

Мир науки. Педагогика и психология / World of Science. Pedagogy and psychology <https://mir-nauki.com>

2022, №5, Том 10 / 2022, No 5, Vol 10 <https://mir-nauki.com/issue-5-2022.html>

URL статьи: <https://mir-nauki.com/PDF/35PDMN522.pdf>

**Ссылка для цитирования этой статьи:**

Дёрина, Н. В. Самоориентированность студента вуза как составляющая его профессионального становления в формате онлайн-обучения / Н. В. Дёрина, Л. И. Савва, Р. Ю. Новоселов // Мир науки. Педагогика и психология. — 2022. — Т. 10. — № 5. — URL: <https://mir-nauki.com/PDF/35PDMN522.pdf>

**For citation:**

Dyorina N.V., Savva L.I., Novoselov R.Yu. The student's self-directedness as a component of their professional development in online learning. *World of Science. Pedagogy and psychology*, 10(5): 35PDMN522. Available at: <https://mir-nauki.com/PDF/35PDMN522.pdf>. (In Russ., abstract in Eng.).

**Дёрина Наталья Владимировна**

ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет имени Г.И. Носова», Магнитогорск, Россия  
Доцент кафедры «Иностранных языков по техническим направлениям»

Кандидат филологических наук

E-mail: nataljapidckaluck@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0613-0864>

РИНЦ: [https://elibrary.ru/author\\_profile.asp?id=688008](https://elibrary.ru/author_profile.asp?id=688008)

SCOPUS: <https://www.scopus.com/authid/detail.url?authorId=57190964072>

**Савва Любовь Ивановна**

ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет имени Г.И. Носова», Магнитогорск, Россия  
Профессор кафедры «Педагогического образования и документоведения»

Доктор педагогических наук

E-mail: savva.53@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8340-3742>

РИНЦ: [https://elibrary.ru/author\\_profile.asp?id=426001](https://elibrary.ru/author_profile.asp?id=426001)

Google Академия: <https://scholar.google.com/citations?user=qTDOiQAAAAAJ>

**Новоселов Роман Юрьевич**

ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет имени Г.И. Носова», Магнитогорск, Россия  
Начальник управления информационной политики

E-mail: novoselovroman@bk.ru

РИНЦ: [https://elibrary.ru/author\\_profile.asp?id=906490](https://elibrary.ru/author_profile.asp?id=906490)

## Самоориентированность студента вуза как составляющая его профессионального становления в формате онлайн-обучения

**Аннотация.** В статье анализируется готовность студентов вуза к устойчивому обучению с точки зрения самоориентированности. Данные для исследования были собраны с помощью анкетирования, в котором изучалось восприятие студентов в соответствии с десятью показателями самоориентированного обучения. Исследовательская выборка состояла из студентов бакалавриата, обучающихся по различным специальностям. Анализ данных проведенного анкетирования показал, как студенты воспринимают свою готовность к самостоятельному обучению. Показатели целеполагания, технической готовности, управления временем, решения проблемных ситуаций, подготовки к экзаменам и стрессоустойчивости были подробно проанализированы, чтобы определить, какие переменные оказывают наиболее значительное влияние на эти показатели. Результаты исследования подтверждают, что студенты лишь частично готовы к устойчивому обучению в университете. Несмотря на то, что

обучающиеся обладают необходимыми цифровыми компетенциями, позволяющими эффективно участвовать в учебном процессе, данные демонстрируют склонность студентов университета к прокрастинации. Авторы работы сфокусировали свое внимание на значении преобразующего обучения в устойчивом развитии студента технического вуза, описали возможные проблемы отсутствия навыков управления временем и сопротивления прокрастинации, что могло способствовать высокому уровню стресса, вызванного негативными последствиями пандемии COVID-19 и незапланированным переходом на онлайн-обучение. В последние десятилетия в высшем образовании все больше внимания уделяется самоориентированности студентов. Самоориентированность эффективна только в том случае, если обучающиеся способны к саморегулируемому обучению. Самоуправляемым студентам удастся не только направлять свое обучение, но и брать на себя ответственность, конструировать смысл и когнитивно контролировать процесс обучения. Педагог-фасилитатор способен помочь обучающимся стать полностью самостоятельными, самоориентированными при онлайн-обучении.

**Ключевые слова:** самоориентированность; устойчивое обучение; высшее образование; онлайн-обучение; цифровые компетенции; стрессоустойчивость; техническая готовность; профессиональное становление

## Введение

Пандемия COVID-19 вызвала множество проблем, которые вышли далеко за пределы медицинского и экономического секторов. Образовательные организации были вынуждены пересмотреть сложившиеся образовательные практики, включая учебные программы, что привело к многочисленным изменениям на всех уровнях образования, включая высшее образование (далее — ВО). Как утверждают ученые Ю.Е. Казакова, О.В. Охотников, В.Е. Черноскутов, Е.В. Кречетова, последние исследования выявили тревожные тенденции, свидетельствующие о снижении готовности выпускников к выходу на рынок труда, замедлении поступления на некоторые учебные программы и ухудшении результатов обучения. Пандемия также негативно повлияла на физическое и психологическое состояние обучающихся<sup>1</sup> [1–3].

С одной стороны, онлайн-обучение стало спасательным кругом для ВУЗов. С другой стороны, было выявлено, что не все университетские сообщества хорошо подготовлены к этому вызову, поскольку переход к такому обучению требует как перевода учебных программ в цифровой формат, так и готовности обучающихся. Последние должны быть вовлечены в формат онлайн-обучения, что требует высокого уровня самоориентированности. Ответом на этот вызов может стать развитие у студентов способности к устойчивому обучению.

Концепция устойчивого обучения все еще относительно нова в области исследований в сфере образования. Первые призывы к устойчивому образованию, по мнению<sup>2</sup> Т.А. Салимовой, И.В. Ильина, А.Д. Урсула, Т.А. Урсул, А.И. Андреева [4; 5], были направлены на необходимость систематических изменений в системах образования по всему миру, чтобы помочь стимулировать развитие экономики в направлении более устойчивого будущего. Самые последние исследования эффективности деятельности ВУЗов авторов Е.Р. Губайдуллиной [6], Г.Е. Зборовского [7] определяют устойчивое обучение как обучение, которое сохраняется и

---

<sup>1</sup> Выпускники и работодатели: как они выбирают друг друга. Независимое рейтинговое агентство «РейтОП». — URL: [http://www.career-st.ru/career\\_cruising/lib/17/print](http://www.career-st.ru/career_cruising/lib/17/print) (дата обращения: 17.09.2022).

<sup>2</sup> Резолюция Генеральной Ассамблеи ООН 70/1 от 25 сентября 2015 г. «Преобразование нашего мира: Повестка дня в области устойчивого развития на период до 2030 года», — URL: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/ru/sustainable-development-goals/> (дата обращения: 07.10.2022).

может быть перенесено в другие сферы жизни, и которое выходит за рамки университетского образования, поскольку обучающийся может обнаружить значимый опыт обучения за пределами академической среды. Такое обучение, как и обучение в течение всей жизни, выходит за рамки приобретенных знаний и развитых навыков. Однако это обучение характеризуется непрерывным и целенаправленным развитием способности обучающихся предвидеть потребность в знаниях, необходимых в будущем. С другой стороны, оно опирается на идею "отмены" знаний, которые больше не нужны, что позволяет обучающемуся активно совершенствоваться и изменять имеющийся "капитал знаний".

Исследования в области образования показывают, что концепция устойчивого обучения еще не до конца изучена как явление, поскольку существуют существенные пробелы в знаниях, когда речь идет об интерпретации этого явления и его важности для современного университета. Один из таких пробелов связан с отсутствием исследований самоориентированности студентов на устойчивое обучение в вузе. На сегодняшний день исследования готовности студентов к устойчивому обучению с точки зрения самоориентированности, воспринимаемой самими студентами, еще не проводились. Настоящее исследование было проведено с целью восполнить этот исследовательский пробел. Оно вносит вклад в эту область исследований, изучая готовность российских студентов к устойчивому обучению с точки зрения их самоориентированности, хотя его масштаб не позволяет широко обобщить результаты, поскольку оно проводилось при участии студентов 7 институтов на базе Магнитогорского государственного технического университета им. Г.И. Носова. Цель настоящего исследования — определить готовность студентов университета к устойчивому обучению посредством самоориентированности. Для достижения этой цели были поставлены две следующие задачи исследования: первая задача исследования — проанализировать степень самоориентированности студентов, изучив их взгляды на показатели самоориентированного обучения. Показатели содержали следующие аспекты: постановку целей, техническую готовность, управление временем, борьбу с прокрастинацией, способность делать заметки (фиксация), подготовку заданий, способность к исследованиям, готовность к онлайн-классу, готовность к экзаменам и управление стрессом. Вторая задача исследования заключалась в выявлении проблем, с которыми сталкиваются студенты при выполнении самостоятельной работы.

### Обзор литературы

В настоящее время широко анализируются новые роли образования и, в частности, новая роль технического ВУЗа. Исследователи признают, что ВУЗ должен внести свой вклад в создание стабильного мира, и что для того, чтобы способствовать устойчивости в ВУЗе, педагогика должна привести к переходу от процесса обучения, направленного на оснащение студентов необходимыми знаниями и навыками, к процессу обучения, который воспитывает в студентах способность определять свои потребности в обучении, выстраивать индивидуальную образовательную траекторию и постоянно развивать их после выхода из академической среды. В этом контексте преобразующее обучение играет ключевую роль. Его можно рассматривать как вид устойчивого обучения, поскольку оно основано на активном участии студентов технического вуза в процессе обучения, направленном на активное и осознанное понимание смысла изучаемого материала. Согласно мнению А.М. Татаринцевой [8], оно требует постоянного размышления о том, что было достигнуто и как можно это достигнутое улучшить; таким образом, его можно рассматривать как обучение, требующее деконструкции существующих способов познания и понимания, что может помочь обучающимся выйти за рамки устоявшейся практики, адаптироваться к постоянно меняющимся ожиданиям и критически оценить проблемы, возникающие в их профессиональной карьере и развитии.

Проведенный анализ научных источников Е.Р. Губайдуллиной, Г.Е. Зборовского, А.М. Татаринцевой, А.Л. Истомина, О.А. Засухиной, Н.И. Гданского, А.Л. Иванова, М.Л. Рысина, М.А. Боровской, И.К. Шевченко, Ю.В. Развадовской, А.А. Марченко показывает, что устойчивость обучения в вузе может быть достигнута путем внесения изменений в учебные программы и учебные планы [6–11]. Как полагают Я.Г. Мартюшова<sup>3</sup>, О.Я. Кабанова и др. [12], И.А. Нестерова<sup>4</sup>, развитие у обучающихся компетенций устойчивого развития, таких как решение проблем, критическое и творческое мышление, компетентность действий и системное мышление, наряду с внедрением педагогических методов, способствуют преобразующему обучению.

Согласно ведущему теоретику преобразующего или трансформирующего обучения J. Mezirow [13], преобразующее обучение «это обучение, которое трансформирует проблемные рамки отсчета — наборы фиксированных предположений и ожиданий (привычки ума, смысловые перспективы, ментальные установки) — чтобы сделать их более инклюзивными, дискриминационными, открытыми, рефлексивными и эмоционально способными к изменениям» [13]. Центральную позицию в преобразующем обучении, как считает Е.Н. Ивахненко, занимает различие между инструментальным и коммуникативным обучением [14]. Первое описывается как обучение, которое «заключается в контроле и манипулировании средой, с акцентом на улучшение прогнозирования и производительности», в то время как второе относится к «пониманию того, что кто-то имеет в виду, когда общается с вами. Это понимание включает в себя осознание предположений, намерений и квалификации собеседника». Аналогичным образом Н.М. Борытко<sup>5</sup> отмечает, что обучение, ориентированное на содержание и поддерживаемое педагогом передачи информации, является обучением о вещах, которое не предполагает глубокого уровня понимания, поскольку не ставит под сомнение предположения или убеждения обучающегося. Только когда студентов вуза побуждают критически оценить свои собственные предположения и убеждения, они участвуют в преобразующем обучении.

В своем анализе природы преобразующего обучения S. Sterling, О.С. Бабенкова, Н.А. Тарасюк [15; 16] опираются на модель Бейтсона о трех уровнях обучения и отмечает, что понятие преобразующего обучения можно понимать двояко. С одной стороны, его можно рассматривать как обучение, при котором происходит переход от первого уровня обучения ко второму уровню обучения. С другой стороны, его можно понимать как обучение, характеризующееся глубоким переходом на третий уровень обучения (т. е. «видеть вещи по-другому»), который также называют эпистемическим обучением. Именно это делает преобразующее обучение особенно актуальным для развития устойчивого обучения студентов в вузе.

Обзор соответствующей литературы показывает, что для достижения сдвига в сторону преобразующего обучения в вузе, роль педагогов и созданные педагогами условия, благоприятствующие изменениям, имеют решающее значение. J. Mezirow признаёт, что главная профессиональная цель педагога — способствовать развитию «разнообразных навыков, привычки ума, предрасположенности и воли обучающегося, чтобы он стал более

---

<sup>3</sup> Мартюшова Я.Г. Дидактические принципы конструирования электронного учебника для студентов университетов: дис. ... канд. пед. наук / Я.Г. Мартюшова. — Институт стратегии развития образования Российской академии образования. — Москва, 2019. — 161 с.

<sup>4</sup> Нестерова И.А. Инновационные технологии в преподавании / И.А. Нестерова // Образовательная энциклопедия ODiplom.ru. — URL: <http://odiplom.ru/lab/innovacionnye-tehnologii-v-prepodavanii.html> (дата обращения: 06.10.2022).

<sup>5</sup> Борытко Н.М. Теория обучения: учебник для ст-тов пед. вузов / Н.М. Борытко. — Волгоград: Изд-во ВГИПК РО, 2006. — 72 с.

активным и рациональным студентом» [13]. Это означает, что преподавание должно быть направлено на поддержку и поощрение обучающегося к принятию своего подхода к обучению, который требует активного участия и размышления о своем обучении, выстраивании индивидуальной траектории и достижений. Следовательно, результаты такого обучения отражают глубокое понимание того, что было изучено, и подходят с точки зрения некоторых исследователей для устойчивого развития (S. Sterling, O.C. Бабенкова, Н. А. Тарасюк [15; 16]). Научные источники также демонстрируют, что в связи со сложностью изменений, которые являются предпосылкой для преобразующего обучения в вузе, планирование, содействие и реализация этих изменений являются сложной задачей для всех вовлеченных сторон, включая вузы, ученых и студентов. С одной стороны, как считают Н.И. Гданский, А.Л. Иванов, М.Л. Рысин, М.А. Боровская, И.К. Шевченко, процесс планирования включает в себя значительную подготовку в сфере образования, такую как внесение целостных изменений в учебные программы и учебные планы, формирование готовности вузов к внедрению преобразующего обучения [10; 11]. С другой стороны, чтобы поддержать студентов и способствовать переходу к преобразующему обучению, преподаватели сами должны приобрести необходимые компетенции и быть готовыми принять изменения в дидактике высшей школы. Например, с позиции И.А. Нестеровой<sup>4</sup>, они должны быть готовы к внедрению так называемого мультиметодного подхода к обучению, основанного на различных методах преподавания (как дидактических, так и конструктивистских), направленных на развитие компетенций обучающихся в области устойчивого развития. Наконец, внедрение изменений также является сложной задачей для студентов, поскольку это может вызвать их сопротивление или неприятие изменений. Таким образом, для успешного продвижения к преобразующему обучению необходимо поощрять обучающихся к активному участию в процессе обучения и обучать их ориентировать свое обучение. Это может привести к устойчивому обучению, которое предполагает непрерывное, целенаправленное, ориентированное, чуткое и проактивное обучение, когда студент эффективно и гибко наращивает и перестраивает свою базу знаний и навыков и компетенций по мере изменения обстоятельств.

В последние десятилетия в высшем образовании все больше внимания уделяется самоориентированности обучающихся, поскольку считается, что она обеспечивает успешное участие в процессе обучения наряду с профессиональной успешностью будущего специалиста. Предполагается, что в академической среде студенты являются самоориентированными участниками образовательного процесса. Однако данные обзора литературы свидетельствуют о том, что существует необходимость в поддержке их становления в качестве таких участников. Некоторые отечественные и зарубежные исследователи (Г.Е. Зборовский, Т. Bouffard-Bouchard, S. Parent, S. Lavirée, В. J. Zimmermann) убеждены, что самоориентированность эффективна только в том случае, если у обучающихся развит подход к саморегулируемому и обучению. Это требует от них стратегического взгляда на обучение и высоких навыков самоорганизации и саморегуляции (установление собственных потребностей, определение конкретных целей обучения и использование соответствующих методов и материалов для достижения этих целей, контроля достижений)<sup>6</sup> [7; 17; 18]. По мнению J. Mezirow, самоуправляемые студенты — это те, кому удастся не только направлять свою учебу, но и принимать на себя ответственность, конструировать смысл и когнитивно контролировать процесс обучения. Чтобы помочь студентам стать полностью самоориентированными обучающимися, роль преподавателя-фасилитатора является решающей и включает в себя

---

<sup>6</sup> Цукерман Г.А. Совместная учебная деятельность как основа формирования умения учиться: автореф. дис. на соиск. учен. степ. докт. психол. наук: 19.00.07 / Галина Анатольевна Цукерман. — М., 1992. — 39 с.

развитие «самоориентированного студента как автономного и саморегулируемого обучающегося».<sup>7</sup>

С точки зрения Н.Е. Muse [19], самоориентированность — это термин, который учитывает внешние факторы, мотивирующие обучающихся брать на себя главную ответственность, а также внутренние факторы, склоняющие обучающихся к принятию ответственности за процесс обучения. Внутренние и внешние факторы самоориентированности уравновешиваются, когда условия обучения соответствуют возможностям самоориентированного обучения, что демонстрирует связь между самоориентированным обучением и самоориентированностью обучающегося. По А.Л. Фурсову самоориентированное обучение можно рассматривать как любое накопление знаний, развитие навыков, выполнение заданий или саморазвитие, которое обучающийся выбирает самостоятельно, используя свой подход или технику в любых условиях в соответствующее время [20].

Согласно мнению S.D. Brookfield<sup>8</sup>, движущей силой самоориентированности является важность способности обучающегося осуществлять контроль над всеми образовательными решениями. Таким образом, студент сам устанавливает цели обучения и определяет необходимые ресурсы, методы и критерии оценки его степени успешности. Автор указывает также, что обучающимся необходимо развивать при этом способность к самоориентированному обучению, которая позволяет им определить, какие знания необходимы и как их можно получить.

### Методы и результаты исследования

Выборка исследования (n = 208) состояла из студентов второго и третьего курсов, получающих образование по различным направлениям, включая технические, социальные и гуманитарные науки в семи институтах Магнитогорского государственного технического университета имени Г.И. Носова. Из общего числа респондентов 60,8 % учились на втором курсе, а 39,2 % — на четвертом. Чуть менее 70 % респондентов имели определенный опыт работы (1 – ≥ 5 лет).

Оригинальная анкета состояла из 44 вопросов, охватывающих 11 показателей самоориентированности, которые измеряли воспринимаемый студентами уровень компетентности в самоориентированном обучении. В данном исследовании не рассматривались вопросы, связанные с готовностью студентов к очным занятиям/семинарам, которые относились к одиннадцатому показателю, поскольку респонденты обучались онлайн. Таким образом, для данного исследования было отобрано десять показателей, включающих 40 утверждений. Кроме того, в анкету было включено несколько открытых вопросов, дополняющих данные. Ответы на открытые вопросы будут проанализированы и представлены в последующих работах.

Использовалась шкала Лайкерта от 1 (категорически не согласен) до 7 (категорически согласен). При подсчете результатов некоторые значения были инвертированы, так как некоторые вопросы были представлены в отрицательной форме.

---

<sup>7</sup> Mezirow J. A critical theory of self-directed learning. In S. Brookfield (Ed.), *Self-directed learning: From theory to practice*. — 1985. — pp. 17–30.

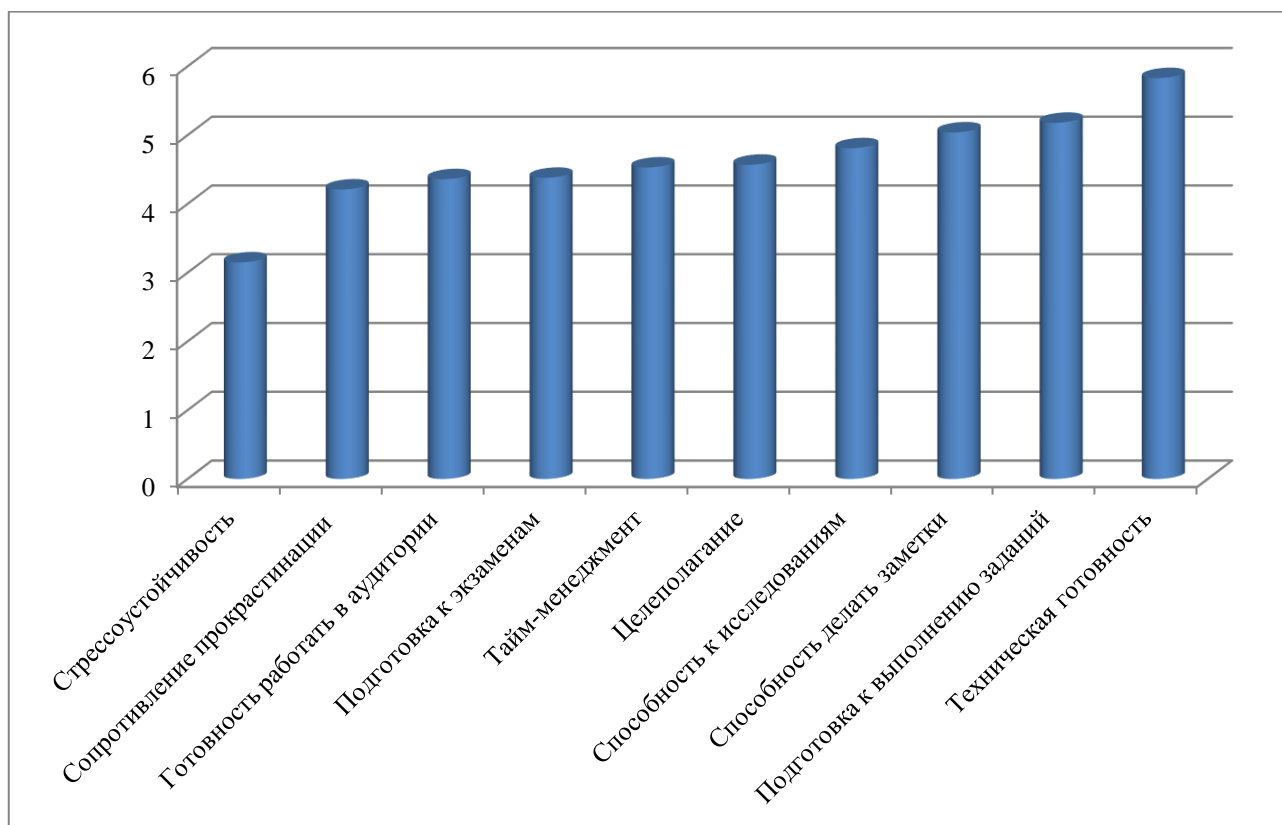
<sup>8</sup> Brookfield S.D. *International Handbook of Education for the Changing World of Work*; Springer Science+Business Media: Dordrecht, the Netherlands, 2009. P. 3037.

Собранные данные были проанализированы с помощью программы SPSS (версия 25). Описательная статистика использовалась для получения кратких сведений о выборке и измерении, корреляционный анализ проводился для определения взаимосвязей между переменными и показателями, а непараметрические тесты (Chi-square, Mann-Whitney U test, Kruskal-Wallis H test) и анализ ANOVA использовались для определения статистически значимых различий. Порог значимости, применяемый в данном исследовании, составляет  $p < 0,05$ .

Исследование проводилось с соблюдением этических норм. В анкете не было собрано никаких личных данных, которые могли бы потенциально идентифицировать респондентов. В преамбуле к анкете объяснялась цель анкетирования, и респондентов информировали о количестве времени, необходимом для заполнения анкеты. От всех субъектов, участвующих в исследовании, было получено информированное согласие. Этическая экспертиза и одобрение не требовались.

Для того чтобы установить согласованность показателей, исследуемых в данной работе, был рассчитан коэффициент альфа Кронбаха [21], и был установлен высокий уровень внутренней согласованности (альфа Кронбаха = 0,88). Демографические данные участников, касающиеся года обучения, пола или программы обучения, были исключены из расчета, так как они не были значимы для результатов исследования. Остановимся на некоторых данных анкетирования и его анализе.

Рассмотрим взгляды студентов на готовность к самоориентированному обучению. Анализ полученных данных показал, как студенты воспринимают свою готовность к самоориентированному обучению по десяти показателям, которые представлены на рисунке 1.



*Рисунок 1. Готовность студентов технического вуза к самоориентированному обучению*

Большинство показателей, изученных в данном исследовании, имели оценки выше четырех (где четыре — не согласен, ни не согласен). Единственным заметным исключением в этом отношении было управление стрессом (3,15). Результаты показывают, что студенты были уверены (оценка > 5) в своей способности вести записи (5,04), способности готовить задания (5,18) и в том, что степень их технической подготовленности была высокой (5,83). Последний результат оказался неожиданным, поскольку переход к онлайн-обучению обычно ассоциируется с проблемами технического характера как исследователями, так и практиками.

Сопrotивление прокрастинации (4,21), готовность к занятиям (4,36), подготовка к экзаменам (4,38), управление временем (4,53), постановка целей (4,57) и способность к исследованиям (4,81) — все они получили оценки от четырех до пяти баллов, что может свидетельствовать об определенной степени подготовленности студентов в отношении этих факторов самоориентированности; однако это также может указывать на отсутствие уверенности и/или определенные трудности, связанные с этими показателями.

Данные также свидетельствуют об определенных зависимостях. В эпоху онлайн-обучения подготовка заданий и умение делать заметки могут связываться с технической готовностью студентов. Статистический анализ также выявил корреляцию между технической готовностью и способностью к конспектированию ( $P = 0,236$ ;  $\rho = 0,000$ ) и подготовкой заданий ( $P = 0,249$ ;  $\rho = 0,000$ ).

Однако результаты показали, что техническая готовность не снижает уровень тревожности и стресса, вызванных онлайн-обучением. Несмотря на то, что студенты были готовы к решению технологических проблем онлайн-обучения, они, тем не менее, не смогли справиться с личным стрессом.

Представления студентов об их способности к целеполаганию, технической готовности, управлению временем, сопротивлению прокрастинации, подготовке к экзаменам и управлению стрессом были проанализированы для того, чтобы определить переменные, относящиеся к этим показателям и оказывающие на них наиболее значительное влияние.

Результаты исследования показали статистически значимые корреляции, включая установленную статистически значимую корреляцию между основными показателями самоориентированного обучения, такими как «целеполагание», «управление временем» ( $P = 0,595$ ;  $\rho = 0,000$ ) и «управление прокрастинацией» ( $P = 0,522$ ;  $\rho = 0,000$ ). Переменная «постановка целей» коррелировала со всеми переменными (табл. 1), демонстрируя, что все показатели самоориентированного обучения имели сильную взаимосвязь и оказывали влияние на способность студентов брать контроль над учебным процессом.

Статистический анализ ( $\rho$  Спирмена) переменных показателя «целеполагание» выявил следующее ранжирование переменных: «знание того, чего нужно добиться от программы» ( $P = 0,726$ ;  $\rho = 0,000$ ), «незнание того, почему была выбрана программа» ( $P = 0,715$ ;  $\rho = 0,000$ ), «растерянность от того, что нужно изучать» ( $P = 0,676$ ;  $\rho = 0,000$ ), «ставить цели для заданий и экзаменов» ( $P = 0,648$ ;  $\rho = 0,000$ ), «видеть пользу от завершения учебной программы» ( $P = 0,581$ ) и «не следить за тем, сколько было достигнуто» ( $P = 0,514$ ;  $\rho = 0,000$ ).

Примечателен тот факт, что техническая готовность студентов не была связана с такими показателями, как управление временем, сопротивление прокрастинации или управление стрессом. Была обнаружена статистически значимая корреляция между переменными «техническая готовность» и «подготовка к экзаменам» ( $P = 0,264$ ;  $\rho = 0,000$ ), что указывает на то, что техническая готовность является важным показателем для самостоятельной работы студентов, особенно во время экзаменационных сессий.



Дальнейший анализ переменных показателя «техническая готовность» показал, что переменные расположились в следующем порядке: «испытываю проблемы с использованием компьютера» ( $P = 0,705$ ;  $\rho = 0,000$ ), «чувствую себя запуганным при использовании Интернета» ( $P = 0,693$ ;  $\rho = 0,000$ ), «стараюсь избегать учебной работы на компьютере» ( $P = 0,657$ ;  $\rho = 0,000$ ), «чувствовать себя комфортно при использовании компьютера» ( $P = 0,638$ ;  $\rho = 0,000$ ), «видеть жизнь интереснее, используя Интернет» ( $P = 0,554$ ;  $\rho = 0,000$ ), «регулярно пользоваться социальными сетями» ( $P = 0,397$ ;  $\rho = 0,000$ ) и т. д. Полученные данные показывают, что респонденты чувствуют себя комфортно при использовании оборудования и программного обеспечения, необходимого для онлайн-обучения, но не всегда чувствуют себя комфортно при использовании социальных сетей.

Исследование показателя «управление временем» показало, что переменные расположились следующим образом: «нахождение времени для изучения материалов» ( $P = 0,737$ ;  $\rho = 0,000$ ), «выделение достаточного времени на экзамены и задания» ( $P = 0,706$ ;  $\rho = 0,000$ ), «незнание, что изучать» ( $P = 0,640$ ;  $\rho = 0,000$ ), «несвоевременная сдача заданий» ( $P = 0,634$ ;  $\rho = 0,000$ ), «планирование того, что нужно изучать» ( $P = 0,598$ ;  $\rho = 0,000$ ) и «ощущение, что нужно выполнить слишком много» ( $P = 0,552$ ;  $\rho = 0,000$ ). Хотя ответы студентов свидетельствуют о том, что они в состоянии найти время для изучения материалов курса, похоже, что респонденты также склонны откладывать выполнение некоторых заданий до конца семестра.

Переменные, отнесенные к показателю «сопротивление прокрастинации», были ранжированы следующим образом: «поиск оправданий, чтобы не заниматься» ( $P = 0,789$ ;  $\rho = 0,000$ ), «постоянное откладывание заданий» ( $P = 0,768$ ;  $\rho = 0,000$ ), «предпочтение заниматься другими делами вместо учебы» ( $P = 0,748$ ;  $\rho = 0,000$ ), «следовать учебному расписанию» ( $P = 0,704$ ;  $\rho = 0,000$ ), «упорство в завершении невыполненных заданий» ( $P = 0,545$ ;  $\rho = 0,000$ ) и «считать изучение курса приоритетным» ( $P = 0,526$ ;  $\rho = 0,000$ ). Эти результаты согласуются с результатами, полученными по предыдущему показателю, т. е. студенты признают, что откладывают выполнение заданий до конца семестра. Это создает проблемы в управлении временем.

Переменные, отнесенные к показателю «подготовка к экзаменам», были ранжированы следующим образом: «уверенность при сдаче тестов и экзаменов» ( $P = 0,742$ ;  $\rho = 0,000$ ), «плохая успеваемость на тестах и экзаменах» ( $P = 0,716$ ;  $\rho = 0,000$ ), «непонимание вопросов на тестах и экзаменах» ( $P = 0,708$ ;  $\rho = 0,000$ ), «способность выполнить тесты и экзамены» ( $P = 0,686$ ), «способность запоминать факты и знания» ( $P = 0,620$ ;  $\rho = 0,000$ ) и «нервничать во время экзаменов» ( $P = 0,544$ ;  $\rho = 0,000$ ). Выборка состояла из студентов второго и третьего курсов, которые на данном этапе обучения должны знать, как готовиться к экзаменам. Однако анализ данных показал, что некоторые студенты по-прежнему плохо справляются с тестами и экзаменами, а сдача тестов по-прежнему вызывает определенный стресс.

Проведенное анкетирование показало, что единственным показателем, который отличался значительными отличиями, был показатель «управление стрессом»; поэтому каждая переменная, отнесенная к этому показателю, была проанализирована отдельно.

Полученные результаты показали, что студенты, которые чувствовали себя мотивированными во время учебы, любили посещать занятия ( $P = 0,610$ ;  $\rho = 0,000$ ). Однако, несмотря на мотивацию, они также испытывали физическое истощение ( $P = 0,410$ ;  $\rho = 0,000$ ) или боялись, что плохо выполняют задания ( $P = 0,249$ ;  $\rho = 0,000$ ). Статистически значимая корреляция была установлена между переменными, измеряющими страх студентов не справиться с заданиями и не оправдать ожидания в учебе ( $P = 0,597$ ;  $\rho = 0,000$ ), что говорит о том, что студенты испытывали стресс во время обучения онлайн и теряли уверенность, если поставленные цели не были достигнуты. Анализ переменных, отнесенных к показателю

«управление стрессом», показал, что переменные были ранжированы следующим образом: «страх не справиться» ( $P = 0,634$ ;  $\rho = 0,000$ ), «чувствовать мотивацию» ( $P = 0,632$ ;  $\rho = 0,000$ ), «деморализован, когда не оправдывает ожидания» ( $P = 0,572$ ;  $\rho = 0,000$ ), «физически истощен» ( $P = 0,553$ ;  $\rho = 0,000$ ), «люблю посещать занятия» ( $P = 0,491$ ;  $\rho = 0,000$ ) и «не беспокоюсь о том, что не сдал» ( $P = 0,388$ ;  $\rho = 0,000$ ).

Согласны с тем, что на исследованные выше зависимости могли повлиять определенные демографические факторы, одним из которых является опыт работы студентов. Поскольку в настоящей работе устойчивое обучение охватывает как обучение на протяжении всей жизни, так и обучение в течение всей жизни, изучение влияния опыта работы студентов может пролить свет на то, как на самоориентированность студентов влияет на их участие в рабочих организациях.

Результаты настоящего исследования показывают, что подавляющее большинство опрошенных респондентов имели определенный опыт работы.

Остановимся далее на проблемах самоориентированности студентов.

Дисперсионный анализ (ANOVA) показал статистическую значимость различий ( $F = 4,208$ ;  $\rho = 0,000$ ) между переменными, описывающими то, как студенты следят за уровнем своих достижений, и то, как они относятся к тому, что необходимо изучить во время курса. Вышеуказанные переменные отнесены к показателю «целеполагание».

Расчет ANOVA также выявил статистически значимую связь между переменными, демонстрирующими, знают ли студенты, что они должны делать во время учебы, и понимают ли они, что от них требуется во время тестов и экзаменов ( $F = 12,117$ ;  $\rho = 0,000$ ). Эти результаты свидетельствуют о том, что респондентам трудно контролировать процесс обучения и что они испытывают трудности во время зачетов и экзаменов. Анализ показателя «подготовка к занятиям» не выявил подобных результатов; следовательно, можно сделать предположение, что дополнительное давление со стороны экзаменов препятствует самоориентированности студентов.

Заслуживает обсуждения восприятие студентами того, какая информация, представленная на занятиях, является актуальной и как они справлялись с ее объёмом. Статистически значимые различия ( $P = 5,071$ ;  $\rho = 0,000$ ) были выявлены между переменными, описывающими то, как студенты справляются с поиском информации для онлайн-презентаций и что они чувствуют, когда не оправдывают ожиданий в учебе. Трудность подбора наиболее важной информации приводит к тому, что студенты не могут справиться со стрессом. Результаты исследования показывают, что после перехода на онлайн-обучение, управление промедлением также стало сложной задачей для студентов. Ожидалось, что студенты будут обладать определенной степенью самостоятельности, поскольку выборка состояла из студентов третьего и четвертого курсов. Обнаруженные взаимосвязи между переменными, измеряющими отношение студентов к откладыванию выполнения поставленных задач и поиску оправданий для прокрастинации ( $P = 40,090$ ;  $\rho = 0,000$ ), указывают на то, что откладывание учебы было проблемным вопросом, который привел к неспособности к самоориентированности в учебе.

Исследование показывает, что большинство опрошенных студентов считают, что они лучше всего подготовлены к тем элементам самостоятельного обучения, которые требуют определенной степени технологической подготовки (техническая готовность, подготовка заданий и умение делать заметки), что означает, как считают Л.В. Оринина, И.В. Кашуба, Н.В. Дёрина, Е.И. Рабина, владение студентами столь необходимыми технологическими навыками для самостоятельного обучения в режиме онлайн [22]. Это согласуется с результатами других исследователей Е.М. Базановой, Е.Е. Соколовой, Т.В. Семеновой,

К.А. Вилковой, И.А. Щегловой и др. [23; 24], которые обнаружили, что студенты имеют необходимые навыки, инфраструктуру и решения, необходимые для онлайн-обучения.

Однако И.А. Алешковский, А.Т. Гаспаршвили, О.В. Крухмалева, Н.П. Нарбут, Н.Е. Савина [25] отметили, что даже до пандемии COVID-19 одна лишь техническая готовность не гарантировала успешного обучения онлайн. Такие выводы согласуются с результатами настоящего исследования.

Исследование показало, что студенты были более уверены в показателях «управление временем» и «сопротивление прокрастинации» (4,88 и 4,86 соответственно). В настоящем исследовании данные взяты из опроса, проведенного во время пандемии. Поэтому, как и следовало ожидать, средние баллы по данным показателям ниже (4,53 и 4,21, соответственно). Похоже, что у студентов недостаточно развита способность к самоориентированности, которая позволила бы им не отвлекаться от учебы и выполнять задания. Э.В. Бурцевой, О.А. Чепак, О.А. Куликовой [26] удалось выявить опасное влияние отвлекающих факторов на студентов во время видеоуроков. Данный вывод актуален как никогда, поскольку предполагается, что студенты не отвлекаются от своих экранов. Различные отвлекающие факторы могут привести к прокрастинации, а данные паузы — к накоплению невыполненных заданий, что приводит к психологическому дискомфорту до и во время экзаменационной сессии.

Ю.А. Юдаева [27] подтверждает благоприятное влияние симулированной рабочей среды на самоориентированное обучение студентов. Результаты, представленные в данной работе, также позволяют предположить, что участие в реальных организациях может положительно повлиять на определенные аспекты самоориентированности, такие как управление временем и подготовка к занятиям. Поскольку большинство участников настоящего исследования имели определенный опыт работы (от 1 до  $\geq 5$  лет), авторы считают, что для определения полной степени влияния занятости студентов на их самоориентированность необходимо дальнейшее исследование.

В настоящем исследовании управление стрессом было определено как один из наиболее проблемных факторов самоориентированности для устойчивого обучения. Таким образом, рекомендуется провести дальнейшее исследование для определения его точных причин. Это углубит наше понимание возможных действий, направленных на улучшение устойчивого обучения в техническом вузе путем повышения уровня самоориентированности обучения студентов университета.

## Выводы

Общий вывод исследования заключается в том, что участники исследования были лишь частично подготовлены к устойчивому обучению, которое требует высокого уровня самоориентированности и является преобразующим опытом обучения, требующим от студентов больших усилий, гибкости и вовлеченности. Результаты показывают, что участники исследования были лучше всего подготовлены с точки зрения их цифровых компетенций (техническая готовность, умение вести записи и готовить задания). Такая подготовленность позволяет эффективно участвовать в учебном процессе и имеет значение для самоориентированного обучения. Однако следует иметь в виду, что, хотя цифровые компетенции необходимы для самоориентированного обучения в режиме онлайн, сами по себе они не могут обеспечить устойчивое обучение.

Можно также сделать вывод, что, с одной стороны, студенты имели определенную степень готовности в отношении способности к исследованиям, умения ставить цели, управления временем, подготовки к экзаменам, готовности к онлайн-занятиям и сопротивлению прокрастинации. С другой стороны, эти результаты также свидетельствуют о

том, что студенты столкнулись с некоторыми трудностями. В частности, самоориентированность в обучении — это сложная конструкция, которая, с позиции Н.В. Дёриной, Л.И. Саввы, Д.А. Балаченкова [28], требует от студентов постановки целей в обучении и их конструктивного и последовательного достижения. Результаты исследования показывают, что некоторым студентам не хватает уверенности, и/или они сталкиваются с определенными трудностями в постановке целей, например, другие студенты не понимали, что они должны делать или что от них требуется в течение курса, некоторые не отслеживали свой прогресс на разных этапах курса, а некоторые не понимали, что от них требуется во время сдачи тестов или экзаменов.

Результаты текущего исследования также показали, что некоторые студенты с трудом готовились к онлайн-занятиям, поскольку не могли выделить наиболее важную информацию и не могли справиться с ее объёмом, что коррелировало с их неспособностью справляться со стрессом. Следует также отметить, что некоторые студенты столкнулись с проблемой неспособности эффективно распоряжаться своим временем, и некоторые из них поддались прокрастинации. Большое количество отвлекающих факторов, доступных в Интернете, возможно, сыграло решающую роль в том, что так называемые «цифровые аборигены» оказались неспособны управлять своим временем и контролировать процесс обучения.

Наиболее тревожные результаты настоящего исследования связаны с тем, что, по мнению студентов, их проблемы вызваны неспособностью справляться со стрессом. Полученные данные свидетельствуют о том, что отсутствие навыков управления временем и сопротивления прокрастинации могло способствовать высокому уровню стресса, вызванного негативными последствиями пандемии COVID-19 и незапланированным переходом на онлайн-обучение. Значительный уровень стресса мог препятствовать самостоятельной работе студентов, что могло негативно сказаться на устойчивом обучении. Поэтому преподаватели университетов должны поддерживать студентов, столкнувшихся с подобными проблемами, поскольку неспособность справиться со стрессом представляет серьезную угрозу для их продвижения к устойчивому обучению.

Несмотря на то, что исследование проводилось на базе одного университета России, его результаты ценны, поскольку они углубляют наше понимание готовности студентов к устойчивому обучению с точки зрения их самоориентированности и дают представление о воспринимаемых студентами проблемах, что, по мнению исследователей Л.И. Саввы, Н.В. Дёриной [29], актуализируют проблему самоорганизации студентов вуза в процессе профессиональной подготовки.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Казакова Ю.Е. Молодежный рынок труда: ожидания выпускников вуза / Ю.Е. Казакова, О.В. Охотников // Интеллект. Инновации. Инвестиции. — 2018. — № 10 — С. 47–55.
2. Черноскутов В.Е. Актуальные проблемы трудоустройства студентов и выпускников вузов / В.Е. Черноскутов // Развитие территорий. — 2015. — № 2. — URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26626189> (дата обращения: 06.09.2022).
3. Кречетова Е.В. Адаптация выпускников вуза на рынке труда / Е.В. Кречетова // Молодой ученый. — 2021. — № 51(393). — С. 310–312. — URL: <https://moluch.ru/archive/393/86817/> (дата обращения: 07.10.2022).

4. Салимова Т.А. Образование в интересах устойчивого развития: тенденции и перспективы / Т.А. Салимова // Образование через всю жизнь для устойчивого развития: материалы Междунар. науч. — практ. конф. Саранск: Изд-во Мордов. ун-та. — 2014. — С. 10–14.
5. Ильин И.В. Образование для устойчивого развития в России: проблемы и перспективы (Экспертно-аналитический доклад) / И.В. Ильин, А.Д. Урсул, Т.А. Урсул, А.И. Андреев. — М.: Московская редакция издательства «Учитель»; Издательство Московского университета, 2017. — 207 с.
6. Губайдуллина Е.Р. Информационно-образовательные платформы в пандемию COVID-19 / Е.Р. Губайдуллина // Образование 2022: актуальные вопросы теории и практики: сборник статей Международной научно-практической конференции / Пенза: МЦНС «Наука и Просвещение». — 2022. — С. 217–219.
7. Зборовский Г.Е. Образовательная неуспешность: ключевые проблемы концепции / Г.Е. Зборовский / Из-во. Урал. федер. ун-та. Сер. 1: Проблемы образования, науки и культуры, — 2020. — Т. 26. — № 1. — С. 170–179.
8. Татаринцева А.М. Преобразующее учение индивида в контексте непрерывного образования / А.М. Татаринцева // Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития. — 2015. — № 13. — С. 344–351.
9. Истомин А.Л. Постановка и методы решения задачи оптимизации учебного плана в вузе / А.Л. Истомин, О.А. Засухина // Системы управления и информационные технологии. — 2008. — Т. 33. — № 3–3. — С. 346–350.
10. Гданский Н.И. Комплекс научных исследований по оптимизации учебного плана в технических вузах / Н.И. Гданский, А.Л. Иванов, М.Л. Рысин // Московское научное обозрение. — 2012. — № 2(18). — С. 61–64.
11. Боровская М.А. Экономические аспекты управления качественными параметрами образовательной программы в высшей школе / М.А. Боровская, И.К. Шевченко, Ю.В. Развадовская, А.А. Марченко // Университетское управление: практика и анализ. — 2016. — № 4(104). — С. 40–48.
12. Кабанова О.Я., Теория П.Я. Гальперина — перестройке содержания учебных предметов / О.Я. Кабанова // Вестник Московского университета сер. 14. Психология, 2012. — № 4. — С. 113–120.
13. Mezirow J. Transformative Learning as Discourse / J. Mezirow // J. Transform. Educ. — 2003. — № 1. — pp. 58–63.
14. Ивахненко Е.Н. Новации вузовского обучения в оптике инструментальных и коммуникативных установок / Е.Н. Ивахненко // Высшее образование в России. — 2011. — № 10. — С. 39–46.
15. Sterling S. Transformative learning and sustainability: Sketching the conceptual ground / S. Sterling // Learn. Teach. High. Educ. — 2011. — № 5. — pp. 17–33.
16. Бабенкова О.С. Условия реализации эпистемического подхода в современном профессиональном иноязычном образовании / О.С. Бабенкова, Н.А. Тарасюк // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. — 2016. — № 3(39). — С. 157–161. — UPL: <http://www.scientific-notes.ru/pdf/044-021.pdf> (дата обращения: 12.09.2022).

17. Bouffard-Bouchard T., Parent S., & Lavirée S. Self-regulation on a concept-formation task among average and gifted students. *Journal of Experimental Child Psychology*. — 1993. — 56(1). — pp. 115–134.
18. Zimmermann B.J. Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis. *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives*, 2001 — pp. 1–38.
19. Muse H.E. The web-based community college student: an examination of factors that lead to success and risk. // *The Internet and Higher Education*. — 2003. — 6(3). — pp. 241–261.
20. Фурсов А.Л. Зарубежный и отечественный опыт организации системы профессиональной ориентации населения / А.Л. Фурсов // *Гуманитарный научный журнал*. — 2013. — № 1. — С. 32–40.
21. Кронбах Ли; Coefficient alpha and the internal structure of tests; *Psychometrika*, 1951. — pp. 297–334.
22. Оринина Л.В., Современные педагогические подходы в системе инженерного образования / Л.В. Оринина, И.В. Кашуба, Н.В. Дёрина, Е.И. Рабина // *Высшее образование в России*. — 2019. — Т. 28. — № 6. — С. 129–137.
23. Базанова Е.М. Массовые онлайн-курсы по академическому письму: управление мотивацией обучения студентов / Е.М. Базанова, Е.Е. Соколова // *Высшее образование в России*. — 2017. — № 2. — С. 99–109.
24. Семенова Т.В. Рынок массовых открытых онлайн-курсов: перспективы для России / Т.В. Семенова, К.А. Вилкова, И.А. Щеглова // *Вопросы образования*. — 2018. — № (2). — С. 173–197.
25. Алешковский И.А. Студенты вузов России о дистанционном обучении: оценка и возможности / И.А. Алешковский, А.Т. Гаспаришвили, О.В. Крухмалева, Н.П. Нарбут, Н.Е. Савина // *Высшее образование в России*. — 2020. — № 10. — С. 86–100.
26. Бурцева Э.В. Некоторые результаты исследования влияния цифровых технологий на учебную деятельность студентов / Э.В. Бурцева, О.А. Чепак, О.А. Куликова // *Педагогика и просвещение*. — 2020. — № 1. — С. 1–14. — URL: [https://nbpublish.com/library\\_read\\_article.php?id=31995](https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=31995) (дата обращения: 12.09.2022).
27. Юдаева Ю.А. Симуляционное обучение как образовательная стратегия подготовки сестринского персонала / Ю.А. Юдаева // *Бюллетень науки и практики*, 2018. — Т. 4. — № 5. — С. 111–121. — URL: <https://www.bulletennauki.ru/gallery/БНП%20№5%202018.pdf> (дата обращения 15.09.2022).
28. Dyorina N.V. Students' professional and personal potential as a basis for self-organisation of activities in the information and education environment / N.V. Dyorina, L.I. Savva, D.A. Balachenkov // *Humanitarian and Pedagogical Research*. — 2021. — Т. 5. — № 3. — С. 11–18.
29. Савва Л.И. Вектор профессионального образования на развитие лидерских качеств в глобализационном мире / Л.И. Савва, Н.В. Дёрина // *Вестник Оренбургского государственного университета* — 2019. — № 2(220). — С. 49–56.

### **Dyorina Natalja Vladimirovna**

Nosov Magnitogorsk State Technical University, Magnitogorsk, Russia

E-mail: nataljapidckaluck@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0613-0864>

RSCI: [https://elibrary.ru/author\\_profile.asp?id=688008](https://elibrary.ru/author_profile.asp?id=688008)

SCOPUS: <https://www.scopus.com/authid/detail.url?authorId=57190964072>

### **Savva Lyubov Ivanovna**

Nosov Magnitogorsk State Technical University, Magnitogorsk, Russia

E-mail: savva.53@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8340-3742>

RSCI: [https://elibrary.ru/author\\_profile.asp?id=426001](https://elibrary.ru/author_profile.asp?id=426001)

Google Академия: <https://scholar.google.com/citations?user=qTDOiQAAAAAJ>

### **Novoselov Roman Yurievich**

Nosov Magnitogorsk State Technical University, Magnitogorsk, Russia

E-mail: novoselovroman@bk.ru

RSCI: [https://elibrary.ru/author\\_profile.asp?id=906490](https://elibrary.ru/author_profile.asp?id=906490)

## **The student's self-directedness as a component of their professional development in online learning**

**Abstract.** This article analyses university students' readiness for sustainable learning in terms of self-directedness. The data for the study was collected through a questionnaire survey that examined students' perceptions according to ten indicators of self-directed learning. The research sample consisted of undergraduate students studying in different majors. The analysis of the questionnaire data showed how the students perceive their readiness for self-directed learning. The indicators of goal setting, technical readiness, time management, problem solving, exam preparation and stress tolerance were analysed in detail to determine which variables have the most significant impact on these indicators. The results of the study confirm that students are only partially prepared for sustainable learning at university. Despite the fact that learners have the necessary digital competencies to participate effectively in the learning process, the data demonstrates the propensity of university students to procrastinate. The authors of the paper focused on the importance of transformative learning in the sustainable development of a technical university student, described possible problems of lack of time management skills and resistance to procrastination, which may have contributed to high levels of stress caused by the negative effects of the COVID-19 pandemic and the unplanned transition to online learning. In recent decades, there has been an increasing emphasis on student self-directedness in higher education. Self-directedness is only effective if learners are capable of self-directed learning. Self-directed students are able not only to guide their learning, but also to take responsibility, construct meaning and cognitively control the learning process. A facilitator is able to help learners become fully self-directed, self-directed online learners.

**Keywords:** self-directedness; sustainable learning; higher education; online learning; digital competences; stress resilience; technical readiness; professional development