



оригинальная статья

## Готовность молодежи к развитию цифровых компетенций с помощью дистанционных форм обучения

Наталья Геннадьевна Воскресенская

Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского, Россия, г. Нижний Новгород; <https://orcid.org/0000-0002-4979-5989>; navoskr@mail.ru

Поступила в редакцию 10.09.2021. Принята после рецензирования 08.11.2021. Принята в печать 08.11.2021.

**Аннотация:** Работа направлена на выяснение готовности молодежи к дистанционным формам обучения для повышения цифровых компетенций. Представлены материалы эмпирического исследования, проведенного в октябре 2020 г. В анкетировании приняли участие 807 учащихся школ и вузов Нижнего Новгорода в возрасте от 14 до 24 лет ( $M=18$ ,  $SD=2,22$ ), из них 62,6 % – девушки, 37,4 % – юноши. Шесть фокусированных интервью с некоторыми участниками исследования позволили уточнить результаты анкетирования (63 студента в возрасте 17–24 лет:  $M=18$ ,  $SD=1,83$ , из них 65 % – девушки, 35 % – юноши). Исследование показало, что готовность молодежи к дистанционному обучению связана с осознанием изменений, которые внесли цифровые технологии в жизнь в период пандемии, и уровнем развития цифровых компетенций. Всего было выделено четыре типа молодежи, по-разному относящихся к использованию дистанционных курсов в образовательном процессе. Выявлено, что осознание влияния цифровизации на разные сферы жизнедеятельности является мощным мотиватором к использованию дистанционных форм с целью развития цифровых компетенций. Обозначены такие сдерживающие факторы, препятствующие психологической готовности молодежи к обучению, как эмоционально-волевая незрелость, ориентация на гедонистические ценности, самоуверенность в собственной цифровой компетентности, неверие в способность дистанционного образования способствовать профессиональному и карьерному росту.

**Ключевые слова:** готовность к обучению, дистанционное образование, самосознание, саморегуляция, теория поколений, цифровизация

**Цитирование:** Воскресенская Н. Г. Готовность молодежи к развитию цифровых компетенций с помощью дистанционных форм обучения // Вестник Кемеровского государственного университета. 2021. Т. 23. № 4. С. 939–947. <https://doi.org/10.21603/2078-8975-2021-23-4-939-947>

### Введение

Цифровые технологии все сильнее входят в наш мир, внося корректиды во все сферы жизнедеятельности как на уровне общества, так и на уровне личности, предъявляя к ней новые требования. Еще в конце XX в. Е. А. Климов отмечал, что выбор профессии «одной и на всю жизнь» превращается во вредный предрассудок [1, с. 107], а в марте 2000 г. на Европейском саммите в Лиссабоне был принят меморандум об образовании длиною в жизнь (*lifelong learning*)<sup>1</sup>. В условиях цифровизации идеи, высказанные более 20 лет назад, становятся жизненной необходимостью: все больше специалистов в области психологии труда говорят о транспрофессионализме как интегральном качестве специалиста, требующем новых подходов к его обучению, направленных на формирование способности осваивать и осуществлять деятельность из разных видов

и групп профессий<sup>2</sup> [2–3]. Цифровые компетенции здесь играют значимую роль. Навыки взаимодействия в социальных сообществах посредством Интернета, умение работать с информацией в сети, знание популярных программ и приложений, оптимизирующих коммуникации в различных сферах жизнедеятельности, владение основами компьютерной безопасности – все это является не только важными компетенциями специалистов разных профессиональных сфер деятельности, но и определяет их дальнейший профессиональный рост в новой реальности цифрового общества<sup>3</sup> [4–5]. Это стало особо очевидно в ситуации вынужденной изоляции, вызванной пандемией, в связи с активным внедрением цифровых технологий в разные сферы жизнедеятельности человека.

<sup>1</sup> Меморандум непрерывного образования Европейского союза. Brussels, 30.10.2000. Режим доступа: <http://www.znanie.org/docs/memorandum.html> (дата обращения: 19.09.2020).

<sup>2</sup> Полевая М. А. Целевая модель компетенций в цифровой экономике. Режим доступа: [http://www.fa.ru/org/dpo/finprofessional/Documents/ueft/mod3/1\\_161118%20Модель%20компетенций%20Полевая.pdf](http://www.fa.ru/org/dpo/finprofessional/Documents/ueft/mod3/1_161118%20Модель%20компетенций%20Полевая.pdf) (дата обращения: 12.12.2019).

<sup>3</sup> The Future of Jobs Report 2018 // World Economic Forum. 17.09.2018. Режим доступа: <https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2018> (дата обращения: 12.08.2020).

Дистанционное образование предоставляет собой перспективный инструмент для развития цифровых компетенций учащихся [6–9]. Исследования результативности дистанционного образования доказывают их эффективность за счет снижения затрат на обучение, увеличения объема образовательных услуг, индивидуализации обучения (выбор индивидуального маршрута, темпа, уровня сложности, режима работы и т. д.), облегчения доступа к учебным материалам и гиперссылкам на источники, использование видеоуроков и сетевых технологий для осуществления совместной учебной и научно-исследовательской деятельности и т. д.

При несомненной важности цифровых компетенций и роста количества дистанционных курсов, позволяющих развиваться в выбранном направлении, важным фактором становится психологическая готовность к обучению, мотивирующая и мобилизующая психологические ресурсы для предстоящей учебной деятельности. Она является динамичным образованием, формирующимся и развивающимся в процессе учебной и профессиональной деятельности [10–14]. Рассматривая психологическую готовность применительно к развитию цифровых компетенций с использованием дистанционного формата, к важным структурным компонентам психологической готовности можно отнести мотивационную готовность как желание их развивать; интеллектуальную готовность, подразумевающую наличие определенной цифровой грамотности; личностную готовность, включающую в себя волевую готовность к обучению в дистанционном формате. Особая важность при этом уделяется развитию самоконтроля и адекватной самооценки успешности прохождения курсов в дистанционном формате в контексте своего саморазвития [15; 16].

Возросшие запросы общества к цифровым компетенциям, значимо усилившиеся в период вынужденной самоизоляции, вызванной эпидемией COVID-19, и изначальная ориентированность на цифровые технологии молодежи [17–21] оказали влияние на психологическую готовность к развитию цифровых компетенций в новых реалиях.

Цель – изучение готовности молодежи к развитию цифровых компетенций с использованием дистанционных форм обучения в ситуации усиленного внедрения цифровых технологий в разные сферы жизнедеятельности. Для ее претворения представлялось важным изучить специфику готовности молодежи к использованию дистанционных форм образования и проанализировать факторы, способствующие и препятствующие формированию данной готовности.

Гипотезой исследования явилось предположение, что психологическая готовность к развитию цифровых компетенций с помощью дистанционных форм зависит от осознания значимости цифровых компетенций в своей жизни и индивидуально-личностных особенностей личности, обуславливающих способность обучаться в дистанционном режиме.

## Методика исследования

Для решения поставленных задач был разработан опросник, включающий социально-демографические характеристики респондентов, знание цифровых компетенций в области информации, общения, создания контента, безопасности; опыт использования цифровых компетенций в быту, образовании, профессиональной деятельности; оценку роли цифровых компетенций в различных сферах деятельности, в том числе в ситуации вынужденной изоляции во время пандемии; мотивацию на дальнейшее формирование цифровых компетенций с использованием дистанционных форм обучения. Для исследования влияния особенностей осознания важности цифровых компетенций в жизни на готовность к дальнейшему развитию цифровых компетенций с помощью дистанционных форм обучения были использованы факторный и корреляционный анализ. Факторизации были подвергнуты переменные, связанные с самооценками респондентов степени сформированности цифровых компетенций, оценками роли цифровизации в разных сферах жизнедеятельности и влияния пандемии на цифровизацию, а также индикаторы, отражающие готовность к дальнейшему саморазвитию в области цифровых технологий. Использование критерия Кайзера-Майера-Олкина показало высокую адекватность применимости метода факторизации к выборке ( $p < 0,001$ ). Корреляционный анализ Пирсона позволил составить более полное представление о влиянии особенностей осознания роли цифровых компетенций в жизни на готовность использования дистанционных форм для повышения образовательного уровня. Данные анкетирования анализировались с помощью статистического пакета SPSS.

Групповые обсуждения цифровизации и своего места в цифровом обществе помогли уточнить особенности восприятия дистанционных технологий, активно внедряемых в период вынужденной самоизоляции.

В опросе приняли участие 807 учащихся школ и вузов Нижнего Новгорода в возрасте 14–24 лет ( $M=18$ ,  $SD=2,22$ ), из них 62,6 % – девушки, 37,4 % – юноши; проведено шесть фокусированных интервью с некоторыми участниками опроса (63 студента в возрасте 17–24 лет:  $M=18$ ,  $SD=1,83$ , из них 65 % – девушки, 35 % – юноши).

## Результаты

В результате факторного анализа было выделено четыре типа молодежи, по-разному оценивающих влияние цифровизации на свою жизнь (табл.). Первые два типа отличаются разнородным с точки зрения возраста и уровня обучения составом. Цифровые технологии для них – в первую очередь средства удовлетворения потребностей и получения удовольствия от этого, что позволило условно обозначить их как *потребители*. Следующие два типа большое значение придают влиянию цифровых технологий на профессиональную сферу деятельности. В группе *профессионалов*

преобладают студенты старших курсов, которые чаще отмечают совмещение учебы и работы ( $p<0,001$  по коэффициенту Пирсона).

Внутри групп потребителей и профессионалов также выделились существенные различия в осознании значимости цифровизации в своей жизни. Первый тип *потребителей* особо остро почувствовал влияние цифровизации на разные сферы жизнедеятельности в период пандемии, что привело к актуализации значимости цифровых технологий в своей жизни. При дальнейшем анализе этот тип обозначился как *актуализированный потребитель*. Второй тип *потребителей* не отметил особых изменений в своей жизни во время вынужденной изоляции, т. к. роль цифровых технологий в жизни этой части молодежи изначально была высока и ориентирована на сферы развлечения, общения и интернет-покупок. Это позволило обозначить данный тип как *активный потребитель*. Профессионалы для дальнейшего анализа были обозначены как *самоуверенный профессионал* (т. к. этот тип склонен высоко оценивать свои цифровые компетенции) и *начинающий профессионал* (т. к. они видят в цифровизации возможности в реализации себя как профессионала и нацелены на профессиональное развитие в цифровом коммуникативном пространстве).

Корреляционный анализ выделенных в процессе факторного анализа типов молодежи обозначил значимые

различия в готовности развития цифровых компетенций с помощью дистанционных форм образования.

**1 тип. Актуализированный потребитель** (факторный вес – 32,22) – самая многочисленная группа, в которой преобладают девушки, не зависимо от их возраста, уровня образования и опыта профессиональной деятельности ( $r=0,095$ ;  $p<0,01$ ). Цифровые компетенции данной выборки до пандемии в большей степени ориентировались на общение ( $r=0,166$ ;  $p<0,01$ ), развлечения ( $r=0,182$ ;  $p<0,01$ ), покупки ( $r=0,166$ ;  $p<0,01$ ). Доступ к Интернету для удовлетворения этих потребностей до пандемии ограничивался родителями, обеспокоенными возможными негативными последствиями (интернет-зависимость, недоброкачественный контент, ухудшение познавательных процессов и т. д.). В период вынужденной изоляции в связи с переходом образования в дистанционный формат молодежь активизировалась в использовании Интернета не только для обучения в дистанционном формате, но и для организации разных форм досуга. Ослабление родительского контроля за временем, проведенным в сети, данной частью было воспринято как своеобразная победа над старшим поколением.

Анализ фокус-групп выявил следующие типичные высказывания для данного типа молодежи: *Теперь у меня появилось оправдание, почему я сижу так долго за компьютером: чуюсь дистанционно. Раньше меня за это ругали.*

**Табл. Типы молодежи, по-разному оценивающие влияние цифровизации на свою жизнь**  
**Tab. Types of young people according to the way they assess the impact of digitalization on their lives**

Тип	Факторный вес, %	Значимые параметры	Факторная нагрузка
Актуализированный потребитель	32,22	влияние пандемии на сферу развлечений	0,812
		влияние пандемии на общение	0,798
		влияние пандемии на учебу	0,723
		влияние пандемии на сферу потребления	0,686
Активный потребитель	11,07	влияние цифровизации на учебу	0,776
		влияние цифровизации на сферу общения	0,764
		влияние цифровизации на сферу развлечений	0,689
		влияние цифровизации на процессы реализации своих гражданских прав и возможностей	0,543
Самоуверенный профессионал	8,84	самооценка цифровых компетенций в профессиональной деятельности	0,819
		самооценка цифровых компетенций в повседневной жизни	0,756
		самооценка цифровых компетенций при взаимодействии с сайтами государственного и муниципального управления	0,478
Начинающий профессионал	7,73	влияние пандемии на реализацию гражданских прав и возможностей	0,616
		влияние пандемии на профессиональную деятельность	0,573
		влияние цифровизации на профессиональную деятельность	0,556
		потребность в получении дополнительных знаний для оптимизации взаимодействия в сети	0,510

Вынужденная изоляция для данной группы молодежи стала периодом определенных откровений, раскрыв новые сферы применения интернет-технологий: *Во время пандемии благодаря цифровизации учеба не прервалась. Я даже приобрела новые навыки в интернете с некоторыми программами. Например, раньше я не работала в Zoom. И на сайт университета раньше редко заходила. Теперь знаю, где находятся все документы.* В этот период не только были освоены различные цифровые средства взаимодействия в сфере образования, но и формировались новые привычки в сфере потребления: *Раньше я не очень любила интернет-магазины. Любила походить, посмотреть, померить, а во время карантина я начала заказывать вещи онлайн. Мне это понравилось. Сейчас я продолжаю это делать.* Режим самоизоляции, как и разрешение проводить больше времени в Интернете, привел к определенным открытиям и в сфере досуга: *Так как нужно было занять свободное время, которого много осталось вместо школы, появились новые увлечения: разные форумы, сайты, кино, книги. С помощью интернета можно читать и смотреть про то, что тебе интересно.*

Все перечисленное вызвало у данного типа молодежи определенную признательность к дистанционному образованию: появилась обоснованная причина больше времени проводить в Интернете, обозначились его новые возможности при организации учебного процесса и проведения досуга. Это активизировало и готовность молодежи использовать дистанционные формы образования для развития цифровых компетенций с целью получения дополнительного профессионального образования ( $r=0,092$ ;  $p<0,01$ ). Сдерживающим фактором здесь является беспокойство, связанное с необходимым для такой формы обучения уровнем развития самоконтроля: *В период дистанционного образования у меня пропало чувство времени. Было ощущение, что у меня сплошные каникулы. Даже когда нужно было что-то делать, не было ощущения, что на тебя что-то давит, что тебе это нужно сдать в определенное время.*

**2 тип. Активный потребитель** (факторный вес – 11,07) характеризуется тем, что как до пандемии, так и в период вынужденной изоляции проводил в сети много времени ( $r=0,142$ ;  $p<0,01$ ): *Во время пандемии я почти никаких изменений не почувствовал. Досуг у меня всегда так и проходил, просто появилось на него больше времени.* Они давно и активно используют интернет-технологии для совершения покупок ( $r=0,332$ ;  $p<0,01$ ), удовлетворения своих потребностей в развлечениях ( $r=0,376$ ;  $p<0,01$ ) и в общении ( $r=0,204$ ;  $p<0,01$ ). Они с интересом ищут информацию об интересующих их профессиях ( $r=0,174$ ;  $p<0,01$ ) и чувствуют себя уверенными пользователями прикладных программ ( $r=0,162$ ;  $p<0,01$ ). Данный тип молодежи не заметил особых изменений в образе жизни во время вынужденной самоизоляции, т. к. и до этого активно использовал цифровые технологии: *Я, как человек цифрового времени, никаких*

*изменений в своей жизни во время пандемии не заметил. Думаю, она ощутимее всего сказалась на старшем поколении.*

Будучи активными потребителями интернет-контента они чаще остальных сталкиваются с такими деструктивными формами общения в сети, как оскорбления и предоставление недостоверной информации ( $r=0,281$ ;  $p<0,0$ ), тем не менее не готовы к формированию цифровых компетенций, направленных на оптимизацию взаимодействия в сети с помощью дистанционных форм обучения, отличаются от остальной выборки отрицательными корреляциями по данному показателю ( $r=-0,101$ ;  $p<0,01$ ). Это во многом обусловлено критическим отношением к внедрению дистанционных технологий в образовательный процесс во время вынужденной самоизоляции, которое зачастую носило авральный характер: *Постоянно что-то сбило, вылетало, задерживалось. Дистанционное образование очень непродуктивно. По некоторым дисциплинам мы вообще не получили никаких знаний.* Скептически относясь к дистанционным технологиям, данный тип молодежи считает, что сам способен получить необходимые знания из Интернета, тем более что уже есть опыт самостоятельного освоения прикладных программ: *В интернете обилие информации. И на разных сайтах можно найти идентичный контент, только на одном бесплатно, а на другом за деньги. Или информация может быть сформулирована чуть по-другому. Поэтому считаю, глупо платить, если можно взять бесплатно.*

Уверенность в способности самостоятельно осваивать необходимые цифровые компетенции, низкие оценки качества образовательных технологий и экономические причины лежат в основе неготовности использовать дистанционные формы обучения данным типом молодежи.

**3 тип. Самоуверенный профессионал** (факторный вес – 8,84) – этот тип представлен по большей части молодежью, совмещающей работу и учебу ( $r=0,245$ ;  $p<0,01$ ), в том числе с использованием интернет-технологий для удаленной работы ( $r=0,228$ ;  $p<0,01$ ), а наличие собственных средств позволяет им активно использовать Интернет для покупок ( $r=0,255$ ;  $p<0,01$ ). В перечне интересующих их тем обсуждения в сети на первое место выходит вопросы, связанные с профессиональной деятельностью ( $r=0,256$ ;  $p<0,01$ ), экономикой ( $r=0,169$ ;  $p<0,01$ ) и культурой ( $r=0,165$ ;  $p<0,01$ ). Этот тип чаще пользуется прикладными компьютерными программами в профессиональной деятельности ( $r=0,254$ ;  $p<0,01$ ), имеет больший опыт, чем в целом по выборке, в организации и проведении видеоконференций и презентаций ( $r=0,167$ ;  $p<0,01$ ), систематизации и анализе данных с помощью электронных таблиц ( $r=0,169$ ;  $p<0,01$ ), обладает опытом создания компьютерных продуктов ( $r=0,228$ ;  $p<0,01$ ).

Их профессиональная деятельность расширяет сферу применения цифровых технологий: молодежь активно пользуется такими рубриками сайта Госуслуги, как Производство и торговля, Труд и занятость, Транспорт, Гражданство, Культура, Имущественные взаимоотношения, Налоги и сборы, Юридические услуги ( $r=0,169$ ;  $p<0,01$ ).

Данный тип демонстрирует самый низкий уровень мотивации на приобретение дополнительных знаний по цифровым компетенциям с использованием дистанционных технологий ( $p<0,01$ ). Обсуждение в фокус-группах обозначило главные демотиваторы на дальнейшее развитие цифровых компетенций с помощью дистанционных форм: стагнация в профессиональном развитии: *Что нужно, мы и так знаем*; уверенность, что необходимые цифровые компетенции можно освоить самостоятельно и бесплатно: *В интернете обилие информации. Глупо платить, если можно взять бесплатно*; критическая оценка образовательной системы с точки зрения практической ориентированности: *У нас очень устаревшая программа образования. Приходят ИТ-ки после вузов устраиваться на работу, а их в вузе учили работать в программах, которые уже не используют лет как десять*. В эту же группу была отнесена молодежь, которая высоко оценивает свои умения использовать цифровые навыки в профессиональной деятельности, но испытывает чувство бессилия перед негативными ожиданиями вытеснения живого труда цифровыми технологиями: *Мне кажется, сокращение рабочих мест – это самый негативный аспект в цифровизации. Со всем остальным можно справиться, а когда тебя вытесняет робот, начинает делать твою работу – здесь уже ничего поделать нельзя*.

**4 тип. Начинающий профессионал** (факторный вес – 7,73), так же как самоуверенный профессионал, важную роль в интернет-коммуникациях отводят профессиональной деятельности, т. к. в данную группу входят будущие выпускники, задумывающиеся о будущей работе ( $r=0,239$ ;  $p<0,01$ ), а также студенты, совмещающие учебу и работу ( $r=0,149$ ;  $p<0,01$ ). Среди интересующих их тем обсуждения в сети, помимо профессиональных, находится здоровье ( $r=0,172$ ;  $p<0,01$ ) и политика ( $r=0,169$ ;  $p<0,01$ ). Интерес к политике при выборе тем обсуждения в сети находит отражение в опыте взаимодействия с электронным правительством для высказывания мнений по принятию решений общенародной значимости ( $r=0,169$ ;  $p<0,01$ ). Активная жизненная позиция, характерная для этого типа молодежи, нацеливает их на поиск курсов повышения квалификации ( $r=0,153$ ;  $p<0,01$ ), усиливающих их профессиональную и гражданскую значимость. Во многом это связано с тем, что их работа претерпела серьезные изменения в период вынужденной изоляции, в том числе за счет перевода на удаленную работу ( $r=0,153$ ;  $p<0,01$ ), что привело к актуализации личностной значимости цифровых технологий: *Во время карантина работу перевели на удаленку, и стало много удобнее. Мой директор тоже понял, что так лучше, поэтому я до сих пор работаю дистанционно; Благодаря цифровизации, появились новые площадки, платформы, дающие большие возможностей. Например, фестивали, которые проходили в России во время карантина, благодаря цифровым технологиям, смогли выйти на международный уровень. В них приняли участие представители других стран*.

*Все снималось на видео, отправлялось жюри, те оценивали. Потом проводили онлайн трансляции. Было все интересно, и участников больше.*

Таким образом, если самоуверенные профессионалы в период самоизоляции работали в привычном режиме, то этому типу молодежи пришлось многое для себя открывать, в результате чего к цифровизации сложилось отношение как к чему-то неведомому и дающему большие возможности, но при необходимости постоянной работы над собой, нацеленности на образование и самообразование в области цифровых компетенций: *Сейчас Сбербанк начал тестировать менеджеров под ввод искусственного интеллекта. И это наталкивает на мысль – а чем будут заниматься люди? И тогда либо ты научишься создавать роботов, т. е. быть выше их, либо работать на роботов, зависеть от них, а то и вовсе лишаться работы*. Не случайно начинающий профессионал в большей степени замотивирован на использование дистанционных курсов для оптимизации взаимодействия в сети ( $r=0,510$ ;  $p<0,01$ ), в области компьютерной безопасности ( $r=0,272$ ;  $p<0,01$ ), дополнительного образования ( $r=0,284$ ;  $p<0,01$ ), взаимодействия с электронным правительством ( $r=0,208$ ;  $p<0,01$ ).

### Обсуждение

Исследование показало, что особенности осознания молодежью значимости цифровых компетенций в своей жизни и уровень развития цифровых компетенций влияют на готовность к использованию дистанционных форм образования для их дальнейшего развития. Так, в процессе факторизации было выделено четыре типа молодежи, по-разному воспринявших интенсивное внедрение цифровых технологий в разные сферы жизнедеятельности в период вынужденной самоизоляции, вызванной пандемией. Два типа (активный потребитель и самоуверенный профессионал) не ощутили особых изменений, т. к. их среда изначально была насыщена цифровыми средствами. Они удовлетворены уровнем развития своих цифровых компетенций и не считают, что дистанционное образование способно сделать их лучше. Различия между этими типами касаются сферы применения своих цифровых компетенций и отношения к дистанционному образованию.

Активный потребитель, проводя много времени в сети, удовлетворяет гедонистические потребности в приятном времяпрепровождении, которое можно определить как стиль жизни, характерный для типичных представителей поколения Z. Его отношение к дистанционному образованию обусловлено скептическим отношением в целом к образованию как способному удовлетворять запросы цифрового общества. Это во многом вызвано обострившимся поколенческим разрывом, связанным с внедрением цифровых технологий, к которому часть старшего поколения оказалась не готова, что привело к утрачиванию ценности отцов в глазах детей в новом цифровом мире [18–20].

Для мотивированного профессионала цифровые компетенции относятся к профессионально важным качествам, развитие которых происходило в процессе профессиональной деятельности. При этом высокий базовый уровень развития цифровых компетенций позволяет этому типу молодежи самостоятельно осваивать интересующие его цифровые технологии, пользуясь бесплатными интернет-ресурсами. Несмотря на то, что данный контент не всегда отличается качеством и часто размещается с нарушением авторских прав, данный тип молодежи не готов платить за дистанционное образование, т. к. считает, что уже достиг уровня, позволяющего качественно осуществлять свои профессиональные обязанности. Кроме того, существуют определенные риски в переоценке уровня сформированности своей цифровой компетентности и проявлении эффекта иллюзии продуктивности, отмечаемые рядом исследователей как поведенческая особенность современной молодежи [22; 23]. Тогда негативное отношение к дальнейшему самообразованию и неверие в возможности карьерного роста за счет новых знаний может являться защитной стратегией, за которой прячется неверие в собственные способности.

Выявлено, что востребованность в дистанционном образовании для развития цифровых компетенций в большей степени обозначилась у тех, кто ощутил серьезные изменения в своей повседневной (актуализированный потребитель) или профессиональной жизнедеятельности (начинающий профессионал). В первом случае это связано с возможностью беспрепятственного доступа к Интернету в связи с переходом к дистанционному образованию. Ослабление родительского контроля к времяпрепровождению вызвало состояние эйфории от доступности интернет-коммуникаций, которые под предлогом учебной деятельности стали активно использоваться для удовлетворения гедонистических потребностей. Такая эмоционально-волевая незрелость косвенным образом подтверждается высказываниями типичных представителей данного типа в фокус-группах, где молодежь, высоко оценивая дистанционное образование вообще, отмечала с момента его введения внутреннее состояние праздника или затянувшихся

выходных, а также появление огромного количества неконтролируемого родителями свободного времени. Начинающий профессионал, оценив изменения в профессиональной деятельности с внедрением дистанционных технологий, испытывает актуальную потребность в развитии цифровых компетенций, которые могут сделать его успешнее как в профессиональном, так и гражданском плане. Этот тип молодежи больше всего, относительно исследуемой выборки, ориентирован на использование дистанционных курсов, т. к. они позволяют совмещать учебу и работу, являются экономичным и удобным способом развивать необходимые компетенции.

### Заключение

Активное внедрение дистанционных форм образования в период вынужденной самоизоляции повысило востребованность у молодежи дистанционных форм обучения, направленных на развитие цифровых компетенций. Вместе с тем выявлены сдерживающие факторы, препятствующие психологической готовности молодежи к обучению: эмоционально-волевая незрелость, ориентация на гедонистические ценности, самоуверенность в собственной цифровой компетентности, неверие в способность дистанционного образования содействовать профессиональному и карьерному росту. Дистанционный формат обучения играет важную роль в адаптации молодежи в цифровом обществе, невзирая на ее изначально более высокий уровень развития цифровых компетенций, чем у определенной части старшего поколения. Формирование психологической готовности на постоянное развитие цифровых компетенций повышает конкурентоспособность и снижает страх и неуверенность перед быстроизменяющимися условиями существования, которые касаются всех сфер жизнедеятельности современного человека.

**Конфликт интересов:** Автор заявил об отсутствии потенциальных конфликтов интересов в отношении исследования, авторства и / или публикации данной статьи.

### Литература

1. Климов Е. А. Психология профессионала: избранные психологические труды. М.: Ин-т практической психологии; Воронеж: МОДЭК, 1996. 400 с.
2. Зеер Э. Ф., Сыманюк Э. Э., Лебедева Е. В. Транспрофессионализм как предиктор преадаптации субъекта деятельности к профессиональному будущему // Сибирский психологический журнал. 2021. № 79. С. 89–107. <https://doi.org/10.17223/17267080/79/6>
3. Harden R. M. International medical education and future directions: a global perspective // Academic Medicine. 2006. Vol. 81. № 12. P. 522–529. <https://doi.org/10.1097/01.ACM.0000243411.19573.58>
4. Солдатова Г. У., Нестик Т. А., Рассказова Е. И., Золотова Е. Ю. Цифровая компетентность подростков и родителей: результаты всероссийского исследования. М.: Фонд развития Интернет, 2013. 143 с.
5. Солдатова Г. У., Рассказова Е. И. Краткая и скрининговая версии индекса цифровой компетентности: верификация и возможности применения // Национальный психологический журнал. 2018. № 3. С. 47–56. <https://doi.org/10.11621/prj.2018.0305>

6. Дворянчиков Н. В., Калашникова Т. В., Печникова Л. С., Фролова Н. В. Использование электронного обучения в образовательном процессе: проблемы и перспективы // Психологическая наука и образование. 2016. Т. 21. № 2. С. 76–83. <https://doi.org/10.17759/pse.201621020>
7. Кабрин В. И. Живая аутентичность встреч и проблема развития креативного лидерства в эпоху дистанционного образования // Вестник Кемеровского государственного университета. 2018. № 1. С. 126–132. <https://doi.org/10.21603/2078-8975-2018-1-126-132>
8. Сорокова М. Г. Цифровая образовательная среда университета: кому более комфортно в ней учиться? // Психологическая наука и образование. 2020. Т. 25. № 2. С. 44–58. <https://doi.org/10.17759/pse.2020250204>
9. Чхутиашвили Л. В. Государственная политика в сфере онлайн-образования // E-Learning Stakeholders and Researchers Summit 2018: мат-лы Междунар. конф. (Москва, 5–6 декабря 2018 г.) М.: ИД ВШЭ, 2018. С. 18–21.
10. Дмитриева И. А., Морозова И. С., Елькина О. Ю. Особенности психологической готовности студентов педагогических направлений к профессиональной деятельности // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2020. Т. 4. № 2. С. 107–116. <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2020-4-2-107-116>
11. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М.: Наука, 1984. 444 с.
12. Степанова Ю. Н. Готовность к продолжению образования и готовность к самообразованию как основы непрерывного образования // Вестник КГПУ им. В. П. Астафьева. 2014. № 1. С. 265–268.
13. Шляпников В. Н. Взаимосвязь волевой регуляции и академической успеваемости студентов вузов // Психологическая наука и образование. 2021. Т. 26. № 1. С. 66–75. <https://doi.org/10.17759/pse.2021260104>
14. Belshaw D. A. J. What is 'digital literacy'? A pragmatic investigation: Doctoral thesis. Durham University, United Kingdom, 2011. 274 p.
15. Антюхова Е. А., Касаткин П. И. Цифровой вектор глобальной образовательной политики // Вестник МГИМО Университета. 2020. Т. 13. № 5. С. 331–351. <https://doi.org/10.24833/2071-8160-2020-5-74-331-351>
16. Ярошевская С. В., Сысоева Т. А. Представления студентов об успешности обучения: темы, ориентиры и противоречия // Психологическая наука и образование. 2021. Т. 26. № 1. С. 92–101. <https://doi.org/10.17759/pse.2021260106>
17. Воскресенская Н. Г., Рыхтик М. И., Баранова Т. В. Цифровизация в восприятии студентов поколения Y и Z // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. 2020. № 4. С. 137–148.
18. Гурова И. М., Евдокимова С. Ш. Теория поколений как инструмент анализа, формирования и развития трудового капитала // МИР (Модернизация. Инновации. Развитие). 2016. Т. 7. № 3. С. 150–159. <https://doi.org/10.18184/2079-4665.2016.7.3.150.159>
19. Тимченко А. А. Разрыв поколений в российском обществе XXI века: социологический анализ // Общество и право. 2018. № 3. С. 182–185.
20. Фортунатов А. Н., Воскресенская Н. Г. Цифровые компетенции и технологии новой искренности в эпоху Web 4.0 // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Литературоведение. Журналистика. 2021. Т. 26. № 2. С. 276–285. <http://dx.doi.org/10.22363/2312-9220-2021-26-2-276-285>
21. Цариценцева О. П., Елфимова М. М. Особенности переживания жизненной ситуации, обусловленной пандемией COVID-19, в контексте жизнестойкости личности // Вестник Кемеровского государственного университета. 2021. Т. 23. № 1. С. 191–201. <https://doi.org/10.21603/2078-8975-2021-23-1-191-201>
22. Солдатова Г. У., Никонова Е. Ю., Кошевая А. Г., Трифонова А. В. Медиамногозадачность: от когнитивных функций к цифровой повседневности // Современная зарубежная психология. 2020. Т. 9. № 4. С. 8–21. <https://doi.org/10.17759/jmfp.2020090401>
23. Wu J.-Y. The indirect relationship of media multitasking self-efficacy on learning performance within the personal learning environment: implications from the mechanism of perceived attention problems and self-regulation strategies // Computers & Education. 2017. Vol. 106. P. 56–72. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.10.010>

original article

## Distance Learning as a Means of Digital Skills Development in High School and University Students

Natalya G. Voskresenskaya

Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod, Russia, Nizhny Novgorod; <https://orcid.org/0000-0002-4979-5989>; [navoskr@mail.ru](mailto:navoskr@mail.ru)

Received 10 Sep 2021. Accepted after peer review 8 Nov 2021. Accepted for publication 8 Nov 2021.

**Abstract:** The present research featured the readiness of university and high school students for distance learning as a means of improving their digital skills. The survey was conducted in October 2020 and involved 807 students from schools and universities of Nizhny Novgorod aged 14–24 ( $M=18$ ,  $SD=2.22$ ; 62.6 % female, 37.4 % male). Six focus groups included 63 students aged 17–24 ( $M=18$ ,  $SD=1.83$ ; 65 % female, 35 % male). The study showed that the readiness of young people for distance learning depended on their awareness of how digital technologies changed human life during the pandemic. The research revealed four types of young people with different attitudes to distance learning. Awareness of the impact of digitalization appeared to be a powerful motivator for the use of distance learning to develop digital competencies. The constraining factors included emotional and volitional immaturity, orientation to hedonistic values, confidence in one's own digital competence, and skepticism regarding the ability of distance education to promote professional development.

**Keywords:** readiness for education, distance learning, generational theory, self-awareness, self-regulation, digitalization

---

**Citation:** Voskresenskaya N. G. Distance Learning as a Means of Digital Skills Development in High School and University Students. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2021, 23(4): 939–947. (In Russ.) <https://doi.org/10.21603/2078-8975-2021-23-4-939-947>

---

**Conflict of interests:** The author declared no potential conflict of interests regarding the research, authorship, and / or publication of this article.

### References

1. Klimov E. A. *Professional psychology: selected psychological works*. Moscow: In-t prakticheskoi psichologii; Voronezh: MODEK, 1996, 400. (In Russ.)
2. Zeer E. F., Symanyuk E. E., Lebedeva E. V. Transprofessionalism as a Predictor for the Preadaptation of an Agent to the Professional Future. *Sibirskiy psichologicheskiy zhurnal*, 2021, (79): 89–107. (In Russ.) <https://doi.org/10.17223/17267080/79/6>
3. Harden R. M. International medical education and future directions: a global perspective. *Academic Medicine*, 2006, 81(12): 522–529. <https://doi.org/10.1097/01.ACM.0000243411.19573.S8>
4. Soldatova G. U., Nestik T. A., Rasskazova E. I., Zolotova E. Yu. *Digital competence of adolescents and parents: results of an all-Russian study*. Moscow: Fond razvitiia Internet, 2013, 143. (In Russ.)
5. Soldatova G. U., Rasskazova E. I. Brief and screening versions of the Digital Competence Index: verification and application possibilities. *National Psychological Journal*, 2018, (3): 47–56. (In Russ.) <https://doi.org/10.11621/npj.2018.0305>
6. Dvoryanchikov N. V., Kalashnikova T. V., Pechnikova L. S., Frolova N. V. Electronic learning in educational process: problems and perspectives. *Psichologicheskaya nauka i obrazovanie*, 2016, 21(2): 76–83. (In Russ.) <https://doi.org/10.17759/pse.201621020>
7. Kabrin V. I. Live authenticity of meetings and problems of creative leadership development in the epoch of remote education. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2018, (1): 126–132. (In Russ.) <https://doi.org/10.21603/2078-8975-2018-1-126-132>
8. Sorokova M. G. Digital educational environment in university: who is more comfortable studying in it? *Psichologicheskaya nauka i obrazovanie*, 2020, 25(2): 44–58. (In Russ.) <https://doi.org/10.17759/pse.2020250204>
9. Chkhutiashvili L. V. State policy in the field of online education. *E-Learning Stakeholders and Researchers Summit 2018: Proc. Intern. Conf.*, Moscow, 5–6 Dec 2018. Moscow: ID VShE, 2018, 18–21. (In Russ.)
10. Dmitrieva I. A., Morozova I. S., Elkina O. Yu. Psychological readiness for professional activity in students of pedagogical departments. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i obshchestvennye nauki*, 2020, 4(2): 107–116. (In Russ.) <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2020-4-2-107-116>
11. Lomov B. F. *Methodological and theoretical problems of psychology*. Moscow: Nauka, 1984, 444. (In Russ.)
12. Stepanova Yu. N. Readiness to continue education and readiness for self-education as foundation of continuous education. *Vestnik KGPU im. V. P. Astafieva*, 2014, (1): 265–268. (In Russ.)

13. Shlyapnikov V. N. Relationship between volitional regulation and academic achievements in university students. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie*, 2021, 26(1): 66–75. (In Russ.) <https://doi.org/10.17759/pse.2021260104>
14. Belshaw D. A. J. *What is 'digital literacy'? A pragmatic investigation*. Doctoral thesis. Durham University, United Kingdom, 2011, 274.
15. Antyukhova E. A., Kasatkin P. I. Digital vector in global educational policy: will it ensure social justice and access to education? *MGIMO Review of International Relations*, 2020, 13(5): 331–351. (In Russ.) <https://doi.org/10.24833/2071-8160-2020-5-74-331-351>
16. Yaroshevskaya S. V., Sysoeva T. A. Students' conceptions of academic success: themes, guiding lines and contradictions. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie*, 2021, 26(1): 92–101. (In Russ.) <https://doi.org/10.17759/pse.2021260106>
17. Voskresenskaya N. G., Rykhtik M. I., Baranova T. V. Digitalization in the perception of generations Y and Z students. *Vestnik of Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod. Series: Social Sciences*, 2020, (4): 137–148. (In Russ.)
18. Gurova I. M., Evdokimova S. S. Theory of generations as a tool for the analysis, formation and development of labor potential. *MIR (Modernization. Innovation. Research)*, 2016, 7(3): 150–159. (In Russ.) <https://doi.org/10.18184/2079-4665.2016.7.3.150.159>
19. Timchenko A. A. The generation gap in Russian society of the XXI century: sociological analysis. *Society and Law*, 2018, (3): 182–185. (In Russ.)
20. Fortunatov A. N., Voskresenskaya N. G. Digital competencies and technologies of new sincerity in the Web 4.0 era. *RUDN Journal of Studies in Literature and Journalism*, 2021, 26(2): 276–285. (In Russ.) <http://dx.doi.org/10.22363/2312-9220-2021-26-2-276-285>
21. Tsaritsentseva O. P., El'fimova M. M. Coping with the reality situation during the COVID-19 pandemic in the context of individual resilience. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2021, 23(1): 191–201. (In Russ.) <https://doi.org/10.21603/2078-8975-2021-23-1-191-201>
22. Soldatova G. U., Nikanova E. Yu., Koshevaya A. G., Trifonova A. V. Media multitasking: from cognitive functions to digital. *Sovremennaya zarubezhnaya psichologiya*, 2020, 9(4): 8–21. (In Russ.) <https://doi.org/10.17759/jmfp.2020090401>
23. Wu J.-Y. The indirect relationship of media multitasking self-efficacy on learning performance within the personal learning environment: implications from the mechanism of perceived attention problems and self-regulation strategies. *Computers & Education*, 2017, 106: 56–72. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.10.010>