec, J. Juhel, M. Delaval // *Computers & Education*. – 2011. – № 56. – P.243–252.
55. Sagioglou C. Facebook’s emotional consequences: Why Facebook causes a decrease in mood and why people still use it / C. Sagioglou, T. Greitemeyer // *Computers in Human Behavior*. – 2014. – № 35. – P.359–363.
56. Saxion : [Electronic resource]. – Saxion University of Applied science. – [S. l.], 2019. – URL: <https://www.saxion.edu> (дата обращения: 24.05.2019).
57. Schouwenburg H.C. Study motivation under social temptation; effects of trait procrastination / H.C. Schouwenburg, J.T. Groenewoud // *Personality and Individual differences*. – 2009. – № 30 (2). – P.229–240.
58. Schraw G. Doing the Things we Do: A Grounded Theory of Academic Procrastination / G. Schraw, T. Wadkins, L. Olafson // *Journal of Education Psychology*. – 2007. – № 99 (1). – P.12–25.

59. Senecal C. Self-regulation and academic procrastination / C. Senecal, R. Koestner, R.J. Vallerand // *Journal of Social Psychology*. – 1995. – № 135 (5). – P.607–619.
60. Solomon L. J. Academic Procrastination: Frequency and Cognitive– Behavioral Correlates / L.J. Solomon, E.D. Rothblum // *Journal of Counseling Psychology*. – 1984. – № 31 (4). – P.503–509.
61. Svartdal F. Measuring procrastination: Psychometric properties of the Norwegian versions of the Irrational Procrastination Scale (IPS) and the Pure Procrastination Scale (PPS) // *Scandinavian Journal of Educational Research*. – 2017. – Vol. 61. – №1 — P. 18–30.
62. Steel P. Academic Procrastination: Psychological Antecedents Revisited / P. Steel, K.B. Kingslieck // *Australian Psychologist*. – 2016. – Vol. 51, № 1. – P. 36–46
63. Steel P. The Nature of Procrastination: A Meta-Analytic and Theoretical Review of Quintessential Self-Regulatory Failure // *Psychological Bulletin*. – 2007. – № 133 (1). – P.65– 94.
64. Stinebrickner R. What can be learned about peer effects using college roommates? Evidence from new survey data and students from disadvantaged backgrounds / R. Stinebrickner, T.R. Stinebrickner // *Journal of Public Economics*. – 2006. – № 90 (8). – P.1435–1454.
65. The role of the college classroom climate on academic procrastination / D. M. Corkin, S. L. Yu, C. A. Wolter, M. Wiesner // *Learning and Individual Differences*. – 2014. – № 32. – P. 294–303.
66. Tice D. M. Longitudinal Study of Procrastination, Performance, Stress, and Health: The Costs and Benefits of Dawdling / D.M. Tice, R.F. Baumeister // *Psychological Science*. – 1997. – № 8 (6). – P.454–458.
67. Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development: [Electronic resource] – [S. l.], 2019. – URL: <https://goo-gl.ru/5mTb> (дата обращения: 25.05.2019)
68. Tuckman B. W. Measuring Procrastination Attitudinally and Behaviorally. – 1990. – P. 1–12.
69. Veresova M. Procrastination, Stress and Coping among Primary School Teachers // *Social and Behavioral Sciences*. – 2013. – № 106. – P.2131–2138.
70. Visser L. Differences in Learning Characteristics Between Students With High, Average, and Low Levels of Academic Procrastination: Students' Views on Factors Influencing Their Learning / L. Visser, F.A. Korthagen, J. Schoonenboom // *Frontiers in Psychology*. – 2018. – Vol. 9. – P. 808–1 – 808–15.
71. You J.W. Examining the Effect of Academic Procrastination on Achievement Using LMS Data in e-Learning // *Educational Technology & Society*. – 2015. – № 18 (3). – P.64– 74.

72. Zimmerman J. D. Peer Effects in Academic Outcomes: Evidence from a Natural Experiment // Review of Economics and Statistics. – 2006. – Vol. 85. – №1. – P.9–23.

ПРИЛОЖЕНИЕ А

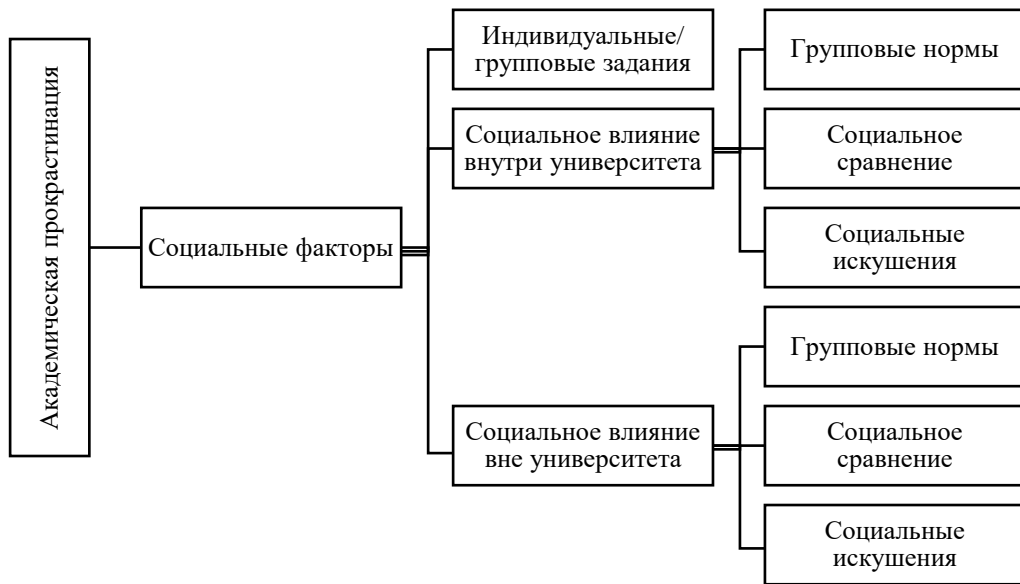


Рисунок 1. Концептуальная модель, отражающая связь между социальными факторами и академической прокрастинацией

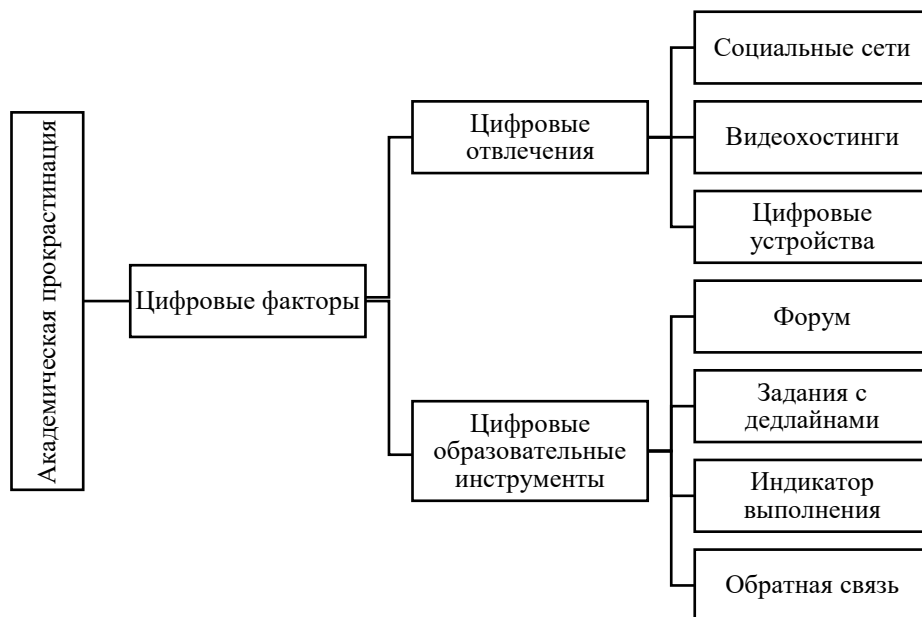


Рисунок 2. Концептуальная модель, отражающая связь между цифровыми факторами и академической прокрастинацией

Продолжение Приложения А

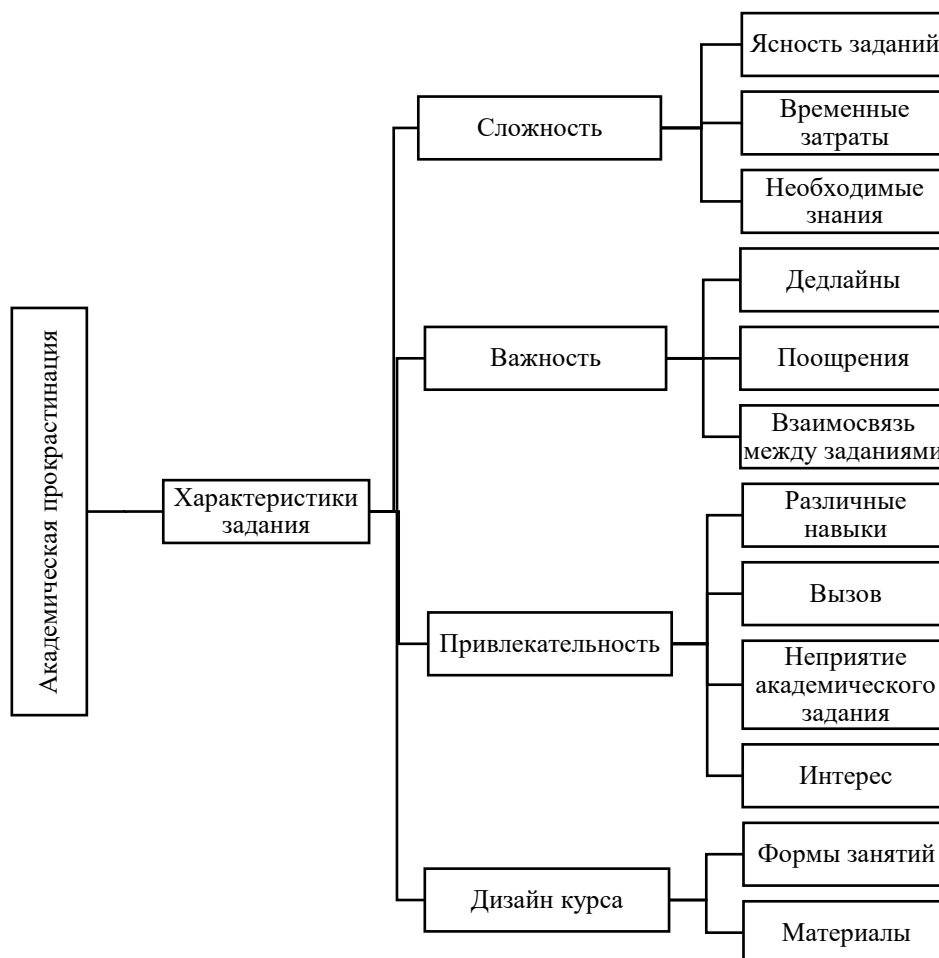


Рисунок 3. Концептуальная модель, отражающая связь между характеристиками заданий и академической прокрастинацией



Рисунок 4. Концептуальная модель, отражающая связь между факторами преподавательской деятельности и академической прокрастинацией

ПРИЛОЖЕНИЕ Б

Результаты анализа имплицитных теорий российских студентов в отношении феномена академической прокрастинации



Рисунок 1. Распределение мнений российских студентов



Рисунок 2. Распределение мнений российских студентов

Продолжение Приложения Б

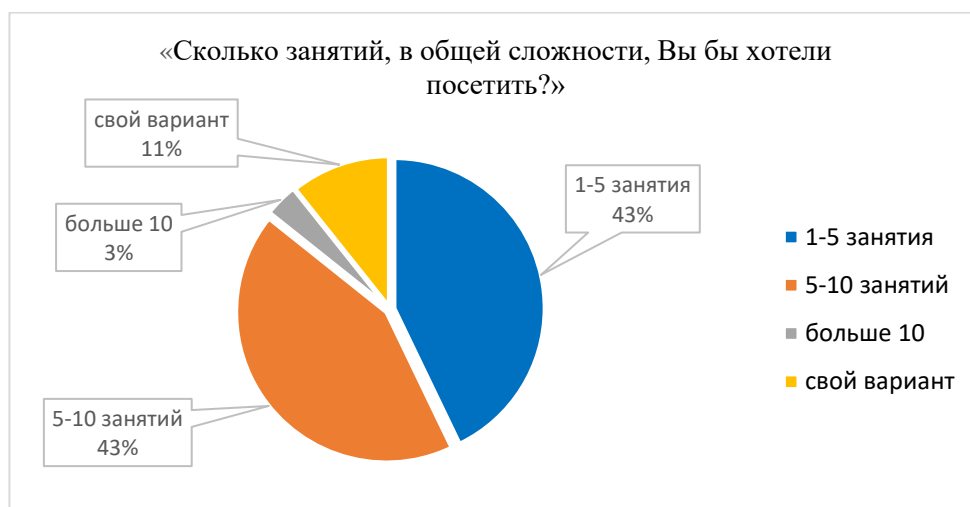


Рисунок 3. Распределение мнений российских студентов

Отчет о проверке на заимствования №1



Автор: stepanovap2609@gmail.com / ID: 3037459

Проверяющий: stepanovap2609@gmail.com / ID: 3037459

Отчет предоставлен сервисом «Антиплагиат»- <http://users.antiplagiat.ru>

ИНФОРМАЦИЯ О ДОКУМЕНТЕ

№ документа: 12
Начало загрузки: 13.06.2019 19:15:44
Длительность загрузки: 00:00:04
Имя исходного файла: Итог 12.06
Пяткова_ВКР-конвертирован
Размер текста: 621 кБ
Символов в тексте: 140814
Слов в тексте: 15580
Число предложений: 895

ИНФОРМАЦИЯ ОБ ОТЧЕТЕ

Последний готовый отчет (ред.)
Начало проверки: 13.06.2019 19:15:48
Длительность проверки: 00:00:06
Комментарии: не указано
Модули поиска: Модуль поиска Интернет

ЗАИМСТВОВАНИЯ	ЦИТИРОВАНИЯ	ОРИГИНАЛЬНОСТЬ
4,19%	0%	95,81%

Заимствования — доля всех найденных текстовых пересечений, за исключением тех, которые система отнесла к цитированиям, по отношению к общему объему документа.
Цитирования — доля текстовых пересечений, которые не являются авторскими, но система посчитала их использование корректным, по отношению к общему объему документа. Сюда относятся оформленные по ГОСТу цитаты; общеупотребительные выражения; фрагменты текста, найденные в источниках из коллекций нормативно-правовой документации.

Текстовое пересечение — фрагмент текста проверяемого документа, совпадающий или почти совпадающий с фрагментом текста источника.

Источник — документ, проиндексированный в системе и содержащийся в модуле поиска, по которому проводится проверка.

Оригинальность — доля фрагментов текста проверяемого документа, не обнаруженных ни в одном источнике, по которым шла проверка, по отношению к общему объему документа.

Заимствования, цитирования и оригинальность являются отдельными показателями и в сумме дают 100%, что соответствует всему тексту проверяемого документа.

Обращаем Ваше внимание, что система находит текстовые пересечения проверяемого документа с проиндексированными в системе текстовыми источниками. При этом система является вспомогательным инструментом, определение корректности и правомерности заимствований или цитирований, а также авторства текстовых фрагментов проверяемого документа остается в компетенции проверяющего.

№	Доля в отчете	Доля в тексте	Источник	Ссылка	Актуален на	Модуль поиска	Блоков в отчете	Блоков в тексте
[01]	0,85%	0,99%	The nature of procrastination:...	https://doi.org	27 Июл 2018	Модуль поиска Интернет	13	15
[02]	0,51%	0,77%	Напечатать эту статью	https://vestnik.susu.ru	06 Авг 2017	Модуль поиска Интернет	8	12
[03]	0,44%	0,68%	http://www.ifets.info/journals...	http://ifets.info	09 Июл 2017	Модуль поиска Интернет	5	9

Еще источников: 17

Еще заимствований: 2,39%