

ISSN 2500-297X
УДК 37:159.9

2.2023

16+

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Издается с 2001 г.

**Издатель
и учредитель:**
Московский
педагогический
государственный
университет

Выходит 4 раза в год

Свидетельство
о регистрации СМИ:
ПИ № ФС 77-67764
от 17.11.2016

Адрес редакции:
109240, Москва,
ул. В. Радищевская,
д. 16-18, каб. 223

Журнал входит в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий ВАК РФ:

Психологические науки

- 5.3.1. Общая психология, психология личности, история психологии
- 5.3.4. Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред

Педагогические науки

- 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования
- 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания
- 5.8.7. Методология и технология профессионального образования

Сайт журнала: pp-obr.ru
E-mail: izdat_mgopu@mail.ru

**Подписной индекс журнала по Объединенному каталогу
«Пресса России» – 85003**

ISSN 2500-297X

PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY OF EDUCATION

2.2023

**The Founder
and Publisher:**
Moscow Pedagogical
State University

Mass media
registration
certificate
ПИ № ФС 77-67769
as of 17.11.2016

Editorial office:
Moscow, Russia,
Verhnyaya
Radishchevskaya str.,
16–18, room 223,
109240

The journal is included in the list of the leading peer-reviewed scholarly journals the Higher Attestation Commission of The Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation recommended to PhD candidates and those working for their habilitation who wish to publish the results of their research

The journal has been published since 2001

The journal is published 4 times a year

E-mail: izdat_mgopu@mail.ru
Information on journal
can be accessed via: pp-obr.ru

Редакционная коллегия

А.А. Ануфриев – д-р психол. наук, профессор; профессор кафедры психологии труда и психологического консультирования Института педагогики и психологии Московского педагогического государственного университета (*главный редактор*).

Ю.Л. Кофейникова – канд. психол. наук; доцент кафедры психологии труда и психологического консультирования факультета педагогики и психологии Московского педагогического государственного университета (*заместитель главного редактора*).

Э.В. Лихачева – канд. психол. наук; заведующая кафедрой общей психологии и психологии труда факультета психологии и педагогики Российского нового университета (*ответственный секретарь*).

В.А. Барабанщиков – д-р психол. наук, профессор; директор Института экспериментальной психологии Московского государственного психолого-педагогического университета.

Ю.В. Варданян – д-р пед. наук, профессор; заведующая кафедрой психологии Мордовского государственного педагогического института имени М.Е. Евсевьева, г. Саранск, Республика Мордовия.

Е.Е. Дурнева – канд. пед. наук; руководитель Научно-исследовательского центра моделирования квалификации Корпоративного университета ПАО «Татнефть», г. Альметьевск, Татарстан.

О.Л. Жук – д-р пед. наук, профессор (ВАК Беларуси); заведующая кафедрой педагогики и проблем развития образования Белорусского государственного университета, г. Минск, Республика Беларусь.

Ш.М. Каланова – д-р пед. наук, канд. хим. наук, профессор (ВАК Казахстана); Президент Независимого казахстанского агентства по обеспечению качества в образовании, г. Астана, Республика Казахстан.

Н.Б. Карабущенко – д-р психол. наук; заведующая кафедрой психологии и педагогики Российского университета дружбы народов, г. Москва.

В.В. Кондратьев – д-р пед. наук, профессор; директор Центра подготовки и повышения квалификации преподавателей вузов Поволжья и Урала, заведующий кафедрой методологии инженерной деятельности Казанского национального исследовательского технологического университета.

О.Н. Олейникова – д-р пед. наук, профессор; генеральный директор АНО «Центр изучения проблем профессионального образования», г. Москва.

О.С. Орлова – д-р пед. наук, профессор; главный научный сотрудник Национального медицинского исследовательского центра оториноларингологии ФМБА России, г. Москва.

М.И. Розенова – д-р психол. наук, профессор; профессор кафедры научных основ экстремальной психологии факультета «Экстремальная психология» Московского государственного психолого-педагогического университета.

К.М. Романов – д-р психол. наук; профессор кафедры психологии Историко-социологического института Мордовского государственного университета им. Н.П. Огарева, г. Саранск.

А.И. Савенков – д-р психол. наук, д-р пед. наук, профессор; директор Института педагогики и психологии образования Московского городского педагогического университета.

В.И. Слободчиков – член-корр. РАО, д-р психол. наук, профессор; руководитель научного направления антропологического образования Института изучения детства, семьи и воспитания РАО, г. Москва.

Э. Харрис – профессор факультета образования и профессионального развития Университета Хаддерсфилд, г. Хаддерсфилд, Великобритания.

М.А. Чошанов – д-р пед. наук; профессор отделения STEM-образования, Колледж образования, Техасский университет в Эль-Пасо, США.

Editorial Board

Alexander F. Anufriev – Dr. Hab. in Psychology; Professor at the Department of Labor Psychology and Psychological Consulting at the Institute of Pedagogy and Psychology of Moscow Pedagogical State University (*editor-in-chief*).

Yulia L. Kofeynikova – PhD in Psychology; Associate Professor at the Department of Labor Psychology and Counseling Faculty of Pedagogy and Psychology, Moscow Pedagogical State University (*deputy editor*).

Elvira V. Likhacheva – PhD in Psychology; Head at the Department of Psychological and Pedagogical Education of the Faculty of Psychology and Pedagogy, Russian New University (*executive secretary*).

Vladimir A. Barabanshikov – Dr. Hab. in Psychology; Head at the Laboratory of Cognitive Processes and Mathematical Psychology, Institute of Psychology of the Russian Academy of Education.

Sholpan M. Calanova – Dr. Hab. in Education, PhD in Chemistry; President, Independent Kazakhstan Agency for Quality Assurance in Education; Member of the Executive Committee, international organization "IREG – International Observatory on Academic Ranking and Excellence", Astana, Republic of Kazakhstan.

Anne Harris – PhD in Education; Head at Division and Director of the International School of Education and Professional Development, University of Huddersfield.

Elena E. Durneva – PhD in Education; Head at the Research Center for Modeling Qualifications, Corporate University of PJSC Tatneft.

Natalia B. Karabushchenko – Dr. Hab. in Psychology; Head at the Department of Psychology and Pedagogy, RUDN-University.

Vladimir V. Kondratyev – Dr. Hab. in Education; Director at the Center for Training and Retraining of Teachers, High Schools of Volga and the Urals; Head of the Department of Methodology, Kazan National Research Technological University.

Olga N. Oleynikova – Dr. Hab. in Education; Director, Center for the Study of Vocational Education.

Olga S. Orlova – Dr. Hab. in Education; Chief Researcher, National Medical Research Center for Otorhinolaryngology of the Federal Medico-Biological Agency of Russia, Moscow.

Marina I. Rozenova – Dr. Hab. in Psychology; Professor at the Department of Scientific Foundations of Extreme Psychology of the Faculty of Extreme Psychology, Moscow State University of Psychology & Education.

Konstantin M. Romanov – Dr. Hab. in Psychology; Professor at the Department of Psychology, Mordovia State University after N.P. Ogarev, Saransk.

Aleksandr I. Savenkov – Dr. Hab. in Psychology, Dr. Hab. in Education; Professor at the Department of Psychology, Moscow City University.

Viktor I. Slobodchikov – Corresponding Member of Russian Academy of Education, Dr. Hab. in Psychology; Chief Researcher at the Laboratory of Psychological Anthropology, Institute of Psycho-Pedagogical Problems of Childhood of the Russian Academy of Education.

Mourat A. Tchoshanov – Dr. Hab. in Education; Professor of Mathematics Education, Division of STEM Education, College of Education, The University of Texas at El Paso, USA.

Yulia V. Vardanyan – Dr. Hab. in Education; Head at the Department of Psychology, Mordovia State Pedagogical Institute named after M.E. Evseev, Saransk.

Olga L. Zhuk – Dr. Hab. in Education; Head at the Department of Pedagogy and Problems of Education Development, Belarusian State University, Minsk, Republic of Belarus.

Содержание

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

М.А. Зенкин, И.Ю. Иванов

Детские морские объединения России –
пространство профессионализации
или самоопределения? 9

Е.В. Чернобай, М.В. Холманская

Возможности воздействия
на самостоятельность учащихся
через организацию обратной связи. 23

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

А.Э. Попович

Самореализация студентов
в научно-исследовательской деятельности
как профессиональная потребность 44

*Н.Н. Шекшаева, Н.И. Наумкин,
Д.Е. Глушко, З.Х. Абушаева*

Разработка методики обучения дисциплине
«Основы инновационной инженерной деятельности»
с использованием потенциала
электронной информационной образовательной среды
университета 56

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

О.И. Миронова, Л.А. Руонала

Особенности игрофикации
как метода обучения взрослых 76

И.В. Поленякин

Выраженность качеств ментора
у современных студентов – будущих педагогов 90

М.В. Предеина, Н.В. Жукова

Непрерывное образование
в зарубежном и российском контексте
как условие формирования
субъективной карьеры. 108

<i>М.В. Ферпонтова, П.А. Мальшева, Ю.В. Суховершина, Р.Н. Абрамишвили</i>	
Исследование взаимосвязи образа будущего и доверия к учителям у школьников	126
<i>Н.В. Шувалова, А.М. Муталимова</i>	
Некоторые аспекты социализации личности и формирования ценностных ориентаций современного студента	138

Contents

THEORY AND METHODS OF TRAINING AND UPBRINGING

M.A. Zenkin, I.Y. Ivanov

Maritime extracurricular activities for children:
Are they for career guidance or self-development instrument? 9

E.V. Chernobay, M.V. Kholmanskaya

Potential impact on student autonomy
through the organization of feedback. 23

THEORY AND METHODS OF PROFESSIONAL EDUCATION

A.E. Popovich

Self-realization of students in scientific research
as a professional need. 44

*N.N. Shekshaeva, N.I. Naumkin,
D.E. Glushko, Z.H. Abushaeva*

Methods of teaching the discipline
“Fundamentals of innovative engineering”
with the university electronic information
educational environment 56

PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY

O.I. Mironova, L.A. Ruonala

Characteristics of gamification
as a method of adult education 76

I.V. Polenyakin

The expression of the qualities
of a mentor among modern students – future teachers 90

M.V. Predeina, N.V. Zhukova

Continuing education in a foreign and Russian context
as a condition for the formation of a subjective career 108

<i>M.V. Ferapontova, P.A. Malysheva, Yu.V. Sukhovershina, R.N. Abramishvili</i> Study of the relationship between the image of the future and trust in teachers among schoolchildren.	126
<i>N.V. Shuvalova, A.M. Mutalimov</i> Some aspects of individual socialization and formation of value orientations of a modern student.	138

DOI: 10.31862/2500-297X-2023-2-9-22

УДК: 371.84

М.А. Зенкин¹, И.Ю. Иванов²

¹ Государственный университет морского и речного флота
имени адмирала С.О. Макарова,
198035 г. Санкт-Петербург, Российская Федерация

² Национальный исследовательский университет
«Высшая школа экономики»,
101000 г. Москва, Российская Федерация

Детские морские объединения России – пространство профессионализации или самоопределения?

Дополнительное образование детей в России и за рубежом все чаще рассматривается как инструмент укрепления глобальной конкурентоспособности государства, в том числе средствами профориентации. На материале организаций дополнительного образования детей, реализующих общеразвивающие программы морской и речной тематики в России, в статье рассматриваются профориентационные модели в аспекте противопоставления отраслевых установок на рекрутинг кадров – установке на универсальное развитие личности средствами профильного обучения и ориентации на широкий рынок труда. В фокусе исследования – большой спектр участников образовательного процесса: директора детских морских объединений, педагоги, обучающиеся 14–17 лет, а также выпускники, которые на момент проведения исследования являлись курсантами отраслевых вузов и колледжей, подведомственных Федеральному агентству морского и речного транспорта (Росморречфлот). Среди данных целевых групп

© Зенкин М.А., Иванов И.Ю., 2023



Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

было проведено онлайн-анкетирование, охватившее 1583 респондента в 37 регионах России. Результаты исследования показали, что несмотря на значимость элементов профильного (морского) обучения в образовательной деятельности детских морских объединений России, для большинства из них профориентация не является приоритетом и уступает место задачам социализации и личностного развития, что находит соответствие и в зарубежной практике. Полученные данные дают основания для корректировки концепции кадрового обеспечения отрасли, а также для разработки первых подходов к оценке эффектов ранней профориентации учащихся в системе организаций дополнительного образования детей.

Ключевые слова: дополнительное образование детей в сфере морской деятельности, детские морские объединения, морские кадеты, профориентация

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Зенкин М.А., Иванов И.Ю. Детские морские объединения России – пространство профессионализации или самоопределения? // Педагогика и психология образования. 2023. № 2. С. 9–22. DOI: 10.31862/2500-297X-2023-2-9-22

DOI: 10.31862/2500-297X-2023-2-9-22

M.A. Zenkin¹, I.Y. Ivanov²

¹ Admiral Makarov State University of Maritime and Inland Shipping, St. Petersburg, 198035, Russian Federation

² HSE University, 101000, Moscow, Russian Federation

Maritime extracurricular activities for children: Are they for career guidance or self-development instrument?

Children's extracurricular education in Russia and abroad is increasingly seen as a tool to strengthen the state's global competitiveness, including through career training. Based on the material of a network of organizations of children's extracurricular education implementing specialized programs in marine and river field in Russia, the article discusses various career guidance

models in the light of contrasting industry attitudes to recruiting personnel – the attitude to universal personal development by means of specialized training and orientation to a wide labor market. The research focuses on a wide range of participants in the educational process: directors of children's maritime associations, teachers working with 14–17 year-olds, as well as graduates who at the time of the study were cadets of branch universities and colleges subordinate to the Russian Federal Agency for Maritime and River Transport (Rosmorrechflot). The online survey covered target groups with the sample of 1583 people in 37 Russian regions. The results of the study showed that for the majority of children's maritime associations in Russia, career guidance is not a priority and gives way to the tasks of socialization and personal development of students, which is similar to the situation abroad. The data obtained provide grounds for adjusting the concept of staffing in the industry, as well as for developing the primary approaches to assessing the effects of early career guidance based on specialized training.

Key words: maritime extracurricular activities, sea cadets, children's maritime associations, career guidance

CITATION: Zenkin M.A., Ivanov I.Y. Maritime extracurricular activities for children: Are they for career guidance or self-development instrument? *Pedagogy and Psychology of Education*. 2023. No. 2. Pp. 9–22. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2023-2-9-22

Введение

Последних 25 лет концепция обучения на протяжении всей жизни, проблема развития человеческого капитала определяют стратегии развития образовательных систем многих стран мира [8]¹. В образовательном дискурсе мирового сообщества прочно закрепились темы агентности и субъектности, благополучия, управления собственной карьерой, удовлетворенности своими карьерными притязаниями, в том числе средствами профориентации [6; 7].

Дополнительное образование детей в России и мире все чаще рассматривается как ресурс укрепления глобальной конкурентоспособности государства [1]. Обновленная Концепция развития дополнительного образования детей, утвержденная распоряжением Правительства Российской Федерации 31 марта 2022 г., определяет вектор развития для

¹ См. также: Qualifications Systems: Bridges to Lifelong Learning. *Education and Training Policy*. OECD. 2007. Pp. 9–16. URL: <https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/38465471.pdf> (дата обращения: 31.03.2022).

организаций дополнительного образования, связанный с установкой на раннюю профориентацию детей через систему профессиональных проб и стажировок на предприятиях на основе взаимодействия с реальным сектором экономики (<http://static.government.ru/media/files/3f1gkklA J2ENBbCFVEkA3cTOSiypicBo.pdf>).

Развитие практик опережающей профессиональной подготовки способствует актуализации моделей управления собственным образованием и карьерой, когда практический опыт предшествует получению профессионального образования [4; 5].

Такая профориентационная модель характерна для сферы отраслевого образования, где традиционно преобладают практико-ориентированные форматы работы с будущими абитуриентами и курсантами. Так, в системе образования в сфере морского и речного транспорта в России наиболее значимой формой педагогической работы с будущими моряками является морская практика на гребно-парусных шлюпках, парусно-моторных яхтах и больших парусниках [3].

В морских школах Добровольного общества содействия армии и флоту (ДОСААФ), школах юнг и клубах юных моряков СССР морская практика для подростков рассматривалась в качестве инструмента допризывной подготовки и профессионализации. Фактически данный сегмент образования брал на себя функции начального профессионального обучения, готовя кадры для флота².

Сегодня запрос на подготовку кадров для морской отрасли на базе детских морских центров, морских кадетских корпусов, морских кадетских классов, клубов юных моряков и речников и других образовательных организаций, реализующих программы морского и речного профиля, сформулирован в отраслевых стратегических документах – Морской доктрине Российской Федерации (<http://www.kremlin.ru/acts/bank/48215>) и Концепции подготовки кадров для транспортного комплекса до 2035 г. (<http://static.government.ru/media/files/08kdjMvcFwID WwASgiu9e7VL9DpZnssz.pdf>). Со стороны морской индустрии данные образовательные организации рассматриваются как элемент системы отраслевого образования – «начальная ступень подготовки к службе и работе на российском флоте» (<https://yungi.gumrf.ru/wp-content/uploads/2017/09/Kontseptsiya-MFRTS-DOD.pdf>).

В зарубежной традиции практическая подготовка юных моряков выполняет инструментальную функцию развития универсальных компетентностей и так называемых навыков для жизни. Для международного молодежного движения морских кадетов и морских скаутов Канады,

² Авраамов Н.Ю. Военно-морская шлюпка. М., 1941; Балакин С.А., Вьюгин С.В. Школа по морю плывет. М., 2021; Голев В.В. Чувашия флотская. Чебоксары, 2019.

США, Великобритании, Германии, Японии, Гонконга, Южной Кореи, Сингапура, Австралии и Новой Зеландии установка на раннее профессиональное самоопределение обучающихся и рекрутинг кадров не характерна, а описание карьерных перспектив в сфере профессиональной морской деятельности дается в общих формулировках [2].

Таким образом, в России и за рубежом позиционируются различные профориентационные модели, которые соответствуют разным отраслевым установкам.

Цель нашего исследования – определить, в какой мере в России запрос морской отрасли на рекрутинг и подготовку кадров находит отклик в системе образовательных организаций, реализующих дополнительные общеразвивающие программы морской и речной тематики, обозначить их профориентационные результаты и эффекты.

В рамках исследования на материале отраслевого транспортного образования (в морской и речной сфере деятельности) мы ставим вопрос об эффектах ранней профориентации в системе дополнительного образования детей – о влиянии профильного обучения, профессиональных проб и других форм профориентационной работы на образовательные стратегии учащихся, а также на образовательные и профессиональные траектории выпускников.

В статье мы фокусируем внимание на отраслевом сегменте дополнительного образования детей как системе, отвечающей на глобальные вызовы повышения конкурентоспособности государства и развития человеческого капитала средствами профориентации. Такой подход позволил нам впервые с опорой на данные описать российский ландшафт отраслевого образования, реализующего общеразвивающие программы морской и речной тематики, в аспекте профориентации, а также предложить инструмент для исследования образовательных стратегий учащихся и образовательных траекторий выпускников данных образовательных организаций. До сих пор комплексные исследования данного сегмента образования не проводились.

Представленные данные имеют значимость для отраслевого образования в России и за рубежом с точки зрения определения стратегии управления его кадровым потенциалом.

Методы исследования

Основу методологии нашего исследования составила описательная статистика с применением частотного и сопоставительного анализа, а также онлайн-анкетирование. Выбор количественных методов исследования обусловлен задачей получить данные, которые бы репрезентировали специфику отраслевого образования в сфере

морской деятельности в широком контексте национального и зарубежного дополнительного образования детей.

Определение роли данного сегмента образования в формировании образовательных и профессиональных стратегий обучающихся требовало включения в фокус исследования широкого спектра участников образовательного процесса: директоров детских морских объединений, педагогов, обучающихся 14–17 лет, а также выпускников, которые на момент проведения исследования являлись курсантами отраслевых вузов и колледжей, подведомственных Федеральному агентству морского и речного транспорта (Росморречфлот).

Анкетирование обучающихся детских морских объединений направлено на определение их образовательных стратегий и уровня осведомленности об отраслевом образовании, их ожиданий от работы в сфере морского сектора экономики. Анкетирование педагогов – на выявление понимания задач образовательной организации как преимущественно воспитательной и развивающей или же профориентационной и рекрутинговой для сферы морской деятельности. Цель анкетирования директоров – определение иерархии стейкхолдеров и приоритетов в профориентационной работе образовательных организаций, которыми они руководят. Анкетирование выпускников проводилось для выявления влияния профессиональных установок, сформированных в образовательной организации дополнительного образования, на их образовательные траектории.

Исследование представляло собой онлайн-анкетирование, проведенное методом случайной выборки. Анкетирование проводилось в октябре 2021 г. – феврале 2022 г. Респонденты представляли 70 образовательных организаций, реализующих общеразвивающие программы морской и речной тематики в восьми федеральных округах, в 37 регионах России, а также – 17 образовательных организаций, подведомственных Росморречфлоту, в 17 регионах России. Участие в исследовании было добровольным для всех респондентов.

Общее количество респондентов – 1583 человека. Из них: обучающихся детских морских объединений – 1050, педагогов – 164, руководителей – 70, курсантов отраслевых образовательных организаций – 299. Обязательное условие для участия в анкетировании курсантов, обучающихся в отраслевых образовательных организациях высшего и среднего профессионального образования, подведомственных Росморречфлоту, – наличие предшествующего поступлению в образовательную организацию опыта обучения по дополнительным общеразвивающим программам морской или речной тематики не менее 1 года.

Исследование охватило образовательные организации различных форм управления и собственности – профильные организации дополнительного образования детей (детские морские центры), тематические кружки и секции при подростково-молодежных клубах, морские кадетские корпуса, подведомственные Министерству просвещения Российской Федерации, морские кадетские классы в общеобразовательных школах, кружки и секции при отраслевых вузах³.

Образовательные организации, принявшие участие в исследовании, представляют приморские субъекты Российской Федерации и субъекты, которые удалены от моря и крупных судоходных рек, а также города и сельскую местность.

Результаты исследования

Согласно данным ведомственной статистики, которыми располагает Морской федеральный ресурсный центр дополнительного образования детей, по состоянию на 2021 г. в Российской Федерации функционировало 303 детских морских объединения с совокупным охватом обучающихся около 20 000 человек. В 2021 г. обучение в этих образовательных организациях завершили 7623 человека. В отраслевые морские и речные вузы и колледжи поступило 4% от общего количества выпускников.

Для сравнения, в системе отраслевого образования Открытого акционерного общества «Российские железные дороги», реализующего программы для детей, на 2021 г. в соответствии с ведомственной Концепцией развития профориентационной деятельности до 2025 г. был установлен целевой показатель базовой эффективности: для Детских железных дорог – 50% выпускников, продолживших образование в отраслевых вузах и колледжах, а для опорных школ и профильных классов – 80% (http://www.shkola-internat30oaoorzd.ru/upload/medialibrary/f0b/koncepcia_raz2025.pdf).

Исходя из приведенных данных о сравнительно низком переходе выпускников детских морских объединений в отраслевые вузы и колледжи, мы можем сделать предположение, что для данных образовательных организаций профориентация, понимаемая как рекрутинг будущих кадров для сферы морской и речной деятельности, не является приоритетной задачей. Оценка профориентационного фокуса дополнительных общеразвивающих программ, реализуемых данными образовательными организациями, требует дальнейшего исследования. Отметим, что

³ Для удобства в рамках настоящей статьи совокупность данных образовательных организаций, реализующих общеразвивающие программы морской и речной тематики, мы будем называть «детскими морскими объединениями».

анализ уставов 35 детских морских объединений из разных регионов России показал, что в среднем учредитель ставит перед образовательной организацией 8–10 задач, среди которых профориентация занимает лишь одну из позиций, как правило, в середине списка. Основная часть задач связана с развитием и воспитанием обучающихся.

Согласно данным проведенного исследования, сами руководители детских морских объединений в качестве своей первоочередной задачи выделяют подготовку обучающихся к жизни в обществе (рис. 1). Респондентам предложено было ответить на вопрос: «Какую миссию выполняет ваша организация?». Количество респондентов – 70 человек из 37 регионов России.

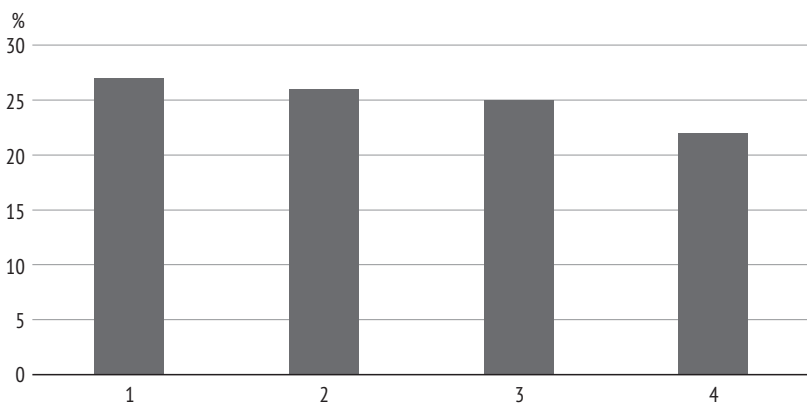


Рис. 1. Миссия детского морского объединения:

- 1 – подготовить ребенка к жизни в обществе (привить чувство ответственности, самостоятельности, товарищества и т.п);
- 2 – помочь ребенку определиться с профессией;
- 3 – воспитать патриота своей страны; 4 – забрать детей с улицы

На вопрос о том, кто является главным благополучателем деятельности детских морских объединений, 62% респондентов ответили «семья» (дети и родители), 25% – «государство» (воспитание гражданина и патриота) и лишь 7% – «морская отрасль». Ранжирование задач, проведенное руководителями, в целом совпадает с аналогичным ранжированием, проведенным педагогами данных образовательных организаций.

Результаты анкетирования обучающихся показали, что 70% из них убеждены в том, что навыки, приобретенные в детском морском объединении, пригодятся им в жизни. Таким образом, мы наблюдаем консенсус между учредителем и семьями как важными стейкхолдерами, а также руководством и педагогическим составом детского морского объединения в отношении цели и задач образовательной организации.

Из сопоставления результатов анкетирования педагогов и обучающихся детских морских объединений мы видим, что, не ставя задачу профессионализации, указанные организации используют профильное обучение как средство воспитания и развития универсальных компетентностей, а также популяризации морской сферы деятельности в широком смысле. Так, по мнению педагогов, обучающиеся приходят в детское морское объединение осознанно, а при выборе направленности дополнительного образования руководствуются в первую очередь интересом к морской сфере деятельности. Однако две трети из них не рассматривают вариант продолжения образования в отраслевых вузах и колледжах. В то же время значительная часть контингента (более половины) готова после завершения обучения продолжить занятия морским делом в качестве досуговой деятельности (рис. 2). Например, в форме увлечения яхтингом, водными походами или прикладными видами спорта.

На рис. 2 представлены результаты анкетирования педагогов организаций дополнительного образования детей, реализующих профильные программы морской и речной тематики. Респондентам предложено ответить на вопрос: «Отметьте наиболее подходящее предположение о причинах, по которым некоторые ваши ученики принимают решение не продолжать профильное морское образование». Количество респондентов – 164 человека из 37 регионов России.

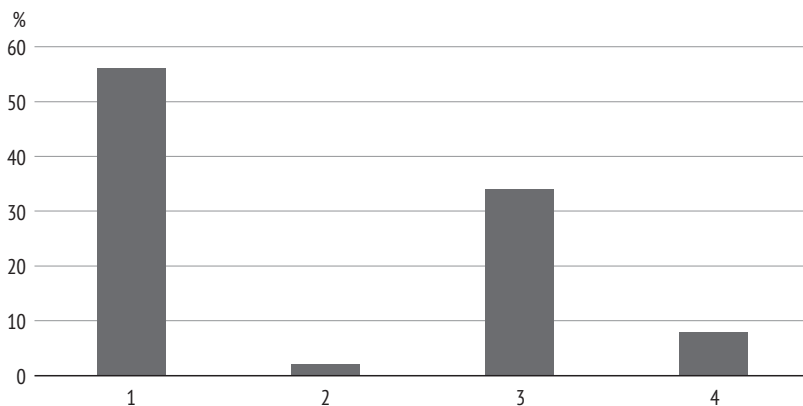


Рис. 2. Причины отказа выпускников от выбора программ профессионального и высшего образования морского профиля (отраслевых образовательных организаций):

1 – изначально не рассматривали как профессию, но готовы сохранить связь в качестве увлечения (яхтинг и т.п.); 2 – другое; 3 – понимают, что не наберут баллы ЕГЭ или не пройдут по здоровью; 4 – разочаровались в морской сфере деятельности («наслужились») за время обучения

Несмотря на приведенные данные, порядка 30% контингента детских морских объединений проявляет заинтересованность в продолжении образования в сфере морской деятельности. Для них данные образовательные организации становятся важным институтом начальной профессионализации: 84% респондентов убеждены, что обучение в детском морском объединении положительно повлияет на их дальнейшее профессиональное развитие.

Воплощение этих ожиданий подтверждают результаты анкетирования курсантов морских колледжей и вузов, которые ранее обучались в детских морских объединениях: они лучше адаптируются к условиям обучения, показывают высокие академические результаты и демонстрируют приверженность профессии. Респондентам было предложено ответить на вопрос: «Как повлияло обучение в детском морском объединении на ваше намерение поступать в отраслевой вуз или колледж?» (рис. 3). Количество респондентов – 299 человек из 17 регионов России.

Изучение образовательных стратегий курсантов позволяет утверждать, что детские морские объединения способствуют формированию профессиональных установок и приверженности профессии у данной части контингента: 80% респондентов отмечают удовлетворенность своим профессиональным выбором и готовность работать по специальности, а 65% предполагают в дальнейшем повышать свой образовательный уровень по выбранному отраслевому направлению.

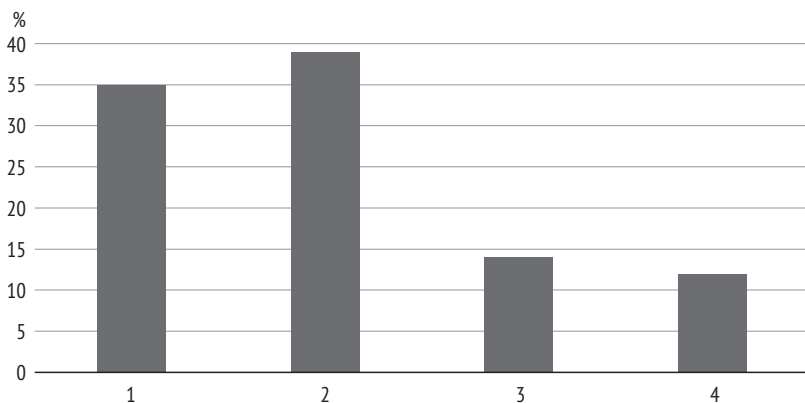


Рис. 3. Влияние обучения в детском морском объединении на выбор отраслевых вузов и колледжей:

- 1 – до обучения не планировал поступать в отраслевой вуз/колледж;
- 2 – обучение подкрепило мои намерения поступать;
- 3 – всегда хотел поступить в морской вуз/колледж, поступил бы и без детского морского объединения;
- 4 – затрудняюсь ответить

74% выпускников детских морских объединений, которые продолжили свою образовательную траекторию в отраслевых образовательных организациях, отмечают, что приняли окончательное решение о продолжении образования в сфере морской и речной деятельности именно в детском морском объединении, ставшем для них, таким образом, пространством профессионального самоопределения (см. рис. 3).

Дискуссионные вопросы

Вопрос о критериях оценки эффективности организаций дополнительного образования детей в сфере морской деятельности с точки зрения профориентации и рекрутинга остается открытым, что обусловлено дефицитом исследований образовательных и профессиональных траекторий выпускников данных организаций в российской и зарубежной научной литературе. Поэтому до настоящего момента не представлялось возможным оценить обоснованность ожиданий морской отрасли от деятельности данных образовательных организаций в части формирования кадрового потенциала, так же, как и ожиданий целевой группы обучающихся, рассматривающих данные образовательные организации как точку входа в морскую или речную профессию.

Согласно результатам нашего исследования, в российском сегменте дополнительного образования детей в сфере морской деятельности, как и за рубежом, превалирует профориентационная модель, ориентированная на развитие универсальных компетентностей и подготовку к широкому рынку труда, а рекрутинговый потенциал данного сегмента образования в значительной степени редуцирован. Профессиональные пробы и стажировки (морская практика) выполняют сугубо педагогическую функцию, а не профессионализирующую.

Несбалансированность данной модели помимо нарастающего разрыва между образованием и реальным сектором экономики (что противоречит упомянутым ранее отраслевым концепциям) провоцирует возникновение риска для индивида, карьерные ожидания которого при сложившейся системе профориентации на полипрофессиональную деятельность могут не найти адекватного соответствия на рынке труда, в том числе в морском секторе экономики.

В этой связи вопрос о кадровой стратегии отраслевого морского образования сохраняет актуальность – насколько целесообразно рассматривать детские морские объединения как инструмент рекрутинга и селекции будущих кадров?

Выводы

В России дополнительное образование детей в сфере морской деятельности, как и за рубежом, преимущественно выполняет функции содействия самоопределению и развитию обучающихся. Профильная подготовка, ориентированная на формирование профессионально важных качеств моряка, реализуется в части, в которой способствует формированию универсальных компетентностей, навыков для жизни, социализации и воспитанию.

В зарубежной традиции установка на профессионализацию подростков практически отсутствует, а морская практическая подготовка на судах позиционируется как приключение. В России практика профессионализации со времен СССР значительно редуцировалась, хотя по-прежнему сохраняет рудиментарные черты для 30% контингента. Для этой части обучающихся данные образовательные организации выполняют селективную функцию.

Полученные данные свидетельствуют о важности продолжения исследований образовательных и профессиональных траекторий выпускников отраслевых образовательных организаций для оценки результатов и эффектов их профориентационной деятельности во взаимосвязи с запросами рынка труда.

Настоящее исследование предлагает лишь первые подходы к оценке вклада дополнительного образования детей в формирование конкурентоспособности государства через решение вопросов кадрового потенциала и может быть применимо не только к сфере морской деятельности, но и к аналогичному сегменту отраслевого образования.

Библиографический список / References

1. Дополнительное образование детей в России: единое и многообразное / Косарецкий С.Г., Гошин М.Е., Беликов А.А. и др.; Под ред. С.Г. Косарецкого, И.Д. Фрумина. М., 2019. [Kosaretsky S.G., Goshin M.E., Belikov A.A. et al. *Dopolnitelnoe obrazovanie detey v Rossii: edinoe i mnogoobraznoe* [Extracurricular activities in Russia: Unified and diverse]. S.G. Kosaretsky, I.D. Frumin (eds.). Moscow, 2019.]
2. Зенкин М.А. Отраслевое дополнительное образование детей в сфере морской деятельности: модели и практики в России и за рубежом // Про ДОД. 2021. № 6 (36). С. 40–51. [Zenkin M.A. *Maritime industry extracurricular activities: Models and practices in Russia and the world. Pro DOD*. 2021. No. 6 (36). Pp. 40–51. (In Rus.)]
3. Зуб И.В., Курьсь В.А., Акименко В.И. Содержание и направленность физической подготовки и спорта в морском образовании Российской империи // Актуальные проблемы физической и специальной подготовки

- силовых структур. 2019. № 2. С. 104–110. [Zub I.V., Kuris V.A., Akimenko V.I. The content and orientation of physical training and sports in the maritime education of the Russian Empire. *Aktualnye problem fizicheskoy i specialnoy podgotovki silovyh struktur*. 2019. No. 2. Pp. 104–110. (In Rus.)]
4. Ключевые тезисы концепции профессионального самоопределения в условиях постиндустриальной эпохи / Сергеев И.С., Блинов В.И., Есенина Е.Ю. и др. М., 2019. [Sergeev I.S., Blinov V.I., Esenina E.Yu. et al. *Klyuchevye tezisy kontseptsii professionalnogo samoopredeleniya v usloviyakh postindustrialnoy epokhi* [Key theses of the concept of professional self-development in the post-industrial era]. Moscow, 2019.]
 5. Опережающая профподготовка: формирование системообразующих компонентов / Блинов В.И., Сатдыков А.И., Осадчева С.А., Красовский Н.А. // Образовательная политика. 2020. № 4 (84). С. 85–93. [Blinov V.I., Satdykov A.I., Osadcheva S.A., Krasovskiy N.A. Construction of the core components for anticipating and matching skills system. *Educational Policy*. 2020. No. 4 (84). Pp. 85–93. (In Rus.)]
 6. Поливанова К.Н. Новый образовательный дискурс: благополучие школьников // Культурно-историческая психология. 2020. Т. 16. № 4. С. 26–34. [Polivanova K.N. A new educational discourse: The well-being of students of the school. *Cultural-Historical Psychology*. 2020. Vol. 16. No. 4. Pp. 26–34. (In Rus.)]
 7. Bassot B. Career learning and development: A social constructivist model for the twenty-first century. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*. 2012. Vol. 12. Pp. 31–42.
 8. Kuzminov Ya., Sorokin P., Froumin I. Generic and specific skills as components of human capital: New challenges for education theory and practice. *Foresight and STI Governance*. 2019. Vol. 13. No. 2. Pp. 19–41.

Статья поступила в редакцию 15.11.2022, принята к публикации 13.01.2023

The article was received on 15.11.2022, accepted for publication 13.01.2023

Сведения об авторах / About the authors

Зенкин Михаил Александрович – кандидат филологических наук; заместитель директора Морского федерального ресурсного центра дополнительного образования детей, Государственный университет морского и речного флота имени адмирала С.О. Макарова, г. Санкт-Петербург

Mikhail A. Zenkin – PhD in Philology; deputy Director of Federal Maritime Resource Center Extracurricular Activities, Admiral Makarov State University of Maritime and Inland Shipping, St. Petersburg

E-mail: zenkinma@gumrf.ru

Иванов Иван Юрьевич – младший научный сотрудник Центра общего и дополнительного образования имени А.А. Пинского Института образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», г. Москва

Ivan Yu. Ivanov – junior researcher at the Pinsky Center for General and Extracurricular Education of the Institute of Education, HSE University, Moscow

E-mail: iyivanov@hse.ru

Заявленный вклад авторов

Зенкин М.А. – поиск, изучение и интерпретация источников и материалов, концептуализация понятий, планирование исследования, сбор, анализ и интерпретация данных

Иванов И.Ю. – поиск, изучение и интерпретация источников и материалов, планирование исследования, сбор, анализ и интерпретация данных

Contribution of the authors

M.A. Zenkin – search, study and interpretation of sources and materials, conceptualization of concepts, research planning, collection, analysis and interpretation of data

I.Yu. Ivanov – search, study and interpretation of sources and materials, research planning, collection, analysis and interpretation of data

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи

All authors have read and approved the final manuscript

Е.В. Чернобай, М.В. Холманская

Национальный исследовательский университет
«Высшая школа экономики»,
101000 г. Москва, Российская Федерация

Возможности воздействия на самостоятельность учащихся через организацию обратной связи

Статья содержит обзор новейших российских и зарубежных исследований, посвященных обратной связи. В частности, прослеживается путь от фокуса на содержании обратной связи и действиях учителя к фокусу на ученике. В современной парадигме залогом успешной обратной связи являются последующие самостоятельные действия получающего обратную связь. Введя в 2012 г. в научный оборот термин *feedback literacy* (грамотность по восприятию обратной связи), Paul Sutton положил начало целому направлению исследований необходимых человеку качеств для эффективной работы с обратной связью. За десятилетие, прошедшее с момента издания работы P. Sutton, понятие *feedback literacy* было концептуализировано, выделены основные компоненты понятия, а также разработан и апробирован инструмент для его измерения. В настоящее время продолжается исследование взаимосвязи восприятия обратной связи с агентностью, и данная статья вносит вклад в дискуссию путем освещения и обобщения накопленных данных о необходимых характеристиках как акторов, так и самой обратной связи для того, чтобы обратная связь была максимально эффективна для учащихся. В статье ставится вопрос, как связана самостоятельность учащихся с организацией обратной связи и при каких условиях обратная связь достигает ожидаемого эффекта, а также выделяются существующие дефициты, в частности, нехватка практических инструментов для улучшения качества работы учеников с обратной связью.

© Чернобай Е.В., Холманская М.В., 2023



Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

Ключевые слова: самостоятельность, агентность, обратная связь, фидбэк, грамотность по восприятию обратной связи, культура ошибки, климат ошибки, влияние ошибок на обучение

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Чернобай Е.В., Холманская М.В. Возможности воздействия на самостоятельность учащихся через организацию обратной связи // Педагогика и психология образования. 2023. № 2. С. 23–43. DOI: 10.31862/2500-297X-2023-2-23-43

DOI: 10.31862/2500-297X-2023-2-23-43

E.V. Chernobay, M.V. Kholmanskaya

HSE University,
Moscow, 101000, Russian Federation

Potential impact on student autonomy through the organization of feedback

The article provides an overview of recent Russian and foreign research on feedback. Specifically, it traces the transition from a focus on teacher actions and feedback content to a focus on the student. In the modern paradigm, successful feedback is allied with the subsequent actions of the recipient. In 2012, Paul Sutton introduced the concept of feedback literacy, laying the foundation for further research aimed at identifying personal qualities for effective work with feedback. Over the decade since Sutton's work was published, the concept of feedback literacy has been conceptualized, its main components have been identified, and an instrument for measuring it has been developed and validated. Currently, research continues on the relationship between feedback perception and agency, and this article contributes to the discussion by summarizing accumulated data on the necessary characteristics of actors and feedback to ensure that feedback leads to goal attainment: changes in academic and extracurricular practices which lead to success. The article raises the question of how feedback is related to students' agency and under what conditions feedback is most effective. The article also identifies existing deficits, particularly the lack of practical tools to improve students' quality of work with feedback.

Key words: autonomy, agency, feedback, feedback literacy, error culture, error climate, effect of errors on learning

CITATION: Chernobay E.V., Kholmanskaya M.V. Potential impact on student autonomy through the organization of feedback. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2023. No. 2. Pp. 23–43. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2023-2-23-43

Актуальность темы

В реалиях быстро меняющегося современного мира, требующего от индивида гибкости и немедленной адаптации к новым неожиданным условиям (как, например, пандемия), а также в условиях бурного развития искусственного интеллекта, на наших глазах трансформирующего рынок профессий, одной из ключевых характеристик человека становится его самостоятельность. Понятие самостоятельности довольно хорошо изучено в отечественной психологии и педагогике и трактуется современными исследователями как «выполнение какого-либо действия без напоминаний и без помощи (автономия) и способность ставить цели и достигать их самостоятельно (инициатива)» [2, с. 11].

Такое понимание самостоятельности пересекается с содержанием других похожих понятий, часто встречающихся в современной исследовательской литературе: агентность, инициативность, проактивность, автономность, независимость, субъектность, саморегуляция; при этом разные исследователи выделяют отдельные аспекты, объединяющие, или, наоборот, обособливающие эти понятия. Под агентностью понимается «совокупность индивидуальных характеристик, отражающих способность человека к осознанному инициативному действию в социальном мире, не только воспроизводящему существующие структуры и формы деятельности, но также их совершенствующему и создающему новые в интересах индивидуального и/или общественного блага» [11, с. 20], т.е. к понятию самостоятельности добавляется компонент проактивного действия по созданию структур. Автономность трактуется как ответственность – понимание последствий собственных действий – вкупе с активным участием в принятии решений относительно собственного обучения [24]. Проактивное поведение определяется исследователями как «самонаправляемое, ориентированное на будущее действие..., в котором индивид нацелен на создание изменений, включая изменение ситуаций... и/или себя самого...» [15, с. 3], а субъектность «реализуется в моментах выхода человека за границы предоставленного (надситуативные акты), отраженности его в других людях...

и возвращенности к себе...» [6, с. 3]. Саморегуляция определяется как такое взаимодействие с заданием, при котором учащиеся задействуют навыки постановки целей для улучшения качества своих знаний, осознанный выбор стратегий, а также мониторинг получаемых результатов и эффектов своей вовлеченности в выполнение задания [18]. Таким образом, мы наблюдаем, что тема развития самостоятельности существует в современной исследовательской повестке под разными именами. Мы для удобства будем пользоваться понятиями «самостоятельность» и «агентность» как синонимичными, имея в виду, что понятие «агентность» по содержанию несколько шире, чем понятие «самостоятельность», поскольку включает в себя дополнительный элемент созидания нового, т.е. невозможно быть агентным, не будучи самостоятельным.

Ключевую роль в развитии агентности играет ощущение само-эффективности как уверенности в своей способности менять текущую ситуацию: «оно воздействует на когнитивные, мотивационные, аффективные процессы, а также на процесс принятия решений» [14, с. 4].

Исследование самостоятельности привлекает представителей самых разных дисциплин: социологов, психологов, педагогов. В докладе «Самостоятельность и проактивное поведение» авторами было отмечено, что несмотря на то, что агентность находится в фокусе внимания разных наук, консенсус в отношении определения и описания понятийной системы отсутствует [12].

Социологи отмечают усиливающуюся в современном мире тенденцию к де-структуризации и переосмыслению концепции «структура – действие» в сторону признания значительного влияния действий отдельных индивидов на существование структур [10]. Исследователи выделяют тенденцию отказа от структурно-детерминистского подхода, при котором индивидуальное действие направлено на интеграцию индивида в существующие структуры, и выделяют такое агентное поведение, при котором сами структуры претерпевают существенное изменение и создаются новые. Недавний опыт пандемии COVID-19 проявил очевидно недостаточный уровень агентности у школьников, который помог бы им успешно справиться с нестандартными условиями [4].

Современные психологи рассматривают условия возникновения агентности, а также ее значение в развитии личности и связь самостоятельности с благополучием индивида. В качестве одного из ключевых условий выделяется возможность пробного действия, все еще затрудненного в условиях традиционной школы, однако постепенно становящегося возможным благодаря процессу «распаковки» школьной структуры и расширению образовательного пространства [8].

Опираясь на структурно-функциональную модель психической деятельности, разработанную А.В. Карповым, П.С. Сорокин и др. выделили потенциально важные для развития агентности личностные факторы (на микроуровне: когнитивные, эмоциональные, волевые психические процессы; на мезоуровне – метакогнитивные процессы; на макроуровне – рефлексия) и подошли к рассмотрению агентности комплексно, создав модель, учитывающую социально-культурный контекст, контекст текущей ситуации и личностные факторы [12].

В фокусе внимания педагогов в первую очередь возможности развития агентности в текущих образовательных условиях (благодаря переходу к более мягким практикам), а также обзор уже существующих практик, используемых в отдельных инновационных школах, в частности, организация ученического самоуправления, проектной и исследовательской деятельности, образовательных выездов, спланированных самими учащимися, а также создания условий для разработки индивидуальных образовательных траекторий и самооценивания учеников. Кроме того, педагоги, как непосредственные участники процесса развития автономии школьников, отмечают положительные изменения и сложности, с которыми они сталкиваются на своем пути [3; 9].

Исследователи сходятся в том, что агентность развивается не сама по себе, а в определенном социальном и культурном контексте. Развивая идеи Выготского о развитии психических функций через прохождение этапов от внешней деятельности в сотрудничестве со взрослым к интериоризации, его последователи, такие как А. Стеценко, утверждают, что сам этот переход сопряжен с возникновением новой сферы действия, дающей возможность для трансформирующих социальных практик. В процессе деятельности человек воздействует на объекты, а объекты воздействуют на него, меняя восприятие и понимание себя личностью. Проходя через такие трансформации, мы меняем способы взаимодействия с миром и, соответственно, свою субъектность, что должно рассматриваться в контексте социальных структур. Таким образом, агентность составляет неотделимый аспект культурно-исторической теории развития личности [36].

Следовательно, говоря о развитии агентности, мы подразумеваем возможности, возникающие в процессе социального взаимодействия личности и общества, и в первую очередь – возможности, возникающие в процессе обучения. Вопросы, на которые призвана ответить эта статья, сформулированы нами таким образом: Каковы представления исследователей о связи самостоятельности с получаемым фидбэком? Каковы условия эффективного взаимодействия учащихся с обратной связью?

Как уже упоминалось ранее, в настоящее время отдельные педагоги и инновационные школы предпринимают попытки воздействовать на агентность учащихся путем предоставления им больших свобод и возможностей для совершения выбора, например, давая им право принимать некоторые решения относительно их образования. На наш взгляд, при всей ценности подобных инициатив многие из них имеют один существенный недостаток, а именно их эпизодичность. Даже если допустить, что при работе над проектом или в случае школьного самоуправления взрослые не только декларируют самостоятельный выбор детей, но и действительно не используют свой авторитет для принятия окончательного правильного с их точки зрения решения, даже в этом случае такие события носят скорее разовый, акционный характер, и в них обычно вовлечен ограниченный круг учащихся, часто уже склонных к агентному поведению. Что касается более массовых и пролонгированных актов развития агентности вроде составления индивидуальных образовательных маршрутов или принятия решений по оцениванию своей работы, детям часто не хватает мотивации и навыков самостоятельности для ответственного выбора. Получается замкнутый круг: с целью развить самостоятельность в детях учителя предоставляют им возможности, не научив быть самостоятельными.

Среди других сложностей, названных учителями в отношении развития агентного поведения школьников, выделяются сопротивление родителей («Школа должна работать на академический результат»), а также организационные, финансовые и законодательные ограничения [9].

На наш взгляд, необходима такая форма организации деятельности, которая, с одной стороны, позволит интегрировать процесс развития самостоятельности в существующие формы социального взаимодействия, а с другой – учесть вышеизложенные трудности (будет иметь очевидный положительный эффект на академические успехи учащихся, затронет широкие массы детей, и при этом будет работать на развитие самостоятельного поведения безотносительно изначального уровня самостоятельности учащегося, с практической точки зрения не потребует серьезного переобучения учителей и глобальных организационных изменений, а также значительных финансовых затрат).

Такой формой совместной деятельности учителя и ученика может стать новый для российского образовательного пространства подход к организации обратной связи в процессе обучения.

Обратная связь в самом общем смысле слова как информация, сообщаемая учителю своим ученикам о результатах их деятельности, казалось бы, настолько неотъемлемая часть обучения, существующая столько же, сколько и сам процесс обучения, что она давно должна быть

всесторонне изучена и представлена в пособиях по педагогике и методике как набор эффективных инструментов, обязательный в арсенале любого организатора педагогического процесса от воспитателя детского сада до бизнес-тренера. Качественная обратная связь – важнейший компонент формирующего оценивания, без которого невозможно достижение современных целей образования [7]. Однако в реальности под обратной связью в образовании зачастую понимается обратная связь на учебные результаты, и такая обратная связь нередко сводится к выставлению оценки с небольшим комментарием, письменным или устным, наподобие «Молодец! Отличная работа!» или «Тема раскрыта не полностью». Несет ли такая обратная связь существенную информацию, помогающую учащимся сориентироваться в требованиях и ожиданиях учителя и понять, как именно им надо изменить свою работу или какие стратегии приведут к улучшению результата? Ответ, как правило, отрицательный.

Исследования показывают, что не только в нашей стране, но и за рубежом учащиеся в большинстве своем не удовлетворены результатами получаемой обратной связи. В исследовании А.А. Азбель и др. отмечается, что ученики 9–11 классов российских школ в целом демонстрируют нехватку обратной связи со стороны учителя и имеют скорее интуитивное представление о ее сути [1]. Это и неудивительно: А.А. Корнев подчеркивает, что в российском профессиональном стандарте «Педагог» умение давать обратную связь не входит в перечень необходимых навыков учителя [5]. Неудовлетворенность качеством обратной связи отмечают и зарубежные авторы, исследующие восприятие фидбэка студентами вузов [19]. При этом обратная связь является одним из наиболее мощных средств повышения качества образовательных результатов за счет целенаправленной работы над сокращением разницы между желаемым результатом и достигнутым. Эффективность обратной связи доказана многочисленными исследованиями, в том числе метаанализами (размер эффекта обратной связи $d = 0,75$, что примерно в два раза превышает средний размер эффекта большинства факторов) [13].

История изучения обратной связи

Одними из первых ввели понятие обратной связи в пространство образования бихевиористы [20]. Они рассматривали его в категориях положительного и отрицательного подкрепления. Как писал В.Ф. Skinner, «если кто-то дает правильный ответ или совершает другое правильное действие, он должен быть вознагражден. Например, если учитель хвалит учеников за то, что они вовремя приходят в класс, это

будет иметь положительный эффект для всех учащихся, находящихся в классе, и являющихся свидетелями похвалы» [20, с. 682]. Аналогичным образом работает отрицательное подкрепление и подкрепление наказанием. Положительное подкрепление (обратная связь) может выражаться не только вербально, но и в виде улыбки, похлопывания по плечу, возможности выбора заданий, концентрации на положительных моментах и т.д. Однако, как справедливо замечают критики данного подхода, в процессе обучения положительное и отрицательное подкрепления не всегда приводят к закреплению образовательных результатов.

В дальнейшем изучением обратной связи занимались многочисленные зарубежные исследователи (подробный исторический обзор представлен в статье D.A. Kluger и A. DeNisi [23]. Однако, как отмечается в вышеуказанной статье, значительное число прошлых работ не соответствуют современным понятиям о качестве исследования. Тем не менее, одно из важнейших заключений, сделанных авторами, – обратная связь не всегда имеет положительный эффект. Ее эффект может быть так же нейтральным и отрицательным.

Современные концепции обратной связи

В девяностые годы прошлого века потребность в повышении качества обучения привела к усилению интереса к обратной связи [16]. Появляются новые исследования, ставящие целью найти наиболее эффективные способы влиять на образовательные результаты с помощью обратной связи. Обратная связь начинает рассматриваться как процесс, находящийся под воздействием определенных социальных условий, в частности, взаимных ожиданий учеников и учителя [Там же]. На это же время приходится появление теории *Self-Regulated Learning* (SRL), в которой обратной связи отводится значительное место. В концепции D.L. Butler и P.H. Winne обратная связь, полученная из внешних источников, – встроенный катализатор внутренней обратной связи, который может как выступить подтверждением правильности понимания задания и выбранных студентом стратегий, так и наоборот, спровоцировать их пересмотр [18].

В отечественной исследовательской литературе обратная связь в обучении пока представлена очень мало. Есть исследования А.А. Коренева, который определил обратную связь как «информацию, получаемую учащимися в ответ на определенные действия в процессе образования и соотносимую с процессами и результатами обучения и воспитания» [5, с. 118]. Им же были введены в русскоязычный научный оборот термины «педагогическая обратная связь» и «академическая обратная

связь» для обозначения двух видов обратной связи: сообщаемой педагогом ученикам и наоборот, получаемая педагогом от других участников педагогического процесса [5].

До недавнего времени исследователи обратной связи фокусировались главным образом на действиях педагога. Соответственно, их исследовательский интерес лежал в плоскости содержания обратной связи и эффективных способах ее донесения. Предпосылку, из которой исходили исследователи, сформулировала американская исследовательница V. Shute: «Хороший фидбэк может значительно улучшить процесс и результаты обучения, если его правильно донести» [33, р. 154]. Она провела масштабный анализ имеющейся на тот момент литературы по формирующему оцениванию и вывела типологию обратной связи. Сфокусировавшись на обратной связи, предоставленной на уровне задания (об уровнях обратной связи мы поговорим ниже), V. Shute исследовала наиболее эффективные виды формирующего фидбэка, а также условия, при которых обратная связь помогает учащимся развить навыки или улучшить понимание материала. Ею были изучены механизмы обратной связи, ведущие к трансформации рудиментарных навыков в компетенции более высокого порядка. Важным моментом в работе V. Shute является выделение когнитивных механизмов, дающих учащимся возможность получить пользу от обратной связи. В частности, по V. Shute, фидбэк делает видимой разницу между желаемым и имеющимся уровнем освоения материала, тем самым снижая уровень неопределенности у учащихся. Кроме того, он эффективно помогает снизить когнитивную нагрузку, особенно у более слабых и новых учеников. Более специфичный фидбэк сообщает информацию о неэффективных стратегиях, непонимании и процессуальных ошибках.

В своей работе V. Shute рассмотрела эффективность обратной связи с точки зрения развернутости, продолжительности по времени, времени сообщения (сразу после выполнения работы или после некоторого перерыва), уровня самих учащихся и др. Автор выделила одиннадцать разных типов обратной связи: отсутствие фидбэка, простое подтверждение правильности-неправильности, сообщение правильного ответа, предложение попытаться еще до нахождения правильного ответа, указание на место ошибки, указание на главные характеристики изучаемой темы или отрабатываемого навыка, сообщение информации по изучаемой теме (обучение по новой), краткий разбор ответа ученика (почему данный ответ правильный или неправильный), направление ученика в сторону правильного ответа (без сообщения правильного ответа), подробный анализ ошибок и непонимания ученика, подробная обратная связь, включающая подтверждение правильности/неправильности,

указание на место ошибки, а также помощь в выработке стратегии без сообщения правильного ответа. Выбор одного из этих типов делает учитель, основываясь на разных предпосылках (например, для слабых учеников, а также для учеников, находящихся на стадии восприятия, а не применения нового, предпочтительнее повторное объяснение материала, а не развернутая обратная связь, апеллирующая к неосвоенным понятиям) [33].

На основе анализа исследований обратной связи V. Shute разработала рекомендации, как следует и как не следует давать фидбэк, чтобы он имел образовательный эффект. На сегодняшний день ее гайдлайн по видам и содержанию обратной связи является одним из наиболее разработанных. Она обобщила собранные результаты исследований в таблицах «Что следует делать в процессе сообщения обратной связи» и «Что не следует делать в процессе сообщения обратной связи». Также ею были созданы гайдлайны по отношению фидбэка ко времени и индивидуальным характеристикам учащихся [Там же].

Значительный вклад в исследование обратной связи внесли J. Hattie и H. Timperley. В статье «The Power of Feedback» они определили четыре уровня, на которых она дается: уровень задания, уровень процесса, уровень саморегуляции и уровень личности [22]. Было установлено, что наименьшую эффективность для улучшения результатов обучения имеет обратная связь на уровне личности (общая оценка из разряда «Молодец!» или «У тебя хорошо получается!»), поскольку она малоинформативна для учащегося.

В исследованиях, проведенных J. Hattie и H. Timperley, показано, что наибольший эффект достигается обратной связью на уровне процесса, где происходит анализ лежащих в основе выполнения задания учебных стратегий. Такая обратная связь ценна тем, что ее результаты часто выходят за рамки конкретного задания и имеют более широкое применение. В качестве примера такой обратной связи J. Hattie приводит следующее высказывание преподавателя: «Отредактируй эту часть сочинения, обратив внимание на описания, чтобы читатель мог понять все оттенки смысла, которые ты хочешь передать» [Там же].

Еще один уровень обратной связи – уровень саморегуляции – также имеет доказанную эффективность. Такая обратная связь обращена к способности учащихся направлять и регулировать свою деятельность, она включает самоконтроль, самодисциплину, самооценивание и автономию. Обратная связь на уровне саморегуляции отвечает на следующие вопросы: есть ли у ученика потребность в обратной связи? Способен ли ученик попросить о помощи, а также принять и обработать обратную связь? Насколько у ученика развита способность давать обратную связь

самому себе? Насколько он уверен в правильности своих ответов и стратегий? Каковы представления ученика об успехе и неудаче?

Учителями наиболее часто дается обратная связь на выполнение задания. И хотя такая обратная связь считается в целом менее полезной для учеников, чем обратная связь на уровне процессов или саморегуляции, поскольку ее выводы часто неприменимы к другим заданиям, ее повсеместная распространенность привела к высокой степени разработанности этой темы в исследованиях. В частности, было изучено влияние различных факторов на эффективность обратной связи, таких как время между выполнением задания и получением обратной связи (в частности, выяснилось, что и немедленный, и отложенный фидбэк эффективны в зависимости от других переменных: отложенный больше способствует формированию концепций, а немедленный – запоминанию процесса выполнения задания. Отложенная обратная связь больше подходит сильным студентам, поскольку влияет на вовлеченность и развивает автономию, в то время как более слабые студенты могут испытывать фрустрацию и демотивацию, не получив немедленного подтверждения правильности/неправильности выполнения задания).

Помимо содержания обратной связи и условий ее организации для достижения наибольшего эффекта, современные исследователи ставят вопрос об оптимальной форме подачи. Согласно исследованиям J. Hattie, наиболее эффективные виды обратной связи осуществляются в видео-, аудио- или компьютерном формате [13], что связано с исключением (для ученика) субъективного человеческого фактора, а также возможностью неоднократно возвращаться к такой обратной связи. Эффективность видео фидбэка подтверждает и исследование N. Brouwer et al. [17].

Грамотность по восприятию обратной связи (*feedback literacy*)

При том, что концепция обратной связи существует уже более ста лет, а пристальное внимание исследователей приковано к ней уже не меньше сорока лет, только относительно недавно при анализе причин, почему же обратная связь не всегда так эффективна, как должна быть, в поле зрения исследователей попал непосредственно сам ученик. Теперь вопрос был поставлен по-другому: не только что должен делать учитель, чтобы обратная связь дошла до адресата и поспособствовала улучшению его образовательных результатов, но и что должен со своей стороны сделать ученик, и какими он должен обладать качествами для получения максимальной пользы от обратной связи. Первым этот

вопрос поднял Р. Sutton в статье «Концептуализация грамотности восприятия обратной связи: знать, быть, действовать» (“Conceptualizing feedback literacy: knowing, being, and acting”) [37]. Он предложил рассматривать навыки и характеристики учеников, необходимые для эффективной работы с обратной связью, как одну из грамотностей наряду с другими академическими грамотностями (например, умение писать академическим языком), т.е. как необходимый навык, который должен освоить каждый учащийся. Впрочем, согласно концепции академической грамотности, мало развить определенный навык: в процессе приобретения академической грамотности происходит трансформация личности учащегося, и он, по сути, развивает в себе новую сущность, социализированную в академическом пространстве и обогащенную новыми культурными нормами и ценностями [Там же].

Согласно концепции Р. Sutton, быть грамотным с точки зрения восприятия обратной связи – это «иметь способность читать, интерпретировать и использовать фидбэк» [Там же, р. 31]. Исходя из этой концепции, чуть позже появились новые, углубленные и уточненные определения *feedback literacy*. Одной из наиболее заметных и повлиявших на дальнейшие исследования в этой области была работа исследователей D. Carless и D. Boud «Развитие *feedback literacy* студентов: возможности для восприятия обратной связи», в которой они подробно рассмотрели необходимые условия для развития такого качества, как грамотность в отношении обратной связи (*feedback literacy*) [19]. Согласно их концепции, студент, обладающий *feedback literacy*, должен в первую очередь осознавать важность обратной связи для процесса своего обучения и понимать, что обратная связь может исходить из разных источников, не обязательно учителя, но и родителей, одноклассников, других участников процесса обучения. Он должен понимать язык обратной связи, быть способным сделать самостоятельное оценочное суждение о своей работе и работе других. И наконец, он должен уметь управлять аффективными реакциями, которые часто возникают при получении критических замечаний. Более того, такой учащийся в идеале должен сам искать возможность получить обратную связь с целью улучшить свою работу.

Наличие всех трех вышеизложенных характеристик, по предположению D. Carless и D. Boud, являются предпосылкой для главного звена в цепи *feedback literacy*: совершения действия (рис. 1).

Без действия учащегося вся конструкция обратной связи, какой бы детально проработанной со стороны учителя она не была, не имеет смысла. Именно учащийся выступает главным актором, и от его действий зависит, будет ли обратная связь иметь последствия в виде улучшения образовательных результатов и выработки новых, более эффективных стратегий или нет.

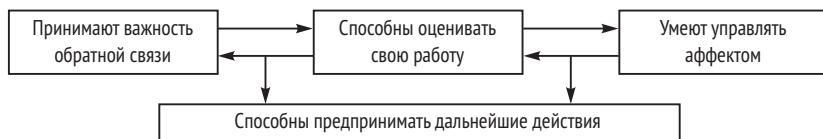


Рис. 1. Отличительные характеристики студентов, обладающих *feedback literacy* (по [19])

Таким образом, за эффективность обратной связи в современном понимании несет ответственность не только учитель, но (возможно даже в большей степени) и ученик. Своими действиями, активным стремлением получить, понять и применить обратную связь он определяет конечный результат влияния обратной связи на процесс обучения.

Основываясь на концепции D. Carless и D. Boud, исследователи Н.У. Tay и К.В.Л. Lam изучили условия аффективного, когнитивного и поведенческого взаимодействия с обратной связью и создали свою типологию практик обратной связи. Проведя серию фокус групп с учениками средней школы, они выяснили, что обратная связь положительным образом влияет на самооффективность в том случае, если сопровождается комментарием учителя о том, как можно исправить работу или что сделано правильно для улучшения результатов. С точки зрения влияния на действия ученика, важно убедиться в понимании учениками содержания обратной связи: многие не предпринимая никаких действий именно по причине неумения интерпретировать комментарий учителя. Также исследователями отмечено, что ученики предпочитают не переделывать всю работу заново, а иметь возможность выбирать часть, которую им нужно переработать, поскольку это дает им ощущение агентности. Что касается когнитивной вовлеченности, ученики выделили два вида обратной связи как наиболее полезные для них: предварительное обсуждение критериев оценки и индивидуальное обсуждение работы после объявления результатов [38].

Значение диалога между учащимися и преподавателем в процессе обратной связи подчеркивали и другие исследователи. М. Price, К. Handley и J. Millar выяснили, что большое влияние на действия студентов по результатам полученной обратной связи имеют даже такие факторы, как взаимоотношения между учащимися и преподавателем [29].

Обратная связь и ошибки школьников в ходе учебного процесса

Говоря об аффективном факторе при взаимодействии с обратной связью, нельзя не упомянуть о влиянии общего отношения к ошибкам, существующего в образовательной среде. В традиционном

образовательном процессе школьного образования к допущению учащимися ошибок всегда существовало неоднозначное отношение. С одной стороны, на ошибках учатся, с другой – существует установка, что ошибок лучше не допускать, поскольку они наказуемы низкой отметкой. Отношение учителей к допущенным ошибкам может различаться в зависимости от конкретного учителя и контекста обучения. Некоторые учителя могут поощрять допущенные ошибки как часть процесса обучения, в то время как другие могут реагировать на ошибки школьников с негативом и критикой. По сути, такая ситуация приводит к тому, что у школьника отсутствует право на ошибку. Иногда в классической системе образования основным методом может быть обучение, при котором стараются избегать ошибок.

Однако следует признать, что в современных школах еще недостаточно сформирована культура оценки обучающихся, иногда оценка не аргументирована: ни ученику, ни родителю непонятно, что стоит за конкретной оценкой, даже если это высший балл. Учащиеся трактуют «культуру ошибок» как негативную, заявляют, что ошибки воспринимаются учителями в качестве недостатков и в целом педагоги не поддерживают обучение на ошибках [35]. Более того, страх школьника совершить ошибку повышает уровень стресса обучающихся. Аналитическая компания Harris Insights & Analytics в сотрудничестве с LEGO Education в 2019 г. провели масштабное международное исследование «Уверенность в процессе обучения». В ходе исследования были опрошены дети от 5 до 18 лет, а также родители и педагоги. По результатам данного исследования, 79% российских школьников испытывают стресс из-за успеваемости. Это самый высокий показатель. На втором месте Китай – 64%, на третьем Германия – 61%. Отмечается, что учителя, дети и их родители уверены в том, что причиной такой ситуации являются оценки и сравнение результатов разных учащихся. Также волнение у детей школьного возраста вызывают тесты и экзамены¹.

В науках об образовании неоднократно поднимался вопрос о роли ошибок в обучении, ряд исследований показали, что ошибки и неудачи в учебном процессе можно рассматривать как преимущество в обучении. Например, теория интерференции основана на том, что опыт ошибок развивает навык у учащегося различать знания между правдивыми и теми знаниями, которые «конкурируют» с правдивыми [25].

Дискурс о том, как можно учиться на ошибках и на каких ошибках можно учиться, как учителя справляются с ошибками обучающихся,

¹ Российская школа заняла первое место по уровню стресса среди учеников. URL: https://vogazeta.ru/articles/2020/1/16/analitics/11122-rossiyskaya_shkola_zanyala_pervoe_mesto_po_urovnyu_stressa_sredi_uchenikov (дата обращения: 22.04.2022).

находит все большее внимание в исследованиях по образованию. Идея о том, что ошибки могут иметь потенциал для обучения, поначалу слабо поддерживалась [32]. Однако в последние годы возникло много сомнений относительно того, является ли негативная оценка ошибок в педагогическом контексте наиболее эффективным подходом [41]. Ошибка возникает тогда, когда есть несоответствие между результатами действий ученика и ожиданиями ученика или учителя [21].

Концепция культуры ошибки была предложена швейцарской исследовательской группой во главе с Фрицем Озером. Ее основная идея заключалась в том, что учителя должны понимать, что ошибки имеют решающее значение для учебного процесса [27]. Исследователи считают, что отношение к ошибкам может быть учебно-ориентированным. Культура ошибки описывает среду обучения, в которой, с одной стороны, снижается страх совершения ошибки (эмоциональный компонент), а с другой стороны, поощряются учебные ситуации, если ошибка все-таки произошла (когнитивный компонент).

Еще одно исследование показывает, что, с позиции учащихся, обучение на ошибках допустимо, если учителя признают возможности совершения школьниками ошибок и не превращают это в своего рода наказание [35]. При этом важно, чтобы педагоги проводили обсуждение выявленных ошибок, находили их «корень», а не просто игнорировали неудачу школьника или сообщали правильный ответ без комментария. Для того чтобы извлечь пользу из ошибок, необходима корректирующая или конструктивная обратная связь. Исследователи утверждают, что учащимся следует регулярно давать корректирующую обратную связь после выполнения заданий, существует взаимосвязь успеваемости обучающихся и обратной связи. Она может помочь учащимся понять, почему они допустили ошибку и как ее исправить [26]. Такой подход к ошибкам в учебном процессе будет носить обучающий характер.

Преподавание больше не определяется как передача знаний, сегодня это процесс оказания помощи учащимся в понимании учебного материала и в преобразовании его в собственные знания, умения и навыки. Работа с ошибками учащихся в ходе использования конструктивной обратной связи помогает им учиться на своих ошибках и повышает, по сравнению с нейтральным отношением к ошибкам, их восприятие того, что они находятся в доверительном и поддерживающем учебном климате. Такой подход исследователи назвали «климат ошибки» [34].

Учителя, использующие подходы, поддерживающие конструктивное (позитивное) исправление ошибок, стимулируют учеников к более активной и продуктивной работе в классе [Там же]. Эффект в обучении

напрямую зависит от того, как именно учитель дает обратную связь. Недостаточно просто отметить, что ученик был неправ, и заменить его ответ на верный, важно создать благоприятную атмосферу.

Возможности организации обратной связи в школе

Исследуя причины, ведущие к слабому взаимодействию студентов с обратной связью, N. Winstone et al. выделили четыре препятствия (названные ими барьерами): проблемы с интерпретацией содержания, сложности в выборе наиболее подходящих стратегий, неверие в свою способность что-то изменить посредством обратной связи и, наконец, нежелание учащихся прикладывать усилия для осознания возможностей обратной связи. Исследователи сделали предположение, что влияние этих препятствий варьируется в зависимости от индивидуальных характеристик учеников, в частности, от их установки на рост/данность (соответственно, на глубокое/поверхностное усвоение материала). Основываясь на этих предпосылках, N. Winstone et al. разработали набор инструментов DEFT, нацеленных на помощь в восприятии, интерпретации и использовании обратной связи. Он состоит из четырех разных компонентов: словарь терминов, используемых учителем в комментариях; алгоритм, помогающий выбрать оптимальные стратегии; семинар, на котором обсуждается обратная связь и, наконец, портфолио, с помощью которого учащиеся могут отследить свой прогресс, основанный на использовании результатов обратной связи. Однако, проведя ряд эмпирических исследований восприятия студентами этого набора инструментов, они обнаружили, что при в целом положительном восприятии всех компонентов учащиеся выражали недостаточно высокую заинтересованность в их использовании. Впрочем, интервенция (участие в семинаре) меняла восприятие на более положительное [39]. Мы предполагаем, что это может быть связано с недостаточным положительным опытом работы с обратной связью у учащихся. На наш взгляд, похожие инструменты могли бы быть полезны и в российской школе (при условии адаптации), где, как показано в исследовании А.А. Азбель, учащиеся плохо понимают содержание и ценность обратной связи [1].

Для эффективной работы с обратной связью большое значение имеет изменение отношения к ошибкам в школе. Допущение школьниками ошибок и использование их в качестве возможности для роста и совершенствования может положительно повлиять на их образовательные результаты и помочь в развитии навыков, например, в области саморегуляции, мотивации, адаптации к новым задачам. Ошибки следует рассматривать как естественную часть учебного процесса, и в целом

как инструмент для формирования образовательных результатов. Поэтому важно помочь школьникам научиться использовать ошибки как возможность для роста и развития, а не воспринимать их как свое поражение. Учителя могут обучать учеников анализировать свои ошибки, понимать, как их избежать в будущем, и использовать для осмысления учебного материала. Это в свою очередь может уменьшить страх перед ошибками и помочь школьникам чувствовать себя уверенно в процессе обучения.

Необходимо отметить, что исследование эффектов вовлечения учащихся в улучшение образовательных результатов через развитие грамотности по восприятию обратной связи до недавнего времени затруднялось отсутствием инструмента измерения. Лишь в 2022 г. был впервые создан и апробирован на китайских студентах высшей школы опросник из 24 вопросов, оценивающих такие показатели, как поиск обратной связи; обработка информации обратной связи, планирование действий; осознание ценности обратной связи; способность контролировать эмоции в процессе получения обратной связи; вовлеченность в процесс получения обратной связи [42]. Возможно, его появление форсирует не только количество теоретических работ по теме *feedback literacy*, но и создание практических инструментов, применимых в разных образовательных контекстах. В наших дальнейших планах перевод и адаптация шкалы измерения *feedback literacy* для использования ее в работе с российскими подростками.

Заключение

Несмотря на то, что тема обратной связи не нова в науках об образовании, и обратная связь признана одним из наиболее значимых инструментов улучшения образовательных результатов и повышения самоэффективности учащихся, выясняется, что на практике этот инструмент, как правило, используется мало и неэффективно. Это может быть как свидетельством неумения учителем давать конструктивную обратную связь, ведущую к позитивным изменениям в работах учеников, так и неспособностью учеников предпринимать действия по результатам полученной обратной связи в силу недостаточного уровня развития определенных характеристик, обобщенно называемых грамотностью по восприятию обратной связи (*feedback literacy*). В современной исследовательской повестке наблюдается острая нехватка как теоретических моделей развития этой грамотности у учащихся разных возрастов, так и готовых практических инструментов для применения в разных образовательных контекстах.

Библиографический список / References

1. Азбель А.А., Илюшин Л.А., Морозова П.А. Обратная связь в обучении глазами российских подростков // Вопросы образования. 2021. № 1. С. 195–212. [Azbel A.A., Ilyushin L.A., Morozova P.A. Feedback in learning through the eyes of Russian teenagers. *Educational Studies Moscow*. 2021. No. 1. С. 195–212. (In Rus.)]
2. Добрякова М.С., Юрченко О.В. Агентность и семейные образовательные стратегии: между сильной школой и свободой анскулинга: информационный бюллетень. М., 2023. [Dobryakova M.S., Yurchenko O.V. Agentnost i semeynye obrazovatelnye strategii: mezhd silnoy shkloy i svobodoy anskulinga [Agency and family education strategies: Between a strong school and unschooling freedom]. Moscow, 2023.]
3. Гавриленко П.А. Изменения в представлениях и практиках школьных учителей как основа для самостоятельного действия подростка. Институциональный подход // Психологическая наука и образование. 2022. Т. 27. № 3. С. 39–49. [Gavrilenko P.A. Changes in the ideas and practices of school teachers as a basis for independent action of a teenager. institutional approach. *Psychological Science and Education*. 2022. Vol. 27. No. 3. Pp. 39–49. (In Rus.)]
4. Гошин М.Е., Сорокин П.С., Косарецкий С.Г. Агентность школьников в условиях изменений образовательного контекста в период пандемии COVID-19: источники, проявления и эффекты // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2022. № 5. С. 394–417. [Goshin M.E., Sorokin P.S., Kosaretsky S.G. Agency of schoolchildren in the changing educational context during COVID-19 pandemic: Sources, manifestations, and effects. *Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Change*. 2022. No. 5. Pp. 394–417. (In Rus.)]
5. Корнев А.А. Обратная связь в обучении и педагогическом общении // Rhema. Рема. 2018. № 2. С. 112–127. [Korenev A.A. Feedback in learning and pedagogical communication. *Rhema*. 2018. No. 2. Pp. 112–127. (In Rus.)]
6. Петровский В.А. Субъектность: новая парадигма в образовании // Психологическая наука и образование. 1996. № 3. С. 100–109. [Petrovsky V.A. Subjectivity: A new paradigm in education. *Psychological Science and Education*. 1996. No. 3. Pp. 100–109. (In Rus.)]
7. Пинская М.А. Формирующее оценивание и качество образования // Вопросы образования. 2010. № 1. С. 179–185. [Pinskaya M.A. Formative evaluation and quality of education. *Questions of Education*. 2010. No. 1. Pp. 179–185. (In Rus.)]
8. Поливанова К.Н., Бочавер А.А. Возможна ли детская самостоятельность в современной школе? // Психологическая наука и образование. 2022. № 3 (27). С. 6–15. [Polivanova K.N., Bochaver A.A. Is it possible for children to be independent in a modern school? *Psychological Science and Education*. 2022. No. 3 (27). Pp. 6–15. (In Rus.)]
9. Русакова А.В. Потенциал развития автономии учащихся в средней школе // Психологическая наука и образование. 2022. Т. 27. № 3. С. 28–38. [Rusakova A.V. Potential for the development of autonomy of students in secondary school. *Psychological Science and Education*. 2022. Vol. 27. No. 3. Pp. 28–38. (In Rus.)]

10. Сорокин П.С. «Трансформирующая агентность» как предмет социологического анализа: современные дискуссии и роль образования // Вестник РУДН. Серия: Социология. 2021. Т. 21. № 1. С. 124–138. [Sorokin P.S. “Transformative agency” as a subject of sociological analysis: Modern discussions and the role of education. *RUDN Journal of Sociology*. 2021. Vol. 21. No. 1. Pp. 124–138. (In Rus.)]
11. Новые требования к человеческому потенциалу: развитие самостоятельности / Сорокин П.С., Фрумин И.Д., Терентьев Е.А., Корешникова Ю.Н. М., 2022. [Sorokin P.S., Frumin I.D., Terentiev E.A., Koreshnikova Yu.N. *Novye trebovaniya k chelovecheskomu potentsialu: razvitie samostoyatelnosti* [New requirements for human potential: Development of autonomy]. Moscow, 2022.]
12. Самостоятельность и проактивное поведение. 2 том доклада «Глобальный ландшафт исследований и перспективных разработок в области укрепления человека» / Науч. ред. П.С. Сорокин. М., 2022. [Autonomy and proactive behavior. Report “Global landscape of research and developments in the field of human strengthening”. Vol. 2. P.S. Sorokin (ed.). Moscow, 2022.]
13. Хэтти Дж.А.С. Видимое обучение: синтез результатов более 50 000 исследований с охватом более 86 миллионов школьников / Пер. Н.В. Селиванова. М., 2017. [Hattie J. *Vidimoe obuchenie: sintez rezultatov bolee 50 000 issledovaniy s ohvatom bolee 86 millionov shkolnikov* [Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement]. N.V. Selivanov (transl.). Moscow, 2017. (In Rus.)]
14. Bandura A. Adolescent development from an agentic perspective. *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents*. Information Age Publishing, 2005.
15. Bindl U.K., Parker S.K. Proactive work behavior: Forward-thinking and change-oriented action in organizations. *APA Handbook of Industrial and Organizational Psychology*. Vol. 2: Selecting and developing members for the organization. Washington, 2011. Pp. 567–598.
16. Black P., Wiliam D. Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*. 1998. No. 1 (5). Pp. 7–74.
17. Brouwer N., Besselink E., Oosterheert I. The power of video feedback with structured viewing guides. *Teaching and Teacher Education*. 2017. Vol. 66. Pp. 60–73.
18. Butler D.L., Winne P.H. Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis. *Review of Educational Research*. 1995. Vol. 65. No. 3. Pp. 245–281.
19. Carless D., Boud D. The development of student feedback literacy: Enabling uptake of feedback. *Assessment and Evaluation in Higher Education*. 2018. Vol. 43. No. 8. Pp.1315–1325.
20. Gordan M.A. Review of B.F. Skinner’s “Reinforcement Theory of Motivation”. *International Journal of Research in Education Methodology*. 2014. Vol. 5. No. 3. Pp. 680–688.
21. Grassinger R., Steuer G., Berner V.D. et al. Ausprägung und Entwicklung Adaptiver Reaktionen auf fehler in der Sekundarstufe (Magnitude and changes in adaptive dealing with errors in secondary school). *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*. 2015. Vol. 29. No. 3-4. Ss. 215–225.
22. Hattie J., Timperley H. The power of feedback. *Review of Educational Research*. 2007. Vol. 77. No. 1. Pp. 81–112.

23. Kluger A.N., DeNisi A. The effects of feedback interventions on performance: A historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback interventin theory. *Psychological Bulletin*. 1996. Vol. 119. No. 2. Pp. 254–284.
24. Little D. Learner autonomy 1: Definitions, issues and problems. Dublin, 1999.
25. Melton A.W., Irwin J.M. The infuence of gegree of interpolated learning on retroactive inhibition and the overt transfer of specific responses. *American Journal of Psychology*. 1940. Vol. 53. No. 2. Pp. 173–203.
26. Mera Y., Rodríguez G., Marin Garcia E. Unraveling the benefits of experiencing errors during learning: Defnition, modulating factors, and explanatory theories. *Psychonomic Bulletin & Review*. 2022. No. 29. Pp. 753–765.
27. Oser F., Spychiger M. Lernen ist schmerzhaft: Zur Theorie des negativen Wissens und zur Praxis der Fehlerkultur. Langensalza, 2005.
28. Panadero E. A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research. *Front. Psychol*. 2017. Vol. 8. P. 422.
29. Price M., Handley K., Millar J. Feedback: Focusing attention on engagement. *Studies in Higher Education*. 2011. Vol. 36. No. 8. Pp. 879–896.
30. Scharle Á., Szabó A. Learner autonomy: A guide to developing learner responsibility. Cambridge; New York, 2000.
31. Schriftenreihe zum Projekt “Lernen Menschen aus Fehlern”? Zur Entwicklung einer Fehlerkultur in der Schule. *Antrag an den Schweizerischen Nationalfonds*. 1995. No. 4. Pp. 43–70.
32. Seifried J., Wuttke E. Student errors: How teachers diagnose and respond to them. *Empirical Research in Vocational Education and Training*. 2010. No. 2 (2). Pp. 147–162.
33. Shute V. Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*. 2008. Vol. 78. No. 1. Pp. 153–189.
34. Soncini A., Matteucci M.C., Butera F. Error handling in the classroom: An experimental study of teachers’ strategies to foster positive error climate. *European Journal of Psychology of Education*. 2021. No. 36 (3). Pp. 719–738.
35. Spychiger M., Mahler F., Hascher T., Oser F. Fehlerkultur aus der Sicht von Schülerinnen und Schülern. Der Fragebogen S-UFS: Entwicklung und erste Ergebnisse, 1998.
36. Sugarman J., Sokol B. Human agency and development: An introduction and theoretical sketch. *New Ideas in Psychology*. 2012. No. 1 (30). Pp. 1–14.
37. Sutton P. Conceptualizing feedback literacy: Knowing, being, and acting. *Innovations in Education and Teaching International*. 2012. Vol. 49. No. 1. Pp. 31–40.
38. Tay H.Y., Lam K.W.L. Students’ engagement across a typology of teacher feedback practices. *Educ. Res. Policy Prac*. 2022. Vol. 21. No. 3. Pp. 427–445.
39. Winstone N., Mathlin G., Nash R.A. Building feedback literacy: Students’ perceptions of the developing engagement with feedback toolkit. *Frontiers in Education*. 2019. Vol. 4. Article 39.
40. Yan Z., Carless D. Self-assessment is about more than self: The enabling role of feedback literacy. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 2022. Vol. 47. No. 7. Pp. 1116–1128.
41. Yerushalmi E., Polingher C. Guiding students to learn from mistakes. *Physics Education*. 2006. Vol. 41. No. 6. Pp. 532–538.
42. Zhan Y. Developing and validating a student feedback literacy scale. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 2022. Vol. 47. No. 7. Pp. 1087–1100.

Статья поступила в редакцию 07.11.2022, принята к публикации 18.12.2022

The article was received on 07.11.2022, accepted for publication 18.12.2022

Сведения об авторах / About the authors

Чернобай Елена Владимировна – доктор педагогических наук, профессор; профессор Департамента образовательных программ Института образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», г. Москва

Elena V. Chernobay – Dr. Pedagogy Hab.; professor at the Department of Educational Programmes of the Institute of Education, HSE University, Moscow

E-mail: echernobaj@hse.ru

Холманская Марина Владимировна – аспирант Аспирантской школы Института образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», г. Москва

Marina V. Kholmanskaya – postgraduate student at the Postgraduate School of the Institute of Education, HSE University, Moscow

E-mail: mvkholmanskaya@hse.ru

Заявленный вклад авторов

Чернобай Е.В. – общее руководство, анализ и интерпретация литературы, подготовка текста статьи

Холманская М.В. – анализ и интерпретация литературы, подготовка текста статьи

Contribution of the authors

E.V. Chernobay – general guidance, analysis and interpretation of literature, preparation of the text of the article

M.V. Kholmanskaya – analysis and interpretation of literature, preparation of the text of the article

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи

All authors have read and approved the final manuscript

DOI: 10.31862/2500-297X-2023-2-44-55

УДК: 378

А.Э. Попович

Московский государственный университет
технологий и управления имени К.Г. Разумовского
(Первый казачий университет),
109004 г. Москва, Российская Федерация

Самореализация студентов в научно-исследовательской деятельности как профессиональная потребность

Цель статьи – рассмотреть научно-исследовательскую деятельность студентов как процесс, направленный на саморазвитие. Автор фокусирует свое внимание на профессиональном образовании, где студент рассматривается как исследователь, определяет роль профессиональной потребности в этой деятельности, вклад научного руководителя, а также значение студенческого сообщества и вуза в этом процессе. Автором изучен комплекс образовательных технологий, которые наиболее эффективно используются в высшей школе при организации научно-исследовательской деятельности, определена их значимость. Для обоснования выводов исследование проведено на основе опроса студентов факультета цифровых технологий МГУТУ им. К.Г. Разумовского. Цель сбора мнений студентов заключалась в изучении их профессиональных потребностей, сформированных в процессе самостоятельной творческой деятельности. В статью приводятся примеры организации научно-исследовательской деятельности, обеспечивающей повышение заинтересованности студентов в участии

© Попович А.Э., 2023

Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License



в научно-исследовательской и опытно-конструкторской работе, в работе студенческого научного общества, научных конференций, ежегодных конкурсах, а также преподавателей – в педагогическом сопровождении научной деятельности студентов и взаимодействии субъектов образовательной деятельности при разработке грантовых технологий, тренингов предпринимательских компетенций и пр. Автор делает вывод, что современное российское образование при организации научно-исследовательской работы в вузе использует как традиционные, так и современные формы вовлечения студенческой молодежи в науку, стимулирует студенчество, внедряет нетрадиционные формы научных исследования. Однако существуют погрешности в учете индивидуальных возможностей, способностей и интересов студентов, слабо используется современное научное оборудование и т.д.

Ключевые слова: образовательная стратегия, научно-исследовательская деятельность студентов, самореализация, профессиональная потребность

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Попович А.Э. Самореализация студентов в научно-исследовательской деятельности как профессиональная потребность // Педагогика и психология образования. 2023. № 2. С. 44–55. DOI: 10.31862/2500-297X-2023-2-44-55

DOI: 10.31862/2500-297X-2023-2-44-55

A.E. Popovich

K.G. Razumovsky Moscow State University
of Technologies and Management (First Cossach University),
Moscow, 109004, Russian Federation

Self-realization of students in scientific research as a professional need

The purpose of the article is to consider the research activities of students as a process aimed at self-development. The author focuses on professional education, where the student is considered as a researcher, determines the role of professional needs in this activity, the contribution of the supervisor, as well

as the importance of the student community and the university in this process. The author studies the complex of educational technologies that are most effectively used in higher education in the organization of research activities, and points out their significance. To substantiate the conclusions, the study was conducted on the basis of survey of students of the Faculty of Digital Technologies of K.G. Razumovsky Moscow State University of Technologies and Management. The purpose of collecting students' opinions was to study their professional needs, formed in the process of independent creative activity, and the formation of the personality of a modern specialist. The article provides examples of the organization of research activities that increase the interest of students in participating in research and development, in the work of the student scientific societies, scientific conferences, annual competitions, as well as teachers in the pedagogical support of students' scientific activities and the interaction of subjects of educational activities in the development of grant programs, technologies, trainings of entrepreneurial competencies, etc. Summing up the study, the author concludes that modern Russian education, when organizing research work at a university, uses both traditional and modern forms of involving students in science, stimulates students, and introduces non-traditional forms of scientific research. However, there are also weak points in the process, for example, in taking into account the individual capabilities, abilities and interests of students, scientific equipment and modern instruments are poorly used, etc.

Key words: educational strategy, research activities of students, self-realization, professional need

CITATION: Popovich A.E. Self-realization of students in scientific research as a professional need. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2023. No. 2. Pp. 44–55. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2023-2-44-55

В современных условиях перед высшей профессиональной школой стоят задачи повышения качества образования и воспитания, обеспечение более высокого научного уровня преподавания основ наук, улучшение трудового и нравственного воспитания, усовершенствование учебных планов и программ, т.к. объективно обнаруживается дефицит профессиональных, экономических, культурных и других знаний у занятых в общественном производстве.

Необходимость разработки эффективных образовательных стратегий, учитывающих постоянно меняющиеся нестандартные вызовы обществу, нацеливает образовательные организации на определение приоритетов в системе управления инновационной и научной деятельностью

вуза, на его обеспечение в первоочередном порядке кадровыми, инфраструктурными, информационными, финансовыми и иными ресурсами.

Развитие профессионального образования предъявляет особые требования к его содержанию, формам и методам обучения и требует учета особенностей различных групп обучающихся. Так, содержание образования в современных условиях включает не только получение профессиональных умений и навыков, но и научных знаний.

В Стратегии научно-технического прогресса России (далее – Стратегия) подчеркивается, что организация научной, научно-технической и инновационной деятельности зависит от внутренних факторов: сокращение временных рамок прохождения технологических процессов от момента освоения новых знаний до полноценной разработки технологии создания продукта или услуги и доставки ее на рынок; увеличение объема научно-технологической информации, изменение способов работы с ней, форм организации, методов проведения исследований и разработок; рост требований работодателей к квалификационной конкурентоспособности исследователей (<http://government.ru/docs/all/109256/>).

Основной возможностью эффективного научно-технологического развития РФ в Стратегии названо развитие интеллектуального потенциала страны за счет выявления талантливой молодежи и обеспечения ее успешной карьеры в области науки, технологий и инноваций; создания условий для проведения исследований и разработок, соответствующих современным принципам организации научной, научно-технической и инновационной деятельности; формирования системы коммуникации в области науки, технологий и инноваций; развития управленческих новаций в области науки и технологий; поддержки международной интеграции в области исследований и технологического развития (<http://government.ru/docs/all/109256/>).

Поиск оптимальных образовательных стратегий, направленных на актуализацию приоритетных научных, научно-технических проектов позволит сформировать профессионально-творческие компетенции средствами научно-исследовательской деятельности, создать конкурентоспособные исследовательские коллективы, признать приоритетность научной квалификации исследователя, развить систему научно-технического творчества детей и молодежи, поддержать молодых ученых и специалистов в области научной, научно-технической и инновационной деятельности и т.д.

Эти процессы затрагивают широчайший круг проблем, связанных с позитивным воспитательным и образовательным опытом в организации научной, научно-технической и инновационной деятельности и создания условий для ее проведения.

Сущность научно-исследовательской деятельности студентов была проанализирована в работах Г.А. Бордовского, В.П. Борисенкова, В.И. Загвязинского, И.А. Зимней, В.В. Краевского, В.А. Сластенина и др. [1; 2; 6; 9], а также продолжает интересовать современных исследователей.

И.Ю. Данилова выделяет отличительные черты студенческой науки и определяет потенциал будущего специалиста, которые «неразрывно связаны с учебным процессом, нуждами (а значит и особенностями) подготовки высококвалифицированных специалистов» [5, с. 28].

Я.В. Макарчук и Е.С. Назмутдинова выявляют источники мотивации студентов к научно-исследовательской деятельности, классифицируя их как внутренние (познавательные и социальные потребности, стремление к самосовершенствованию, самоутверждению и самореализации в научной деятельности) и внешние (требования, ожидания и возможности). Исследователи конкретизируют «требования» как необходимость соблюдения социальных норм поведения, общения и деятельности, «ожидания» как отношение общества к научно-исследовательской деятельности, а «возможности» как условия для осуществления научно-исследовательской деятельности (наличие лабораторий, научной литературы, библиотеки и т.д.) [7].

М.А. Федорова обосновывает низкую заинтересованность студентов в научно-исследовательской работе (НИР) отсутствием диагностики уровня их научно-исследовательских компетентностей на разных этапах обучения в вузе, а также вариативностью научной подготовки. Поэтому исследователь предлагает обновить формы и методы организации научной деятельности студентов, научным руководителям разрабатывать тематику научных исследований с учетом интересов студентов и их потенциала, с уровнем развития у них компетентности и мотивированности [12].

Е.Н. Шутенко рассматривает основные слагаемые самореализации студентов в образовательной деятельности и выделяет личностную заинтересованность в реализации себя на пути к профессиональному успеху и социальную интегрированность в образовательный процесс [13].

В рамках нашего исследования мы рассмотрим инновационную деятельность МГУТУ им. К.Г. Разумовского по оптимизации условий для развития научных исследований, которая реализуется силами профессорско-преподавательского состава университета, а интеллектуальный и научный потенциал ученых координирует научно-исследовательскую деятельность студентов (<https://mgutm.ru/science/?ysclid=lg4z83b8lw957881190>).

Повышению заинтересованности студентов всех форм обучения в научно-исследовательской деятельности способствуют:

- выявление студентов, мотивированных на приобщение к научной деятельности (анкетирование, тестирование);
- формирование навыков самостоятельной работы, развитие способности к самореализации в деятельности (научно-исследовательская работа);
- обеспечение участия студентов в коллективных научных исследованиях (проектная деятельность);
- разработка и организация профильных научных исследований (научные конференции, конкурсы и выставки научно-исследовательских работ, научные статьи);
- интеграция потенциалов и консолидация усилий преподавателей и студентов для решения научно-практических проблем (научные кружки, факультативы);
- организация внеучебных мероприятий для молодых исследователей (научные семинары, симпозиумы, олимпиады, конкурсы).

Специальным направлением является создание обоснованной системы профессиональной ориентации в научных исследованиях. Изучение и учет профессиональных потребностей студентов способствует улучшению структуры подготовки кадров, освоению профессиональных умений и навыков в области сбора и переработки информации для проведения научных исследований, развитие способностей использовать научные знания, повышение профессиональной подготовки обучающихся на основе развития самостоятельной творческой деятельности, формирование личности современного специалиста.

С целью обследования сложившейся системы в вузовской практике в 2022/23 учебном году нами был проведен опрос по выявлению профессиональных потребностей студентов 3–4 курсов очно-заочной и заочной форм обучения факультета цифровых технологий МГУТУ, обучающихся по направлению подготовки 09.03.03 Прикладная информатика (уровень бакалавриата) профиль «Управление проектами в области информационных технологий». Выборка составила 110 респондентов. Анкетирование выявило, что среди опрошенных студентов 73% – работники различных производств и связаны с автоматизацией технологических процессов, что позволило нам сделать вывод о профессиональной потребности в получении образования.

При опросе было предложено ответить на ряд вопросов, среди которых мы выясняли: «Какие профессиональные знания вы хотели получить в процессе учебы по специальным предметам?», «Какие уже имевшиеся профессиональные или личностные навыки помогали/мешали

учиться в вузе?», «С какими проблемами в научно-исследовательской работе вы сталкивались?», «Какие ваши способности и потенциал остались, на ваш взгляд, не полностью востребованными в процессе вузовской подготовки?», «Участвовали/участвуете ли вы в научно-исследовательской деятельности?».

Ответы на вопросы позволили нам сделать вывод, что профессиональные потребности у всех студентов достаточно высоки, а личностная включенность в обучение устойчива, т.к. они хотят «получить глубокие теоретические знания» (58%), «разбираться в экономических деталях производства» (61%), «научиться эффективно работать в профессии» (76%) и т.д.

Анализ ответов также показал, что профессиональные навыки имеют далеко не все студенты, т.к. часть из них не работает в данной производственной сфере: «незнание производства мешало освоить часть процессов» (44%), «наблюдались трудности в быстрой подборке необходимой литературы» (58%), «умение работать самостоятельно помогало организовать учебу» (49%) и др.

Часто студенты проявляли неудовлетворенность процессом организации научно-исследовательской работой и ее результатами: «не уверен в значимости предложенной руководителем темь» (46%), «недостаточное внимание научного руководителя» (30%), «не было возможности услышать мнение коллектива о моей работе» (48%), «переоценил свои возможности» (40%), «не смог проявить себя» (35%), «не хватило умений и навыков» (30%).

Среди основных форм научно-исследовательской деятельности, в которой они участвовали, были названы выполнение творческих заданий/мини-проектов в рамках учебных дисциплин (65%), участие в конференциях с докладами (50%), при этом было высказано желание участвовать в работе творческих коллективов на хоздоговорных условиях, грантах, разработке изобретений и получении патента (60%). Это указывает на мотивированность студентов к профессиональной деятельности, к решению профессионально-творческих задач, на готовность к проектированию научных исследований.

Ориентация на получение образования – критерий социальной активности, важный показатель уровня нравственного воспитания и степени вовлечения личности в современную культуру, поэтому очевидно, что индивидуальная позиция студента в решении профессиональных задач крайне важна.

Особый интерес в связи с этим представляет мотивация личности к освоению профессии, динамике изменения мотивов под влиянием обучения, оценочное суждение о содержании, формах и методах обучения,

анализ степени удовлетворенности обучением и получаемыми знаниями. Такая информация – важный фактор совершенствования существующей практики обучения и разработки новых подходов к организации учебного процесса.

Формированию у студентов навыков ведения самостоятельной научно-исследовательской работы в рамках комплексных научно-исследовательских (НИР) и опытно-конструкторских работ (НИОКР), в процессе которой студенты обучаются экспериментировать, вырабатывать личный опыт пользоваться научной литературой, отбирать и анализировать полученную информацию, использовать ее на практике, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития. Работа студентов по планам НИОКР и НИРС позволяет в значительной степени учесть их интересы, уровень подготовки, способности. Если она хорошо спланирована, практические занятия могут быть заменены определенным видом исследовательской или экспериментальной работы по заданиям ведущих кафедр.

Совершенствование планирования самостоятельной работы студентов обеспечивает организацию индивидуальной познавательной деятельности, при которой наиболее полно раскрываются способности обучаемого, реализуется его научный и творческий потенциал.

В качестве примера такой деятельности можно привести работу студенческого научного общества, организованного в МГУТУ, помогающего студенту удовлетворить желания развиваться в науке, решить проблемы во время написания статей, обеспечить участие в интересных научных мероприятиях и познакомиться с людьми со схожими интересами:

- научные конференции, ежегодные конкурсы, например, VIII Всероссийский молодежный научный форум «Наука будущего – наука молодых», российское движение детей и молодежи «Движение Первых», команда «Битва роботов» и др.;
- педагогическое сопровождение научной деятельности студентов и взаимодействие субъектов образовательной деятельности, направленные на достижение максимального прогресса обучаемого: сотрудничество, сопереживание, содействие, соучастие, сотворчество через разработку индивидуального образовательного маршрута, подготовка научной статьи или доклада с учетом индивидуальных интересов студента, которые напрямую связаны с определенными действиями педагога к субъектам образовательного процесса по индивидуальному освоению знаний;
- способы вовлечения студентов в научно-исследовательскую деятельность, включая:

- а) грантовые технологии в рамках конкурса Росмолодежи «Покоряй новые вершины!» (размер гранта от 5 тысяч до 1 миллиона рублей), направленные на организацию занятости молодежи, в том числе самозанятости; на поддержку творческих инициатив и развитие культурно-образовательной среды; на развитие молодежных медиа; на вовлечение молодежи в сферу науки и технологий, в том числе, реализуемые сообществами молодых ученых;
 - б) тренинги предпринимательских компетенций, включающие короткое тестирование с целью определения личной стартовой точки, прослушивание онлайн-курса (короткие лекции и полезные шаблоны для работы над проектом и презентациями), возможность оценить свой прогресс и получить приглашение на участие в онлайн-тренинге;
- методы развития научной коммуникации: освоение студентами понятий, необходимых для проведения научно-исследовательской работы (гипотеза, концепция, объект исследования и др.), речевых оборотов научной речи, сущность и структуру устного выступления и пр., что базируется на сотворчестве, взаимном обмене опытом и информацией между студентом и научным руководителем с целью исключения несовершенства педагогического руководства развитием творческих способностей.

На наш взгляд, при анализе научно-исследовательской деятельности студентов естественны вопросы о том, как используются результаты научно-исследовательской деятельности студента?

Мы отмечаем поэтапность во включении студентов в научно-исследовательскую работу, начиная с младших курсов. Например, в рамках IX Всероссийской научно-технической конференции «Фундаментальные и прикладные аспекты компьютерных технологий и информационной безопасности» на секции «Smart-технологии в социально-экономической сфере» приняли участие с докладами студенты первых-третьих курсов. В настоящее время студенты факультета цифровых технологий готовятся к участию в конкурсе Мэра Москвы среди лучших инновационных проектов для города по следующим направлениям: «Медицина и фармацевтика», «Промышленность», «Транспорт и логистика», «Благоустройство и строительство», «Экология и охрана окружающей среды», «Общественные проекты».

Обеспечить самостоятельную работу студентов можно во многом с помощью современных образовательных технологий в интерактивном режиме. Интерактивный электронный контент позволяет манипулировать процессами, в которые можно вмешиваться, моделировать с изменением сущности, качеств и вида объектов, общаться непосредственно

с удаленными пользователями при выполнении коллективного задания, осуществлять контроль за процессами и т.д. Благодаря этим инновациям повышается производительность исследовательской деятельности.

В ходе проведенного исследования мы обозначили наиболее распространенные формы научно-исследовательской работы студентов в вузе и выяснили, что активность обучающихся в научно-исследовательской работе недостаточна, что обусловлено:

- низким уровнем стимулирования студенчества, в том числе финансового, например, выплата повышенной стипендии;
- слабым действенным вовлечением студенческой молодежи в науку, например, через сайт вуза;
- неэффективностью разработок нетрадиционных форм научных исследований и их внедрения;
- погрешностями в учете индивидуальных возможностей, способностей и интересов студентов к выполнению исследовательской работы;
- слабым использованием научного оборудования и современных приборов;
- узкими рамками общения в научной среде;
- отсутствием навыков работы с научной литературой, в том числе недооценкой использования обзоров отечественных и зарубежных публикаций, описаний патентов по исследуемой проблеме и др.

Библиографический список / References

1. Бережнова Е.В., Краевский В.В. Основы учебно-исследовательской деятельности студентов. М., 2005. [Berezhnova E.V., Kraevsky V.V. *Osnovy uchebno-issledovatel'skoy deyatel'nosti studentov* [Fundamentals of educational and research activities of students]. Moscow, 2005.]
2. Бордовский Г.А. Научно-исследовательская деятельность – решающее условие повышения качества подготовки специалиста // Подготовка специалиста в области образования: Научно-исследовательская деятельность в совершенствовании профессиональной подготовки. СПб., 1999. Вып. VII. С. 3–6. [Bordovsky G.A. Research activity is a decisive condition for improving the quality of specialist training. *Podgotovka specialista v oblasti obrazovaniya: Nauchno-issledovatel'skaya deyatel'nost v sovershenstvovanii professional'noy podgotovki*. St. Petersburg, 1999. Vol. VII. Pp. 3–6. (In Rus.)]
3. Вострокнутов Е.В. Возможности научно-исследовательской деятельности в формировании профессионально-творческих компетенций студентов технического вуза // Мир науки, культуры, образования. 2015. № 1 (50). С. 64–67. [Vostroknutov E.V. Opportunities for research activities in the formation of professional and creative competencies of students of a technical university. *World of Science, Culture and Education*. 2015. No. 1 (50). Pp. 64–67. (In Rus.)]

4. Голубева И.А. Научно-исследовательская деятельность студентов: попытка определения // Ученые записки Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского. Социология. Педагогика. Психология. 2022. Т. 8 (74). № 2. С. 73–86. [Golubeva I.A. Research activities of students: an attempt to determine. *Uchenye zapiski Krymskogo federalnogo universiteta imeni V.I. Vernadskogo. Sociologiya. Pedagogika. Psikhologiya*. 2022. Vol. 8 (74). No. 2. Pp. 73–86. (In Rus.)]
5. Данилова И.Ю. Многоуровневая модель организации научно-исследовательской работы студентов как средство обеспечения качества образования в вузе: Дис. ... канд. пед. наук. М., 2010. [Danilova I.Yu. *Mnogourovnevaya model organizatsii nauchno-issledovatel'skoy raboty studentov kak sredstvo obespecheniya kachestva obrazovaniya v vuze* [A multi-level model of organizing research work of students as a means of ensuring the quality of education at a university]. PhD Dis. Moscow, 2010.]
6. Зимняя И.А. Исследовательская деятельность студентов в вузе как объект проектирования в компетентностно-ориентированной ООП ВПО. М., 2010. [Zimnyaya I.A. *Issledovatel'skaya deyatel'nost studentov v vuze kak obekt proektirovaniya v kompetentnostno-orientirovannoy OOP VPO* [Research activity of students at the university as an object of design in the competence-oriented basic educational programs of higher professional education]. Moscow, 2010.]
7. Макарчук Я.В., Назмутдинова Е.С. Формирование мотивации студентов вуза к научно-исследовательской деятельности // Молодой ученый. 2015. № 14 (94). С. 494–498. [Makarchuk Ya.V., Nazmutdinova E.S. Formation of university students' motivation for research activities. *Molodoy uchenyy*. 2015. No. 14 (94). Pp. 494–498. (In Rus.)]
8. Маметьева О.С., Супрун Н.Г., Халикова Д.А. Научно-исследовательская работа студентов вуза: результативность и проблемы организации // Современные проблемы науки и образования. 2018. № 1. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=27362> (дата обращения: 08.07.2022). [Mameteva O.S., Suprun N.G., Khalikova D.A. Research work of university students: performance and problems of organization. *Modern Problems of Science and Education*. 2018. No. 1. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=27362>]
9. Организация научно-исследовательской работы студентов: Учебно-методическое пособие / Под общ. ред. В.П. Борисенкова. М., 2008. [Organizatsiya nauchno-issledovatel'skoy raboty studentov [Organization of research work of students]. V.P. Borisenkov (ed.). Moscow, 2008.]
10. Петрова С.Н. Научно-исследовательская деятельность студентов как фактор повышения качества подготовки специалистов // Молодой ученый. 2011. № 10 (33). Т. 2. С. 173–175. [Petrova S.N. Research activities of students as a factor in improving the quality of training. *Molodoy uchenyy*. 2011. No. 10 (94). Pp. 173–175. (In Rus.)]
11. Сальникова Т.П. Исследовательская деятельность студентов: Учебное пособие. М., 2005. [Salnikova T.P. *Issledovatel'skaya deyatel'nost studentov* [Research activities of students]. Textbook. Moscow, 2005.]
12. Федорова М.А. Самореализация студентов технического вуза в исследовательской деятельности // Ярославский педагогический вестник.

2020. № 1 (112). С. 15–21. [Fedorova M.A. Self-realization of students of a technical university in research activities. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*. 2020. No. 1 (112). Pp. 15–21. (In Rus.)]
13. Шутенко Е.Н. Самореализации студенческой молодежи в процессе вузовского обучения // Психология обучения. 2012. № 12. С. 79–87. [Shutenko E.N. Self-realization of student youth in the process of university education. *Psychology of Education*. 2012. No. 12. Pp. 79–87. (In Rus.)]

Статья поступила в редакцию 11.12.2022, принята к публикации 15.02.2023

The article was received on 11.12.2022, accepted for publication 15.02.2023

Сведения об авторе / About the author

Попович Алексей Эмильевич – доктор педагогических наук, профессор; декан факультета цифровых технологий, Московский государственный университет технологий и управления им. К.Г. Разумовского (Первый казачий университет)

Alexey E. Popovich – Dr. Pedagogy Hab.; Dean at the Faculty of Digital Technologies, K.G. Razumovsky Moscow State University of Technologies and Management (the First Cossack University)

E-mail: popovichae@mgtum.ru

DOI: 10.31862/2500-297X-2023-2-56-75

УДК: 378.1

**Н.Н. Шекшаева, Н.И. Наумкин,
Д.Е. Глушко, З.Х. Абушаева**

Национальный исследовательский
Мордовский государственный университет им. Н.П. Огарёва,
430005 г. Саранск, Российская Федерация

Разработка методики обучения дисциплине «Основы инновационной инженерной деятельности» с использованием потенциала электронной информационной образовательной среды университета

Цифровые технологии в образовании открывают возможности использования практически безграничного объема образовательных ресурсов. Для оперативного их применения большинство вузов создают свою электронную информационно-образовательную среду, которая постоянно модернизируется, наполняется новыми сервисами и содержанием, позволяющими более эффективно организовывать образовательный процесс. В статье рассмотрены актуальные проблемы цифровизации обучения в связи с их большим потенциалом для решения педагогических задач. Выполнен теоретический анализ отечественных и зарубежных публикаций в области применения цифровых сервисов в образовательном процессе и инновационной подготовки студентов университетов. Сделан вывод о том, что, несмотря на недостатки этих сервисов, дальнейшая работа в образовательном процессе без них невозможна. Результатом исследования стала методика обучения дисциплине «Основы инновационной инженерной деятельности» в электронной информационно-образовательной среде университета с применением цифровых сервисов, созданная и применяемая в Национальном исследовательском Мордовском государственном

© Шекшаева Н.Н., Наумкин Н.И., Глушко Д.Е., Абушаева З.Х., 2023

Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License



университете им. Н.П. Огарёва. Эффективность внедрения данной методики в учебный процесс вуза была подтверждена результатами педагогического эксперимента. В статье подробно изложены структура электронной информационно-образовательной среды университета, ее возможности, содержание каждого компонента, обоснована эффективность.

Ключевые слова: инновационная инженерная деятельность, образовательная среда, электронная информационно-образовательная среда, цифровые сервисы, цифровое образование

Благодарности. Авторы выражают благодарность редакции журнала и рецензентам за внимательное отношение к статье и замечания, которые повысили ее качество.

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Разработка методики обучения дисциплине «Основы инновационной инженерной деятельности» с использованием потенциала электронной информационной образовательной среды университета / Шекшаева Н.Н., Наумкин Н.И., Глушко Д.Е., Абушаева З.Х. // Педагогика и психология образования. 2023. № 2. С. 56–75. DOI: 10.31862/2500-297X-2023-2-56-75

DOI: 10.31862/2500-297X-2023-2-56-75

**N.N. Shekshaeva, N.I. Naumkin,
D.E. Glushko, Z.H. Abushaeva**

National Research Ogarev Mordovia State University,
Saransk, 430005, Russian Federation

Methods of teaching the discipline “Fundamentals of innovative engineering” with the university electronic information educational environment

Digital technologies in education are rapidly updating, opening up the possibility of using an almost limitless amount of educational resources. For their operational use, most universities create their own electronic information and educational environment (EIEE), that is constantly being modernized, filled with new services and content, which make it possible to organize the educational process more efficiently. In this regard,

the purpose of this article is to develop a methodology for teaching students the discipline «Fundamentals of Innovative Engineering» using the potential of the university's electronic information educational environment. The authors conducted a theoretical analysis of Russian and foreign publications in the field of the use of digital technologies in education and innovative training of students. It is concluded that, despite the shortcomings of these tools, further work in the educational process without them is impossible. The result of the study was the methodology for teaching the discipline «Fundamentals of Innovative Engineering» (FIE) in the electronic information and educational environment of the university using digital services, created and used in National Research Ogarev Mordovian State University. The effectiveness of the implementation of this methodology in the educational process of the university was confirmed by the results of the pedagogical experiment. The article details the structure of the university's electronic information and educational environment, its capabilities, the content of each component, and substantiates its effectiveness.

Key words: innovative engineering activity, educational environment, electronic information and educational environment, digital services, digital education

Acknowledgements. The authors express their gratitude to the editorial board and reviewers for their attentive attitude to the article and the above comments, which made it possible to improve its quality.

CITATION: Shekshaeva N.N., Naumkin N.I., Glushko D.E., Abushaeva Z.H. Methods of teaching the discipline "Fundamentals of innovative engineering" with the university electronic information educational environment. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2023. No. 2. Pp. 56–75. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2023-2-56-75

Введение

Система образования, как и все сферы жизнедеятельности человека, постоянно обновляется. Происходит активное внедрение новых методов, технологий и способов организации педагогической деятельности, которые позволяют вывести образовательный процесс на новую ступень развития.

Сегодня существование вузов не предоставляется возможным без наличия в их структуре цифровой образовательной среды, которая расширяет возможности и интерактивность образовательного процесса. Работа по цифровизации образовательной организации проводится

всеми участниками образовательного процесса за счет активного внедрения цифровых технологий в процесс обучения и использования других цифровых сервисов и ресурсов, а также разработки новых методик по их эффективному применению [11].

Цифровизация бизнеса и эффективное использование им всех возможностей цифровых технологий позволяет получить конкурентное преимущество на мировом рынке, эта же проблема становится актуальной и для университетов, поскольку возрастает конкуренция по отбору лучших студентов и преподавателей, а от выпускников вузов требуется умение применять цифровые технологии на практике, что является одним из необходимых компонентов их компетентности в инновационной инженерной деятельности [22; 24].

Использование цифровых технологий в высшем образовании стало особенно актуальным в период пандемии коронавируса. Эта нестандартная ситуация позволила протестировать многие новые образовательные технологии, оценить их преимущества и выявить узкие места [21]. Самыми важными элементами онлайн-обучения стали наличие высокоскоростного подключения к интернету и устройств для подключения к нему. Далеко не во всех регионах эти элементы присутствовали, что создало значительные трудности для качественного образования [17].

В настоящее время мы, также как и другие исследователи [22; 29], наблюдаем всплеск мобильного обучения (*m-learning*). Различные приложения на телефонах, планшетах, компьютерах и других устройствах позволяют обучающимся получать информацию, обрабатывать ее и создавать новые знания, общаться между собой и преподавателями. Вузам необходимо расширять свои образовательные онлайн-программы и применять Edtech-продукты: технологические продукты (планшеты, доски, различное ПО, 3d-симуляторы); информационные сервисы, которых гораздо больше (онлайн-платформы, веб-ресурсы, облачные сервисы) [28].

Однако большинство наиболее удобных и хороших сервисов, как правило, платные, что ограничивает их широкое применение. Так, например, бесплатный сервис текстового редактора GoogleDocs является крайне неудобным для полноценной работы с текстом, рисунками, таблицами, и в нем нет такого функционала, как в Microsoft Word.

Таким образом, несмотря на повсеместное широкое использование цифровых технологий, на наличие практически в каждом вузе собственной электронной информационно-образовательной среды (ЭИОС), возникает проблема их адаптации к конкретным условиям, необходимость интеграции нескольких технологий или цифровых ресурсов, направленных на эффективное решение поставленных образовательных задач.

В связи с этим, проблема обеспечения ЭИОС необходимыми цифровыми ресурсами для обучения студентов инновационной инженерной деятельности является весьма актуальной.

Вопросам обучения студентов в области инновационной инженерной деятельности (ИИД) посвящено немало работ [2; 11; 28], включая исследования авторов [13; 16; 19], и их количество будет расти, т.к. эта тема будет актуальна всегда, ведь человечество не может развиваться без инновационной деятельности, особенно инженерной. В данной статье раскрываются вопросы повышения компетентности в инновационной инженерной деятельности с помощью цифровых сервисов, подтверждение чему мы находим у авторов нижеследующих работ.

Роль электронной информационной образовательной среды вуза как важнейшего фактора повышения эффективности подготовки к ИИД будущих специалистов рассмотрена в работах Е.М. Егоровой [9], А.А. Вербицкого [4], П.Н. Бидленко [1], Т.Б. Гребенюк [6], Ю.В. Данейкина [7], Н.Б. Куцева [10] и др. Однако в них недостаточно эффективно используется направленность на обучение ИИД с применением смешанного обучения в условиях информатизации образования, не реализуется вовлечение обучающихся в реальную инновационную среду, хотя есть такие возможности (дополненная реальность, искусственный интеллект, геймификация, виртуальное образование).

Несмотря на большое количество исследований, проблема внедрения цифровых технологий в процесс обучения техническим дисциплинам изучена недостаточно и требует практического решения, что подтверждают исследования Т. Kovalyuk, N. Kobets, V. Dvornyk [31], Е.П. Полянской, Н.С. Кузиной [15], А.В. Вишнекова, Е.А. Ерохиной, Е.М. Ивановой [5].

Н.В. Шамова выделяет основные достоинства онлайн-обучения (обучение большого количества студентов; возможность обучения в любое удобное для них время; разнообразное сочетание различных видов цифровых технологий и др.) [18], что также важно для инновационной подготовки.

Некоторые авторы обращают внимание на то, что пока вузы не обеспечивают готовность студентов к использованию цифровых технологий и девайсов при обучении [21; 33]. Возникает необходимость перестройки учебных планов и учебных дисциплин с тем, чтобы студенты овладевали умениями включения в учебный процесс цифровых технологий при подготовке к ИИД.

Уникальны по своим возможностям формирования у студентов компетентности в инновационной инженерной деятельности (КИИД) электронные информационно-образовательные среды, включающие, кроме

их субъектов, инновационную и информационную инфраструктуру [23; 27].

Цифровая компетентность характеризуется единством теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности и подразумевает под собой владение обобщенными характеристиками педагога, касающимися его профессиональной деятельности и не зависящими от личных качеств – компетенциями, что подтверждают исследования С.И. Десненко, Т.Е. Пахомова [8].

Особый интерес вызывает использование игровых методов при обучении, так в Греции было проведено исследование, в котором приняли участие 263 студента бакалавриата, с целью выяснить их отношение к цифровым образовательным играм [30]. Результаты исследования показали, что в целом студенты относятся к цифровым образовательным играм положительно и готовы их использовать в образовательной практике.

Ряд ученых, в частности, из Гранадского университета в Испании в своем исследовании указывают на то, что преподаватели являются наиболее важным элементом для изменения образования и для них необходимо установить стандарты владения цифровыми компетенциями [25].

В соответствии с работой D. Gyurdur Bruo, O. Kaynak, S.M. Sait, будущее инженерного образования в эпоху промышленной революции 5.0 должно строиться на четырех стратегиях:

- 1) обучение на протяжении всей жизни и междисциплинарное образование;
- 2) гибкая и личностно-ориентированная модель обучения;
- 3) практические навыки по управлению данными;
- 4) взаимодействие человека с агентом/машиной/роботом/компьютером [28].

М.Е. Вайндорф-Сысоева и М.Л. Субочева подробно проанализировали термин «цифровое образование» и определили его сущность, системообразующие компоненты, указали на необходимость разработки в каждом вузе ЭИОС, которая подлежит постоянной модернизации и должна совершенствоваться вместе с развитием цифровых возможностей [3].

Таким образом, теоретический анализ научных источников указывает на необходимость разработки в каждом вузе гибкой, с возможностью развития и интеграции различных цифровых ресурсов ЭИОС, а также проектирования авторских образовательных ресурсов для решения конкретных образовательных задач.

Исходя из актуальности, на базе ФГБОУ ВО «Национальный исследовательский Мордовский государственный университет им. Н.П. Огарёва» была разработана методика обучения студентов дисциплине «Основы

инновационной инженерной деятельности» с применением потенциала электронной информационной образовательной среды университета.

Авторами в процессе работы были выявлены возможности ЭИОС университета; обоснована и разработана педагогическая модель обучения студентов дисциплине «Основы инновационной инженерной деятельности» в ЭИОС; наполнена ЭИОС университета учебно-дидактическими материалами для данной дисциплины.

Материалы и методы исследования

В работе применялся анализ теоретических и практических аспектов явления цифровизации образования; исследование влияния информационных технологий на образование; изучение и классификация применяемых информационных технологий в образовании. С помощью системного подхода разрабатывалась педагогическая модель обучения студентов ОИИД в ЭИОС. Для ее внедрения авторы интегрировали современные технологии и методическое обеспечение (конвергентный подход) в методику обучения дисциплине ОИИД на платформе ЭИОС университета.

Результаты исследования

Образование современных студентов строится на синтезе традиционных методик обучения с цифровыми образовательными сервисами. Такой подход преподавания позволяет повысить качество обучения, в том числе за счет повышения мотивации у студентов.

Большинство вузов для реализации этого подхода имеют свою электронную информационно-образовательную среду. ЭИОС МГУ им. Н.П. Огарёва позволяет осваивать образовательные программы более успешно, т.к. она дает возможность изучения значительного количества научной и учебной литературы, ознакомиться с нормативно-правовыми документами вуза, дистанционного общения преподавателей со студентами, решать различные вопросы, связанные с обучением, там всегда размещаются все последние новости о предстоящих событиях в сфере образования, возможностях самореализации, культурных событиях вуза. ЭИОС постоянно развивается, дополняется новыми сервисами, система оказалась очень удобной, и работу над ее развитием продолжили в виде мобильного приложения для Android и iOS. ЭИОС успешно используют в своей работе преподаватели, сотрудники и администрация вуза.

На рис. 1 представлена схема ЭИОС МГУ им. Н.П. Огарёва. Она включает систему 1С Университет, которая дает возможность работы приемной компании, планировать учебный процесс, планировать

и распределять нагрузку профессорско-преподавательского состава, управлять контингентом, работать с приказами, вести учет платных услуг. С 2020 г. ЭИОС стала использоваться и абитуриентами для поступления в вуз, не только для подачи документов, но и для вступительных испытаний в онлайн-формате.

Вход в личный кабинет университета открывает студенту следующие возможности: ознакомление с расписанием занятий и предстоящих событий, общение индивидуальное или совместный чат группы студентов с преподавателем, выполнение тестирования, заданий, просмотр видеороликов, выполнение некоторых лабораторно-практических работ; ознакомление со стандартами и другими документами вуза; перечисление денежных средств на расчетный счет вуза за оказание образовательных услуг; варианты социальной поддержки студентов, варианты трудоустройства выпускников. Также формируется «Портфель достижений» студента, по итогам которого они могут рассчитывать на повышенную стипендию или даже бесплатную путевку в оздоровительное учреждение.

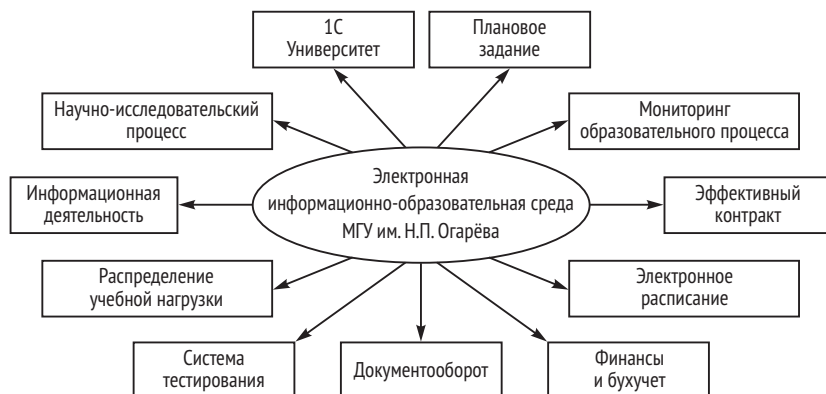


Рис. 1. Структура электронной информационно-образовательной среды МГУ им. Н.П. Огарёва

Доступны ссылки на полезные и образовательные ресурсы, такие как система «Антиплагиат. Вуз», система дистанционного обучения LMS Moodle, массовые открытые онлайн-курсы, портал открытого образования Мооред, портал «Образование на русском», каталог электронных образовательных ресурсов (ЭОР), электронно-библиотечная система, русскоязычные и зарубежные ресурсы, с которыми у университета имеются соглашения и которыми можно пользоваться; издания МГУ им. Н.П. Огарева.

Непосредственно в образовательном процессе очень удобным является сервис «Интерактивное отмечение на парах» с помощью QR-кода, который выводится на экран проектора, и студенты, просканировав его, автоматически самостоятельно отмечают на занятиях. Облегчает работу проверки текущего и промежуточного контроля успеваемости сервис тестирования, который позволяет делать срез успеваемости по контрольным точкам в модулях дисциплины, а также проверку знаний на зачете или экзамене, ставя в качестве одного из вопросов тест. Студент видит балльно-рейтинговую систему каждой дисциплины и может организовать свое обучение индивидуально, либо набирать минимальное количество баллов, необходимых для зачета или экзамена, или набирать максимальное. Также у студентов появилась возможность самостоятельно определить свою индивидуальную образовательную траекторию, выбрав мини-профиль, дисциплины которого позволят приобрести дополнительный набор профессиональных компетенций. Выбранные дисциплины мини-профиля закрепляются за учебным планом каждого студента до конца освоения образовательной программы и не могут быть изменены [16; 26].

Эффективность работы ЭИОС доказала в период карантина. Все занятия проходили дистанционно с использованием цифровых платформ для организации онлайн-лекций, консультирования, лабораторных занятий (Zoom, Skype, YouTube, Discord, BidBlueButton, MicrosoftTeams, Twitch и пр.) [32].

Однако, исходя из опыта проведения занятий только в дистанционном формате, мы пришли к выводу, что онлайн-формат эффективен для студентов с сильной мотивацией к учебе, остальным он может навредить в процессе освоения компетенций. Для педагога намного сложнее вести лекцию, не видя всех студентов, их реакции, и очень сложно вывести их на диалог. Поэтому преподавателям дополнительно требуется разрабатывать новые учебно-методические материалы своих дисциплин, активизирующие внимание студентов.

В частности, для обучения студентов предмету «Основы инновационной инженерной деятельности» в ЭИОС мы разработали электронный учебно-методический комплекс дисциплины, включающий электронный курс лекций, электронный комплекс по выполнению практических задач, контрольно-диагностирующие материалы. Мультимедийная лекция «Основы инженерного творчества» по модулю дисциплины зарегистрирована как база данных и на нее получено свидетельство № 2020620862 в Федеральной службе интеллектуальной собственности.

Модель обучения дисциплине «Основы инновационной инженерной деятельности» в ЭИОС вуза, которая включает концептуально-целевой,

содержательный, процессуально-технологический и рефлексивно-оценочный компоненты (рис. 2). Цель и задачи исследования были детально рассмотрены нами ранее: основные научно-методологические подходы [13], методика диагностики и оценки сформированности компетенций, формирующие КИИД [12; 14].

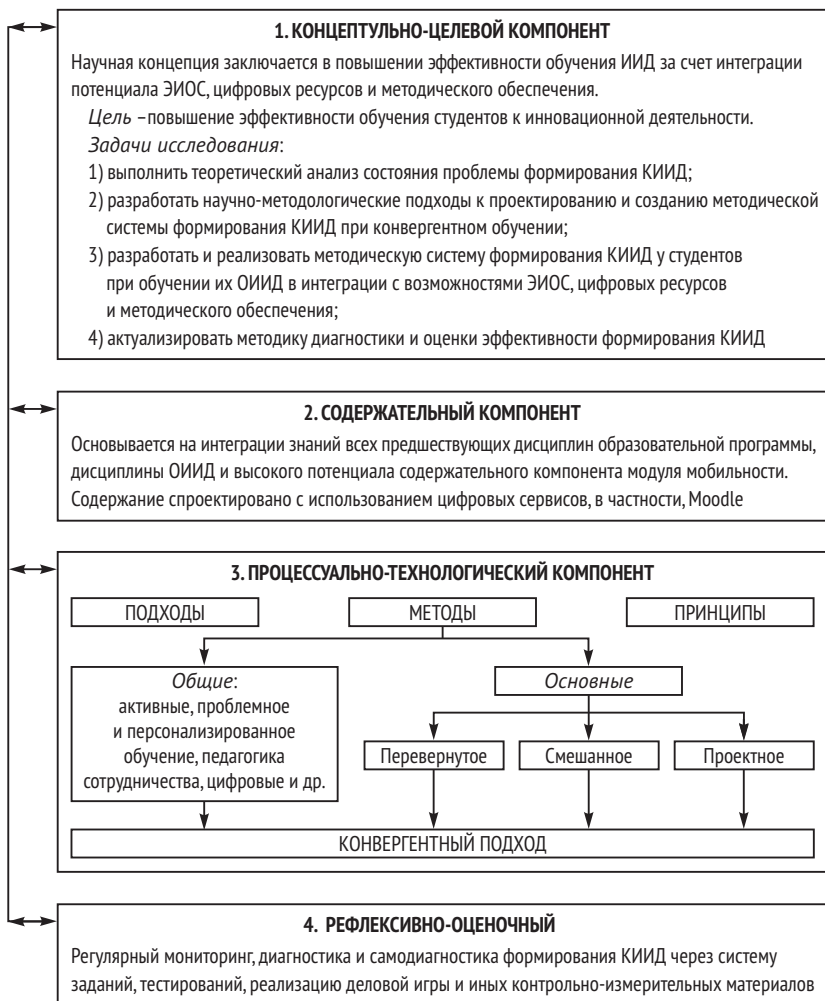


Рис. 2. Модель обучения студентов дисциплине «Основы инновационной инженерной деятельности» в электронной информационно-образовательной среде вуза

Обучение дисциплине проходит в условиях перевернутого обучения (оптимальное сочетание внеаудиторной и аудиторной работы) в рамках конвергентного подхода, подразумевающего интеграцию научных знаний и современных технологий. Внеаудиторная работа связана с обучением в ЭИОС, это касается и самостоятельной работы студентов, и работы под руководством преподавателя.

Учебно-методический комплекс дисциплины ОИИД в ЭИОС наполнен электронными материалами: рабочей программой, электронным учебником, электронным практикумом, внутренним стандартом «СМК СТО 006–2020 Общие требования к построению, изложению и оформлению документов учебной деятельности», презентациями лекций, видеороликами, тестами текущего контроля знаний по контрольным точкам, тестами промежуточного контроля знаний по дисциплине, электронным рейтинг-планом. Видеолекции проводятся с использованием цифровых платформ, указанных выше, с заранее подготовленной презентацией. Преподаватель показывает слайд, дополняет и комментирует его. Чтобы студенты не отвлекались от занятия, презентация построена следующим образом: в начале лекции показывается слайд, содержащий интеллектуальную разминку, это может быть головоломка, ребус, дудл и т.п.; затем озвучивается тема лекции и ее план; далее и на протяжении всей лекции задается вопрос для рассуждения (лекция-беседа) или озвучивается проблема (проблемное изложение) и ее решение находится во время лекции, в конце занятия подводятся итог и делаются выводы. Кроме того, презентация снабжена различного рода анимацией, выделение текста цветом, шрифтом, иллюстрациями, фотографиями, иногда содержит короткие видеоролики.

Вебинары проводятся при выполнении групповых проектов в рамках уже описанной нами деловой игры «Фирма» [19] с применением онлайн-досок для совместной работы (Miro, Trello, AMW board и пр.), где студенты решают профессиональную инженерную задачу с учетом лекционного и самостоятельно изученного материала. При завершении проекта студенты коллективно отчитываются о деятельности «Фирмы» на доске Miro, где показаны все шаги работы и результат. Активно используется групповой чат в ЭИОС, где выкладываются ссылки на видеолекции, вебинары, онлайн-консультации, на групповые онлайн-доски. Студент может написать вопрос преподавателю в групповом чате или в личном обращении.

Для оценки эффективности сформированности КИИД у студентов по описанной методике нами была адаптирована разработанная

методика сравнительного педагогического эксперимента [32; 33], с применением критерия Пирсона (χ^2).

Нулевая гипотеза (H_0) свидетельствует об отсутствии различий между экспериментальной и контрольной группой. В противоположность нулевой формулируется альтернативная гипотеза (H_1), которая утверждает, что разница между экспериментальной и контрольной группой обуславливается не случайными факторами, а в результате применения разработанной методики обучения.

В ранее выполненных авторами исследованиях [14; 32] КИИД была представлена как совокупность 15 выявленных компонентов, необходимых для ее формирования.

Для сравнения мы выделили две группы, изучающих дисциплину ОИИД: направления подготовки 20.03.01 «Техносферная безопасность» профиль «Пожарная безопасность» – экспериментальная группа; направления 23.03.03 «Эксплуатация транспортно-технологических машин и комплексов» профиль «Автомобильный сервис» – контрольная группа.

На изучение данной дисциплины учебным планом предусмотрено 72 академических часа, среди них 18 часов лекционных, 18 часов практических, 36 часов на самостоятельное изучение. Таким образом, ровно половину нагрузки, отведенной на изучение дисциплины, составляет самостоятельная работа, которая может проводиться с использованием ЭИОС вуза.

В экспериментальной группе при самостоятельном изучении, а также во время аудиторных занятий активно использовалась ЭИОС со всем наполнением, описанным выше. В контрольной группе ЭИОС использовался только преподавателем для выставления баллов по контрольным точкам в рейтинг-плане. Обработка результатов проводилась по среднему показателю динамических рядов по каждой компетенции [12; 14]. По полученным данным строились лепестковые диаграммы уровней сформированности 15 инновационных компетенций (рис. 3).

В табл. 1 представлены значения критерия Пирсона: до эксперимента они были меньше $\chi^2_{\text{крит}}(0,05; 2) = 5,9$. Это позволило сделать вывод, что группы существенно не отличаются. А после эксперимента критерий гораздо больше критического значения, поэтому нулевая гипотеза H_0 отвергается и принимается альтернативная гипотеза H_1 как истинная, различия между экспериментальной и контрольной группами подтверждена значением хи-квадрат. Применение разработанной методики обучения приводит к спрогнозированным изменениям.

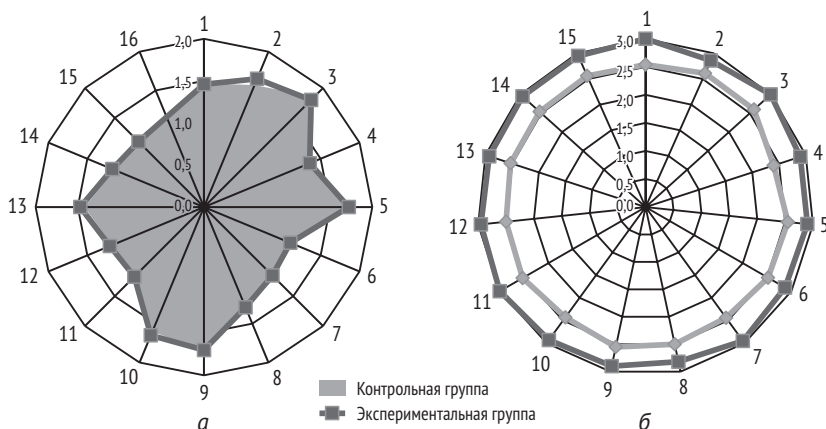


Рис. 3. Диаграммы изменения среднего показателя компетентности в инновационной инженерной деятельности
а – до эксперимента; б – после эксперимента

Компоненты компетентности в инновационной инженерной деятельности: 1 – способность осваивать готовые решения, новую технику и технологии на правовой основе; 2 – способность определения условий конкуренции; 3 – готовность работать в команде; 4 – способность коммерциализировать готовое решение; 5 – владение знаниями; 6 – способность выделять проблему; 7 – способность анализировать технический уровень объекта; 8 – способность анализировать новизну объекта; 9 – способность определять тенденции развития объекта; 10 – способность ставить задачу; 11 – способность синтезировать решение, изобретать; 12 – способность проектировать; 13 – способность использовать нормативно правовые документы; 14 – способность управлять результатами интеллектуальной деятельности; 15 – способность работать с патентной информацией

Обсуждение результатов

В результате исследования авторами был выполнен теоретический анализ отечественных и зарубежных публикаций в области применения цифровых сервисов в образовательном процессе и инновационной подготовки студентов университетов. Был сделан вывод о том, что, несмотря на недостатки этих сервисов, дальнейшая работа в образовательном процессе без них невозможна. Цифровые технологии обеспечивают обучение в соответствии с потребностями студентов, предлагают большое разнообразие исследований, средств и методов обучения. Цвет, изображения, видеокomпоненты, графика, анимация, сложные симуляции обогащают учебную информацию, которую было бы очень трудно усвоить только из учебников, и облегчают ее усвоение. Цифровые технологии обеспечивают интерактивность процесса обучения [18]. Безусловно,

Таблица 1

Значения критерия Пирсона до и после эксперимента

Компетенции	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
χ^2 до эксперимента	0,4	1,9	0,6	4,8	2,1	1,2	1,3	0,7	0,2	1,1	3,3	4,1	1,3	1,1	3,8
χ^2 после эксперимента	53,8	20,1	53,8	50,6	49,5	31,4	56,5	22,9	28,6	50,9	58,7	59	43,4	53,7	44,1

Примечание. Компетенции: 1 – способность осваивать готовые решения, новую технику и технологии на правовой основе; 2 – способность определения условий конкуренции; 3 – готовность работать в команде; 4 – способность коммерциализировать готовое решение; 5 – владение знаниями; 6 – способность выделять проблему; 7 – способность анализировать технический уровень объекта; 8 – способность анализировать новизну объекта; 9 – способность определять тенденции развития объекта; 10 – способность ставить задачу; 11 – способность синтезировать решение, изобретать; 12 – способность проектировать; 13 – способность использовать нормативно правовые документы; 14 – способность управлять результатами интеллектуальной деятельности; 15 – способность работать с патентной информацией.

государство и общество заинтересовано в профессиональной подготовке инновационных специалистов, принимающих цели и ценности цифрового общества, владеющих комплексом цифровых компетенций и цифровых технологий. Поэтому сегодня большинство вузов имеют собственную ЭИОС, в которой интегрируется образовательный процесс в электронное пространство.

Обоснована и разработана модель обучения студентов ОИИД в ЭИОС, объединяющая концептуально-целевой, содержательный, процессуально-деятельностный и рефлексивно-оценочный компоненты. Содержание каждого из перечисленных компонентов модели разработаны с учетом совокупности смешанного, проектного, перевернутого и модульно-рейтингового обучения на основе интегрированного и конвергентного подхода.

На основании модели создана и реализована методика обучения дисциплине ОИИД с применением потенциала ЭИОС, цифровых ресурсов и методического обеспечения в форме деловой игры «Фирма-2» [19].

Проведен сравнительный педагогический эксперимент, результаты которого подтверждают эффективность предложенной методики обучения основам инновационной инженерной деятельности.

Дополненная и реализованная в обучении ОИИД ЭИОС позволяет обеспечить образовательными возможностями все субъекты образовательного процесса, благодаря чему они становятся единым целым и вместе удовлетворяют свои потребности в получении информации, самовыражении и самообучении.

Библиографический список / References

1. Бидленко П.Н., Блинов В.И., Дулинов М.В. Дидактическая концепция цифрового профессионального образования и обучения. М., 2019. [Bedlenko P.N., Blinov V.I., Dulinov M.V. Didakticheskaya kontseptsiya tsifrovogo professionalnogo obrazovaniya i obucheniya [Didactic concept of digital vocational education and training]. Moscow, 2019.]
2. Ваганова В.Г. Информационная образовательная среда технического университета как условие выполнения требования ФГОС ВО 3++ // Современные проблемы науки и образования. 2020. № 2. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=29719> (дата обращения: 23.10.2022). [Vaganova V.G. Information educational environment of the Technical University as a condition for fulfilling the requirements of the Federal State Educational Standard in 3++. *Modern Problems of Science and Education*. 2020. No. 2. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=29719> (In Rus.)]
3. Вайндорф-Сысоева М.Е., Субочева М.Л. «Цифровое образование» как системообразующая категория: подходы к определению // Вестник

- Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2018. № 3. С. 25–36. [Weindorf-Sysoeva M.E., Subocheva M.L. “Digital education” as a system-forming category: Approaches to definition. *Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Pedagogics*. 2018. No. 3. Pp. 25–36. (In Rus.)]
4. Вербицкий А.А. Цифровое обучение: проблемы, риски и перспективы // *Homo Cyberus*. 2019. № 1 (6). URL: http://journal.homocyberus.ru/Verbitskiy_AA_1_2019 (дата обращения: 05.10.2022). [Verbitsky A.A. Digital learning: Problems, risks and prospects. *Homo Cyberus*. 2019. No. 1 (6). URL: http://journal.homocyberus.ru/Verbitskiy_AA_1_2019 (In Rus.)]
 5. Вишнеков А.В., Ерохина Е.А., Иванова Е.М. Опыт применения цифровых технологий при переходе базового университетского образования на онлайн-формат обучения // *Информационные технологии*. 2021. Т. 27. № 9. С. 494–504. [Vishnekov A.V., Erokhina E.A., Ivanova E.M. The experience of using digital technologies in the transition of basic university education to an online learning format. *Information Technology*. 2021. Vol. 27. No. 9. Pp. 494–504. (In Rus.)]
 6. Гребенюк Т.Б. Подготовка будущего педагога к цифровизации образования как педагогическая проблема // *Калининградский вестник образования*. 2020. № 2 (6). С. 20–27. [Grebennyuk T.B. Preparing a future teacher for digitalization of education as a pedagogical problem. *Kaliningradskiy vestnik obrazovaniya*. 2020. No. 2 (6). Pp. 20–27. (In Rus.)]
 7. Данейкин Ю.В., Калининская О.Е., Федотова Н.Г. Проектный подход к внедрению индивидуальной образовательной траектории в современном вузе // *Высшее образование в России*. 2020. Т. 29. № 8/9. С. 104–116. DOI: 10.31992/0869-3617-2020-29-8-9-104-116 [Daneikin Yu.V., Kalinskaya E.O., Fedotova N.G. Project approach to the introduction of an individual educational trajectory in a modern university. *Higher Education in Russia*. 2020. Vol. 29 No. 8/9. Pp. 104–116. DOI: 10.31992/0869-3617-2020-29-8-9-104-116 (In Rus.)]
 8. Десненко С.И., Пахомова Т.Е. Особенности цифрового образовательного контента при организации дистанционного обучения в профессиональном образовании // *Ученые записки Забайкальского государственного университета*. 2020. Т. 15. № 5. С. 6–14. [Desnenko S.I., Pakhomova T.E. Features of digital educational content in the organization of distance learning in vocational education. *Scholarly Notes of Transbaikal State University*. 2020. Vol. 15. No. 5. Pp. 6–14. (In Rus.)]
 9. Егорова Е.М. Теоретические основы цифровизации в профессиональном образовании // *Современная наука: актуальные проблемы теории и практики*. Серия: Гуманитарные науки. 2020. № 7. С. 40–45. DOI: 10.37882/2223-2982.2020.07.10 [Egorova E.M. Theoretical foundations of digitalization in vocational education. *Modern Science: Actual Problems of Theory and Practice*. 2020. No. 7. Pp. 40–45. DOI: 10.37882/2223-2982.2020.07.10 (In Rus.)]
 10. Кущева Н.Б., Терехова В.И. Цифровое обучение и роль преподавателя высшей школы в реализации электронного обучения // *Мир науки. Педагогика и психология*. 2019. Т. 7. № 2. С. 1–17. [Kushcheva N.B., Terekhova V.I. Digital learning and the role of a higher school teacher in the implementation

- of e-learning. *Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya*. 2019. Vol. 7. No. 2. Pp. 1–17. (In Rus.)]
11. Лошцилова М.А., Портнягина Е.В. Применение современных педагогических технологий в профессиональной подготовке инженерных кадров // Современные проблемы науки и образования. 2019. № 6. С. 482–489. [Loschilova M.A., Portnyagina E.V. Application of modern pedagogical technologies in professional training of engineering personnel. *Modern Problems of Science and Education*. 2019. No. 6. Pp. 482–489. (In Rus.)]
 12. Методика обработки экспериментальных данных по оценке эффективности подготовки студентов к инновационной деятельности / Наумкин Н.И., Бобровская Е.А., Шекшаева Н.Н. и др. // Вестник Кыргызско-Российского Славянского университета. 2016. Т. 16. № 1. С. 98–102. [Naumkin N.I., Bobrovskaya E.A., Shekshaeva N.N. et al. Technique of processing experimental data to assess the effectiveness of preparing students for innovative activities. *Vestnik Kyrgyzsko-Rossiyskogo Slavyanskogo universiteta*. 2016. Vol. 16. No. 1. Pp. 98–102. (In Rus.)]
 13. Наумкин Н.И., Шекшаева Н.Н. Методологическое обеспечение исследований по проблеме подготовки студентов к инновационной инженерной деятельности // Современные проблемы науки и образования. 2019. № 5. URL: <http://www.science-education.ru/article/view?id=29159> (дата обращения: 23.10.2022). [Naumkin N.I., Shekshaeva N.N. Methodological support of research on the problem of preparing students for innovative engineering activities. *Modern Problems of Science and Education*. 2019. No. 5. URL: <http://www.science-education.ru/article/view?id=29159> (In Rus.)]
 14. Наумкин Н.И., Шекшаева Н.Н., Кондратьева Г.А. Разработка и реализация методики организации обучающего этапа эксперимента // Современные наукоемкие технологии. 2019. № 8. С. 153–157. [Naumkin N.I., Shekshaeva N.N., Kondratieva G.A. Development and implementation of the methodology for organizing the training stage of the experiment. *Modern High Technologies*. 2019. No. 8. Pp. 153–157. (In Rus.)]
 15. Полянская Е.П., Кузина Н.С. Цифровые технологии в РКИ и их влияние на мотивацию в обучении // Международный научный журнал. 2021. № 4. С. 84–89. [Polyanskaya E.P., Kuzina N.S. Digital technologies in Russian as a foreign language and their impact on motivation in learning. *Mezhdunarodnyy nauchnyy zhurnal*. 2021. No. 4. Pp. 84–89. (In Rus.)]
 16. Разработка модели создания индивидуальных образовательных траекторий в инженерном образовании / Наумкин Н.И., Агеев В.А., Садиева А.Э. и др. // Интеграция образования. 2021. Т. 25. № 3. С. 513–531. DOI: 10.15507/1991-9468.104.025.202103.513-531 [Naumkin N.I., Ageev V.A., Sadiyeva A.E. et al. Development of a model for individual educational pathways in engineering education. *Integration of Education*. 2021. No. 25 (3). Pp. 513–531. (In Rus.)]
 17. Цифровой сервис: перспективный ориентир современного образования / Павелъев И.Г., Минченко В.Г., Поддубная Т.Н., Заднепровская Е.Л. // Компетентность. 2021. № 4. С. 5–9. [Paveliev I.G., Minchenko V.G., Poddubnaya T.N., Zadneprovskaya E.L. Digital service: A promising landmark of modern education. *Competency (Russia)*. 2021. No. 4. Pp. 5–9. (In Rus.)]

18. Шамина Н.В. Онлайн-обучение в образовательном процессе; сильные и слабые стороны // Казанский педагогический журнал. 2019. № 2. С. 2–24. [Shamova N.V. Online learning in the educational process; strengths and weaknesses. *Kazan Pedagogical Journal*. 2019. No. 2. Pp. 2–24. (In Rus.)]
19. Шекшаева Н.Н. Проектный метод реализации подготовки студентов к инновационной инженерной деятельности // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2020. № 2 (41) С. 34–39. [Shekshaeva N.N. Project method for implementing the preparation of students for innovative engineering activities. *Science Vector of Togliatti State University. Series: Pedagogy, Psychology*. 2020. No. 2 (41). Pp. 34–39. (In Rus.)]
20. Abdelaziz H.A. Promoting personalized learning skills: The impact of collaborative learning (a case study on the general directorate of residency and foreigners affairs in Dubai). *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*. 2020. No. 19 (2). Pp. 163–187. DOI: 10.26803/ijlter.19.2.10
21. Andryushchenko K., Rozhko O., Teplyuk M. Trends in the development of digital literacy in the professional environment. *International Journal of Research in the Field of Teaching, Teaching and Education*. 2020. No. 7. Pp. 55–79. DOI: 10.26803/ijlter.19.7.4
22. Archibald D.E., Graham C.R., Larsen R. Validating a blended teaching readiness instrument for primary. *British Journal of Educational Technology*. 2021. No. 52 (2). Pp. 536–551. DOI: 10.1111/bjet.13060
23. Bugoslavskaya A.V., Chekhonina O.B., Gubanova O.M. Digital technologies in the organization of independent work of students. *International Journal of Applied Physiology of Physical Exercises*. 2020. No. 11. Pp. 34–39. DOI: 10.26655/IJAEP.2020.11.1
24. Cioca L.-I., Bratu M.L. Sustainability of youth careers in Romania – study on the correlation of students’ personal interests with the selected university field of study. *Sustainability*. 2021. No. 13 (1). P. 229. DOI: 10.3390/su13010229
25. Garcia J.M.G.-V., Garcia-Carmona M., Trujillo Torres J.M., Moya-Fernandez P. Teacher training for educational changes: The view of international experts. *Contemporary Educational Technologies*. 2021. No. 14 (1). er330. DOI: 10.30935/cedtech/11367
26. Gerasimova E.K., Zorin S.L., Kobeleva G.A., Mamaeva E.A. Designing a personalized educational model when working with digital technologies. *Prospects of Science and Education*. 2020. Vol. 4. No. 5. Pp. 398–412. DOI: 10.32744/pse.2020.5.28
27. Golitsyna I. Educational process in electronic information and educational environment. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2017. No. 237. Pp. 939–944. DOI: 10.1016/j.sbspro.2017.02.132
28. Gyurdur Bruo D., Kaynak O., Sait S.M. Rethinking engineering education in the era of industry 5.0. *Journal of Industrial Information Integration*. 2021. No. 25 (8). P. 100311. DOI: 10.1016/j.jii.2021.100311
29. Harley D. Use and users of digital resources. *Enlightenment Quarterly*. 2007. No. 4. Pp. 12–20.

30. Kaymara P., Fokides E., Oikonomou A., Deliyannis I. Teachers' views on the use of digital learning games for collaborative learning. *Education Inf. Technol.* 2022. DOI: 10.1007/s10639-021-10820-9
31. Kovaliuk T., Kobets N., Dvornyk V. Information technology for constructing individual educational trajectories based on latent–semantic analysis of motivational letters and professional achievements of students. *CEUR Workshop Proceedings*. 2020. Vol. 2740. Pp. 115–128.
32. Kwan HC. Learning to learn is a potential educational focus during and after the COVID-19 pandemic. *Adv. Eng. Education*. 2020. Vol. 8. No. 4. Pp. 1–8.
33. Zheng R.Z. Digital technologies and educational design for personalized learning. Hershey, 2018.

Статья поступила в редакцию 28.11.2022, принята к публикации 19.02.2023

The article was received on 28.11.2022, accepted for publication 19.02.2023

Сведения об авторах / About the authors

Шекшаева Наталья Николаевна – кандидат педагогических наук; доцент кафедры мобильных энергетических средств и сельскохозяйственных машин имени профессора А.И. Лещанкина Института механики и энергетики, Национальный исследовательский Мордовский государственный университет им. Н.П. Огарева, г. Саранск

Natalya N. Shekshaeva – PhD in Pedagogy; associate professor at the Department of Mobile Energy Means and Agricultural Machines of the Institute of Mechanics and Power Engineering, Ogarev National Research Mordovia State University, Saransk

E-mail: shekshaeva@yandex.ru

Наумкин Николай Иванович – доктор педагогических наук, кандидат технических наук; профессор кафедры мобильных энергетических средств и сельскохозяйственных машин имени профессора А.И. Лещанкина Института механики и энергетики, Национальный исследовательский Мордовский государственный университет им. Н.П. Огарева, г. Саранск

Nikolai I. Naumkin – Dr. Pedagogy Hab., PhD in Technical; professor at the Department of Mobile Energy Means and Agricultural Machines of the Institute of Mechanics and Power Engineering, Ogarev National Research Mordovia State University, Saransk

E-mail: naumn@yandex.ru.

Глушко Дмитрий Евгеньевич – кандидат педагогических наук; ректор, Национальный исследовательский Мордовский государственный университет им. Н.П. Огарева, г. Саранск

Dmitry E. Glushko – PhD in Pedagogy, rector, Ogarev National Research Mordovia State University, Saransk

E-mail: rector@adm.mrsu.ru

Абушаева Зульфия Хабибулловна – аспирант кафедры мобильных энергетических средств и сельскохозяйственных машин имени профессора А.И. Лещанкина Института механики и энергетики, Национальный исследовательский Мордовский государственный университет им. Н.П. Огарева, г. Саранск

Zulfiya N. Abushaeva – postgraduate student at the Department of Mobile Energy Means and Agricultural Machines of the Institute of Mechanics and Power Engineering, Ogarev National Research Mordovia State University, Saransk

E-mail: rinatova_yliya@mail.ru

Заявленный вклад авторов

Шекшаева Н.Н. – разработка методологии исследования, обзор зарубежных источников, подготовка конечного варианта текста

Наумкин Н.И. – научное руководство, формулирование основной концепции

Глушко Д.Е. – критический анализ и доработка текста

Абушаева З.Х. – обзор литературы, подготовка начального варианта текста

Contribution of the authors

N.N. Shekshaeva – development of research methodology, review of foreign sources, preparation of the final version of the text

N.I. Naumkin – scientific guidance, formulation of the main concept

D.E. Glushko – critical analysis and revision of the text

Z.Kh. Abushaeva – literature review, preparation of the initial version of the text

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи

All authors have read and approved the final manuscript

DOI: 10.31862/2500-297X-2023-2-76-89

O.I. Mironova¹, L.A. Ruonala²

¹ HSE University,
Moscow, 101000, Russian Federation

² Independent researcher,
Gothenburg, 44372, Sweden

Characteristics of gamification as a method of adult education

The article presents the results of a theoretical analysis on the problem of gamification as a method of adult education. The topic of gamification is relevant for both children and adults, since the method of education is unique. The use of gamification in adult education is an underexplored field of scientific knowledge. The topic of using gamification in education has been actively developed over the past 10 years and during the pandemic the interest in this issue has significantly increased. As a result of the study the following characteristics of gamification as a method of teaching adults were identified: 1) the ability to train complex skills in an easy form; 2) the focus of a game on development of an individual, a specialist etc., and not only for pleasure; 3) the realized game is implicated into a real activity and reflects it; 4) the adult participants of a game are “well – motivated”, i.e. the process of the game is meaningful and participation is voluntary; 5) the result of the game is associated with the presence of positive mental states of its participants; 6) the method flexibility: gamification gives the possibility to get feedback, to diagnose a situation and weaken or strengthen the impact, to adjust the elements of a game to the situation

© Mironova O.I., Ruonala L.A., 2023

Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License



with specific criteria, performance indicators; 7) adult participants have new interpersonal and business connections, new forms of relations.

Key words: gamification, adult education, characteristics of adult education, gamification as a teaching method

CITATION: Mironova O.I., Ruonala L.A. Characteristics of gamification as a method of adult education. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2023. No. 2. Pp. 76–89. DOI: 10.31862/2500-297X-2023-2-76-89

DOI: 10.31862/2500-297X-2023-2-76-89

УДК: 371.321

О.И. Миронова¹, Л.А. Руонала²

¹ Национальный исследовательский университет
«Высшая школа экономики»,
101000 г. Москва, Российская Федерация

² Независимый исследователь,
44372 г. Гётеборг, Швеция

Особенности игрофикации как метода обучения взрослых

В статье представлены результаты теоретического анализа зарубежных и отечественных авторов по проблеме игрофикации как метода обучения взрослых. Хотя тема использования игрофикации в образовании активно разрабатывается последние 10 лет, во время пандемии интерес к этой проблеме значительно вырос. В результате исследования были выявлены следующие особенности игрофикации как метода обучения взрослых: 1) возможность тренировать сложные навыки в легкой форме; 2) направленность игры на развитие личности, специалиста и пр., а не только ради получения удовольствия; 3) реализуемая игра вплетена в реальную деятельность и отражает ее; 4) взрослые участники игры мотивированы на участие в ней, т.е. процесс игры осмысленный, участие добровольное; 5) результат игры связан с наличием благоприятных психических состояний ее участников; 6) гибкость метода: игрофикация дает возможность получать обратную связь, диагностировать ситуацию и ослаблять или усиливать воздействие,

подстраивать элементы игры под ситуацию с конкретными критериями, показателями эффективности; 7) у взрослых участников игры возникают новые межличностные и деловые связи, новые формы отношений.

Ключевые слова: игрофикация, обучение взрослых, особенности обучения взрослых, игрофикация как метод обучения

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Миронова О.И., Руонала Л.А. Characteristics of gamification as a method of adult education // Педагогика и психология образования. 2023. № 2. С. 76–89. DOI: 10.31862/2500-297X-2023-2-76-89

Introduction

The topic of using gamification in education has been actively developed over the past 10 years and during the pandemic the interest in this issue has significantly increased. The main focus of research is aimed at teaching pupils and students [16; 24; 25]. There is little research on the characteristics of adult education. Meanwhile, at present with the advent of a new life – long learning concept, gamification has become a new norm for a modern person regardless of age. Nowadays the main emphasis in studying of gamification is associated with online resolutions [25], but the use of game elements in an offline – format can have a number of advantages due to their being no need to program complicated applications. In addition, the facilitator can creatively carry out the tasks of the game process and change them for the best way to achieve the goals and the assessment, although, includes formal criteria but takes into consideration more nuances.

In the English language there is a difference in definition of the word game. This division is not present in all languages. So, game is considered a game by the rules where there is a ultimate goal (a win), play is a game process itself, associated with pleasure and being in a “transitional space”, there are no aims and rules here.

In Russian there are differences in the terms defining online and offline methods of game use in a non-gaming context. Gamification is a calque from English, it considers the understanding of a game in a digital space, mechanics and their impacts on a person are being studied. The Russian word “game” combines both words “game” and “play” and is used for a broader understanding of this phenomenon and, apparently, is more associated with considering communicative, interactive and perceptual aspects of communication in the context of the game interaction.

In this study gamification is understood to take into account a social component and is applicable to online and offline situations.

The term gamification was first defined in 2011 by S. Deterding: “gamification is the use of elements of a game design in non-game contexts” [7, p. 10]. The study of this phenomenon, its definition and methods started to be developed less than 20 years ago [12]. K. Kapp defines gamification as an educational technique that uses elements, planning, mechanics and reward systems from games or videogames in a non-game situation, for example, education [14].

In the opinion of C. Dichev and D. Dicheva, gamification in education is an approach to encourage students’ motivation and involvement by incorporating game design into the learning environment [8].

A. Shirokolobova notes that gamification in learning makes it easier to achieve goals set by the educational process with the help of gaming elements by making traditional study activities more dynamic, flexible and attractive to students.

R. Landers suggests separating the definitions of game, serious game (or game for study as, for example, simulators of reality for mastering skills of doctors, pilots or military) and gamification. So, the main difference, in the author’s opinion, is that gamification is not a method but a design of a learning process with the help of game elements that complement educational methods for achieving the best results [18].

In other words, a game is a thing a student gets information through and gamification is a tool that helps to improve the quality of the education level by reducing the effect of psychological barriers.

As O. Gilyazova and A. Zamoshchanskaya note that many researches focus on the studying of game elements but it is impossible to consider gamification only as a set of game mechanics. The phenomenon of gamification should be considered integrally, taking into consideration the process and result of education, as well as social context of players interaction [11].

However, at present, gamification is being developed methodologically that contributes to a more complex, comprehensive consideration of this phenomenon as a learning method, and its components underlie the methodology for designing the educational process.

R. Hunicke and others point to three components of gamification:

1) mechanics describes separate game components at the level of data representing and algorithms;

2) dynamics describes behaviour of mechanics at runtime that affects input data of the player and output data of each other over time;

3) aesthetics describes the desired emotional reactions evoked in the player when he interacts with a game system.

A. Marczewski points four key elements in the gamification system:

- 1) interaction with peers in a social context;
- 2) autonomy in making decisions;
- 3) development in the process of using game elements to increase one's level;

4) the purpose this interactions takes place for [20].

C. Dichev и D. Dicheva point three elements of gamification:

1) dynamics: contains a vivid narrative, united with the common topic to achieve an ultimate goal, appropriate development, emotions, restrictions and social relations;

2) mechanics: includes elements that promote development of an action such as rules, tasks, cooperation, competition, rewards or feedback before, during and after intervention. For example, tasks could be offered for individual or groups with different levels of difficulty inside or outside an educational institution;

3) components: these are symbols motivating the learner and indicating rewards – avatars, specific achievements, points, badges, leaders boards etc. [8].

As S. Nadi-Ravandi and Z. Batooli note, the phenomenon of gamification is characterized by three important criteria; motivation, learning and involvement [25].

A. Shirokolobova writes that for the effective application of gamification it is necessary to take into account the goals of education, the needs and abilities of participants and necessity to motivate them [27].

At this stage gamification is comprehended and conceptualized not only at the applicative, but also at the theoretical level [5; 17]. For example, both domestic and foreign studies actively use the theory of situational learning [19], the theory of goal achievement [10], social conceptual theory [4], the theory of activity and cultural-historical approach [32].

Authors, including western ones, actively use the term “the zone of the proximal development” but due to peculiarities in the translation of L.S. Vygotsky's studies into English, this phenomenon often loses depth [30]. In works on gamification, therefore, authors use this concept as a set of skills that can be formed with the help of well-thought-out mechanics and plot.

In addition, it is interesting to note that the understanding of gamification prevailing in modern science is in many ways similar to the definition of a game given by D.B. Elconin but applied to both children and adults and used both online and offline. D.B. Elconin defines game as “the reproduction of serious activity outside of a real utilitarian situation”. The main elements of a game are role, game actions, game use of subjects, plot, rules, real relations between players [9, p. 13].

If we compare the understanding of a game by D.B. Elconin and developments of scientists in the field of gamification, it will be possible to draw

some parallels: dynamics of a game-role, plot, game actions; mechanics of a game-rules. The idea of gamification is expanded due to the study of rewards. At the same time little attention is paid to real relations between participants of the game. Even in online – games both in multiplayer games and single-player games teaming – up into communities is implemented and encouraged for best playing the games and gaining benefits.

As mentioned above, modern research in the field of learning gamification relates to children more than to adults. Based on the fact that different age groups have their own characteristics, it is impossible to fully extrapolate the obtained data to the gamification process for the older generation without additional research. Therefore, the study of gamification specific in relation to adults becomes significant.

Study

Until the moment when a child acquires enough skills, knowledge and experience to become independent, self-consistent and an active participant of society, learning is the main form of activity. Its whole life is built around attending educational institutions and developing events. As for an adult, education becomes a form of satisfying the highest needs associated with self-realization and self-actualization. This specific underlies the differences that are reflected in methods of organisation of learning environment for different age groups.

At present there are separate studies associated with related topics: gamification of learning in schools, special and higher educational institutions, differences in teaching children and adults, application of gamification in certain forms of adult activity (for example, marketing and advertising, loyalty increase, development of important skills in responsible areas of activity such as medicine, airplane and ship control, using of game technologies for developing skills in military and space industries – so called serious games).

As a result of the analysis of the sources the distinctive characteristics of gamification in adult learning have been identified. Let us consider them in more detail.

The ability to train complex skills in an easy form

M. Kara [15] points in the review that adults have specific learning difficulties associated with external and internal conditions. So, internal difficulties include such difficulties as organisational ones (difficulty in finding balance between study and work, family, social life), difficulty in learning process (lack of commitment, reduced interest, low concentration, decreased self-confidence etc.), technical difficulties (search for available and relevant materials etc.).

External difficulties include work – related problems (workload, time constraints due to study, financial issues etc.), domestic situation difficulties (lack of conditions to study, lack of understanding and support from relatives etc.).

The meaning of gamification is precisely the use of tools that help to overcome barriers in learning, get rid of “unnecessary difficulties” [11; 18; 21].

Thus, the principles of organising the educational environment for adults include work with difficulties that go beyond the educational context and the trained skills are more complicated and socially significant, from the success and well – being and even the life of an adult and one’s environment may depend on their development (for example, if education is associated with workers’ advanced training in production, transport, medicine etc).

Focus of a game on development of a personality, a specialist etc, but not only for pleasure (подзаголовок второго уровня)

Considering gamification through the prism of Vygotsky’s cultural theory, it should be noted that the game acts as a mediating activity, provides the link between the social and the individual and the result is associated with development of a game participants identity [28].

The success of gamification is associated with a positive impact on the participant of the educational process, cognitive, motivation and behavioural outcomes of the educational process [26], i.e. the more consciously the participant approaches the educational process, then more noticeable (including for himself) the final result will be.

An adult, unlike a child, masters a game like a tool, makes it an instrument for satisfying his needs in learning.

In this sense the game for an adult acts as a means for the goal achievement [2; 13], but not an end of itself, becomes a controlled interiorization.

The realized game is implicated into a real activity and reflects it

A child due to its age characteristics cannot consider a game process in the context of life tasks, an adult, on the other hand, is always in this context, correlates with it and is guided by practicability in his activity. Based on this, it should be noted that an adult’s motivation for the game differs from a child’s one. Unlike a child, an adult doesn’t lose the sense of reality, duty [11].

An adult’s approach to the game can be creative due to the development of higher mental functions, his activity is associated with the principals of integrity, is directed to objectifying and satisfaction of needs, is connected with values and helps to complete current tasks that are associated with an individual context of a person [23].

Adult participants are “well-motivated”,
i.e, the game process is meaningful, participation is voluntary

For a child a game is an involuntary, spontaneous process not associated with self-actualization. An adult will take part in the game only if it is associated with resolving his life tasks and helps self-improvement.

The effectiveness of gamification for adults is higher than for children [16]. A child cannot predict how useful the studied tools, skills and knowledge can be in the current and future activity, and the educational context is built by teachers, psychologists, parents who have this understanding.

An adult chooses or creates a learning context by himself due to mental development, surrounding tasks, experience, responsibility to society and gamification contributes to resolving these problems and does not play a leading role, as in learning children [33].

The result of game is associated with the presence
of the positive mental status of its participants

As noted in a number of studies, the motivation component of gamification is connected to a positive attitude towards a game [6], pleasure [1], an affective component based on value, significance and focus on an individual himself [17], dedication, voluntariness and joy [11]. It is the combination of feedback from the motivational and affective component of the game that allows us to speak about gamification effectiveness [3].

There is an idea that the older person is, the more monotonous the process of his education is. For a long time, the game was considered as something unique only to a child. However, as researches show, it helps also adults to overcome resistance to study, especially if it is perceived as important.

Unlike a child, an adult can create game situations and manage them on his own; he forms a game thinking and can actively take part in creating and fixing favourable mental states.

Method flexibility: Gamification gives the possibility to receive feedback, diagnose the situation and weaken or strengthen the impact, adjust the game elements to the situation with specific criteria, performance indicators (подзаголовок второго уровня)

Gamification effectiveness is associated with the fact that both the process and the result in its use are integrated with the ability to evaluate what is happening to a person [22].

Thus, the possibility of gamification is the study of learning as a form of building social knowledge that helps players of a community to develop new skills, by design provides evident, constant situational assessment and feedback [28; 29].

The game is a space of freedom and pleasure but with the help of gamification it becomes associated with the real activity of a person, can be flexible in relation to the goal and evaluation of effectiveness of the process and result of the learning process [17].

From this point of view offline forms of education can be more effective in comparison to more documented online – platforms and environments. With live interaction it is possible to instantly track an unlimited quantity of difficulties or requests and immediately work on them.

Adult participants in the game have new interpersonal and business connections, new forms of relationships

Motivation of adults for entering into the game interaction differs from children's one. If a child can make friends with peers to provide an interesting game, then for adults it is often a specially organised space that helps to interact.

Education is possible without a social context and the context of the game itself becomes a tool in learning and understanding the mutually influencing interaction between a person and a society [28]. The social elements of gamification are very important and used for achieving a common goal and support [17; 31].

The game mechanics can be specially used in business interactions or trainings, directed to work through problems in relations. But any activity including a well-thought-through system of participants involvement can serve as a good base for continuing communication outside of the training program.

Conclusions

Currently, the theme of studying gamification in educational environment is relevant and promising. Even though the number of studies on this topic is growing, there is a common view on the definition of gamification, further study of this phenomenon is needed at the philosophical, methodological and instrumental levels.

The use of gamification in learning adults is an underexplored branch of scientific knowledge. As a result of the study the following characteristics of gamification as a method of teaching adults were identified: a ability to train complex skills in an easy form; the focus of a game on development of an individual, a specialist etc., and not only for pleasure; the realized game is implicated into a real activity and reflects it; the adult participants of a game are “well-motivated”, that is the process of the game is meaningful and participation is voluntary; the result of the game is associated with presence of positive mental states of its participants; the method flexibility:

gamification gives a possibility to get a feedback, to diagnose a situation and weaken or strengthen the impact, to adjust the elements of a game to the situation with specific criteria, performance indicator; adults participants have new interpersonal and business connections, new forms of relations.

As prospects for further research of gamification as a method for learning adults the following areas can be distinguished:

1. The significant gap in the research of gamification is the lack of development of the topic of psychological safety when using game technologies in non-gaming context.

There is an opinion that the game for children is inclusion in surrounding reality, and for adults it is an escape from it [11]. Such a development of events is possible when a person due to his mental characteristics and specifics of growing – up could not move from the level of literal reproduction of the game mechanic to creative rethinking, turned out to be “captivated” by the game [15].

In studies it is possible to specify the criteria of the game effectiveness, to search for potential difficulties and psychological prerequisites of game dependence. These points can be applied widely both in the situation of life action games and digital environment. In this context both short-term and long-term researches would be of interest.

In order for gamification to remain a useful, safe source of knowledge, it is necessary to keep a balance between the game and current tasks. In adult education the game can, retaining its properties, also be supplemented by the properties of work [1].

2. The context of gamification for adults shall be considered not from the position of “an adult becomes a child” but “an adults uses the tools he has mastered earlier”. In this sense the possibility of gamification study based on a cultural-historical approach seems promising.

In foreign studies the essence of the cultural-historical conception by L.S. Vygotsky can be often significantly simplified. At the same time, it is the understanding of the game from the prospective of cultural means of learning that can ensure the development of philosophical level of the gamification phenomenon. Development and clarification of ideas on educational environment in connection with the game can then provide understanding of gamification at the methodological level. And concrete, instrumental level thus correlates to the components of gamification (dynamics, mechanics and rewarding).

3. More attention shall be paid to a social aspect of gamification. The study of people’s behaviour in the game communities can significantly expand the idea of a person. The digitalization of contacts can affect communication not only in the context online educational programs but also when using offline gamification.

As studies for gamification show, the game can become for an adult a valuable resource that helps to overcome external and internal barriers when obtaining knowledge important for him serving the goals of self-development and self-actualization.

Despite the fact that more and more research is being carried out on the problem under study, there is still an understanding of all the mechanisms behind gamification, its use often does not take into account all the nuances of this phenomenon, since they have not been studied [7]. At the same time, it is necessary to clarify and expand ideas about the game in the life of not only children, but also adults.

References

1. Ab Jalil H., Nasharuddin N.A., Marlisah E. et al. Systematic review of enjoyment element in health-related game-based learning. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET)*. 2020. Vol. 15. No. 21. Pp. 40–57.
2. Atkins L. Creative approaches to researching further, higher and adult education. *Qualitative Research Journal*. 2019. Vol. 19. No. 4. Pp. 369–370.
3. Bai S., Hew K.F., Huan B. Does gamification improve student learning outcome? Evidence from a meta-analysis and synthesis of qualitative data in educational contexts. *Educational Research Review*. 2020. Vol. 30. P. 100322.
4. Bandura A. Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Upper Saddle River, NJ, 1986.
5. Boghian I. et al. Game-based learning. Using board games in adult education. *Journal of Educational Sciences & Psychology*. 2019. Vol. 9. No. 1.
6. Boyle E.A., Hainey T., Connolly T.M. et al. An update to the systematic literature review of empirical evidence of the impacts and outcomes of computer games and serious games. *Computers & Education*. 2016. Vol. 94. Pp. 178–192.
7. Deterding S., Dixon D., Khaled R., Nacke L. From game design elements to gamefulness: Defining “gamification”. *Proceedings of the 15th International Academic Mind Trek Conference: Envisioning Future Media Environments*. 2011. Pp. 9–15.
8. Dichev C., Dicheva D. Gamifying education: What is known, what is believed and what remains uncertain: A critical review. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 2017. Vol. 14. No. 9. Pp. 1–36.
9. Elkonin D.B. Expanded form of children’s play activity. *Elkonin D.B. Izbrannye psihologicheskie trudy*. Moscow, 1989. Pp. 307–325. (In Rus.) [Эльконин Д.Б. Развернутая форма игровой деятельности детей // Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М., 1989, С. 307–325.]
10. Elliot A.J., McGregor H.A. A 2 × 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*. 2001. Vol. 80. No. 30. Pp. 501–519.
11. Gilyazova O.S., Zamoshchanskaya A.N. Games and gamification in education: The problem of their correlation in a phenomenological perspective. *World of Science. Series: Sociology, Philology, Cultural Studies*. 2022. Vol. 13. No. 1.

- 32KLSK122. (In Rus.) [Гилязова О. С, Замощанская А.Н. Игры и геймификация в образовании: проблема их соотношения в феноменологическом ракурсе // Мир науки. Социология, филология, культурология. 2022. № 1 (13). 32KLSK122.]
12. Gilyazova O.S., Zamoshchanskii I.I. On motivational tools of gamification in higher education: Theoretical aspect. *Perspektivy nauki i obrazovania – Perspectives of Science and Education*. 2020. Vol. 45. No. 3. Pp. 39–51.
 13. Hu H., Hu H. Self-cultivation – Self-oriented Management. *Principles of Chinese Management*. 2021. Pp. 183–224.
 14. Kapp K.M. The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education. Zurich, 2012.
 15. Kara M., Erdogdu F., Kokoc M., Cagiltay K. Challenges faced by adult learners in online distance education: A literature review. *Open Praxis*. 2019. Vol. 11. No. 1. Pp. 5–22.
 16. Kim J., Castelli D.M. Effects of Gamification on behavioral change in education: A meta-analysis. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2021. Vol. 18. No. 7. Article no. 3550.
 17. Krath J., Schürmann L., von Korfflesch H.F.O. Revealing the theoretical basis of gamification: A systematic review and analysis of theory in research on gamification, serious games and game-based learning. *Computers in Human Behavior*. 2021. Vol. 125. P. 106963.
 18. Landers R.N., Auer E.M., Helms A.B. et al. Gamification of adult learning: Gamifying employee training and development. *Cambridge Handbook of Technology and Employee Behavior*. 2019. Pp. 271–295.
 19. Lave J., Wenger E. *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, 1991.
 20. Marczewski A. *Gamification: A simple introduction and a bit more*. 2nd ed. Kindle edition self-published on Amazon Digital Services, 2013.
 21. McGonigal J. *Reality is broken – why games make us better and how they can change the world*. N.Y., 2011.
 22. Menezes C., Bortolli R. Potential of gamification as assessment tool. *Creative Education*. 2016. Vol. 7. Pp. 561–566.
 23. Morris T.H. Self-directed learning: A fundamental competence in a rapidly changing world. *International Review of Education*. 2019. Vol. 65. Pp. 633–653.
 24. Mula-Falcyn J., Moya-Roselly I., Ruiz-Ariza A. The active methodology of gamification to improve motivation and academic performance in educational context: A meta-analysis. *Review of European Studies*. 2022. Vol. 14. Pp. 32–46.
 25. Nadi-Ravandi S., Batooli Z. Gamification in education: A scientometric, content and co-occurrence analysis of systematic review and meta-analysis articles. *Education and Information Technologies*. 2022. Vol. 27. Pp. 10207–10238.
 26. Sailer M., Homner L. The gamification of learning: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*. 2020. Vol. 32. Pp. 77–112.
 27. Shirokolobova A.G. Gamification in the context of digital transformation of education. *Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta. Seriya: Psihologo-pedagogicheskie nauki*. 2022. Vol. 19. No. 1. Pp. 5–12. (In Rus.) [Широколобова А.Г. Геймификация в условиях

цифровой трансформации образования // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2022. № 1 (19). С. 5–12.]

28. Steinkuehler C., Tsaasan A.M. Sociocultural foundations of game-based learning. *Handbook of game-based learning*. 2020. Pp. 177–208.
29. Surendeleg G. The role of gamification in education – a literature review. *Contemporary Engineering Sciences*. 2014. Vol. 7. No. 29. Pp. 1609–1616.
30. Veresov N.N. ZBR and ZPD: Is there a difference? *Kulturno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical Psychology*. 2017. Vol. 13. No. 1. Pp. 23–36. DOI: 10.17759/chp.2017130102
31. Vlachopoulos D., Makri A. The effect of games and simulations on higher education: A systematic literature review. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 2017. Vol. 14. No. 1. P. 22.
32. Vygotsky L.S. The collected works. N.Y., 1987.
33. Zautorova E.V. Features of teaching adult students when using information technology. *Chelovecheskij kapital*. 2022. Vol. 12. No. 168. Pp. 88–93. (In Rus.) [Завторова Э.В. Особенности обучения взрослых студентов при использовании информационных технологий // Человеческий капитал. 2022. № 168 (12). С. 88–93.]

Статья поступила в редакцию 14.12.2022, принята к публикации 03.02.2023

The article was received on 14.12.2022, accepted for publication 03.02.2023

About the authors / Сведения об авторах

Oksana I. Mironova – Dr. Psychology Hab.; Professor at the Department of Psychology of the Faculty of Social Sciences, HSE University, Moscow

Миронова Оксана Ивановна – доктор психологических наук; профессор департамента психологии факультета социальных наук, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», г. Москва

E-mail: mironova_oksana@mail.ru

Lydia A. Ruonala – MA in Psychology; independent researcher, Gothenburg, Sweden

Руонала Лидия Александровна – магистр психологии; независимый исследователь, г. Гётеборг, Швеция

E-mail: lydia.ruonala@gmail.com

Contribution of the authors

O.I. Mironova – development of the concept of publication; participation in the preparation of the text of the article

L.A. Ruonala – development of the idea of the presented work, research planning, participation in the preparation of the text of the article

Заявленный вклад авторов

Миронова О.И. – общее руководство, разработка концепции публикации, участие в подготовке текста статьи

Руонала Л.А. – разработка идеи представленной работы, планирование исследования, участие в подготовке текста статьи

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи

All authors have read and approved the final manuscript

DOI: 10.31862/2500-297X-2023-2-90-107

УДК: 159.9

И.В. Поленякин

Воронежский государственный педагогический университет,
394043 г. Воронеж, Российская Федерация

Выраженность качеств ментора у современных студентов – будущих педагогов

Современное образовательное пространство нацеливает всех участников педагогического взаимодействия на саморазвитие, коэволюционность контактов, поиск эффективных стратегий достижения целей познания. Для соответствия запросам времени педагогу необходимо совмещать вектор профессиональных устремлений предметника, ориентированного на передачу знаний, и ментора, нацеленного на недирективную, поддерживающую и развивающую деятельность с обучающимися. Оптимальным форматом реализации профессиональной успешности педагога является менторство как вид наставнической деятельности в системе «ментор (педагог) – менти (обучающиеся)». Целью статьи является теоретическое обоснование перспективности менторских взаимодействий в этой системе и анализ эмпирических данных, касающихся выраженности качеств ментора у студентов – будущих педагогов. Автором проведено исследование среди студентов 3–5 курсов Воронежского государственного педагогического университета. Для анализа результатов исследования применялся блок методик, выявляющих качества ментора, ориентированного на наставническую деятельность с обучающимися. Для обработки данных использовался однофакторный анализ. Студентов с позитивным отношением к менторству выражен высокий уровень абнотивности, мотивационно-когнитивный компонент, а также рефлексивность, эмпатия, социальный интеллект, креативность; у студентов с негативным отношением преобладает акцент на организаторских способностях, выражено стремление к самоутверждению,

ориентация на нормативность; у студентов с амбивалентным отношением выражено качество «самопожертвование». К наиболее значимым качествам ментора относят: абнотивность, лидерские способности, ответственность, коммуникативность, профессиональную компетентность. Отмечается важность дополнительного образовательного контента для студентов педагогических специальностей.

Ключевые слова: менторство, ментор, менти, отношение к менторской деятельности, обучающиеся, наставническая деятельность, студенты педагогических специальностей

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Поленякин И.В. Выраженность качеств ментора у современных студентов – будущих педагогов // Педагогика и психология образования. 2023. № 2. С. 90–107. DOI: 10.31862/2500-297X-2023-2-90-107

DOI: 10.31862/2500-297X-2023-2-90-107

I.V. Polenyakin

Voronezh State Pedagogical University,
Voronezh, 394043, Russian Federation

The expression of the qualities of a mentor among modern students – future teachers

The modern educational space directs all participants of pedagogical interaction to self-development, coevolutionary contacts, search of effective strategies to achieve the goals of cognition. To meet the demands of the time, the teacher needs to combine the vector of professional aspirations of the subject-teacher, focused on knowledge transfer, and a mentor focused on non-directive, supportive and developing activities with students. The optimal format for successful implementation of a teacher's professional success is mentorship as a type of mentoring activity in the system "mentor (teacher) – mentees (students)". The aim of the article is to theoretically substantiate the perspectives of mentoring interactions in the "teacher – students" system and analyze empirical data regarding the expression

of mentor qualities in students-trainees. The author conducted a study among 3rd–5th year students of Voronezh State Pedagogical University. To analyze the results of the study, a block of methods was used to identify the qualities of a mentor focused on mentoring activities with students. One-factor analysis was used to process the data. The results of the study consist in a systematic analysis of the main scientific provisions related to the problem of mentoring as a type of mentoring activity with learners in the educational space, as well as in the coverage of empirical data regarding the expression of significant qualities of mentor among students of pedagogical specialties. The most significant qualities of mentor include: abnormality, leadership abilities, responsibility, communicativeness, and professional competence. The importance of additional educational content for students of pedagogical specialties is noted.

Key words: mentorship, mentor, mentee, learners, mentoring, students of pedagogical specialties

CITATION: Polenyakin I.V. The expression of the qualities of a mentor among modern students – future teachers. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2023. No. 2. Pp. 90–107. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2023-2-90-107

Введение

Масштабные инновации в сфере образования существенно расширяют возможности педагогов прорабатывать оптимальную траекторию для обучающихся с учетом их индивидуальных особенностей, способностей и устремлений. Вне всякого сомнения, базовые компетенции, система знаний, умений и навыков, связанные с педагогической стезей, обретаются личностью еще на рубеже обучения в вузе. Именно этот период выступает наиболее сензитивным для рефлексии возможностей и перспектив будущей профессиональной деятельности, определения оптимальных путей обретения мастерства, развития значимых качеств успешного педагога. Акцентуация потребности студентов в расширении границ педагогического влияния на обучающихся, овладение навыками работы в надситуативном формате, стимулирует молодых людей на освоение технологий менторства как вида наставнической деятельности. В этой связи проблема менторства в образовательной среде, формирование эффективных качеств педагога-ментора, находится в фокусе активных исследовательских действий современного научного сообщества.

В научной практике отмечается, что менторство стимулирует надситуативную активность личности, эвристическое реагирование, способствует построению диалогового, коэволюционного взаимодействия с обучающимися [3; 13; 20]. Это обстоятельство сопряжено с тем, что феномен «менторство» рассматривается учеными как недирижерное, развивающее-поддерживающее взаимодействие в системе «ментор (педагог) – менти (обучающиеся)» [10; 12; 14; 22].

Можно с уверенностью говорить о том, что успешная профессиональная реализация современного педагога сопряжена с существенным расширением границ взаимообучения с учениками. Подобный формат взаимодействий позволяет не только обмениваться информацией, своевременно модернизировать стратегии контактов, но и двигаться педагогу по общему маршруту устремлений с обучающимися. Любой образовательный процесс, как правило, основывается на базовом, конструктивном взаимодействии субъектов. Иными словами, чем четче будет понимание педагогом актуального состояния ресурсов обучающихся, тем успешнее он сможет выстраивать перспективный маршрут обучения и воспитания.

В этой связи опыт менторского взаимодействия создает дополнительные условия для эффективного пополнения профессиональной копилки знаний. Менторское взаимодействие создает особый сценарий контактирования в системе «педагог (ментор) – обучающиеся (менти)», в который включена как образовательная составляющая, так и воспитательно-поддерживающая деятельность.

Студенты, овладевшие навыками менторского взаимодействия, как правило, имеют дополнительные ресурсы для педагогического маневрирования в своей профессиональной деятельности, т.е. они изначально ориентированы на формат надситуативной работы с обучающимися, нацелены на саморазвитие и создание индивидуального развивающего поля для менти. Следует отметить также важность расширения границ возможностей развития общей познавательной деятельности и способностей обучающихся в спектре индивидуальной траектории. Это обстоятельство позволяет педагогу избежать риска технократического отношения к образованию обучающихся и оптимизировать работу в поле личных запросов, касающихся устремлений школьников, которые находятся в зоне «сверх» обязательных предметных дисциплин.

Целевой направленностью статьи выступает теоретико-методическое обоснование значимой роли менторства для профессионально-личностного развития современных педагогов (включающего этап обучения в вузе) и для последующей успешной реализации задач образовательной траектории обучающихся. Автором поставлены задачи исследования:

обозначить актуальную потребность современных студентов – будущих педагогов в поиске новых подходов, форматов и технологий образовательного взаимодействия с обучающимися; показать, что сформированность качеств педагога-ментора (абнотивность, организаторские и лидерские склонности, личностная ответственность и др.) позволяет личности эффективно реализовывать наставническую деятельность с обучающимися; наметить перспективы личностного и профессионального развития и саморазвития будущих педагогов.

Теоретический обзор современного состояния проблемы

Менторство как формат взаимодействий с обучающимися является сегодня одним из перспективных направлений оптимизации индивидуализированной траектории обучения и развития взрослеющей личности. Следует отметить, что наиболее часто менторство используется в производственной практике обучения, когда важен практический аспект отработки навыков и умений (например, на производстве), нежели в традиционном формате образовательной сферы.

В настоящее время успешно реализуются проекты: «Менторская программа Сколково», «Мой ментор» (проект внедрен в образовательный маршрут Российской экономической школы и МГИМО) и др. Иными словами, признание значимости формата менторских взаимодействий с обучающимися имеет фактический статус, однако распространение подобного опыта все еще находится на стадии апробации и внедрения.

В исследовании группы отечественных ученых отмечается, что менторство как вид наставнической деятельности предполагает недирективное, поддерживающее взаимодействие с менти, ориентирует личность на саморазвитие, активность познавательной деятельности и способствует оптимальной передаче и рефлексии знаний [8]. По мнению ученых, следует обратить внимание не только на ресурсы менторского опыта взаимодействий, но и на возможные трудности, которые требуют особой проработки ментора (удержание дисциплины, риски прокрастинационных моментов, связанных с несвоевременным выполнением менти заданий, отчетов, и др.).

Сходную точку зрения можно обнаружить в исследованиях Е.В. Филатовой, в которых отмечается значимость менторства как видовой характеристики наставнической деятельности. Она указывает, что современное студенчество ориентированно на обретение дополнительных навыков для повышения профессиональной компетентности. Автор считает, что менторство позволяет студентам – будущим педагогам формировать *soft skills*, т.е. гибкие навыки, помогающие работать в нестандартивном формате взаимодействия с обучающимися [11].

Фактически, речь идет о том, что менторство позволяет педагогам существенно расширить возможности педагогического и воспитательного воздействия на обучающихся, эффективнее раскрыть потенциал менти. В исследовании Л.С. Дубовой и А.А. Давыденко отмечается, что менторство стимулирует педагога на перманентное саморазвитие и самообучение, которое позволяет эвристически реагировать в ситуации неопределенности, избирать оптимальные стратегии для построения коэволюционного диалога с обучающимися-менти [5]. Авторы указывают, что внедрение менторской практики в образовательный процесс оптимизирует успеваемость обучающихся, развивает ответственное отношение к организации собственного времени, улучшает климат в учебной группе.

Отечественные и зарубежные исследователи отмечают значимость овладения навыками менторства как вида наставнической деятельности на рубеже обучения будущих педагогов в вузе, обращая особое внимание на периоды прохождения студентами производственных практик и написания квалификационных работ. Считается, что данный период наиболее сензитивен для формирования навыков, качеств ментора и рефлексии стиля обучающе-поддерживающего взаимодействия с менти [9; 21].

Близкую точку зрения можно обнаружить в работе Е.В. Игнатъевой и Ю.В. Рябковой. Исследователи отмечают, что наряду с технологическими навыками менторства будущим педагогам необходимо осуществить мониторинг индивидуальных качеств, которые могут быть значимыми для менторской работы. Ученые полагают, что наставническая деятельность, равно как и ее элементы, требует особой профессиональной подготовки педагогов и, в том числе, подготовки самой личности к подобному формату взаимодействий с обучающимися [6].

Г.Г. Аужанова и Д.О. Даулеткулова считают, что менторинг (менторство) – процесс длительный и предполагает взаимное развитие всех субъектов (ментора и менти). По мнению авторов, наиболее эффективно использовать коучинговый (поддерживающий) подход в реализации менторских взаимодействий, объединяя, тем самым, ресурсы коучинга и менторства в пласте воспитательного и образовательного воздействия на обучающихся-менти. Данное обстоятельство, считают исследователи, существенным образом стимулирует развитие позиции успешного педагога, формирует необходимые качества ментора (гибкость мышления, абнотивность, лидерские склонности и др.) [2].

Владение технологиями менторства как вида наставнической деятельности, по мнению отечественных ученых, влечет за собой работу самосознания личности, построение траектории перспектив развития,

рефлексию профильных качеств личности ментора. Как показывает анализ научных источников, большинство ученых считают, что значимыми качествами ментора являются: способность к абнотивности, организаторские, коммуникативные навыки, ответственное отношение к избираемой деятельности, гибкость мышления, профессиональную компетентность и др. [10].

Группа зарубежных ученых, работающих над проблемой менторства как одного из видов наставнической деятельности, отмечают, что ментор должен обладать особыми профессиональными и личностными характеристиками, которые повышают эффективность обучающих взаимодействий с менти. Речь идет о способности к абнотивности, умении работать в ситуации неопределенности, склонности к эвристическому реагированию, об организаторских, коммуникативных склонностях и др. [15; 16].

Масштабное влияние на профессионализм будущих педагогов сети наставнической деятельности в формате менторства отмечали также А.Б. Макбрайд, Дж. Кэмпбелл, Н.Ф. Вудс, С.М. Мэнсон. Исследователи акцентировали внимание на развитие у студентов навыков организации менти, указывали на важность личного магнетизма, харизматичности менторов. Авторы полагают, что базовым аспектом развертывания менторства с молодежью является выраженная мотивация ментора, его потребность не только передать знания, умения и навыки, но и ориентированность на построение эффективного диалога с менти [17].

Важным моментом в развитии менторского взаимодействия зарубежные ученые считают саморазвитие будущих педагогов, их стремление мыслить надситуативно, расширять сферу познавательной активности [19]. Кроме того, эффективность применения менторства сопряжена с первичными навыками и сформированностью качеств профессиональной и личностной ориентированности менторов на коэволюционное, обучающе-поддерживающее взаимодействие с менти, определяющееся на этапе обучения в вузе, т.е. на допрофессиональной стадии [18].

Резюмируя краткий обзор исследований по изучаемой проблеме, можно констатировать, что менторство как вид наставнической деятельности представляет собой универсальную стратегию обучения и воспитания взрослеющей личности, имеющую бинарное развивающее воздействие на сознание ментора и менти.

Организация и методы исследования

Результаты теоретического анализа позволили нам сформулировать концепцию исследовательских действий. Объектом нашего исследования явились качества ментора студентов педагогических специальностей, имеющих опыт наставнических взаимодействий. Предметом

исследования является выраженность качеств ментора у студентов педагогических специальностей. Гипотеза исследования: отношение к менторской деятельности основывается на выраженности качеств ментора у студентов педагогических специальностей.

Исследование проводилось в ФГБОУ ВО «Воронежский государственный педагогический университет». Выборка исследования составила 240 студентов, обучающихся на 3–5 курсах. Диагностическим инструментарием выступили: анкета «Представление студентов о роли ментора в образовании» [7]; методика (тест) «Шкала уровня абнотивности» (Ю.А. Адушева, М.М. Кашапов), методика «Коммуникативные и организаторские склонности» (КОС-2) (А.В. Батаршев, И.Ю. Алексеева, Е.В. Майорова); Опросник диагностики личностного симптомокомплекса ответственности (ОДЛСО) и оценка его психометрических характеристик (И.А. Кочарян).

Результаты и их обсуждение

На первом этапе исследовательских действий был использован опросник-анкета «Представление студентов о роли ментора в образовании» (О.В. Карина, М.А. Лученкова, Е.В. Пятницкая, Н.Е. Шустова) [7]. Нами был выбран вопрос из первого общего блока вопросов «На сколько полезным/ценным, по Вашему мнению, для саморазвития личности будет опыт менторского взаимодействия с обучающимися? (ранжирование ответов по 10-балльной шкале, где 1–3 балла – «низкая полезность/ценность», 4–7 баллов – «средняя полезность/ценность» и 8–10 баллов – «выраженная полезность/ценность»). На данном этапе мы определили отношение студентов, обучающихся на педагогическом профиле подготовки, к менторской деятельности: позитивное, негативное, амбивалентное. Все студенты имели представление о менторской деятельности, т.к. в процессе обучения проходили учебную и производственную практику.

На втором этапе мы осуществили диагностику, направленную на изучение качеств, присущих студентам, имеющим опыт менторских взаимодействий (с разным отношением к менторскому опыту). Результаты диагностики показали, что у респондентов выражены следующие качества: абнотивность, коммуникативные и организаторские склонности и ответственность, включающая в себя такие компоненты, как самопожертвование, этичность, нормативность, самоутверждение.

На третьем этапе исследовательских действий мы обработали полученные результаты с помощью однофакторного дисперсионного анализа, включающего критерий Тьюки, выполненного на компьютерной программе «SPSS Statistics 23» (табл. 1). Данный статистический метод

Таблица 1

Множественные сравнения групп на основе однофакторного дисперсионного анализа

Тьюки HSD							
Зависимая переменная			Средняя разность (I-J)	Стандартная ошибка	Значимость	95% доверительный интервал	
						Нижняя граница	Верхняя граница
Абнотивность	1 (позитивное)	2 (негативное)	0,450*	0,048	0,000	0,34	0,56
		3 (амбивалентное)	0,398*	0,048	0,000	0,29	0,51
	2 (негативное)	1 (позитивное)	-0,450*	0,048	0,000	-0,56	-0,34
		3 (амбивалентное)	-0,051	0,047	0,531	-0,16	0,06
	3 (амбивалентное)	1 (позитивное)	-0,399*	0,048	0,000	-0,51	-0,29
		2 (негативное)	0,051	0,047	0,531	-0,06	0,16
Организаторские склонности	1 (позитивное)	2 (негативное)	-22,413*	3,257	0,000	-30,10	-14,73
		3 (амбивалентное)	-19,422*	3,267	0,000	-27,13	-11,72
	2 (негативное)	1 (позитивное)	22,413*	3,257	0,000	14,73	30,10
		3 (амбивалентное)	2,991	3,247	0,627	-4,67	10,65
	3 (амбивалентное)	1 (позитивное)	19,422*	3,267	0,000	11,72	27,13
		2 (негативное)	-2,991	3,247	0,627	-10,65	4,67

Коммуникативные склонности	1 (позитивное)	2 (негативное)	5,047*	0,167	0,000	4,65	5,44
		3 (амбивалентное)	2,867*	0,167	0,000	2,47	3,26
	2 (негативное)	1 (позитивное)	-5,047*	0,167	0,000	-5,44	-4,65
		3 (амбивалентное)	-2,179*	0,166	0,000	-2,57	-1,79
	3 (амбивалентное)	1 (позитивное)	-2,867*	0,167	0,000	-3,26	-2,47
		2 (негативное)	2,179*	0,166	0,000	1,79	2,57
Принципиальность	1 (позитивное)	2 (негативное)	4,903*	0,174	0,000	4,49	5,31
		3 (амбивалентное)	3,701*	0,175	0,000	3,29	4,11
	2 (негативное)	1 (позитивное)	-4,903*	0,174	0,000	-5,31	-4,49
		3 (амбивалентное)	-1,202*	0,174	0,000	-1,61	-0,79
	3 (амбивалентное)	1 (позитивное)	-3,701*	0,175	0,000	-4,11	-3,29
		2 (негативное)	1,202*	0,174	0,000	0,79	1,61
Самоутверждение	1 (позитивное)	2 (негативное)	-4,077*	0,249	0,000	-3,49	-4,67
		3 (амбивалентное)	-2,670*	0,250	0,000	-2,08	-3,26
	2 (негативное)	1 (позитивное)	4,077*	0,249	0,000	4,67	3,49
		3 (амбивалентное)	1,407*	0,249	0,000	1,99	0,82
	3 (амбивалентное)	1 (позитивное)	2,670*	0,250	0,000	3,26	2,08
		2 (негативное)	-1,407*	0,249	0,000	-0,82	-1,99

Окончание табл. 1

Тьюки HSD							
Зависимая переменная			Средняя разность (I-J)	Стандартная ошибка	Значимость	95% доверительный интервал	
						Нижняя граница	Верхняя граница
Нормативность	1 (позитивное)	2 (негативное)	-3,046*	0,253	0,000	-2,45	-3,64
		3 (амбивалентное)	-3,367*	0,254	0,000	-2,77	-3,97
	2 (негативное)	1 (позитивное)	3,046*	0,253	0,000	3,64	2,45
		3 (амбивалентное)	0,321	0,252	0,413	0,27	0,92
	3 (амбивалентное)	1 (позитивное)	3,367*	0,254	0,000	3,97	2,77
		2 (негативное)	-,321	0,252	0,413	-,92	-,27
Этичность	1 (позитивное)	2 (негативное)	4,674*	0,229	0,000	4,13	5,21
		3 (амбивалентное)	2,410*	0,230	0,000	1,87	2,95
	2 (негативное)	1 (позитивное)	-4,674*	0,229	0,000	-5,21	-4,13
		3 (амбивалентное)	-2,264*	0,229	0,000	-2,80	-1,72
	3 (амбивалентное)	1 (позитивное)	-2,410*	0,230	0,000	-2,95	-1,87
		2 (негативное)	2,264*	0,229	0,000	1,72	2,80

Самопожертвование	1 (позитивное)	2 (негативное)	4,228*	0,197	0,000	3,76	4,69
		3 (амбивалентное)	-2,559*	0,198	0,000	-2,09	-3,03
	2 (негативное)	1 (позитивное)	4,228*	0,197	0,000	4,69	3,76
		3 (амбивалентное)	-1,669*	0,197	0,000	-2,13	-1,20
	3 (амбивалентное)	1 (позитивное)	-2,559*	0,198	0,000	-3,03	-2,09
		2 (негативное)	-1,669*	0,197	0,000	-1,20	-2,13

* Статистически значимыми результатами стали различия при $p \leq 0,05$.

применяется для анализа возможных разностей между параметрами трех групп. Критерий Тьюки позволяет использовать попарное сравнение между группами с позитивным, негативным и амбивалентным отношением.

Уровень абнотивности мышления выше у студентов с позитивным отношением к менторской деятельности, чем у студентов с негативным и амбивалентным типами отношений. Такие качества, как рефлексивность, эмпатия, социальный интеллект, креативность, мотивационно-когнитивный компонент, входящие в понимание абнотивности, активнее проявляются у студентов, позитивно настроенных на восприятие и осуществление менторской деятельности. Респонденты, стремящиеся активно помогать решать различные острые социальные проблемы, осознают важность менторского взаимодействия, могут понимать других людей, обладают необходимыми навыками коммуникативного взаимодействия, чувствуют ответственность за то, что происходит с ними и вокруг них.

Преобладание организаторских способностей, выраженность самоутверждения, нормативности чаще проявляются у студентов с негативным отношением к менторской деятельности. Стремление к признанию, поддержке принятых норм, понятий в обществе активизирует желание занимать общественное положение, которое открывает возможность к самоутверждению. Через реализацию организаторских склонностей, студенты чувствуют свою значимость и признание со стороны окружающих. Обычно такие характеристики личности свидетельствуют о стремлении освободиться от чувства вины или каких-либо неприятностей, молодые люди внутренне не свободны, зависят от мнения окружающих и поэтому различные перемены воспринимают с трудом. Таким молодым людям тяжело проявлять сочувствие другим, помогать им устранять различные проблемы, т.к. их больше интересует самовыражение и получение одобрения со стороны других людей.

С амбивалентным отношением к менторской деятельности студенты транслируют выраженность по шкале «Самопожертвование». Возможно, неопределенность в отношении менторской деятельности связана с их исполнительностью и неумением выстраивать личные границы. Студенты, вероятно, испытывают трудности в аргументации своей точки зрения. Это обстоятельство может стимулировать субъективное восприятие того, что их помощь не оценивается, не замечается, вызывает неоднозначное отношение к менторству.

Полученные нами данные находят подтверждение в современных исследованиях. И.И. Гоголева, исследуя модель наставничества «студент – ученик», установила, что в процессе взаимодействия студенты

получают удовлетворение от своей работы, учатся решать возникающие проблемы, повышают уверенность в себе и мотивацию к осуществлению профессиональной деятельности [4]. То есть преобладающие качества студентов с позитивным отношением к менторской деятельности как раз проявляются в процессе данного взаимодействия.

О.С. Качина, Е.Ю. Шальнева, изучая особенности применения формы наставничества «студент – студент» в образовательном процессе, считают, что при положительном отношении студентов к применению приемов наставничества проявляются коммуникативные навыки взаимодействия с окружающими, стремление оказывать взаимопомощь и проявление рефлексии [7].

Связь абнотивности и успешной менторской деятельности отмечают О.Ю. Ангелова, Т.О. Подольская, М.В. Прохорова. Ученые считают, что абнотивность педагога-ментора является необходимым компонентом успешной модели менторского взаимодействия [1].

Таким образом, можно резюмировать, что, имея положительное отношение к менторскому взаимодействию, студенты активно формируют профессиональные и личностные качества, позволяющие им выстраивать успешную профессиональную траекторию.

Выводы

Навыки менторской деятельности, приобретенные на этапе вузовского обучения студентами педагогических специальностей, способствуют расширению возможностей для успешной профессиональной деятельности молодежи. Опыт менторских взаимодействий позволяет студентам апробировать стратегии козволюционного, поддерживающего формата контактирования с обучающимися, отрефлексировать имеющиеся индивидуальные качества, их соответствие эффективной работе в позиции ментора. В этой связи позитивное отношение к менторству, понимание ценности данного взаимодействия для личностного и профессионального развития будущего педагога активизирует формирование необходимых качеств успешного наставничества.

К числу значимых качеств ментора, влияющих на оптимальное наставническое взаимодействие с обучающимися, относят: абнотивность, коммуникативные и организаторские склонности будущего педагога, ответственность, включающую в себя такие компоненты, как самопожертвование, этичность, нормативность, самоутверждение.

У молодежи, обучающейся профессии педагога и имеющей различное отношение к менторскому взаимодействию, как показало наше исследование, выражены следующие качества ментора: у студентов с позитивным отношением к менторству выражен высокий уровень

абнотивности, мотивационно-когнитивный компонент, а также рефлексивность, эмпатия, социальный интеллект, креативность; у студентов с негативным отношением преобладает акцент на организаторских способностях, выражено стремление к самоутверждению, ориентация на нормативность; у студентов с амбивалентным отношением выражено качество «самопожертвование».

Заключение

Опыт менторских взаимодействий на этапе вузовского образования играет значительную роль в становлении личности педагога-профессионала. Формат менторства существенно расширяет возможности студенческой молодежи в обретении профессиональных компетенций, в частности, в аспекте практико-ориентированных познаний. Важным моментом является подкрепление практического опыта менторства индивидуальными качествами личности будущего педагога, которые выступают своеобразными триггерами обретения профессионализма.

Вне всякого сомнения, необходимость дальнейшего изучения проблемы менторства в образовательном пространстве сопряжена с динамичными социокультурными изменениями в обществе, дарующими рефлексию установок в массовом сознании, и с потребностью молодых людей в расширении познавательной активности, вариативности стратегий достижения желаемых целей. В этой связи опыт менторских взаимодействий и сформированные качества ментора у студентов выступают базой успешности будущего педагога.

Библиографический список / References

1. Ангелова О.Ю., Подольская Т.О., Прохоров М.В. Работа наставника с одаренными участниками молодежных проектных команд: специфические аспекты // Новая психология профессионального труда педагога: от нестабильной реальности к устойчивому развитию: Сборник трудов конференции. М., 2021. С. 187–192. [Angelova O.Yu., Podolskaya T.O., Prokhorov M.V. Work of mentor with gifted participants of youth project teams: Specific aspects. *Novaya psikhologiya professionalnogo truda pedagoga: ot nestabilnoy realnosti k ustoychivomu razvitiyu*. Moscow, 2021. Pp. 187–192. (In Rus.)]
2. Аужанова Г.Г., Даулеткулова Д.О. Менторинг в современной школе // Вестник науки и образования. 2020. № 10-3 (88). С. 66–70. [Auzhanova G.G., Dauletkulova D.O. Mentoring in Modern School. *Vestnik nauki i obrazovaniya*. 2020. No. 10-3 (88). Pp. 66–70. (In Rus.)]
3. Бондаренко Н.Ю. Пять главных приемов наставничества. Как обучать и мотивировать взрослых людей // Управление корпоративной культурой.

2009. № 4. С. 282–289. [Bondarenko N.Yu. Five main techniques of mentoring. How to train and motivate adults. *Corporate Culture Management*. 2009. No. 4. Pp. 282–289. (In Rus.)]
4. Гоголева И.И. Реализация модели наставничества «студент – ученик» в процессе подготовки студентов педагогического колледжа // Среднее профессиональное образование. 2021. № 3 (307). С. 3–10. [Gogoleva I.I. Implementation of “student – college student” mentoring model in teacher training college students. *Secondary Vocational Education*. 2021. No. 3 (307). Pp. 3–10. (In Rus.)]
 5. Дубовая Л.С., Давыденко А.А. Менторство как ресурс профессионального развития руководящих работников школ // Отечественная и зарубежная педагогика. 2020. Т. 1. № 5 (71). С. 141–157. [Dubovaya L.S., Davydenko A.A. Mentorship as a resource for professional development of school leaders. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika*. 2020. Vol. 1. No. 5 (71). Pp. 141–157. (In Rus.)]
 6. Игнатьева Е.В., Рябкова Ю.В. Актуальность внедрения менторинга в систему высшего педагогического образования // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 57-10. С. 207–213. [Ignatyeva E.V., Ryabkova Yu.V. Relevance of mentoring implementation in the system of higher pedagogical education. *Problems of Modern Pedagogical Education*. 2017. No. 57-10. Pp. 207–213. (In Rus.)]
 7. Качина О.С., Шальнева Е.Ю. Форма наставничества «студент – студент» в профессиональном обучении инклюзивной группы // Поиск. 2021. № 4 (77). С. 30–33. [Kachina O.S., Shalneva E.Yu. A form “student – student” mentoring in vocational training of an inclusive group. *Poisk*. 2021. No. 4 (77). Pp. 30–33. (In Rus.)]
 8. «Менторство» как элемент методики работы преподавателя в системе высшего профессионального образования / Цибизова Т.Ю., Августан О.М., Сергеев Д.А., Марданов С.А. // Современные проблемы науки и образования. 2017. № 4. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=26646> (дата обращения: 15.04.2020). [Tsibizova T.Y., Avgustan O.M., Sergeev D.A., Mardanov S.A. “Mentorship” as an element of teacher’s methodology in the system of higher professional education. *Modern Problems of Science and Education*. 2017. No. 4. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=26646> (In Rus.)]
 9. Родионова Е.Л., Илалтдинова Е.Ю., Фролова С.В. Институт двойного наставничества – основа механизма постдипломного сопровождения выпускника целевой подготовки педагога // Нижегородское образование. 2017. № 2. С. 85–92. [Rodionova E.L., Ilaltdinova E.Yu., Frolova S.V. Institute of dual mentoring – the basis of the mechanism of post-graduate support for targeted teacher training. *Nizhegorodskoe Obrazovanie*. 2017. No. 2. Pp. 85–92. (In Rus.)]
 10. Технологии развития навыков наставничества у студентов / Карина О.В., Лученкова М.А., Пятницкая Е.В., Шустова Н.Е. Саратов, 2022. [Karina O.V., Luchenkova M.A., Pyatnitskaya E.V., Shustova N.E. *Tekhnologii razvitiya navykov nastavnichestva u studentov* [Techniques for developing student mentoring skills]. Saratov, 2022.]

11. Филатова Е.В. Организация наставничества как формы социального партнерства в области профессионального образования // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. 2018. № 18. С. 196–201. [Filatova E.V. Organisation of mentoring as a form of social partnership in professional education. *Bulletin of Kemerovo State University of Culture and Arts*. 2018. No. 18. Pp. 196–201. (In Rus.)]
12. Фролова С.В., Базарнова Н.Д. Наставничество и менторинг: анализ понятий // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 61-2. С. 213–216. [Frolova S.V., Bazarnova N.D. Mentoring and mentoring: Analysis of concepts. *Problems of Modern Pedagogical Education*. 2018. No. 61-2. Pp. 213–216. (In Rus.)]
13. Шакирова Д.М. Стратегии, формы и приемы наставничества: международный и региональный опыт // Современное образование: актуальные вопросы и инновации. 2019. № 4. С. 323–328. [Shakirova D.M. Strategies, forms and techniques of mentoring: International and regional experience. *Modern Education: Current Issues and Innovations*. 2019. No. 4. Pp. 323–328. (In Rus.)]
14. Caroline D., Emmajane M. External mentoring for new teachers: Mentor learning for a change agenda. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*. 2017. Vol. 6. No. 3. Pp. 178–195.
15. Kroll J. Requisite participant characteristics for effective peer group mentoring. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*. 2017. Vol. 25 (1). Pp. 78–96.
16. Larsson M., Pettersson C., Eriksson Ch. Initial motives and organizational context enabling female mentors' engagement in formal mentoring – a qualitative study from the mentors' perspective. *Children and Youth Services Review*. 2016. Vol. 71. Pp. 17–26.
17. McBride A.B., Campbell J., Woods N.F., Manson M. Building a mentoring network. *Nursing Outlook*. 2017. Vol. 65 (3). Pp. 305–314.
18. Mena J., Hennissen P., Loughran J. Developing pre-service teachers' professional knowledge of teaching: The influence of mentoring. *Teaching and Teacher Education*. 2017. Vol. 66. Pp. 47–59.
19. Ruggiero D., Boehm J.D. Project-based learning in a virtual internship programme: A study of the interrelated roles between intern, mentor and client. *Computers and Education*. 2017. Vol. 110. Pp. 116–126.
20. Schunk D.H., Mullen C.A. Toward a conceptual model of mentoring research: Integration with self-regulated learning. *Educational Psychology Review*. 2015. No. 25. Pp. 361–389.
21. Stansbury K., Zimmerman J. *Designing Support for Beginning Teachers*. San Francisco, 2000.
22. Yamamoto K. To see life grow: The meaning of mentorship. *Theory Into Practice*. 1988. Vol. 27 (3). Pp. 183–189.

Статья поступила в редакцию 11.01.2023, принята к публикации 10.03.2023

The article was received on 11.01.2023, accepted for publication 10.03.2023

Сведения об авторе /About the author

Поленякин Илья Валерьевич – аспирант кафедры общей и педагогической психологии психолого-педагогического факультета; ассистент кафедры общей и педагогической психологии психолого-педагогического факультета, Воронежский государственный педагогический университет

Ilya V. Polenyakin – postgraduate student at the Department of General and Pedagogical Psychology of the Psychological and Pedagogical Faculty; assistant professor at the Department of General and Pedagogical Psychology of the Faculty of Psychology and Education, Voronezh State Pedagogical University

E-mail: ilya_polenyakin@mail.ru

DOI: 10.31862/2500-297X-2023-2-108-125

УДК: 378

М.В. Предеина, Н.В. Жукова

Уральский федеральный университет
имени первого Президента России Б.Н. Ельцина,
620002 г. Екатеринбург, Российская Федерация

Непрерывное образование в зарубежном и российском контексте как условие формирования субъективной карьеры

Актуальность исследования связана с противоречием: с одной стороны, непрерывное образование является условием формирования субъективной карьеры, с другой стороны, нет исследований психологических предикторов субъективной карьеры. Цель данной статьи – проанализировать подходы к формированию субъективной карьеры в условиях непрерывного образования в зарубежном и российском контексте. Проводится научно-теоретический анализ непрерывного образования за рубежом и в России как условия формирования субъективной карьеры, который позволяет выделить психологические предикторы этого явления. В ходе исследования решены следующие задачи: описаны условия формирования представлений о субъективной карьере в системе непрерывного образования за рубежом, а также условия формирования субъективной карьеры в системе непрерывного образования в России. В практическом плане для педагогической психологии значимость данного исследования состоит в том, что на основе предикторов субъективной карьеры могут быть обозначены педагогические условия непрерывного образования.

Ключевые слова: субъективная карьера, непрерывное образование, психологическое благополучие личности, мотивация к обучению, образование в течение всей жизни, профессиональный уровень специалиста, оценка карьерного успеха

© Предеина М.В., Жукова Н.В., 2023

Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License



ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Предеина М.В., Жукова М.В. Непрерывное образование в зарубежном и российском контексте как условие формирования субъективной карьеры // Педагогика и психология образования. 2023. № 2. С. 108–125. DOI: 10.31862/2500-297X-2023-2-108-125

DOI: 10.31862/2500-297X-2023-2-108-125

M.V. Predeina, N.V. Zhukova

Ural Federal University
named after the first President of Russia B.N. Yeltsin,
Yekaterinburg, 620002, Russian Federation

Continuing education in a foreign and Russian context as a condition for the formation of a subjective career

The relevance of the study is connected with a contradiction: on the one hand, lifelong education is a condition for the formation of a subjective career, on the other hand, there are no studies of psychological predictors of a subjective career. The purpose of this article is to analyze approaches to the formation of a subjective career in the context of continuous education in a foreign and Russian context. The study provides a scientific and theoretical analysis of lifelong education abroad and in Russia as a condition for the formation of a subjective career, which allows us to identify the psychological predictors of this phenomenon. In the course of the study, the following tasks were solved: the authors describe the conditions for the formation of ideas about a subjective career in the system of continuous education abroad, as well as the conditions for the formation of a subjective career in the system of continuous education in Russia. In practical terms, for educational psychology, the significance of this study lies in the fact that on the basis of subjective career predictors, pedagogical conditions for lifelong education can be identified.

Key words: subjective career, continuous education, psychological well-being of the individual, motivation for learning, lifelong education, professional level of a specialist, assessment of career success

CITATION: Predeina M.V., Zhukova N.V. Continuing education in a foreign and Russian context as a condition for the formation of a subjective career. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2023. No. 2. Pp. 108–125. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2023-2-108-125

Введение

Можно выделить три ключевых подхода к оценкам перспектив вовлеченности в собственное непрерывное образование у профессионалов. Первый подразумевает, что ключевым фактором высокой мотивации к профессиональному росту являются ценностно-смысловые ориентации, т.е. положение смыслов, связанных с уровнем своего профессионализма в иерархии ценностей. Этот подход определяет высокомотивированных к профессиональному развитию специалистов как людей, для которых высокая профессиональная компетентность и карьерное положение являются первостепенными жизненными задачами [9]. Вторым подходом ставит в центр профессиональное сообщество как институт, способствующий организации и дополнительному поощрению своих участников к регулярному освоению нового за счет потребности в признании [6]. В контексте этого подхода профессиональный рост рассматривается скорее как производное от причастности к сообществу, нежели самоцель обучающегося, и тесно связан с понятиями статуса. Третий рассматривает профессиональный рост как образовательную задачу и выделяет в качестве ключевого фактора вовлеченности степень адаптации образовательной среды к индивидуальному когнитивному стилю обучающегося [11].

Вследствие разнонаправленности подходов становится крайне сложным определить универсальную стратегию сопровождения профессионального роста специалистов. При этом значимость субъективной карьеры и личностных факторов, оказывающих на нее влияние, высока.

Таким образом, возникает противоречие: с одной стороны, непрерывное образование является условием формирования субъективной карьеры, с другой стороны, нет исследований психологических предикторов субъективной карьеры, что определяет актуальность исследования.

Условия формирования представлений о субъективной карьере в системе непрерывного образования за рубежом

Вторая половина XX в. известна возросшим интересом к когнитивной психологии. В фокус внимания многих исследователей, в том числе R. Gardner [18], P. Holman [21], J. Klein [24] и др., были вопросы особенностей восприятия, анализа и категоризации информации, совокупность которых начали называть «когнитивными стилями» [8]. Авторы заложили основу подхода к когнитивным стилям как к индивидуальным особенностям работы с информацией, ориентированным на формально-динамические характеристики деятельности. Будучи своего рода оппозицией популярным ранее традиционным моделям интеллекта, стилевой подход к изучению процесса познания сдвинул фокус внимания с решения определенных типов задач в установленные исследователем временные рамки и поставил в центр индивидуальный подход человека к поставленным перед ним задачам.

Непрерывное образование изначально воспринималось как процесс реализации личного блага, однако в течение последних нескольких десятилетий фокус изменился на рассмотрение данного вида образования как инвестиции в экономическое развитие. С позиции G. Biesta, целью непрерывного образования является не «обучение быть», а «обучение быть продуктивным и трудоспособным» [15, с. 169].

G. Biesta представил три цели непрерывного образования: непрерывное образование для экономического развития, прогресса самореализации и социальной инклюзивности, демократической деятельности [Там же, с. 170].

Взгляды на процесс непрерывного образования взрослых сложились в концепцию «обучение на протяжении всей жизни» (*life long learning* (LLL)). *Life long learning* – образование длиною в жизнь – может рассматриваться продолжительностью всей жизни человека, использовать все возможные формальные, информальные, неформальные методы обучения и затрагивать все аспекты его жизни, не только профессиональные. В настоящее время тема непрерывного образования стала еще более актуальной в связи с быстрым развитием технологий и экономики знаний. Непрерывное образование полезно для многих вовлеченных сторон. Потребность в непрерывном образовании оказывает давление не только на отдельных лиц, но и на предприятия, когда их стратегии должны быть привязаны к целям непрерывного образования. Люди также находятся под давлением приобретения новых навыков, поскольку им необходимо оставаться трудоспособными на рынке труда, где

возникает много рабочих мест. Стоит отметить, что в настоящее время успех организации связан со способностью человека учиться и обновлять свои навыки. Бинарная картина образования, имеющего преимущества либо для трудоустройства, либо для саморазвития, меняется, как отмечается в исследовании U. Brandi [16].

Субъективный карьерный успех измеряется удовлетворенностью работой, при этом акцент смещается на баланс между работой и личной жизнью и возможность трудоустройства.

Ресурсы и отношения, которые способствуют карьерному успеху, называются карьерным капиталом. M. Järnlström выделил в своем исследовании три типа карьерного капитала: человеческий, социальный и психологический [23, с. 70].

Из-за повышенной неопределенности занятости и будущего связь между объективной и субъективной сторонами становится еще более динамичной: изменения объективного успеха вызывают колебания в субъективной стороне. Эти процессы могут привести к выбору возможностей, требующих мобильности сотрудников, как отмечается в исследовании D. Hall [20, с. 79].

Исходя из обсуждения выше, непрерывное образование способствует карьерному успеху как объективным, так и субъективным образом, однако работодатели могут снижать уровень к участию в такой деятельности, чтобы избежать мобильности сотрудников. Это может произойти из-за несоответствия нужд и требований работодателя и работника. Таким образом, со стороны организации необходимо четко определить место непрерывного образования в рамках организационной культуры, чтобы обе стороны (работник и работодатель) могли извлечь выгоду из сотрудничества.

Для оценки образовательной среды у специалистов, образование которых диверсифицировано и встроено в профессиональную деятельность, были использованы характеристики стилей образования, выделенные D. Kolb [25] и доработанные P. Honey и A. Mumford [22]. Несмотря на то, что выделяемые исследователями индивидуальные стили образования описываются через стратегии поведения носителей этих стилей, можно посмотреть на них с обратной стороны и на основе потребностей и ограничений, присущих каждому стилю, спроектировать концептуальные описания образовательных сред, более располагающих к комфортному образованию.

Также в модель оценки образовательной среды были включены факторы, отвечающие за детерминированность образования и соотносимые с доминирующим у обучающихся локусом контроля.

Полученные характеристики образовательной среды можно описать следующим образом.

1. *Детерминированность извне* – образовательная среда, в которой необходимость в образовании привносится специалисту снаружи. Образовательные среды этой категории способствуют комфортному образованию специалистов с низким значением по шкале экстернальности и высоким значением по шкале интернальности по результатам методики исследования локуса контроля D. Rotter [19].

2. *Детерминированность изнутри* – этой характеристикой обладают образовательные среды, в которых образовательные стратегии формируются и реализуются специалистом свободно, по своему желанию. Образовательная среда, детерминированная изнутри, будет наиболее комфортна для специалистов с высокими значениями по шкале экстернальности и низкими значениями по шкале интернальности по результатам методики исследования локуса контроля D. Rotter [Там же].

3. *Наличие наставника и/или образца для подражания* – характеристика образовательной среды, когда у специалиста есть возможность сверки своей стратегии и результата образования с внешним объектом. В соответствии с характеристиками стилей образования по P. Honey и A. Mumford, такая образовательная среда является наиболее комфортной для специалистов со стилем образования «Мыслитель» [22].

4. *Самостоятельность в образовании* – тип среды, когда специалист самостоятельно определяет стратегию и финальный результат своего образования. Границы «правильного» размыты, на передний план выходит личная оценка успешности выбранных путей для решения образовательных задач. P. Honey и A. Mumford выделяют данные условия как наиболее комфортные для специалистов со стилем образования «Прагматик».

5. *Быстрое применение новых компетенций на практике* – образовательная среда, в которой у сотрудника есть все необходимое для быстрого включения получаемых им новых знаний и умений в свою ежедневную деятельность. Данная образовательная среда является подходящей как для носителей стиля «Прагматик», так и для «Деятелей».

6. *Отсроченное применение новых компетенций* – характеристика сред, в которых новые знания и умения не применяются в ежедневных задачах, но при этом могут стать базой для принятия ключевых решений в значимые моменты. Эта характеристика образовательной среды наиболее подходит «Мыслителям» и «Теоретикам».

7. *Последовательность освоения новых компетенций* – характеристика образовательной среды, в которой фокус обучающегося направлен

на углубление своих знаний в рамках одной темы и последовательного погружения в нее. Эти условия соотносятся с необходимыми для успешного образования «Теоретиков».

8. *Образование методом проб и ошибок* – характеристика образовательной среды, в которой обучающийся осваивает новые компетенции в первую очередь через эксперименты. Эти условия соотносятся с необходимыми для успешного образования «Деятелей».

Визуально описать полученную модель можно следующим образом (рис. 1). Модель позволяет идентифицировать, существует ли возможность у конкретного респондента осуществлять свое профессиональное образование в том стиле, который является для него наиболее подходящим.

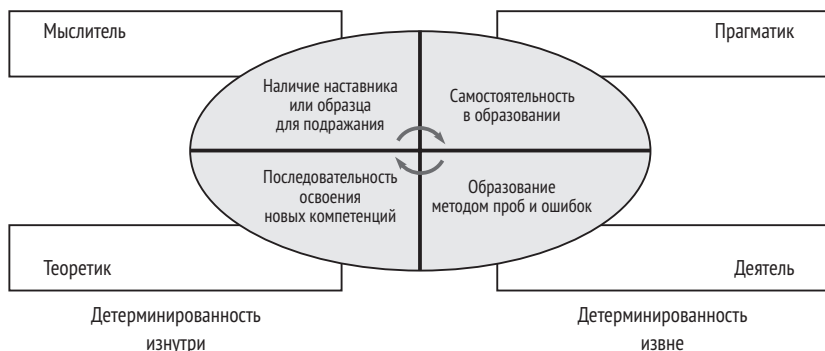


Рис. 1. Модель оценки образовательной среды специалиста

Современные представления о субъективной оценке профессионального успеха рассматривают карьерный успех как многогранный феномен. Так, D. Hall предложил концепцию разносторонней карьеры, отмечая важность гибкости, свободы, непрерывного образования и внутреннего вознаграждения в формировании отношения к своему карьерному успеху [20, с. 30].

При исследовании субъективной оценки карьерного успеха большее внимание уделяется стабильным индивидуальным различиям сотрудников (а также фрилансеров и индивидуальных предпринимателей) и поиску взаимосвязи между стабильными психологическими особенностями сотрудника и его карьерным успехом.

Важно отметить, что исследователи наблюдают положительную корреляцию между субъективным и объективным карьерным успехом [4, с. 70]. Один из методов измерения и оценки субъективного

профессионального успеха, основанный на понимании профессионального успеха как многомерного понятия, отличного от удовлетворенности карьерой и объективного успеха, был разработан и валидизирован на англоговорящей аудитории исследователем К. Shockley [26, с. 128].

К. Shockley предлагает рассчитывать Индекс субъективного карьерного успеха (SCSI) [Там же, с. 130]. Основание многих профессиональных теорий – это важность конгруэнтности между личными предпочтениями и способностями и карьерной средой.

Хотя производительность труда и карьерный успех, безусловно, различны, теоретические процессы могут функционировать аналогично, так что человек, достигающий успеха, получает внутренние (и, возможно, также внешние) вознаграждения, которые управляют другими отношениями, связанными с карьерой, такими как приверженность и мысли об уходе. Опираясь на эти перспективы, К. Shockley выдвигает в своем исследовании следующие гипотезы.

Гипотеза 1: SCSI отрицательно относится к (а) познаниям отказа от карьеры и положительно относится к (б) карьерной приверженности и (в) карьере самореализации.

Гипотеза 2: SCSI положительно относится к (а) удовлетворенности жизнью и отрицательно относится к (б) депрессии.

Конвергентная и дискриминантная валидность свидетельствуют о том, что конструкция связана с теоретически значимыми конструкциями, но отличается от других конструкций. Основываясь на предыдущем обсуждении, мы ожидаем, что SCSI будет связан с предыдущими операционализациями конструкции (удовлетворенность карьерой и одномерный предполагаемый карьерный успех). Хотя утверждается, что ни одна из этих конструкций не представляет собой полную область SCS, вероятно, существует некоторая связь.

Гипотеза 3: SCSI положительно относится к (а) удовлетворенности карьерой, (б) одномерному воспринимаемому успеху, (в) производительности труда, (г) заработной плате и (д) количеству повышений по службе.

Гипотеза 4: SCSI учитывает дисперсию, превышающую удовлетворенность карьерой, индивидуальный воспринимаемый успех, производительность труда, заработную плату и количество повышений в (а) познании отказа от карьеры, (б) приверженности карьере, (в) карьере самооценки, (г) удовлетворенности жизнью и (д) депрессии.

Наконец, учитывая количество предыдущих исследований, которые предполагают, что SCS является многомерным показателем, представляется важным определить связь между индивидуальными измерениями и соответствующими результатами.

Опираясь на более ранние исследования, К. Shockley выделила 75 уникальных категорий оценки субъективного профессионального успеха, но в ходе своей работы объединила их до 8 шкал: Recognition (Признание), Quality Work (Качественная работа), Meaningful Work (Значимая работа), Influence (Влияние), Authenticity (Подлинность), Personal Life (Личная жизнь), Growth and Development (рост и развитие) и Satisfaction (Удовлетворение) [26]. В результате исследования был разработан опросник для оценки выраженности этих шкал у специалиста, включающий в себя 24 утверждения, с которыми испытуемый отмечает степень своего согласия.

Как отметила К. Shockley, на SCSI приходилось относительно большое количество дисперсии (16%) по сравнению с другими предварительными показателями в карьерных обязательствах [Там же, с. 136]. Карьерная приверженность, по сути, сосредоточена на карьере человека, но она связана с другими концепциями, имеющими прямые последствия для организации, включая удовлетворенность работой, вовлеченность в работу, организационную приверженность и намерения завершения карьеры.

Использование личных достижений карьерного успеха в качестве индивидуальной переменной различий, обозначенных К. Shockley, открывает широкий спектр исследовательских путей для изучения, таких как его связь с другими отношениями к работе, баланс между работой и личной жизнью или производительностью.

Можно заключить, что субъективная оценка профессиональной успешности включает в себя как самооценку исследуемыми объективных факторов своей карьеры, так и соответствие результатов профессиональной деятельности с индивидуальными ценностями, а также успешность встраивания карьеры в жизнь.

Таким образом, на основе теоретического анализа проблемы непрерывного образования за рубежом как условия формирования субъективной карьеры можно выделить следующие психологические предикторы субъективной карьеры: способность человека к оптимизму, устойчивости, самоэффективности и надежде, гибкости, ощущение свободы, устойчивость поведения индивида, субъективная оценка профессиональной успешности.

За рубежом непрерывное образование построено на основе потребности в достижении удовлетворенности карьерой и достижении предполагаемого карьерного успеха, который, в свою очередь, включает признание, качественную работу, значимую работу, влияние, подлинность, личную жизнь, рост и развитие, удовлетворение.

Условия формирования субъективной карьеры в системе непрерывного образования в России

Непрерывное образование рассматривается как часть структуры общей образовательной политики государств, с утверждением соответствующих государственных официальных положений, с перечнем мер государственного стимулирования [12], как связанное с личным развитием, демократией и потребностями общества [10], как возможность использования компаниями концепции непрерывного образования для поддержания процесса карьерного роста своих сотрудников [5], как прямой результат нынешнего экономического климата, в условиях безработицы [2], в значении для борьбы с бедностью развивающихся стран [6], как фактор роста производительности труда [7].

Необходимость непрерывного образования обусловлена прогрессом науки и техники, широким применением инновационных технологий [8]. Обсуждаются вопросы сложной взаимосвязи между мотивацией к обучению и участием в образовании на протяжении всей жизни, проводятся исследования готовности и сопротивления взрослых учиться [3].

Также подчеркивается привилегия общедоступности, признается не только государственная, но также частная и индивидуальную ответственность за непрерывное образование, поддерживаются частные инвестиции в образование и предоставление услуг помимо базового образования.

Нужно отметить, что в России «образование в течение жизни» (*life long education*) и «обучение на протяжении всей жизни» (*life long learning*) считаются тождественными. В России термин *life long learning* получил продолжение именно в качестве «непрерывного образования» и не получил развития в значении «обучение в течение жизни» [12].

Есть регулярные исследования-мониторинги по непрерывному образованию, кросс-региональный анализ развития непрерывного образования [4]. Кроме того, исследователи до сих пор не выбрали единого показателя для оценки включенности населения в непрерывное образование.

Концепции непрерывного образования в течение всей жизни практически не обсуждаются в рамках государственной образовательной политики. В Российской Федерации нет отдельного закона или концепции обучения взрослых. Понятия непрерывного образования интегрированы в общий Закон об образовании [1].

Менеджеры по персоналу, коучи используют непрерывное образование как способ повышения эффективности проводимого корпоративного обучения [3]. Психологи рассматривают как ресурс для преодоления

психологических барьеров профессионального развития [4], саморазвитие и планирование карьеры [5], развитие личности и профессиональное становление [6].

Исследованию проблем непрерывного образования в российской психологии в последние годы уделено немалое внимание, и оно актуализируется сейчас в связи с кризисными моментами общего и профессионального образования.

Исследования проблем непрерывного образования переосмыслены и представлены в научной теории контекстного образования А.А. Вербицким «от парадигмы обучения – к парадигме образования». Теоретико-методологические, психологические и педагогические основы контекстного образования могут выступить возможной концептуальной и технологической основой общего и профессионального развития личности, движущейся по ступеням непрерывного образования. Теорию, изложенную А.А. Вербицким и коллегами, отличает от современных зарубежных и отечественных идей, концепций непрерывного образования методологическое обоснование и общенаучная связь. А.А. Вербицкий требует перехода от «конечного образования» к непрерывному, от «образования на всю жизнь» к «образованию через всю жизнь» [1, с. 7].

Ученый устанавливает различие смысла непрерывного образования – как системы и как процесса, говорит об обучающемся как субъекте образовательной деятельности. А.А. Вербицкий рассуждает о причинах невключенности человека в непрерывное образование, которыми он называет долго не меняющиеся технологии производства и отсутствие образовательной компетенции, которая является следствием неумения учиться и отсутствия познавательной мотивации [Там же, с. 10].

В исследовательском поле рассматриваемой нами проблемы необходимо определение не описанных пока в науке личностных предикторов субъективной карьеры, где специалист выступает как субъект деятельности.

Помимо возможностей для развития сотрудников и организации, непрерывное образование не всегда способствует экономическим выгодам. Оно делает сотрудников привлекательными и квалифицированными, равно как и более мобильными, чем раньше.

Создание культуры непрерывного образования сейчас имеет важное значение для поощрения людей к саморазвитию. Социальное измерение непрерывного образования вновь становится значимым. Ответственность по-прежнему возлагается на человека, однако важность организации становится очевидной – работодателю необходимо обеспечить доступность ресурсов для непрерывного образования и быть посредником в развитии культуры образования.

Карьера может быть определена как последовательность позиций, занимаемых кем-то, или путь мобильности в рамках одного или нескольких работодателей. В настоящее время в связи с неопределенностью на рынке труда ответственность за управление карьерой лежит на индивидах из-за краткосрочных ориентированных отношений между работником и работодателем, как отмечается в исследовании С.И. Сотниковой [9, с. 30].

Карьерный успех Е.Ю. Литвинова определяет как «достижение желаемых результатов, связанных с работой, в любой момент опыта работы человека с течением времени» [6, с. 5]. Когда индивид стремится к карьерному успеху, это обычно связано с ощутимыми результатами, такими как зарплата, статус и профессия. Однако это лишь одно из измерений успеха карьеры. Карьерный успех можно разделить на объективный и субъективный; объективный включает должности, обязанности и профессиональную деятельность; субъективный включает индивидуальные стремления, потребности, ценности и чувства. Концентрация на одной стороне карьерного успеха даст лишь ограниченную картину, поэтому оба компонента должны быть изучены. Объективная и субъективная стороны карьеры взаимозависимы, и они влияют друг на друга с течением времени, потому что люди постоянно размышляют о своем карьерном успехе.

Образовательная среда – широкое понятие, использующееся для описания совокупности факторов, обстоятельств и ситуаций, формирующих условия для образования и развития личности [9, с. 50]. Оценка образовательной среды может производиться на разных уровнях – от глобального, включающего общемировые тенденции развития культуры, экономики, политики и образования, до локального, анализирующего особенности конкретного образовательного учреждения. В контексте индивида под образовательной средой можно понимать тот набор факторов, который оказывает наибольшее влияние на его образовательные возможности.

Можно выделить следующие факторы, оказывающие влияние на вовлеченность сотрудников (в том числе фрилансеров и индивидуальных предпринимателей) в повышение собственного профессионального уровня:

- высокое положение профессиональной компетентности, профессионального успеха и признания в иерархии ценностей обучающегося;
- степень соответствия образовательной среды индивидуальному стилю образования специалиста; в основу ее оценки может быть положена модель, основанная на описании стилей образования, предложенных D. Kolb, и особенностях поведения индивидов с различным локусом контроля;

- уровень вовлеченности и приобщения сотрудников к профессиональному сообществу; для его оценки необходимо разработать модель, основываясь на этапах вовлеченности, выделенных Е.Ю. Литвиновой и Н.В. Киселевой [6, с. 20];
- возраст сотрудников;
- смена места жительства;
- образ и стиль жизни;
- смена профессии;
- семейное положение.

Следует отметить, что данные аспекты не до конца исследованы.

Таким образом, на основе теоретического анализа проблемы непрерывного образования в России как условия формирования субъективной карьеры можно выделить следующие психологические предикторы субъективной карьеры: преодоление психологических барьеров профессионального развития, стремление к саморазвитию и планированию карьеры, развитие личности и профессиональное становление.

Непрерывное образование в России построено на обеспечении включенности человека в образовательный процесс как субъекта своей деятельности, который активно встречается с меняющимися технологиями производства, и наличием образовательной компетенции, которая является следствием умения и желания учиться, и наличием познавательной мотивации.

Обсуждение результатов исследования

Проводя анализ зарубежных и российских исследований по условиям формирования субъективной карьеры, следует отметить, что карьерный успех как характеристика профессиональной деятельности специалиста является предметом изучения исследователей из разных сфер – экономистов, социологов, психологов и др. Часто он определяется как общий накопленный объем положительных результатов работы и психологические результаты, полученные в результате трудового опыта. На основе проведенного анализа было выделено два традиционных подхода к оценке карьерного успеха: объективный, включающий попытки измерения внешнего успеха в карьере, такие как уровень заработной платы или количество и частота повышений по иерархической лестнице, и субъективный, оценивающий внутренние маркеры успеха, такие как самооценка специалистов своих карьерных достижений и удовлетворенность карьерой. Исследователи, концентрирующие свое внимание на объективной оценке, отмечают, что значимую роль в карьерном успехе имеют факторы, не зависящие непосредственно от работника,

а сформированные его макросредой, например, развитые институты по обеспечению вертикальной мобильности.

Использование личных достижений карьерного успеха в качестве индивидуальной переменной различий, обозначенных К. Shockley, определяет связь индивида с другими отношениями к работе, определение баланса между работой и личной жизнью или производительностью.

По результатам анализа можно сделать вывод, что субъективная оценка профессиональной успешности включает в себя как самооценку исследуемыми объективных факторов своей карьеры, так и соответствие результатов профессиональной деятельности с индивидуальными ценностями, а также успешность встраивания карьеры в жизнь.

Во всех этих проанализированных работах авторы не учитывают предикторы субъективной карьеры, общие для российской и западной системы непрерывного обучения. В частности, не учитывается переходный период, или кризисный, – кризис середины карьеры. Когда человек стоит перед разрешением кризиса середины карьеры и не может разрешить свой конфликт в карьере, возникает переходный период, который должен быть выявлен заранее на основе предикторов и предотвращен или нивелирован.

Заключение

В результате проведенного исследования гипотеза, состоящая в том, что научно-теоретический анализ непрерывного образования за рубежом и в России как условия формирования субъективной карьеры позволяет выделить психологические предикторы этого явления, была подтверждена.

В частности, на основе теоретического анализа проблемы непрерывного образования за рубежом как условия формирования субъективной карьеры можно выделить следующие психологические предикторы субъективной карьеры: способность человека к оптимизму, устойчивости, самоэффективности и надежде, гибкости, ощущение свободы, устойчивость поведения индивида, субъективная оценка профессиональной успешности. Данные психологические предикторы обусловлены менталитетом населения западных стран и являются в большей степени объективными по отношению к субъективной карьере.

При этом на основе теоретического анализа проблемы непрерывного образования в России как условия формирования субъективной карьеры можно выделить следующие психологические предикторы субъективной карьеры: преодоление психологических барьеров профессионального развития, стремление к саморазвитию и планированию карьеры,

развитие личности и профессиональное становление. Именно эти психологические предикторы в России обусловлены, наряду с менталитетом, историческими особенностями развития страны и в большей степени являются внутренними предикторами по отношению к субъективной карьере.

Выводы

1. На основе теоретического анализа проблемы непрерывного образования за рубежом как условия формирования субъективной карьеры можно выделить как объективные (способность человека к оптимизму, устойчивости, самоэффективности и надежде, гибкости, ощущение свободы, устойчивость поведения индивида, субъективная оценка профессиональной успешности), так и субъективные (преодоление психологических барьеров профессионального развития, стремление к саморазвитию и планированию карьеры, развитие личности и профессиональное становление) психологические предикторы по отношению к субъективной карьере.

2. Для развития идей педагогической психологии в современных социокультурных условиях значимость данного исследования состоит в том, что на основе понимания внешних и внутренних психологических предикторов по отношению к субъективной карьере непрерывного образования субъекта в переходный период для карьерного роста могут быть исследованы особенности развития личности в этот период и разработаны психолого-педагогические условия образования.

Библиографический список / References

1. Вербицкий А.А. Образование в контексте информатизации общества // Когнитивная психология в контексте проблем современного образования: Монография. М., 2017. С. 7–33. [Verbitsky A.A. Education in the context of informatization of society. *Kognitivnaya psikhologiya v kontekste problem sovremennogo obrazovaniya*. Moscow, 2017. Pp. 7–33. (In Rus.)]
2. Голованова И.И. Саморазвитие и планирование карьеры: Учебное пособие. Казань, 2013. [Golovanova I.I. *Samorazvitiye i planirovanie karery* [Self development and career planning]. Kazan, 2013.]
3. Знаков В.В. Теоретические основания психологии возможного // Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология. 2022. Т. 12. № 2. С. 122–131. [Znakov V.V. Theoretical foundations of the psychology of the possible. *Vestnik of Saint Petersburg University. Psychology*. 2022. Vol. 12. No. 2. Pp. 122–131. (In Rus.)]
4. Игнатович Е.В. Историко-семантический анализ английского концепта непрерывного образования // Непрерывное образование: XXI век.

2017. № 4 (20). С. 115–136. [Ignatovich E.V. Historical and semantic analysis of the English concept of lifelong education. *Lifelong Education: The XXI Century*. 2017. No. 4 (20). Pp. 115–136. (In Rus.)]
5. Ластовенко Д.В. Когнитивные стили обучения студентов инженерных специальностей // Социально-гуманитарные технологии. 2020. № 1 (13). С. 68–74. [Lastovenko D.V. Cognitive learning styles of engineering students. 2020. No. 1 (13). Pp. 68–74. (In Rus.)]
 6. Литвинова Е.Ю., Киселева Н.В. Вовлеченность в профессиональную среду и ее значение для непрерывного образования // Социальная психология и общество. 2017. Т. 8. № 2. С. 5–20. [Litvinova E.Yu., Kiseleva N.V. Involvement in the professional environment and its significance for lifelong learning. *Social Psychology and Society*. 2017. Vol. 8. No. 2. Pp. 5–20. (In Rus.)]
 7. Психология и педагогика контекстного образования: Монография / Под науч. ред. А.А. Вербицкого. М.; СПб., 2018. [Psihologiya i pedagogika kontekstnogo obrazovaniya [Psychology and pedagogy of contextual education]. A.A. Verbitsky (ed.). Moscow; St. Petersburg, 2018.]
 8. Развитие личности в системе непрерывного профессионального образования: Монография / Под ред. Э.Ф. Зеера, Д.П. Заводчикова. Екатеринбург, 2013. [Razvitie lichnosti v sisteme nepreryvnogo professionalnogo obrazovaniya [Personal development in the system of continuing professional education]. E.F. Zeer, D.P. Zavodchikov (eds.). Ekaterinburg, 2013.]
 9. Сотникова С.И., Прокудина О.А. Профессиональная ориентация в контексте концепции непрерывного образования // Russian Journal of Labor Economics. 2019. Т. 6. № 3. С. 1059–1078. [Sotnikova S.I., Prokudina O.A. Professional orientation in the context of the concept of lifelong education. *Russian Journal of Labor Economics*. 2019. Vol. 6. No. 3. Pp. 1059–1078. (In Rus.)]
 10. Сыманюк Э.Э., Девятковская И.В. Непрерывное образование как ресурс преодоления психологических барьеров в процессе профессионального развития личности // Образование и наука. 2015. № 1 (120). С. 80–92. [Symanyuk E.E., Devyatovskaya I.V. Continuing education as a resource for overcoming psychological barriers in the process of personal professional development. *Obrazovanie i nauka*. 2015. No. 1 (120). Pp. 80–92. (In Rus.)]
 11. Торопчина С.В. Определение индивидуального стиля учения как необходимое условие формирования автономии специалистов профессионалов // Ползуновский альманах. 2020. Т. 4. С. 125–128. [Toropchina S.V. Determination of an individual learning style as a necessary condition for the formation of autonomy of professionals. *Polzunovskij almanah*. 2020. Vol. 4. Pp. 125–128. (In Rus.)]
 12. Холодная М.А. Когнитивная психология. Когнитивные стили: Учебное пособие для вузов. 3-е изд. М., 2021. [Holodnaya M.A. Kognitivnaya psihologiya. Kognitivnye stili [Cognitive psychology. Cognitive styles]. Textbook for universities. Moscow, 2021.]
 13. Шадриков В.Д. Системогенетический подход к проблеме развития // Системогенез учебной и профессиональной деятельности: Сборник научных трудов V всероссийской научно-практической конференции. М., 2011. С. 23–24. [Shadrikov V.D. Sistemogeneticheskij podhod k probleme razvitiya. *Sistemogenez uchebnoy i professionalnoy deyatelnosti: Sbornik nauchnykh*

- trudov V vsrossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii*. Moscow, 2011. Pp. 23–24. (In Rus.)]
14. Armstrong S.J. The influence of individual cognitive style on performance in management education. *Educational Psychology*. 2000. Vol. 20. No. 3. Pp. 323–339.
 15. Biesta G. What's the point of lifelong learning if lifelong learning has no point? On the democratic deficit of policies for lifelong learning. *European Educational Research Journal*. 2006. Vol. 5. No. 3-4. Pp. 169–180.
 16. Brandi U., Iannone R.L. Approaches to learning in the context of work–workplace learning and human resources. *Journal of Workplace Learning*. 2021. Vol. 33. No. 5. Pp. 317–333.
 17. Dunn R., Dunn K. Learning style as a criterion for placement in alternative programs. *The Phi Delta Kappan*. 1974. Vol. 56. No. 4. Pp. 275–278.
 18. Gardner R.W. et al. Cognitive control: A study of individual consistencies in cognitive behavior. International Universities Press, 1959.
 19. Gregorc A.F. An adult's guide to style. Columbia, 1982.
 20. Hall D.T. Careers in and out of organizations. Sage, 2002.
 21. Holman P.J. Transitions in sensitive period attachment learning in infancy: The role of corticosterone. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*. 2010. Vol. 34. No. 6. Pp. 835–844.
 22. Honey P., Mumford A. The learning styles helper's guide. Maidenhead, 2000.
 23. Järnlström M., Brandt T., Rajala A. The relationship between career capital and career success among Finnish knowledge workers. *Baltic Journal of Management*. 2020. Vol. 15. No. 5. Pp. 687–706.
 24. Klein J.P. et al. Internet-based cognitive behavioral therapy for depression: A systematic review and individual patient data network meta-analysis. *JAMA Psychiatry*. 2021. Vol. 78. No. 4. Pp. 361–371.
 25. Kolb D.A. Management and the learning process. *California Management Review*. 1976. Vol. 18. No. 3. Pp. 21–31.
 26. Shockley K.M. et al. Development of a new scale to measure subjective career success: A mixed-methods study. *Journal of Organizational Behavior*. 2016. Vol. 37.No. 1. Pp. 128–153.

Статья поступила в редакцию 23.11.2022, принята к публикации 24.01.2023

The article was received on 23.11.2022, accepted for publication 24.01.2023

Сведения об авторах / About the authors

Предеина Марина Владимировна – аспирант кафедры общей и социальной психологии Департамента психологии Уральского гуманитарного института, Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина, г. Екатеринбург

Marina V. Predeina – postgraduate student at the Department of General and Social Psychology of the Department of Psychology of the Ural Institute for the Humanities, Ural Federal University named after the first President of Russia B.N. Yeltsin, Yekaterinburg

E-mail: mvpredeina@mail.ru

Жукова Наталья Владимировна – доктор психологических наук; профессор кафедры общей и социальной психологии Департамента психологии Уральского гуманитарного института, Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина, г. Екатеринбург

Natalya V. Zhukova – Dr. Psychology Hab.; professor at the Department of General and Social Psychology of the Department of Psychology of the Ural Institute for the Humanities, Ural Federal University named after the first President of Russia B.N. Yeltsin, Yekaterinburg

E-mail: nataly-n.tagil@mail.ru

Заявленный вклад авторов

Предеина М.В. – сбор данных для теоретического анализа, анализ, обобщение, сопоставление теоретических данных, обобщение результатов, формулировка выводов

Жукова Н.В. – постановка проблемы и теоретическое обоснование исследования, интерпретация результатов исследования

Contribution of the authors

M.V. Predeina – data collection for theoretical analysis, analysis, generalization, comparison of theoretical data, generalization of results, formulation of the conclusion

N.V. Zhukova – problem statement and theoretical substantiation of the study, interpretation of the results of the study

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи

All authors have read and approved the final manuscript

DOI: 10.31862/2500-297X-2023-2-126-137

УДК: 37.015.31

**М.В. Ферапонтова, П.А. Малышева,
Ю.В. Суховершина, Р.Н. Абрамишвили**

Московский педагогический государственный университет,
119435 г. Москва, Российская Федерация

Исследование взаимосвязи образа будущего и доверия к учителям у школьников

Авторы статьи исходят из положения о том, что доверительные отношения в подростковом возрасте создают основу для лучшего функционирования во взрослой жизни. Межличностное доверие является ключевым двигателем человеческого поведения и ключевым фактором, определяющим межличностные отношения, поскольку оно позволяет людям предполагать, правильно или нет, что они знают, как будут вести себя те, кому они доверяют. Положительные отношения и высокий уровень доверия между учителем и учеником способствуют созданию продуктивной среды в классе, что, в свою очередь, способствует эффективному режиму обучения, повышению академических результатов, а также личностному развитию учеников. Приведена характеристика одного из показателей личностного развития – образа будущего, который определяется представлением собственной личности, достигаемой за счет интеграции себя во времени и социальных условиях. Сосредоточив внимание на временном компоненте, развитие образа будущего можно рассматривать как интеграцию прошлого и настоящего «я» с будущим «я». Большая ориентация на будущее указывает на то, что у школьника более четкие цели, лучшие способности к планированию и более сильная способность преодолевать препятствия на пути к своему будущему. Установлено, что существует взаимосвязь между образом будущего и доверием к учителям у школьников. При анализе полученных результатов с помощью метода ранговой корреляции Спирмена, обнаружено, что имеет место прямая вариативность между показателем уровня

© Ферапонтова М.В., Малышева П.А., Суховершина Ю.В., Абрамишвили Р.Н., 2023

Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License



компетентности учителя с точки зрения ученика и образа жизни как показателя отношения к будущему, $r = 0,287$ ($p \leq 0,05$), существует обратная вариативность $r = -0,327$ ($p \leq 0,05$) между показателем неприязни к учителю и локусом контроля – жизнь, означающим, что респондентам не свойственно принимать решения в своей жизни, воплощать их в реальность; определена обратная вариативность между показателем отсутствия общих целей, принципов, мировоззрений и ценностным отношением ко времени, $r = -0,286$ ($p \leq 0,05$), и к личностному отношению ко времени, $r = -0,397$ ($p \leq 0,01$). Также выявлена обратная вариативность между недостатками, отражающими амбивалентность к другим людям, и ценностным отношением ко времени, $r = -0,290$ ($p \leq 0,05$). Других значимых связей не установлено.

Ключевые слова: формирование образа будущего, отношение к учителю, доверие к учителю, подростковый возраст, нравственный выбор, мотивы, ценности, подростковая мораль, психолого-педагогическая теория контекстного воспитания

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Исследование взаимосвязи образа будущего и доверия к учителям у школьников / Ферাপонтова М.В., Малышева П.А., Суховершина Ю.В., Абрамишвили Р.Н. // Педагогика и психология образования. 2023. № 2. С. 126–137. DOI: 10.31862/2500-297X-2023-2-126-137

DOI: 10.31862/2500-297X-2023-2-126-137

**M.V. Ferapontova, P.A. Malysheva,
Yu.V. Sukhovershina, R.N. Abramishvili**

Moscow Pedagogical State University,
Moscow, 119435, Russian Federation

Study of the relationship between the image of the future and trust in teachers among schoolchildren

The authors of the article proceed from the standpoint that trusting relationships in adolescence create the basis for better functioning in adulthood. Interpersonal trust is a key driver of human behavior and

a key determinant of interpersonal relationships because it allows people to assume, correctly or not, that they know how those they trust will behave. Positive relationships and a high level of trust between teacher and student contribute to the creation of a productive environment in the classroom, which, in turn, contributes to an effective learning regime, improving academic results, as well as personal development of students. The characteristic of one of the indicators of personal development is given – the image of the future, determined by the representation of one’s own personality, achieved through the integration of oneself in time and social conditions. Focusing on the temporal component, the development of the image of the future can be seen as the integration of the past and present “I” with the future “I”. A greater focus on the future indicates that the student has clearer goals, better planning abilities and a stronger ability to overcome obstacles on the way to their future. The results are described. It is established that there is a relationship between the image of the future and the trust in teachers among schoolchildren. When analyzing the results obtained using Spearman’s rank correlation method, it was found that there is a direct variability between the indicator of the level of competence of the teacher from the point of view of the student and lifestyle as an indicator of attitude to the future, $r = 0.287$ ($p \leq 0.05$), there is an inverse variability $r = -0.327$ ($p \leq 0.05$) between the indicator of dislike to the teacher and the locus of control – life, meaning that it is not typical for respondents to make decisions in their lives, to turn them into reality, the inverse variability between the indicator of the absence of common goals, principles, worldviews and value attitude to time, $r = -0.286$ ($p \leq 0.05$) and personal attitude to time, $r = -0.397$ ($p \leq 0.01$), the inverse variability between the shortcomings reflecting ambivalence to other people and the value attitude of people to time, $r = -0.290$ ($p \leq 0.05$) was also revealed. No other significant connections have been established.

Key words: formation of the image of the future, attitude towards the teacher, trust in the teacher, adolescence, moral choice, motives, values, adolescent morality, psychological and pedagogical theory of contextual education

CITATION: Ferapontova M.V., Malysheva P.A., Sukhovershina Yu.V., Abramishvili R.N. Study of the relationship between the image of the future and trust in teachers among schoolchildren. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2023. No. 2. Pp. 126–137. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2023-2-126-137

Актуальность исследования

Перед педагогической психологией всегда стояла проблема поиска ответа на вопрос, что развивать и как развивать, чтобы результатом этого развития была личность социально-зрелая, активная и творческая.

Одно из направлений в отечественной педагогике и психологии, разрабатываемое с начала 1990-х гг., понимает «развитие» как «самодвижение» личности, но в активном взаимодействии с другими. Его представители: А.Г. Асмолов, Е.В. Бондаревская, Е.И. Исаев, И.Б. Котова, А.В. Петровский, В.А. Петровский, Д.И. Фельдштейн, И.С. Якиманская и др., говорят о том, что необходимым условием «развития» является наличие «субъект-субъектного» характера взаимодействия педагога и ученика. В этой связи актуальной становится задача поиска и изучения закономерностей, порождающих взаимодействия в отношениях учителя и ученика. Одной из таких детерминант, удовлетворяющих этому требованию, является наличие доверия в системе «учитель – ученик».

Доверительные отношения в раннем возрасте создают основу для лучшего функционирования во взрослой жизни. В основе теории доверия лежит признание того, что люди – это независимые агенты. Ключевая причина, по которой люди доверяют или не доверяют, заключается в том, что люди социализированы и доверяют незнакомцам или определенной группе незнакомцев или не доверяют им, в зависимости от обстоятельств, посредством социализации, исторической и социальной информации, которую эта социализация передает.

Положительные отношения и высокий уровень доверия между учителем и учеником способствуют созданию продуктивной среды в классе, что, в свою очередь, способствует эффективному режиму обучения и повышению академических результатов. Продуктивная среда в классе также располагает к созданию поддерживающего сообщества в классе, в котором потребности учащихся (физические, социальные, когнитивные и аффективные) удовлетворяются.

Для формирования целостного мировоззрения необходимо обязательное условие, сформулированное С.Л. Рубинштейном: влияния должны произвести на личность сильное впечатление и вызвать у нее глубокие переживания [3; 5]. Большое влияние на возникновение доверия в отношениях учителя и ученика оказывают личностные характеристики педагога (объективность в оценивании, внимательность к детям, контактность, чуткость, добросовестность в работе, адекватность самооценки, настойчивость, трудолюбие, наблюдательность); а также учебные характеристики (учет различий в стилях обучения учащихся, применение стилей управления и мотивация учащихся).

В нашем исследовании мы рассматривали взаимосвязь доверия к учителю и одного из важных компонентов развития личности – образа будущего. Формирование образа будущего является представлением собственной личности, достигаемой за счет интеграции себя во времени и социальных условиях. Сосредоточив внимание на временном компоненте, развитие образа будущего можно рассматривать как интеграцию прошлого и настоящего «я» с будущим «я».

Школьники представляют себе множество аспектов своего будущего «я»: образовательные цели, характеристики семьи, карьерные устремления, состояние здоровья и жизненные ориентиры. Большая ориентация на будущее указывает на то, что у школьника более четкие цели, лучшие способности к планированию и более сильная способность преодолевать препятствия на пути к своему будущему. Оптимистичный образ собственного будущего помогает им преодолеть сложный период их жизни, связанный с жизненным самоопределением.

Методика исследования

На основании проведенного теоретического анализа нами было разработано и проведено исследование взаимосвязи между доверием к учителю у ученика и его представлениями о своем будущем. В нем приняли участие 48 школьников в возрасте от 13 до 14 лет, из них 33 девочки и 15 мальчиков. Все испытуемые являются учениками 8-х классов школы г. Москвы. Эмпирическое исследование было проведено в 2022 г.

Применялись следующие психодиагностические методики исследования: тест смысложизненных ориентации (СЖО) Д.А. Леонтьева; шкала временных установок для измерения отношения к личному прошлому, настоящему и будущему (Ж. Нюттен); методика изучения образа будущего «Я через 5 лет» (И.С. Кон); «методика оценки доверия/недоверия к другим людям» (А.Б. Купрейченко), модифицированная под цели исследования доверия/недоверия к учителям; анкета «Учитель – ученик».

Результаты исследования

Интерпретация результатов исследования была проведена с помощью качественного и количественного анализа данных.

При контент-анализе методики изучения образа будущего «Я через 5 лет» И.С. Кона, в соответствии с которой респондентов просили описать, как они представляют свое будущее через 5 лет, были получены следующие данные.

Выявлены общие тенденции в представлениях о будущем, которые проявляются в том, что образ будущего у школьников является довольно четким, спланированным, осознанным. Например, описывая свое будущее, школьники пишут: «Через пять лет у меня будет работа; учусь на профессию, которая приносит мне удовольствие». Их цели, связанные с профессиональной деятельностью, в основном ориентированы на внешнюю мотивацию – высокооплачиваемую работу, однако не все указывают свою сферу деятельности: «Через пять лет мне хотелось бы иметь работу, которая приносила бы мне удовольствие, неплохо было бы, если бы она приносила хороший доход».

Анализируя данные, следует отметить, что для большинства испытуемых характерна ориентация на актуальное состояние. Их цели связаны с реализацией личных потребностей, актуальных и ситуативных мотивов: «Сдать хорошо ЕГЭ, экзамены». Они достаточно подробно и детально описывают пути достижения данных целей. Полученный факт позволяет утверждать, что постановка цели предполагает осознание путей ее достижения.

Для респондентов характерна неуверенность в правильности выбранного пути. Например, юноши пишут «Через пять лет я, возможно, буду учиться на журналиста, может быть, буду занят в какой-то другой сфере деятельности», или «мне кажется, что шанс изучать химию и поступить в Губкина у меня 50 на 50, может быть я займусь IT-направлением», или «скорее всего, буду дальше заниматься фигурным катанием».

Были выявлены различия в отношении к семейным ценностям. Описывая цели, связанные с семьей, девушки пишут о том, что через пять лет «они будут жить с парнем, иметь детей» или «хотелось бы чтобы рядом был близкий человек». Юноши практически не высказывают желания иметь семью, а в тех ответах, в которых указывали на желание иметь семью, они уточняли, что «семья будет, но без детей». Данный факт можно интерпретировать как неуверенность юношей в отношении своего будущего, а в связи с этим – нежелание заводить детей. Описывая цели, юноши в большей мере уделяют внимание своим интересам, увлечениям, так, они пишут, что «буду заниматься спортом, открою свой бизнес», «куплю себе мотоцикл и летом буду ездить со своими друзьями на мотоциклах на море».

Ответы некоторых школьников отличались в большей мере шутливым, ироничным тоном, например, «Я будущее предсказывать не умею», «В целом еще не знаю, чем я хочу заниматься в жизни», «Хочу себе кота». Это можно интерпретировать как уход от прямого ответа о представлении о своем будущем, что, возможно свидетельствует о неуверенности в завтрашнем дне.

Таким образом, полученный материал позволяет сделать следующее выводы.

1. В основном образ будущего, по представлению школьников, является четким, спланированным, осознанным.

2. Вместе с тем в этом образе есть некоторая целостностью, которая проявляется в том, что свое будущее школьники связывают с определенными университетами, работой и семьей.

3. Выявленные в ходе исследования специфические различия в представлениях школьников в зависимости от пола, свидетельствует о том, что для девушек характерна ориентация на социальные контакты и семью. Юношей в большей мере отличает ориентация на карьеру, высокооплачиваемую работу, стремление продолжать образование.

Для выявления взаимосвязей между исследуемыми показателями был использован коэффициент ранговой корреляции Спирмена, который не зависит от распределения выборки, полученные данные приведены в табл. 1.

Анализируя полученные данные с помощью коэффициента ранговой корреляции Спирмена, было установлено, что имеет место прямая вариативность между показателем уровня компетентности учителя с точки зрения ученика и образа жизни как показателя отношения к будущему, $r = 0,287$ ($p \leq 0,05$). Обнаружена обратная вариативность $r = -0,327$ ($p \leq 0,05$) между показателем неприязни к учителю и локусом контроля – жизнь. Определена обратная вариативность между показателем отсутствия общих целей, принципов, мировоззрений и ценностным отношением ко времени, $r = -0,286$ ($p \leq 0,05$), и к личностному отношению ко времени $r = -0,397$ ($p \leq 0,01$). Также существует обратная вариативность между недостатками, отражающими амбивалентность к другим людям, и ценностным отношением ко времени, $r = -0,290$ ($p \leq 0,05$). Других значимых связей не установлено.

Выводы

В результате эмпирического исследования образа будущего у школьников с различным уровнем доверия к учителю были сделаны следующие выводы.

Большая часть испытуемых имеют планы на будущее и ориентированы на учебу в определенных университетах и проживанию одному.

Было обнаружено, что существует обратная взаимосвязь между недостатками, отражающими амбивалентность к другим людям, и ценностным отношением у школьников ко времени, $r = -0,290$ ($p \leq 0,05$), и прямая связь гностического компонента (как показателя уровня

Таблица 1

Взаимосвязь образа будущего и доверия к учителям у школьников

Показатели		Локус контроля – жизнь	Образ жизни	Ценностное отношение ко времени	Личностный контроль времени
Гностический компонент	Коэффициент корреляции	0,212	0,287*	-0,159	0,001
	Значимость (двусторонняя)	0,148	0,048	0,281	0,993
	<i>N</i>	48	48	48	48
Недостатки	Коэффициент корреляции	0,141	0,038	-0,290*	-0,133
	Значимость (двусторонняя)	0,341	0,797	0,045	0,368
	<i>N</i>	48	48	48	48
Единство (недоверие)	Коэффициент корреляции	0,023	0,079	-0,286*	-0,397**
	Значимость (двусторонняя)	0,876	0,593	0,049	0,005
	<i>N</i>	48	48	48	48
Приязнь (недоверие)	Коэффициент корреляции	-0,327*	-0,144	-0,116	-0,108
	Значимость (двусторонняя)	0,023	0,329	0,432	0,467
	<i>N</i>	48	48	48	48

* Корреляция значима на уровне 0,05 (двусторонняя).

** Корреляция значима на уровне 0,01 (двусторонняя).

компетентности учителя с точки зрения ученика) с образом жизни (как показателя отношения к будущему), $r = 0,287$ ($p \leq 0,05$). Другими словами, чем выше недостатки, отражающие амбивалентность к другим людям, тем ценностное отношение ко времени хуже, а при высоком уровне компетентности учителя с точки зрения ученика показатели и отношения к будущему повышаются.

Выявлена обратная взаимосвязь между показателем отсутствия общих целей, принципов, мировоззрений и ценностным отношением ко времени, $r = -0,286$ ($p \leq 0,05$), а также к личностному отношению ко времени, $r = -0,397$ ($p \leq 0,01$). Это говорит о том, что чем выше показатель отсутствия общих целей, принципов, мировоззрений, тем меньше личностное и ценностное отношение ко времени.

Установлена обратная взаимосвязь между показателем неприязни к учителю и локусом контроля – жизнь, $r = -0,327$ ($p \leq 0,05$), означающим, что респондентам не свойственно принимать решения в своей жизни, воплощать их в реальность. Личная неприязнь ученика к учителю не способствует улучшению принятых решений в своей жизни у ученика.

Было выявлено, что большая ориентация на будущее указывает на то, что у школьника более четкие цели, лучше способности к планированию и более сильная способность преодолевать препятствия на пути к своему будущему.

Таким образом, устремленность респондентов в будущее по-прежнему является ведущей психологической характеристикой, устойчивой к изменениям социальных условий взросления, и является актуальным направлением исследований в педагогике и психологии.

С полученными результатами согласуются исследования, ориентированные на изучение взаимосвязи отношения ученика к учителю и учителю к ученику в улучшение показателей процесса обучения.

Е.Ю. Смотрицкий исследовал транзакционные связи между положительными и отрицательными отношениями между учителем и подростком и их поведенческим участием в учебных задачах. В этом лонгитудном исследовании приняли участие 1116 учащихся 7–11 классов. Выявлено, что ученики, показавшие высокий уровень поведенческой вовлеченности, в течение трех лет имели положительные отношения со своими учителями. С другой стороны, те, у кого были отрицательные отношения, со временем демонстрировали низкий уровень поведенческой вовлеченности. Кроме того, предполагаемые положительные отношения оказывают большое влияние на академическую активность учеников [2].

Д.И. Губаревич обнаружил, что учителя, которые практикуют поддерживающие методы обучения в четырех категориях (т.е. обучение, оценка учащихся, управление классом и личные качества), привели к более высокой успеваемости учащихся в выборке из 1936 школьников по сравнению с другими учителями. Осуждение и негативное отношение учителя негативно связано с будущими достижениями учащихся, ожиданием успеха и уровнем стремления [1, с. 8–27].

Г.А. Кочергина показала, что существует положительная связь между доверием в отношениях учителя и ученика и благополучием учащихся, включая вовлеченность в учебу, удовлетворенность отношениями со сверстниками и удовлетворенность школой. Кроме того, чувство безопасности обеспечивается, когда учителя устанавливают положительные отношения, что позволяет учащимся свободно рисковать в классе, исследовать социальную среду, признавать ошибки и просить о помощи [4].

Кроме того, Дж.Л. Керпелман фокусируется на принципе роста в контексте своего окружения. А точнее – способе, которым учащийся растет посредством динамического взаимодействия со своим непосредственным окружением в различных ситуациях; и как это способствует формированию индивидуальных восприятий и убеждений на четырех уровнях (микросистема, мезосистема, экзосистема и макросистема). Учитель, по Дж.Л. Керпелману, принадлежит к микросистеме (наиболее близкой системе), а это означает, что отношения с ним оказывают значительное влияние на жизнь учащихся [6].

Однако, по мнению авторов статьи, несмотря на возрастающий интерес к изучению вопросов субъект-субъектного взаимодействия учителя и ученика, данная проблема остается недостаточно изученной.

На основе полученных данных были разработаны рекомендации, направленные на увеличение уровня доверия к учителю у ученика, требующие дальнейшей апробации и внедрения.

Библиографический список / References

1. Губаревич Д.И., Карпиевич Е.Ф., Кирилук Л.Г. Взаимоотношения между преподавателями и студентами в образовательном процессе БГУ: попытка анализа. Мн., 2019. [Gubarevich D.I., Karpievich E.F., Kirilyuk L.G. Vzaimootnosheniya mezhdru prepodavatatelyami i studentami v obrazovatelnom protsesse BGU: popytka analiza [Relations between teachers and students in the educational process of BSU: An attempt at analysis]. Minsk, 2019.]
2. Смотрицкий Е.Ю. Ученик и учитель: психология отношений // Практическая психология. 2020. № 8. С. 12–14. [Smotritysky E.Yu. Student and teacher: The psychology of relationships. *Prakticheskaya psikhologiya*. 2020. No. 8. Pp. 12–14. (In Rus.)]

3. Ермолаев В.В., Николаева Е.С., Ферапонтова М.В. Особенности формирования нравственности в когнитивных картах поколения Z в современном образовательном процессе // Когнитивная психология в контексте проблем современного образования: Монография. М., 2017. С. 34–50. [Ermolaev V.V., Nikolaeva E.S., Ferapontova M.V. Features of the formation of morality in the cognitive maps of generation Z in the modern educational process. *Kognitivnaya psikhologiya v kontekste problem sovremennogo obrazovaniya*. Moscow, 2017. Pp. 34–50. (In Rus.)]
4. Кочергина Г.А. Личность учителя // Учитель. 2019. № 3. С. 73–74. [Kochergina G.A. Teacher personality. *Uchitel*. 2019. No. 3. Pp. 73–74. (In Rus.)]
5. Ферапонтова М.В., Ермолаев В.В. Отношение поколения Z к нравственным нормам // Социальный компьютинг: основы, технологии развития, социально-гуманитарные эффекты: Материалы Четвертой Международной научно-практической конференции, Москва, 22–24 октября 2015 г. М., 2015. С. 202–206. [Ferapontova M.V., Ermolaev V.V. Generation Z attitude towards moral standards. *Sotsialnyy kompyuting: osnovy, tekhnologii razvitiya, sotsialno-gumanitarnye efekty: Materialy Chetvertoy Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii*. Moscow, 2015. Pp. 202–206. (In Rus.)]
6. Kerpelman J.L, Mosher L.S. Rural African American adolescents' future orientation: The importance of self-efficacy, control, and responsibility and identity development. *Identity*. 2018. No. 4 (2). Pp. 187–208.

Статья поступила в редакцию 17.01.2023, принята к публикации 03.03.2023

The article was received on 17.01.2023, accepted for publication 03.03.2023

Сведения об авторах / About the authors

Ферапонтова Мария Вячеславовна – кандидат психологических наук; доцент кафедры психологии труда и психологического консультирования Института педагогики и психологии, Московский педагогический государственный университет

Maria V. Ferapontova – PhD in Psychology; assistant professor at the Department of Labor Psychology and Psychological Counseling of the Institute of Pedagogy and Psychology, Moscow Pedagogical State University

E-mail: ferapontovam@yandex.ru

Мальшева Полина Алексеевна – студентка Института педагогики и психологии, Московский педагогический государственный университет

Polina A. Malysheva – undergraduate student at the Institute of Pedagogy and Psychology, Moscow Pedagogical State University

E-mail: malushevapolina@mail.ru

Сухова Юлиа Валерьевна – кандидат психологических наук; доцент кафедры психологии труда и психологического консультирования Института педагогики и психологии, Московский педагогический государственный университет

Yulia V. Sukhovershina – PhD in Psychology; Assistant Professor at the Department of Labor Psychology and Psychological Counseling of the Institute of Pedagogy and Psychology, Moscow Pedagogical State University

E-mail: suhovershina@inbox.ru

Абрамишвили Раиса Николаевна – старший преподаватель кафедры психологии труда и психологического консультирования Института педагогики и психологии, Московский педагогический государственный университет

Raisa N. Abramishvili – senior lecturer at the Department of Labor Psychology and Psychological Counseling of the Institute of Pedagogy and Psychology, Moscow Pedagogical State University

E-mail: rai1955@yandex.ru

Заявленный вклад авторов

Ферапонтова М.В. – общее руководство направлением исследований, планирование исследования, участие в подготовке текста статьи

Мальшева П.А. – организация и участие в проведении полевых сборов и лабораторных исследований, анализ первичных данных, участие в подготовке текста статьи

Абрамишвили Р.Н. – анализ первичных данных, участие в подготовке текста статьи

Суховаershina Ю.В. – планирование исследования и участие в подготовке текста статьи

Contribution of the authors

M.V. Ferapontova – general direction of research, research planning, participation in the preparation of the text of the article

P.A. Malysheva – organization and participation in field collections and laboratory research, analysis of primary data, participation in the preparation of the text of the article

Yu.V. Sukhovershina – research planning and participation in the preparation of the text of the article

R.N. Abramishvili – analysis of primary data, participation in the preparation of the text of the article

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи

All authors have read and approved the final manuscript

DOI: 10.31862/2500-297X-2023-2-138-152

УДК: 378

Н.В. Шувалова¹, А.М. Муталимова²

¹ Московский педагогический государственный университет,
119435 г. Москва, Российская Федерация

² Дагестанский государственный педагогический университет,
367000 г. Махачкала, Республика Дагестан

Некоторые аспекты социализации личности и формирования ценностных ориентаций современного студента

Актуальность проблемы, изложенной в данной статье, обусловлена необходимостью конструирования образовательных стратегий, направленных на исследование ценностных ориентаций личности, селекции знаний, связанных с образом ее жизни, жизненным и профессиональным опытом. В основу исследования социальной роли образования авторами положено заключение К. Манхейма, утверждавшего, что образование формирует человека для данного общества, т.е. соответствующего современной ему системы в рамках индивидуальной социализации, основанной на формировании ценностных ориентаций. В процессе эмпирического исследования, построенного на наблюдении конкретных явлений, опросе, а также обобщении, авторы зафиксировали жизненные ценности, которыми руководствуются студенты, определили среди них приоритетные, сравнивая изменения от курса к курсу. В исследовании участвовали студенты Института иностранных языков Московского педагогического государственного университета. По результатам ранжирования полученных ответов (от 1 до 8 ранга) терминальных ценностей были определены следующие целевые установки, к которым стремятся студенты, среди них лидировали: здоровье, счастливая семейная жизнь и любовь, а на старших курсах к ним присоединились хорошая работа и связанное с ней образование. Выбор инструментальных ценностей указал на приоритетность таких свойств личности, как стремление

© Шувалова Н.В., Муталимова А.М., 2023

Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License



к материальному благополучию, наличие интересной работы, обладание жизненными благами, создание крепкой и дружной семьи и т.д. По результатам исследования сделан вывод, что материальные ценности находятся не на вершине иерархии основных жизненных ценностей студенческой молодежи, но носят устойчивый характер на базе стремления к достижению определенных целей. Они могут меняться под влиянием социальной обусловленности, общественной жизни, статуса человека и т.д. В заключение авторы подводят итоги: ценностные ориентации являются продуктом социализации, усвоенными общественными и групповыми ценностями; ведущими являются личностные установки; существует необходимость в образовательном процессе предъявлять личности ценности, существующие в современном обществе, организовывать погружение в ценностную среду с целью их реализации в деятельности, общении и поведении.

Ключевые слова: ценностные ориентации студентов, социализация, мотивация к обучению, личностное развитие, жизненные перспективы

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Шувалова Н.В., Муталимова А.М. Некоторые аспекты социализации личности и формирования ценностных ориентаций современного студента // Педагогика и психология образования. 2023. № 2. С. 138–152. DOI: 10.31862/2500-297X-2023-2-138-152

DOI: 10.31862/2500-297X-2023-2-138-152

N.V. Shuvalova¹, A.M. Mutalimova²

¹ Moscow Pedagogical State University,
Moscow, 119435, Russian Federation

² Dagestan State Pedagogical University,
Makhachkala, 367000, Republic of Dagestan

Some aspects of individual socialization and formation of value orientations of a modern student

The relevance of the problem outlined in the article is due to the need to design educational strategies aimed at the study of value orientations of an individual, the selection of knowledge related to their lifestyle, life

and professional experience. The study of the social role of education is based on the conclusion of K. Mannheim, who argued that education forms a person for a given society, i.e. corresponding to the modern system within the framework of individual socialization based on the formation of value orientations. In the process of empirical research, built on the observation of specific phenomena, a survey, as well as generalization, the authors recorded the life values that guide students, identified priorities among them, comparing changes from year to year. Students of the Institute of Foreign Languages of Moscow Pedagogical State University participated in the study. Based on the results of ranking the received answers (from 1 to 8 ranks) of terminal values, the following target settings were identified that students aspire to, among them the leading were: health, happy family life and love, and in senior years they were joined by a good job and relevant education. The choice of instrumental values indicated the priority of such personality traits as the desire for material well-being, an interesting job, various perks and benefits, the creation of a strong and friendly family, etc. Based on the results of the study, it was concluded that material values are not at the top of the hierarchy of the main life values of student youth, but are of a sustainable nature based on the desire to achieve certain goals. They can change under the influence of social conditioning, social life, the status of a person, etc. In conclusion, the authors summarize: value orientations are a product of socialization, assimilated social and group values; personal attitudes predominate; there is a need in the educational process to present to the individual the values that exist in modern society, to organize immersion in the value environment in order to implement them in activities, communication and behavior.

Key words: value orientations of students, socialization, motivation for learning, personal development, life prospects

CITATION: Shuvalova N.V., Mutalimova A.M. Some aspects of individual socialization and formation of value orientations of a modern student. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2023. No. 2. Pp. 138–152. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2023-2-138-152

Мировоззренческая культура личности является основой в становлении образованного и нравственного человека как внутренняя потребность, реализующаяся в образовательных стратегиях. Такое понимание ориентирует на конструирование образовательных стратегий, направленных на исследование ценностных ориентаций личности, селекцию знаний, которые связаны с образом ее жизни, жизненным и профессиональным опытом.

Образование как одна из самых обширных сфер человеческой деятельности определяется культурным опытом и выступает средством нравственного совершенствования человека, фактором социализации личности. Социализацию рассматривают как сложное социально-психологическое явление, представляющее собой процесс становления личности в общении и деятельности.

Социализация – объект изучения многих наук, поэтому существуют разные трактовки этого явления: философские, социально-психологические, педагогические, культурологические, которые указывают на междисциплинарный характер данной категории.

Д. Дьюи считал, что человек не рождается членом общества, а становится им в ходе длительного процесса социализации [5]. П. Бергер и Т. Лукман, в поддержку философа, выделили этапы социализации: когнитивно-образовательный этап, целью которого является «вхождение индивида в объективный мир общества» [2, с. 212]; этап освоения объективного мира через образование и освоение специфических знаний, обладающих определенной спецификой, и становление жизненного опыта, который соответствует научно-специализированным знаниям.

Д.А. Леонтьев подразумевает несколько этапов развития личности, одним из которых является социализация в соответствии с социальными матрицами, позволяющая гармонично войти в окружающее нас общество, принять и понять правила взаимодействия [8].

Л.В. Мардахаев рассматривает социализацию как «становление личности, формирование ее сознания (на основе языка, социальных ценностей, культуры, присущих данному обществу, социальной общности, группе), усвоение социальных ролей и опыта поведения (норм, установок, образцов поведения), овладение стилем социального общения и проявления с учетом возраста, своеобразия среды и самоактивности» [10, с. 43].

М.М. Плоткин уверяет, что через социализацию личность осваивает ценности, нормы, образцы поведения, которые присущи определенному обществу или социальной группе, с учетом своих потребностей и возможностей [13].

М.И. Рожков и Л.В. Байбородова полагают, что в процессе социализации решаются две группы задач: социальная адаптация и социальная автономизация личности. Решение этих задач, по сути противоречивых и в то же время диалектически единых, во многом детерминируют разнобразные как внешние, так и внутренние факторы [14; 15].

Согласно утверждению А.В. Мудрика, «социализация – это процесс развития человека во взаимодействии с окружающим его миром, процесс его (человека) вхождения в общество» [11, с. 6]. Взаимодействие

индивида и общества может быть стихийным, относительно направляемым и контролируемым.

Эффективная социализация означает не только успешную адаптацию человека в социуме, но и его способность, в какой-то степени, противостоять обществу, другими словами, определенный баланс между идентификацией с обществом и обособлением в нем.

Социализация человека происходит через общение. Коммуникация и общение существуют одновременно и как реальность общественных отношений, и как реальность межличностных отношений. Общение, где нравственные основы строятся на трансформации и конструировании состояний сознания и видов общения, присутствует в практической сфере образования. Этот процесс по своей сути тождествен процессу формирования сознания в других сферах общества, т.е. в образовании производятся и воспроизводятся типы общественных отношений и типы общественного сознания. Сотрудничество с другими людьми является главным источником развития личности, а важнейшей чертой сознания является диалогичность, т.е. сознание развивается через диалог при общении. Особенно важно это учитывать на современном этапе, когда ярко проявляются этнопсихологические особенности общения и этнокультурные традиции, своеобразие языка, обычаев и этнокультурных ценностных ориентаций студентов.

Таким образом, социализация рассматривается как процесс, а социализированность личности – как проявление и результат социального формирования личности. Когда этот процесс становится относительно социально контролируемым, он трансформируется в процесс воспитания. Воспитание как система включает отдельные направления: духовно-нравственное, гражданско-патриотическое, правовое, трудовое, умственное, физическое, эстетическое, экологическое и др.

Взаимосвязь социализации личности и формирования у нее ценностных ориентаций безусловна, т.к. в процессе социализации личность усваивает социальный опыт и преобразует его в ценностные ориентации и установки.

А.Л. Гуркина, ссылаясь на исследования Г.М. Андреевой, У. Бронфенбреннер, П. Массен, М.С. Яницкого и др., считает внешним фактором систему ценностных ориентаций, включающую социальную и образовательную среды, социальное окружение, семью, средства массовой информации, общество в целом, а внутренним фактором – его социальную сферу [4].

И.Ю. Кузнецова, в свою очередь, оценивая изменения в формировании ценностей в различных сферах жизни, в том числе в сфере образования, выделила три этапа социализации, связанные с формированием

ценностных ориентация молодежи: становление индивидуального опыта личности в социокультурной среде (жизненный опыт – сформулировано нами); получение образования/профессии (практический опыт – сформулировано нами); профессионально значимая деятельность (закрепленный опыт – сформулировано нами) [7].

При выборе и реализации личностных целевых установок человек ориентируется на ценности, идеалы, нормы. Социализация определяется как процесс усвоения и воспроизводства культурных ценностей и социальных норм. Социальные нормы активно присутствуют в жизни каждого человека на основе системы ценностей, потребностей, интересов и т.д. Человек усваивает социальные нормы в процессе социализации, на уровне осознания, принятия и превращения их в свои личные убеждения. Для этого необходимо знать правила поведения, обязательные для всех членов человеческого сообщества, стремиться следовать им, выполнять предписанные ими действия.

С точки зрения В.С. Ерохина, «совокупность социальных норм представляет собой основание социального бытия человека, мерило, а также основание его способности к совместному существованию с другими людьми» [6, с. 265].

Стандарты, предназначенные для индивида или группы, являются обязательным условием их подчинения социальному целому в рамках действующей общественной системы. Человек присваивает ценностные ориентации по следующим причинам:

- а) в процессе социализации он осваивает социальные роли под надзором общества и окружающих;
- б) осуществляется групповой и общественный контроль;
- в) они соответствуют его интересам.

Например, к традиционным российским духовно-нравственным ценностям относятся нормы морали, которые заключены в правила сознательного поведения людей в конкретных обстоятельствах, правила согласования их действий во всех сферах жизни – в труде, быту, политике, науке, в семье и т.д. Согласно представлениям человека о гуманизме, добре, долге, совести, стыде, честности, правильном и неправильном, плохом и хорошем у него возникают моральные нормы поведения, выделяются тесно взаимосвязанные элементы: нравственная деятельность, нравственные оценки, моральное сознание, нравственные отношения, система представлений норм, убеждения о должном и нравственном и т.д.

Д.С. Барба, ссылаясь на позиции И. Канта, призывает следовать его формулировке моральных принципов «поступай так, чтобы максима твоей воли могла бы быть всеобщим законом», а также подчеркивает,

что качество регулирования общественных отношений зависит от уровня сформированности знаний о морали и понимания людьми ценностных ориентаций [1].

На современном этапе мы отмечаем рост социальной роли образования. Это заключение помог нам сделать К. Манхейм, который с социолого-методологических позиций рассматривал образование как социальный феномен, подчеркивая, что общая стратегия, положенная в основу системы образования, способна поддерживать у нового поколения эмоциональную стабильность и духовную целостность, «контролировать социальные влияния, которые в противном случае дезорганизуют жизнь общества» [9, с. 480]. Суть подхода К. Манхейма к образованию выражается в утверждении, что образование формирует человека для данного общества.

Данный подход зафиксирован в Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 г. (далее – Концепция) на основе внедрения «в систему подготовки педагогических кадров единых подходов к процессу воспитания и результатам формирования социальной ответственности личности, гуманитарных, духовно-нравственных и гражданско-патриотических ценностей педагогического образования» (<http://static.government.ru/media/files/5hVUIZXA2JMCP rHoJqfohMeoToZAwtA5.pdf>).

Целью нашего исследования стало выявление ценностных ориентаций, которые являются продуктом социализации. Задача исследования – изучение социализации и формирования ценностных ориентаций как процесса становления личности в общении и деятельности. Данное явление рассмотрено на основе философских, социально-психологических, педагогических и культурологических подходов (Д. Дьюи, П.Л. Бергер и Т. Лукман, Д.А. Леонтьев, Л.В. Мардахаев, А.В. Мудрик, М.И. Рожков и Л.В. Байбородова, М.М. Плоткин) как усвоение и воспроизводство культурных ценностей и социальных норм, а социализированность личности – как проявление и результат социального формирования.

Данные нашего исследования свидетельствуют, что «процесс формирования личности изначально закладывается в стратегическую цель образования» и предполагает достижение «индивидуальной социализации» человека, что «современная парадигма образования должна включать в себя представления, обращенные к нравственной личности человека» [17, с. 54].

Мы считаем недостатком образовательных стратегий низкий уровень разработок, направленных на внедрение духовно-нравственного просвещения, основанного на формировании ценностных ориентаций, т.к. «развитие духовности человека предполагает, прежде всего,

формирование его нравственного строя, способности руководствоваться в своем поведении высшими ценностями общественной жизни, т.е. следовать идеалам истины, добра и красоты. Человек становится духовен в той мере, в какой он действует согласно высшим нравственным ценностям человеческого сообщества. Нравственность есть одно из измерений духовности человека. Развитие таких способностей конституирует человеческую реальность, которую можно иначе назвать нравственной личностью» [17, с. 120].

Социализация в период обучения в вузе характеризуется определенным набором приобретенных студентами личностных качеств, в том числе ценностных ориентаций, которые прививаются через содержание учебных дисциплин и деятельность преподавателей. Этому также способствуют особенности атмосферы, профессиональная специфика вузовской среды, жизненные позиции преподавателей, организация обучения, стиль общения в группе, имидж вуза и пр.

Нами было проведено эмпирическое исследование (2022/23 учебный год), в рамках которого использовался ряд методик, направленных на определение иерархии жизненных ценностей, значимых для каждого человека. Цель исследования заключалась в фиксации ценностей, которыми руководствуются студенты, и определении их жизненных планов и установок. Задача была сформулирована следующим образом: изучить приоритетные жизненные ценности и ориентиры, сравнивая изменения от курса к курсу. Мы понимали, что возможна переоценка ценностей в зависимости от возраста студентов, т.к. разница в возрасте испытуемых составляет три года, а также допускали изменения их иерархии под влиянием внешних обстоятельств и внутренних переживаний.

При применении анкеты «Жизненные ценности» и методики Г.В. Резопкиной «Иерархия жизненных ценностей» участвовали четыре группы студентов 1–4 курсов ($n = 69$ чел.), обучающихся на бакалавриате (педагогическое образование, профиль «иностранный язык») Института иностранных языков Московского педагогического государственного университета.

Ценностная ориентированность отличалась незначительно и располагалась в следующем порядке: здоровье, благополучие семьи и близких, материальная обеспеченность, хорошая работа, любовь, карьера, слава. При этом респонденты выражали негативные последствия несоблюдения или нарушения данных жизненных ценностей: подрыв здоровья всевозможными способами (пьянство, курение, употребление наркотиков, несоблюдение ЗОЖ и т.д.); тирания в семье, нарушение родительских обязанностей; равнодушное отношение к профессиональным обязанностям, отсутствие профессионального роста и т.д.

Для выявления ценностных ориентаций использовалась методика М. Рокича, которая построена на обследовании терминальных и инструментальных ценностей. Ранжирование полученных ответов (от 1 до 8 ранга) показало следующие результаты (табл. 1 и 2).

По его результатам были определены целевые установки, к которым стремятся студенты, и вновь лидировали здоровье, счастливая семейная жизнь и любовь, на старших курсах к ним присоединились хорошая работа и связанное с ней полученное образование.

Выбор инструментальных ценностей указал на приоритетность таких свойств личности, как стремление к материальному благополучию, наличие интересной работы, обладание жизненными благами, создание крепкой и дружной семьи и т.д.

Данное исследование показало степень адаптации студентов к новым социальным условиям, показатели сформированности основных жизненных и профессиональных ценностей, понимание значимости личностной мотивации и потенциала к дальнейшему личностному развитию.

По результатам исследования можно сделать вывод, что материальные ценности находятся не на вершине иерархии основных жизненных ценностей студенческой молодежи, но носят устойчивый характер на базе стремления к достижению определенных целей. Они могут меняться под влиянием социальной обусловленностью, общественной жизни, статуса человека и т.д.

Т.И. Березина усматривает следующие проблемы в реализации процесса становления и присвоения ценностных ориентаций личности:

- *методологические*, вызванные отсутствием госстандарта о воспитании, содержательной бедностью современной массовой культуры, продолжающимся разрушением форм общения, обычаев, традиций, отношений и др.;
- *содержательные*, деформирующие семейные традиции и обычаи, характеризующиеся низким уровнем массового просвещения родителей и педагогического сопровождения семьи;
- *организационные*, связанные с необходимостью совершенствования педагогического мастерства педагогических кадров, увеличением финансирования разработок и создания учебно-методической и информационной продукции по духовно-нравственному воспитанию;
- *управленческие*, требующие постановки цели, формулирования четких задач и разработки механизмов реализации духовно-нравственного воспитания [3].

По данным наших дальнейших опросов, проведенных в процессе дискуссий с данной категорией обучающихся, мы заключили, что ценностные ориентации современного студента формируются в основном через

Таблица 1

Анализ терминальных ценностей студентов

Курс	Варианты ответов							
	Здоровье	Образование	Друзья	Совесьть	Семья	Деньги	Любовь	Работа
1 курс ($n = 18$)	1	2	3	4	5	6	7	8
2 курс ($n = 16$)	1	2	4	5	3	7	6	8
3 курс ($n = 17$)	3	1	8	7	5	6	4	2
4 курс ($n = 18$)	4	2	7	8	3	5	6	1

Таблица 2

Анализ инструментальных ценностей студентов

Курс	Варианты ответов							
	Достижение богатства	Принесение пользы	Друзья	Известность	Наличие семьи	Отзывчивость	Квартира, дом	Профессиональное признание
1 курс ($n = 18$)	2	5	1	7	3	8	6	4
2 курс ($n = 16$)	1	6	3	7	4	8	5	2
3 курс ($n = 17$)	2	4	5	7	3	8	6	1
4 курс ($n = 18$)	2	4	5	7	1	8	6	3

следующие формы и методы учебно-воспитательной деятельности: физкультурно-спортивная деятельность; изучение традиций и обычаев образовательной организации; освоение семейных традиций; гражданское, патриотическое и правовое воспитание; освоение окружающего мира (походы, путешествия, волонтерская и экологическая деятельность и др.); общение с культурным наследием и др.

Наше исследование по выявлению ценностных жизненных ориентиров студентов позволяет нам заключить:

- ценностные ориентации являются продуктом социализации, усвоенными общественными и групповыми ценностями;
- в исходных предпосылках (возраст, образование, гендер) формирование ценностных ориентаций во многом зависит от установки самой личности, от того, какие цели она ставит, насколько осознает возможность и необходимость обогащения себя как личности;
- при построении учебно-воспитательного процесса с целью предотвращения формирования негативных ценностных ориентаций, возникающих вследствие нерешенности отдельных проблем, необходимо реагировать на меняющиеся запросы общества; предъявлять личности ценности, помочь осознать их и принять, мотивировать на реализацию в деятельности, общении и поведении; закрепить их как личностные качества, организовывать погружение в ценностную среду (тренинги, игровые методики, проблемные ситуации и т.д.).

Библиографический список / References

1. Барба Д.С. Право в системе социальных регуляторов // Молодой ученый. 2020. № 43 (333). С. 157–167. [Barba D.S. Law in the system of social regulators. *Molodoy uchenyy*. 2020. No. 43 (333). Pp. 157–167. (In Rus.)]
2. Бергер П.Л., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания. М., 1995. [Berger P.L., Lukman T. *Sotsialnoe konstruirovaniye realnosti. Traktat po sotsiologii znaniya* [Social construction of reality. Treatise on the sociology of knowledge]. Moscow, 1995.]
3. Березина Т.И. Проблемы духовно-нравственного воспитания личности в современном обществе // Национальный проект «Образование»: пути достижения качества и эффективности: Материалы Междунар. науч.-практич. конференции, г. Москва, 19–20 ноября 2019 г. / Под общ. ред. Т.И. Березиной, П.И. Третьякова. Курск, 2020. С. 26–34. [Berezina T.I. Problems of spiritual and moral education personality in modern society. *Natsionalnyy proekt «Obrazovanie»: puti dostizheniya kachestva i effektivnosti: Materialy Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii*. T.I. Berezina, P.I. Tretyakov (eds.). Kursk, 2020. Pp. 26–34. (In Rus.)]
4. Гуркина А.Л. Основы формирования ценностных ориентаций личности // Молодой ученый. 2016. № 26 (130). С. 648–651. [Gurkina A.L. *Fundamentals*

- of the formation of value orientations of the individual. *Molodoy uchenyy*. 2016. No. 26 (130). Pp. 648–651. (In Rus.)]
5. Дьюи Д. Реконструкция в философии / Пер. с англ. М., 2001. [Dewey J. *Rekonstruktsiya v filosofii* [Reconstruction in Philosophy]. Moscow, 2001.]
 6. Ерохин В.С. Эволюционность развития социальных норм: от аскриптивности к дескриптивности // Известия Саратовского университета. Сер.: Философия. Психология. Педагогика. 2020. Т. 20. Вып. 3. С. 265–269. [Erokhin V.S. Evolutionary development of social norms: From ascriptivity to descriptivity. *Izvestiya of Saratov University. Philosophy. Psychology. Pedagogy*. 2020. Vol. 20. Issue 3. Pp. 265–269. (In Rus.)]
 7. Кузнецова И.Ю. Социализация молодежи на рубеже веков: региональный аспект: Автореф. дис. канд. культурологии. Краснодар, 2001. [Kuznetsova I.Yu. *Sotsializatsiya molodezhi na rubezhe vekov: regionalnyy aspekt* [Socialization of youth at the turn of the century: Regional aspect]. PhD thesis. Krasnodar, 2001.]
 8. Леонтьев Д.А. Три мишени: личностный потенциал – зачем, что и как? // Образовательная политика. 2019. № 3 (79). С. 10–16. [Leontiev D.A. Three targets: Personal potential – why, what and how? *Educational Policy*. 2019. No. 3 (79). Pp. 10–16. (In Rus.)]
 9. Манхейм К. Диагноз нашего времени / Пер. с нем. М., 1994. [Mannheim K. *Diagnoz nashego vremeni* [Diagnosis of our time: Vartime essays of a sociologist]. Moscow, 1994.]
 10. Мардахаев Л.В. Социализация человека как социально-педагогический процесс // Педагогическое образование и наука. 2009. № 4. С. 21–26. [Mardakhaev L.V. Human socialization as a socio-pedagogical process. *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka*. 2009. No. 4. Pp. 21–26. (In Rus.)]
 11. Мудрик А.В. Социальная педагогика: Учебное пособие для студентов учреждений высшего профессионального образования. М., 2013. [Mudrik A.V. *Sotsialnaya pedagogika* [Social pedagogy]. Textbook. Moscow, 2013.]
 12. Отечественная социальная педагогика: Хрестоматия / Сост. Л.В. Мардахаев. М., 2003. [Otechestvennaya sotsialnaya pedagogika [Domestic social pedagogy]. L.V. Mardakhaev (compl.). Moscow, 2013.]
 13. Плоткин М.М. Социальное воспитание в контексте теории социальной педагогики // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. 2012. Т. 18. № 1-1. С. 10–18. [Plotkin M.M. Social education in the context of the theory of social pedagogy. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.A. Nekrasova*. 2012. Vol. 18. No. 1-1. Pp. 10–18. (In Rus.)]
 14. Рожков М.И., Байбородова Л.В. Организация воспитательного процесса в школе. М., 2000. [Rozhkov M.I., Bayborodova L.V. *Organizatsiya vospitatelnogo protsessa v shkole* [Organization of the educational process at school]. Moscow, 2000.]
 15. Рожков М.И., Байбородова Л.В. Теория и методика воспитания: Учебник. Ярославль, 2012. [Rozhkov M.I., Bayborodova L.V. *Teoriya i metodika vospitaniya* [Theory and methodology of education]. Textbook. Yaroslavl, 2012.]

16. Соловьева Е.А., Большедворская М.В. Методические рекомендации по формированию ценностных ориентаций современных студентов. Иркутск, 2021. [Solovieva E.A., Bolshedvorskaya M.V. Metodicheskie rekomendatsii po formirovaniyu tsennostnykh orientatsiy sovremennykh studentov [Methodological recommendations for the formation of value orientations of modern students]. Irkutsk, 2021.]
17. Шувалова Н.В. Рациональные основания образовательных стратегий: Дис. ... канд. филос. наук. Саратов, 2005. [Shuvalova N.V. Ratsionalnye osnovaniya obrazovatelnykh strategiy [Rational foundations of educational strategies]. PhD dis. Saratov, 2005.]
18. Яницкий М.С. Система ценностных ориентаций личности и социальных общностей: структурно-динамическая модель и ее применение в психологических исследованиях и психологической практике // Вестник Кемеровского государственного университета. 2020. Т. 22. № 1 (81). С. 194–206. [Yanitsky M.S. The system of value orientations of an individual and social communities: A structural-dynamic model and its application in psychological research and psychological practice. *Bulletin of Kemerovo State University*. 2020. Vol. 22. No. 1 (81). Pp. 194–206. (In Rus.)]

Статья поступила в редакцию 21.12.2022, принята к публикации 05.02.2023

The article was received on 21.12.2022, accepted for publication 05.02.2023

Сведения об авторах / About the authors

Шувалова Наталья Владимировна – кандидат философских наук; доцент кафедры педагогики и психологии профессионального образования имени академика РАО В.А. Сластенина Института педагогики и психологии, Московский педагогический государственный университет

Natalya V. Shuvalova – PhD in Philosophical; associate professor at the Department of Pedagogy and Psychology of Vocational Education of the Institute of Pedagogy and Psychology, Moscow Pedagogical State University

E-mail: nv.shuvalova@mpgu.su

Муталимова Аминат Махмудовна – кандидат психологических наук; доцент кафедры психологии развития личности факультета социальной педагогики и психологии, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала

Aminat M. Mutalimova – PhD in Psychology; associate professor at the Department of Pedagogy of Personality Development of the Faculty of Social Pedagogy and Psychology, Dagestan State Pedagogical University, Makhachkala

E-mail: aminat-mutalimova@mail.ru

Заявленный вклад авторов

Шувалова Н.В. – планирование исследования, проведение исследования, участие в подготовке текста статьи

Муталимова А.М. – проведение исследования, обработка результатов исследования, участие в подготовке текста статьи

Contribution of the authors

N.V. Shuvalova – research planning, conducting research, participation in the preparation of the text of the article

A.M. Mutalimova – conducting research, primary processing of the results, participation in the preparation of the text of the article

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи

All authors have read and approved the final manuscript

Издание
подготовили
к печати:
редактор
А. А. Алексеева,
корректор
А. А. Козаренко,
обложка, макет,
компьютерная
верстка
Н. А. Попова

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

2023.2

Сайт журнала: pp-obr.ru

E-mail: izdat_mgopu@mail.ru

Авторы статей несут полную ответственность за точность приводимой информации, цитат, ссылок и списка литературы.

Перепечатка материалов, опубликованных в журнале, невозможна без письменного разрешения редакции.

Подписано в печать 30.06.2023 г.
Формат 60×90 1/16. Гарнитура «Liberation Serif».
Объем 9,5 п. л. Тираж 1000 экз.