

Отчуждение студентов от обучения: могут ли метакогнитивная регуляция и осознание смысла обучения помочь его преодолеть?

Евгений А. Проненко^{1*} , Маргарита Е. Беликова¹ ,
Татьяна П. Скрипкина² 

¹Южный федеральный университет, Ростов-на-Дону, Российская Федерация

²Государственный университет управления, Москва, Российская Федерация

*Почта ответственного автора: pronenko@sfedu.ru

Аннотация

Введение. Отчуждение студентов от обучения и его последствия являются насущной проблемой для университетов. Исследование внешних и внутренних факторов, влияющих на состояние отчуждения, в том числе метакогнитивных и смысловых, поможет выстроить программы профилактики и коррекции, снизить процент низкой успеваемости, пропуска занятий, отчислений. Цель данного исследования заключения в установлении взаимосвязей отчуждения, метакогнитивной регуляции деятельности и субъективно оцениваемого смысла обучения. **Методы.** В исследовании приняли участие 209 студентов в возрасте от 17 до 24 лет. Нами были использованы: Тест-опросник «Субъективное отчуждение учебного труда», опросник «Метакогнитивная включенность в деятельность», авторский опросник для исследования отчуждения от образования среди студентов высших учебных заведений и его смысловых аспектов. **Результаты.** Проведенный анализ показал наличие обратных взаимосвязей общего уровня метакогнитивной регуляции деятельности с общим показателем отчуждения (-0,467, значимость на уровне 0,01) и со всеми шкалами методики «Субъективное отчуждение учебного труда». Уровень субъективного ощущения наполненности обучения смыслом оказался обратно связан с общим показателем отчуждения (-0,564, значимость на уровне 0,01) и со всеми шкалами методики «Субъективное отчуждение учебного труда», и прямо связан с общим уровнем метакогнитивной регуляции деятельности

(0,471, значимость на уровне 0,01). **Обсуждение результатов.** Полученные результаты дополняют исследования, которые указывают на важную роль: смыслоутраты, ощущения бессмысленности, наполненности смыслом, жизненного смысла обучения при оценке уровня отчуждения от обучения. Обнаруженные взаимосвязи между уровнем отчуждения и уровнем метакогнитивной регуляции деятельности могут послужить отправной точкой для изучения того, как связано управление процессами познания и причастность студента к процессу обучения. Практическое применение результатов указывает на важность повышения адаптированности студентов, важность специализированного обучения студентов управлению своей учебной деятельностью для снижения состояния отчуждения и вовлечению их в учебный процесс.

Ключевые слова

отчуждение, отчуждение от обучения, метакогнитивная регуляция, смыслоутрата, жизненный смысл обучения, метакогнитивная включенность, смысловая наполненность, психология смысла, обучение, высшие учебные заведения

Для цитирования

Проненко, Е. А., Беликова, М. Е., Скрипкина, Т. П. (2023). Отчуждение студентов от обучения: могут ли метакогнитивная регуляция и осознание смысла обучения помочь его преодолеть? *Российский психологический журнал*, 20(2), 240-258. <https://doi.org/10.21702/rpj.2023.2.15>

Введение

В повседневной практике университетской жизни тема отчуждения студента от процесса обучения появляется постоянно, однако по большей части в практическом ключе: студент не выполняет задания, не приходит на занятия или не участвует в них активно. Обсуждение, проговаривание, профилактика угнетенного психологического состояния студента с преподавателями или административными работниками сильно ограничены. Причина может заключаться в следующем: чувство отчуждения имеет накопительный эффект и не так заметно даже самому студенту. По утверждению В. Н. Косырева, «студент, реально оставаясь в вузе, совершает психологическое бегство из него» (Косырев, 2011, с. 222).

При изучении проблемы отчуждения от обучения возникают такие важные вопросы: какие факторы способствуют появлению и накоплению состояния отчуждения? И, наоборот, что может помочь студенту его снизить, вернуться в образовательный процесс? В данном исследовании акцент делается на изучении взаимосвязей выраженности отчуждения от обучения, уровня метакогнитивной

регуляции. Нами также рассмотрены смысловые аспекты причастности студента к образовательному процессу.

Представления об отчуждении от обучения

Теория о сознательности учения А. Н. Леонтьева отражает взаимосвязь категории смысла и состояния отчуждения. Эта теория является родоначальницей современной отечественной смыслодидактики, которая получила дальнейшее развитие в рамках новодидактики (Абакумова, Ермаков, Фоменко, 2014). Центральным понятием теории о сознательности учения является понятие «смысл деятельности». Именно от его наличия или отсутствия зависит, встроится получаемые знания и сам процесс обучения в привычную жизнь человека или он будет отчужден от них (Леонтьев, 2007). Личностный смысл учебной деятельности при его осознании оказывает сильное влияние на формирование внутренней мотивации к обучению (Ryan, Deci, 2000).

Отчуждение связано с субъективным переживанием отсутствия смысла деятельности – смыслоутратой (Осин, 2007). Смыслоутрата может проявляться в двух формах. Первая из них заключается не столько в отсутствии смысла, сколько в его нехватке, в нехватке личностных ресурсов, необходимых для достижения результатов деятельности и решения задач. Второй формой смыслоутраты является ситуация, когда смысл деятельности неясен её субъекту. В таком случае субъект не понимает, для чего он осуществляет эту деятельность. Образование в современных реалиях под гнётом общественного порицания, под давлением повышения стандартов и растущего требования к жизни молодежи (Phan, Nguyen, Nguyen & Nguyen, 2021) является процессом непрерываемым. В этой ситуации у студентов формируется отчуждение, которое связывается с такими феноменами, как бессилие, anomia, утрата смысла, недоверие к людям, утрата контакта с собой, отсутствие интереса и увлеченности по отношению к работе, учебе и другим сферам жизни, социальная изоляция, ощущение непричастности к культуре, критическое отношение к обществу, нигилизм (Осин, 2015). При этом, сам Е. Н. Осин рассматривает категорию отчуждения как «описание онтологических оснований жизненной ситуации, которая субъективно переживается как смыслоутрата» (Осин, 2015, с. 81).

Термин «отчуждение» может раскрываться через категорию отношения: «под отчуждением учебного труда мы понимаем такое отношение студента к учению, при котором продукты его деятельности, он сам, а также преподаватели, администрация, другие студенты и социальные группы как носители норм, установок и ценностей учебной деятельности представлены в его сознании различной степенью противоположности ему самому, что выражается в соответствующих переживаниях субъекта (чувстве обособленности, одиночества, отвержения) и проявляется в поведении, противоположном понятиям близости, тождественности, сопричастности и т. д.» (Косырев, 2011, с. 223).

Одна из моделей отчуждения, рассмотренная Б. Барнхадт и П. Джиннс, содержит три группы проявлений отчуждения: бессилие, бессмысленность, самоотчуждение (Barnhardt, Ginns, 2014). Бессмысленность (Türk, 2014), восприятие процесса обучения как бессмысленного, в итоге отстраняет студента от процесса принятия решений в различных сферах жизни. Бессилие как одно из проявлений отчуждения проявляется в чувстве неспособности повлиять на свой выбор, потере контроля и в последствии к избеганию сложных ситуаций (Rovai & Wighting, 2005), в том числе ситуаций социального взаимодействия.

Отчуждение может трактоваться как процесс, в ходе которого индивид отказывается от социального взаимодействия и постепенно уходит в себя, изолируясь от других людей (Гусева, 2013). Отчуждённость же может рассматриваться как результат отчуждения, как состояние замкнутости, асоциальности, конформности, противопоставления себя окружающему с озлобленностью и отчаянием. Категория противопоставления позволяет определить отчуждение как «состояние или опыт изоляции от группы или деятельности, к которой человек должен принадлежать или в которую он должен быть вовлечен» (Mann, 2001). S. Mann видит корень отчуждения учебного труда в формализме, неравенстве преподавателей и студентов, в восприятии высшего образования обществом – оно, по её мнению, стало «требованием по умолчанию» и не представляет никакой ценности как процесс. Результатом вызовов новой образовательной среды, неравенства в отношениях между преподавателем и студентом, формальных подходов, применяемых к оценке успеваемости (Osin, 2017) является отчуждение, которое призвано служить защитным механизмом, позволяющим студенту сохранить свою идентичность и, вместе с тем, не решать задачу по поиску смысла происходящего (Mann, 2001).

Академическое отчуждение относится к эмоциональному или когнитивному отделению от различных аспектов образовательного контекста, таких как процесс обучения, университетская атмосфера, преподаватели, другие студенты и, одним словом, от желательного академического состояния студента (Hemmati, Pirniya, 2017).

Т. Ю. Зеленина (2014) выделяет следующие причины развития отчуждённости студентов от образования:

- Преподавание устаревших знаний;
- Неполное соответствие образовательных стандартов реальной жизни;
- Недостаточное количество знаний;
- Преобладание теории над практикой;
- Необходимость усвоения большого количества ненужной информации.

Исследования метакогнитивной регуляции в контексте высшего образования

Метакогнитивная регуляция позволяет осуществлять произвольную или непроизвольную регуляцию интеллектуальной деятельности на основе ряда способностей субъекта (планирования, управления информацией и временем, выбора главных идей) (Самойличенко, Рожкова, Токмакова, 2016; Stephanou & Mpiontini, 2017). Применение в ходе усвоения материала метастратегий – «приемов, с помощью которых осуществляется преобразование знаний и стратегический контроль познавательной активности» (Вербицкий, Кофейникова, 2017, с. 2), формирует у студента осознание себя как субъекта учения. Оценка метакогнитивных навыков может быть применена для прогнозирования успешности учебной деятельности (Гусева, Сылка, Денисова, 2022).

Е. И. Перикова, В. М. Бызова отмечают, что «изучение метапознания в зарубежных исследованиях посвящено двум видам психической активности: метакогнитивные знания (знания о собственных познавательных процессах) и метакогнитивная регуляция (способность управления своими познавательными процессами), которые нередко изучаются в рамках обобщающего феномена метакогнитивной включенности (осведомленности)» (Перикова, Бызова, 2022). Метапознание – это также способность использовать эти знания для саморегулирования собственного обучения (Kisac & Budak, 2014; Abdelrahman, 2020).

Важность метапознания и метакогнитивной регуляции подчеркивается их отношением к показателям способностей, достижений и компетенций. Студенты, обладающими высокими метакогнитивными навыками, могут достигать больших успехов в учебе, чем студенты со слаборазвитыми навыками (Händel, Artelt & Weinert, 2013). Метакогнитивная регуляция же обеспечивает сознательное регулирование посредством планирования, мониторинга и реализации метакогнитивных знаний в процессе обучения (Hartman, 2001).

Целью исследования является изучение взаимосвязей между выраженностью отчуждения студентов университетов от обучения, уровнем метакогнитивной регуляции и субъективным уровнем осознания смысла обучения.

Гипотезы исследования:

- предполагается, что уровень отчуждения обратно взаимосвязан с уровнем метакогнитивной регуляции
- предполагается, что уровень отчуждения обратно взаимосвязан с субъективным уровнем осознания смысла обучения.

Методы

Объектом исследования стали студенты высших учебных заведений в количестве 209 человек, возрастной диапазон составил 17–24 года. Среди респондентов

обучающиеся бакалавриата – 143 человека (68,4%) и специалитета – 66 человек (31,6%), профиль обучения преимущественно психологический и психолого-педагогический.

Исследование проводилось с 12 декабря 2022 года по 3 апреля 2023 года, сбор ответов осуществлялся с помощью Google Forms. Респонденты принимали участие в опросе добровольно.

Методикой для исследования различных аспектов ситуации отчуждения от образования среди студентов высших учебных заведений был разработан авторский опросник, состоящий из 16 вопросов. Опросник состоял из 3 типов вопросов: открытые вопросы, вопросы с выбором вариантов ответов и вопросы, где респондентам предлагалась выбрать ответ по шкале от 1 до 10. Вопросы касались того, насколько студенты видят для себя смысл в посещении профильных и непрофильных предметов, какие факторы, по их мнению, влияют на развитие состояния отчуждения от учебной деятельности (Приложение 1).

Для диагностики уровня отчужденности от образовательного процесса был использован тест-опросник «Субъективное отчуждение учебного труда», разработанный В. Н. Косыревым (Косырев, 2011). С целью исследования уровня развития метакогнитивных процессов была взята русскоязычная версия опросника «Метакогнитивная включенность в деятельность» Г. Шроу и Р. Деннисона, адаптированная А. В. Карповым и И. М. Скитяевой (Карпов, Скитяева, 2005). Для обработки полученных данных был использован коэффициент корреляции Спирмена.

Результаты

В таблице 1 представлены результаты анализа ответов респондентов по тест-опроснику «Субъективное отчуждение учебного труда» в целом по выборке.

Таблица 1

Средние значения и стандартные отклонения по опроснику «Субъективное отчуждение учебного труда» в целом по выборке

Шкала	Среднее	Стандартное отклонение	Уровень
Общий показатель отчуждения	143,6	38,5	Мнимое отчуждение
Сферы отчуждения			
Учение	34,3	10,2	Низкий
Университетская жизнь	41,2	12	Средний

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Шкала	Среднее	Стандартное отклонение	Уровень
Межличностные отношения	31,2	11,6	Низкий
Самоотношение	36,8	10,3	Средний
Формы отчуждения			
Вегетативность	34,3	9,9	Низкий
Бессилие	31,7	11,2	Низкий
Нигилизм	40,2	11,2	Средний
Авантюризм	37,2	10,7	Средний

По выборке наблюдаются довольно низкий уровень отчуждения и по общему показателю, и по другим шкалам, средний уровень наблюдается по шкалам «университетская жизнь», «самоотношение», «нигилизм», «авантюризм».

Средние результаты по опроснику «Метакогнитивная включенность в деятельность» составили по выборке $225 \pm 39,26$.

Гипотеза 1 нашла свое подтверждение. Применение коэффициента корреляции Спирмена показало наличие статистически значимых отрицательных взаимосвязей общего уровня метакогнитивной регуляции деятельности со всеми шкалами методики «Субъективное отчуждение учебного труда». Подробные данные приведены в таблице 2.

Таблица 2

Коэффициенты корреляции между показателями отчуждения от учебного процесса и уровнем метакогнитивной регуляции деятельности

Шкалы методики «Субъективное отчуждение учебного труда»	Общий уровень метакогнитивной регуляции деятельности
Общий показатель отчуждения	-0,467**
Учение	-0,397**
Университетская жизнь	-0,369**
Межличностные отношения	-0,426**
Самоотношение	-0,433**
Вегетативность	-0,425**
Бессилие	-0,520**
Нигилизм	-0,411**
Авантюризм	-0,288**

Примечание: ** - корреляция значима на уровне 0,01 (2-сторонняя).

Результаты, полученные при применении данной методики, свидетельствуют, что чем активнее студенты управляют своими когнитивными процессами и контролируют их, тем заметно ниже их субъективное отчуждение от учебного труда.

Вопрос «Как Вы думаете, что больше всего влияет на развитие чувства отчуждения от образовательного процесса?» был направлен на изучение установок студентов по отношению к чувству отчуждения. Статистика ответов испытуемых представлена в таблице 3.

Таблица 3

Распределение ответов респондентов о факторах, влияющих на развитие чувства отчуждения

Вариант ответа	Количество и процент студентов, выбравших этот вариант
Непонимание сущности бакалавриата/специалитета	52 (24,9 %)
Преобладание теории над практикой	117 (56 %)
Недостаточное количество знаний	51 (24,4 %)
Необходимость усваивания большого количества ненужной информации	123 (58,9 %)
Преподавание устаревших знаний	90 (43,1 %)
Необходимость получения дополнительных знаний для освоения профессии	51 (24,4 %)
Отдаленность образовательных стандартов от реальной жизни	112 (53,6 %)

Кроме того, респонденты могли дать и свои варианты ответов. Среди факторов, предложенных студентами и влияющих на развитие чувства отчуждения, стоит отметить следующие: «только формальное отношение преподавателей к процессу обучения, [они] не видят в нас личностей, преподносят материал для галочки, а не потому, что реально хотят дать нам что-то интересное и ценное», «модульная система, некомпетентность преподавателей, несоответствие ожиданиям», «преподаватель/преподаватели».

Вопросы блока анкеты-опросника, начинающиеся со слов «Как Вы считаете, насколько для Вас имеет смысл...», были направлены на определение уровня личностной значимости различных аспектов образовательного процесса. В данном

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

случае мы имели целью получить данные о жизненном смысле составляющих образовательного процесса. Процентное распределение ответов респондентов представлено на таблице 4.

Таблица 4

Распределение ответов, касающихся смысла аспектов образовательного процесса

Процентное соотношение вариантов ответов (по шкале от 1 – бессмысленно до 5 – имеет большой смысл)

1	2	3	4	5
Как Вы считаете, насколько для Вас имеет смысл изучение профильных дисциплин по Вашей специальности?				
1,9%	3,3%	8,1%	20,6%	66%
Как Вы считаете, насколько для Вас имеет смысл изучение непрофильных дисциплин?				
12%	22,5%	35,4%	23,4%	6,7%
Как Вы считаете, насколько для Вас имеет смысл выполнение практических заданий (докладов, практических и лабораторных работ) по профильным дисциплинам?				
1,4%	4,3%	14,4%	31,6%	48,3%
Как Вы считаете, насколько для Вас имеет смысл выполнение практических заданий (докладов, практических и лабораторных работ) по непрофильным дисциплинам?				
17,7%	24,4%	31,6%	18,2%	8,1%
Как Вы считаете, насколько для Вас имеет смысл посещение лекций по профильным дисциплинам?				
2,4%	3,8%	11%	23,4%	59,3%
Как Вы считаете, насколько для Вас имеет смысл посещение лекций по непрофильным дисциплинам?				
13,4%	22,5%	19,6%	29,2%	15,3%
Если у Вас есть задание на написание курсовой или дипломной работы, оцените, насколько их выполнение имеет для Вас смысл				
4,8%	8,1%	17,2%	32,1%	37,8%

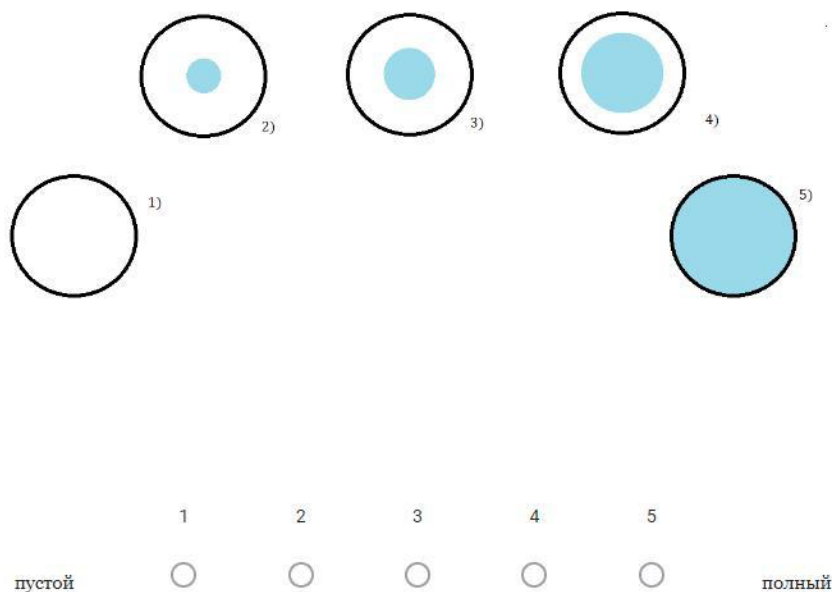
Результаты показывают, что во всех вопросах про профильные предметы ответ «5 – имеет большой смысл» занимает первое место среди других вариантов ответа, при этом во всех вопросах про непрофильные предметы ситуация обратная, большой смысл в этих предметах видит только небольшая часть студентов.

Далее был определен смысловой конструкт «полный – пустой» по отношению к обучению в университете. Сделано это было с помощью изображения 5 кругов с разной степенью заполненности цветом (Рис. 1).

Рисунок 1

Вопрос, направленный на выявление уровня смыслового конструкта «полный – пустой» по отношению к обучению

9. Оцените, насколько Ваше обучение наполнено смыслом лично для Вас*



Результаты распределились следующим образом: фигуру под № 1 выбрали 0,5% респондентов, под № 2 – 4,8%, под № 3 – 23,4%, под № 4 – 43,1%, под № 5 – 28,2%. Это означает, что у большинства студентов присутствует смысловой конструкт «полный смысла» по отношению к обучению в университете.

С целью определения взаимосвязей между выраженностью смыслового конструкта «полнота смысла» по отношению к обучению, показателями отчуждения и уровнем метакогнитивной регуляции деятельности был проведен корреляционный анализ по критерию Спирмена. Результаты представлены в таблице 5.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Таблица 5

Коэффициенты корреляции между показателями отчуждения от учебного процесса и уровнем метакогнитивной регуляции деятельности

Шкалы методики «Субъективное отчуждение учебного труда»	Уровень субъективного ощущения наполненности обучения смыслом
Общий показатель отчуждения	-0,564**
Учение	-0,596**
Университетская жизнь	-0,573**
Межличностные отношения	-0,333**
Самоотношение	-0,450**
Вегетативность	-0,545**
Бессилие	-0,504**
Нигилизм	-0,524**
Авантюризм	-0,394**
Общий уровень метакогнитивной регуляции деятельности	0,471**

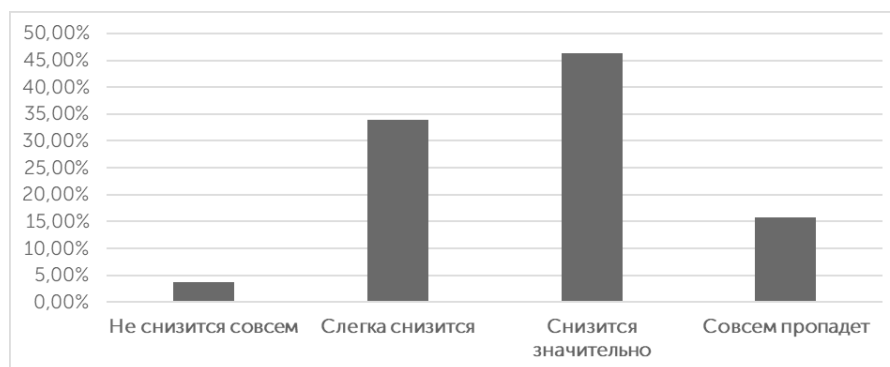
Примечание: ** - корреляция значима на уровне 0,01 (2-сторонняя).

Анализ показал наличие статистически значимых отрицательных взаимосвязей субъективного ощущения наполненности обучения смыслом со всеми шкалами методики «Субъективное отчуждение учебного труда», и статистически значимую положительную взаимосвязь с общим уровнем метакогнитивной регуляции деятельности. Таким образом, нашла свое подтверждение гипотеза 2.

Изменения смысла посещений занятий в зависимости от таких обстоятельств, как неприязнь к преподавателю и получение баллов за работу на занятиях, были зафиксированы следующими вопросами анкеты. Вопрос №11 анкеты-опросника был сформулирован следующим образом: «Представьте, что в Вашем расписании на предстоящий семестр есть дисциплина, изучение которой значимо и интересно для Вас. Вы с воодушевлением приходите на первое занятие по этой дисциплине, однако сталкиваетесь с отталкивающим на Ваш взгляд поведением преподавателя по отношению к студентам или с неэффективным на Ваш взгляд стилем преподавания. Оцените, насколько снизится значимость данной дисциплины для Вас» (Приложение 1). Ответы респондентов представлены на рисунке 2.

Рисунок 2

Ответы респондентов о снижении значимости изначально интересного предмета для студента

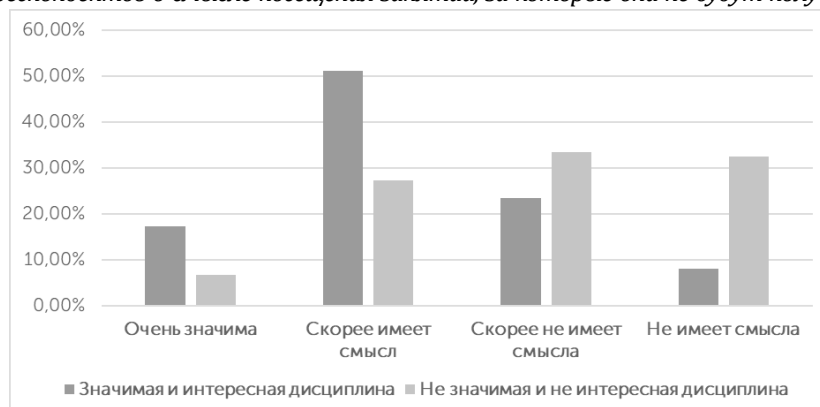


Полученные результаты наглядно показывают, как сталкиваются два сильных фактора: изучение значимой и интересной дисциплины и негативное отношение к преподавателю или его стилю ведения занятия. Более существенным фактором оказывается именно негативное отношение к преподавателю, а не значимость предмета. Поэтому можно сказать, что восприятие образа преподавателя как отталкивающего или проводящего неэффективные занятия может служить одной из причин отчуждения от образовательного процесса.

Вопрос 12 и 13 звучали следующим образом: «Представьте, что преподаватель по значимой для и интересной дисциплине не ставит баллы за участие в практических/семинарских занятиях. При этом баллы Вы получите за выполнение других заданий по этому предмету. Оцените, насколько для Вас имеет смысл подготовка к практическим/семинарским занятиям и участие в них в такой ситуации?» и «Оцените ту же самую ситуацию, только в случае с не значимыми и не интересными лично для вас предметами». Сравнение ответов на эти два вопроса представлены на Рис. 3.

Рисунок 3

Ответы респондентов о смысле посещения занятий, за которые они не будут получать баллы



Результаты показывают, что фактор восприятия занятия как значимого и интересного является более значимым, чем фактор вознаграждения, для придания смысла подготовке к нему.

Обсуждение результатов

Результаты проведенного нами исследования подтверждают, что существует связь между тем, насколько студенты видят свое обучение как наполненное смыслом, и уровнем отчуждения от образования. Данные дополняют представления о том, что понимание смысла обучения, наличие смысловых связей имеет ключевое значение для обеспечения успешности процесса обучения и снижения уровня отчужденности от обучения. S. G. Ezhov с соавторами в недавнем исследовании отмечают, что профессиональное отчуждение студентов связано с ориентациями смысло-жизненной идентификации личности (осознанием цели и смысла своего призвания) в образовательном процессе в университете (Ezhov et al, 2017). Переживание бессмысленности является компонентом отчуждения от образования: «ситуация, когда ученику безразлично место, в котором он находится, состоит из таких компонентов, как как бессилие, замкнутость, бессмысленность» (Caglar, 2013, с. 185).

Снижение значимости занятия вследствие отталкивающего поведения преподавателя и неэффективного стилем преподавания согласуется с мнением Phan, Nguyen, Nguyen & Nguyen (2021), которые подчеркивают влияние положительного отношения преподавателя на успешность образовательного процесса, что отражает необходимость формирования благоприятной образовательной среды.

Непонимание сущности бакалавриата/специалитета по результатам нашего исследования как причина отчужденности от обучения значима для 24,9% студентов. Аналогичные данные были получены Т. Ю. Зелениной, установившей в своем исследовании, что студенты (в особенности бакалавриата) имеют слабое представление о сущности выбранной ими формы обучения (Зеленина, 2014). Восприятие бакалавриата как неполного высшего образования, «недо-образования», может негативно сказаться на причастности к образовательному процессу.

В нашей анкете-опроснике мы взяли за основу выделенные Т. Ю. Зелениной причины отчуждения студентов от образования и установили, что, действительно, такие причины, как преобладание теории над практикой, необходимость усвоения большого количества ненужной информации и отдаленность от жизни стандартов, лежащих в основе образовательных программ, значимы для более чем половины опрошенных студентов.

Результаты отчужденности от образования у студентов могут быть довольно многогранны. В первую очередь, на то, что учащийся может чувствовать себя отчужденным, указывает его поведение. Оно может включать нарушения правил в учебном заведении, прогулы, пропуск домашних заданий, низкие оценки

и отстранение от занятий (Kumari & Kumar, 2017). Оторванность студента от образовательного процесса, нарушение чувства причастности и общности как с коллективом, так и с преподавателями, могут спровоцировать социальную изоляцию и переживания одиночества, «замыкания в себе» (Rovai & Wighting, 2005). Отмечается (Osin, 2017), что авторы отмечали взаимосвязь между индивидуальными показателями отчуждения у подростков и частотой употреблением алкоголя и марихуаны и попытками самоубийства. Такой феномен, как рост числа «скрытых безработных» – выпускников вузов, которые не работают по специальности, отражает нереализованные интеллектуальные ресурсы и тоже может являться следствием отчуждения от обучения (Ezhov et al., 2017).

Направления работы по снижению уровня отчужденности были выделены Е. Н. Осиним (2015):

- В первую очередь необходимо обеспечить безопасную и психологически комфортную среду для преподавателей и студентов;
- Также снизить риск отчуждения образования у студентов может эмпатия и открытость со стороны преподавателей;
- Важно дать студентам почувствовать свою причастность не только к процессу обучения, но и к организации этого процесса, поскольку это снижает риск переживания ими бессилия – одной из форм проявления отчужденности (Осин, 2015).

Работа с отчуждением от образования должна проводиться комплексно, со всеми проявлениями отчуждения в университетской жизни. Одним из важных направлений профилактики отчуждения должна быть работа по воздействию на адаптированность первокурсников, формирование у них чувства причастности и онтологической уверенности, по установлению и поддержке методов обучения и восприятия, направленных на осознание ими смысла своего обучения в университете (Voronaya & Pronenko, 2023).

Положительная связь между уровнем метакогнитивной саморегуляции и субъективным уровнем наполненности обучения смыслом подтверждает полученные нами в пилотном исследовании данные. В этой работе были установлены положительные взаимосвязи между декларируемыми знаниями, процедурными знаниями, условными знаниями, планированием, стратегиями управления информацией, контролем компонентов, стратегией исправления ошибок, оценкой и уровнем наполненности обучения смыслом (Belikova, Pronenko, 2023), что согласуется с данными зарубежных исследователей (Cotterall & Murray, 2009; Händel, Artelt & Weinert, 2013).

Заключение

Отчужденность от образовательного процесса имеет значимые и относительно высокие отрицательные взаимосвязи с уровнем метакогнитивной регуляции

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

деятельности и уровнем субъективного восприятия наполненности обучения смыслом. При этом наблюдаются положительная взаимосвязь уровня метакогнитивной регуляции деятельности с уровнем субъективного восприятия наполненности обучения смыслом.

Таким образом, можно сделать ряд выводов:

- У студентов, обучающихся на психологических и психолого-педагогических направлениях, наблюдается низкий уровень отчуждения от образования. Более половины студентов готовы посещать практические занятия даже без внешнего подкрепления в виде баллов, если изучаемые темы им интересны;
- Студенты чувствительны к ситуациям, в которых сталкиваются с отталкивающим или неэффективным стилем преподавания.
- Наполненность обучения смыслом обратно связана с выраженностью чувства отчуждения от образования. Увеличение осмысленности обучения может помочь в профилактике или коррекции состояния отчуждения у студентов университетов.
- Метакогнитивная регуляция, то есть способность управлять собственным познанием, обратно связана с выраженностью чувства отчуждения от образования. С целью снижения уровня отчуждения целесообразно проводить специальные мероприятия по обучению метакогнитивной саморегуляции.

Могут ли метакогнитивная регуляция и осознание смысла обучения помочь преодолеть отчуждение студентов от процесса обучения? Согласно нашему исследованию, они вполне могут оказать влияние на снижение уровня отчужденности.

Литература

- Абакумова, И. В., Ермаков, П. Н., & Фоменко, В. Т. (2014). У концептуальных и технологических истоков новодидактики. *Российский психологический журнал*, 11(3), 14–23. <https://doi.org/10.21702/rpj.2014.3.1>
- Вербицкий, А. А., Кофейникова, Ю. Л. (2017). Проблема формирования метакогниций студента в контекстном образовании. *Педагогика и психология образования*, 4, 118–130.
- Гусева, И. С. (2013). Личностные особенности отчуждённой личности у студентов педуза. *Вестник Сургутского государственного педагогического университета*, 1(22), 46–53.
- Гусева, Ю. В., Сылка, Н. В., Денисова, Е. Г. (2022). Метакогнитивные навыки и выраженность учебного стресса современных студентов в связи с особенностями их эмоциональной сферы. *Северо-Кавказский психологический вестник*, 20(3), 17–31. <https://doi.org/10.21702/ncpb.2022.3.2>
- Карпов, А. В., Скитяева, И. М. (2005). *Психология метакогнитивных процессов*. ИП РАН.
- Косырев, В. Н. (2011). Тест-опросник «Субъективное отчуждение учебного труда». *Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки*, 103(11), 222–228.
- Леонтьев, Д. А. (2007). *Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности*. Смысл.

- Осин, Е. Н. (2015). Категория отчуждения в психологии образования: история и перспективы. *Культурно-историческая психология*, 11(4), 79–88.
- Осин, Е. Н., Леонтьев, Д. А. (2007). Смыслоутрата и отчуждение. *Культурно-историческая психология*, 4, 68–77.
- Перикова, Е. И., Бызова, В. М. (2022). Факторная структура русскоязычной версии опросника «Метакогнитивная включенность в деятельность». *Культурно-историческая психология*, 18(2), 116–126. <https://doi.org/10.17759/chp.2022180213>
- Самойличенко, А. К., Рожкова, Ю. А., Токмакова, А. А. (2016). Влияние метакогнитивных процессов на успеваемость студентов (на примере студентов экономического профиля). *Азимут научных исследований: педагогика и психология*, 5(17), 393–395.
- Abdelrahman, R. M. (2020). Metacognitive awareness and academic motivation and their impact on academic achievement of Ajman University students. *Heliyon*, 6(9).
- Barnhardt, B., Ginns, P. (2014). An alienation-based framework for student experience in higher education: new interpretations of past observations in student learning theory. *Higher Education*, 68(6), 789–805.
- Belikova, M., Pronenko, E. (2023). Metacognitive awareness and understanding of life meanings as a development factors of sustainable behavior. *E3S Web of Conferences*, 376. <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202337605057>
- Caglar, C. (2013). The Relationship between the Perceptions of Fairness of the Learning Environment and the Level of Alienation. *Egitim Arastirmalari - Eurasian Journal of Educational Research*, 50, 185–206.
- Cotterall, S., Murray, G. (2009). Enhancing metacognitive knowledge: Structure, affordances and self. *System*, 37(1), 34–45.
- Ezhov, S. G., Zaitseva, N. A., Smirnova, E. V., Khairullina, E. R., Kurikov, V. M., Nikonov, V. V., & Gumerov, A. V. (2017). Pedagogical correction of university student professional self-alienation. *Eurasian Journal of Analytical Chemistry*, 12(7b), 1533–1540.
- Händel, M., Artelt, C., Weinert, S. (2013). Assessing metacognitive knowledge: Development and evaluation of a test instrument. *Journal for educational research online*, 5(2), 162–188.
- Hartman, H. J. (2001). Developing students' metacognitive knowledge and skills. *Metacognition in learning and instruction: Theory, research and practice*, 33–68.
- Hemmati, R., Pirniya, Z. (2017). Analysis of academic alienation among the students and its related factors. *Quarterly of social studies and Research in Iran*, 6(1), 91–117.
- Kisac, I., Budak, Y. (2014). Metacognitive strategies of the university students with respect to their perceived self-confidence levels about learning. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 116, 3336–3339.
- Kumari, S., Kumar, P. (2017). Study of Academic Performance among college Students in Relation to Student Alienation. *Educational Quest: An International Journal of Education and Applied Social Sciences*, 8, 375–380.
- Mann, S. (2001). Alternative perspectives on the student experience: alienation and engagement. *Studies in Higher Education*, 26(1), 7–19.
- Osin, E. N. (2017). The category of alienation in educational psychology: Its history and prospects. *Russian Education & Society*, 59(5–6), 256–273.
- Phan, T. T. T., Nguyen, L. C., Nguyen, N. Q., Nguyen, Y. C. (2021). Dataset of Vietnamese students' academic perfectionism and school alienation. *Data in Brief*, 39, 107463.
- Rovai, A. P., & Wighting, M. J. (2005). Feelings of alienation and community among higher education students in a virtual classroom. *The Internet and higher education*, 8(2), 97–110.
- Ryan, R. M., Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.
- Stephanou, G., & Mpiontini, M. H. (2017). Metacognitive knowledge and metacognitive

regulation in self-regulatory learning style, and in its effects on performance expectation and subsequent performance across diverse school subjects. *Psychology*, 8(12), 1941.
Türk, F. (2014). Alienation in education. *International Journal of Educational Policies*, 8(1), 41–58.
Voronaia, V., Pronenko, E. (2023). Freshmen's adaptive resources to the university environment as a factor of sustainable development in the social sphere. *E3S Web of Conferences*, 371.
<https://doi.org/10.1051/e3sconf/202337105058>

Приложение 1

Авторская анкета-опросник для исследования аспектов отчуждения от обучения

1. Как Вы думаете, что больше всего влияет на развитие чувства отчужденности от образовательного процесса? (Можно выбрать несколько вариантов)
 - Непонимание сущности бакалавриата/специалитета;
 - Преобладание теории над практикой;
 - Недостаточное количество знаний;
 - Необходимость усваивания большого количества ненужной информации;
 - Преподавание устаревших знаний;
 - Необходимость получения дополнительных знаний для освоения профессии;
 - Отдаленность образовательных стандартов от реальной жизни.
2. Как Вы считаете, насколько для Вас имеет смысл изучение профильных дисциплин по Вашей специальности?
3. Как Вы считаете, насколько для Вас имеет смысл изучение непрофильных дисциплин?
4. Как Вы считаете, насколько для Вас имеет смысл выполнение практических заданий (докладов, практических и лабораторных работ) по профильным дисциплинам?
5. Как Вы считаете, насколько для Вас имеет смысл выполнение практических заданий (докладов, практических и лабораторных работ) по непрофильным дисциплинам?
6. Как Вы считаете, насколько для Вас имеет смысл посещение лекций по профильным дисциплинам?
7. Как Вы считаете, насколько для Вас имеет смысл посещение лекций по непрофильным дисциплинам?
8. Если у Вас есть задание написание курсовой или дипломной работы, оцените, насколько их выполнение имеет для Вас смысл
9. Расскажите вкратце, какая часть обучения является значимой лично для Вас?

10. Оцените, насколько Ваше обучение наполнено смыслом лично для Вас

11. Представьте, что в Вашем расписании на предстоящий семестр есть дисциплина, изучение которой значимо и интересно для Вас. Вы с воодушевлением приходите на первое занятие по этой дисциплине, однако сталкиваетесь с отталкивающим на Ваш взгляд поведением преподавателя по отношению к студентам или с неэффективным на Ваш взгляд стилем преподавания. Оцените, насколько снизится значимость данной дисциплины для Вас.

12. Представьте, что преподаватель по значимой для и интересной дисциплине не ставит баллы за участие в практических/семинарских занятиях. При этом баллы Вы получите за выполнение других заданий по этому предмету. Оцените, насколько для Вас имеет смысл подготовка к практическим/семинарским занятиям и участие в них в такой ситуации?

13. Оцените ту же самую ситуацию, только в случае с не значимыми и не интересными лично для вас предметами.

14. Что Вас удерживает от отчисления из того, что происходит в студенческой жизни?

15. Какой компонент из учебной деятельности удерживает Вас от отчисления?

16. Если на предыдущие два вопроса Вы ответили «ничего», то зачем Вы еще учитесь? Дайте ответ в формате «Для того, чтобы ...»

Поступила в редакцию: 18.02.2023

Поступила после рецензирования: 07.04.2023

Принята к публикации: 15.05.2023

Заявленный вклад авторов

Проненко Евгений Александрович – подготовка текста статьи, статистическая обработка данных.

Беликова Маргарита Евгеньевна – подбор диагностических методик, разработка анкеты-опросника.

Скрипкина Татьяна Петровна – методологическое сопровождение проведения исследования.

Информация об авторах

Проненко Евгений Александрович – кандидат психологических наук, доцент, Южный федеральный университет, Ростов-на-Дону, Российская Федерация; Scopus ID: 57351954200, SPIN-код РИНЦ: 9896-5451, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6032-6059>; e-mail: pronenko@sfedu.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Беликова Маргарита Евгеньевна – магистрант, Южный федеральный университет, Ростов-на-Дону, Российская Федерация; Scopus ID: 57351648000, SPIN-код РИНЦ: 1273-7675, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8795-8718>; e-mail: margb@sfedu.ru

Скрипкина Татьяна Петровна – доктор психологических наук, профессор, Государственный университет управления, Москва, Российская Федерация; SPIN-код РИНЦ: 2566-4808, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3605-847X>; e-mail: skripkinaura@mail.ru

Информация о конфликте интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.