

Научно-теоретическая статья

УДК 37.022

DOI: 10.25688/2076-9121.2023.17.4.03

РЕФЛЕКСИВНОЕ ДЕЙСТВИЕ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ КАК ОСНОВА САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТУДЕНТА

*Елена Юрьевна Федоренко¹, Софья Ильинична Дрейцер²,
Ангелина Игоревна Островерх³*

¹ *Московская высшая школа социальных и экономических наук,
Москва, Россия*

² *Московский городской педагогический университет,
Москва, Россия*

³ *Высшая школа экономики,
Москва, Россия*

¹ *e.fedorenko@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5550-1353>*

² *dreitersi562@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8549-1627>*

³ *ostrovang@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-6370-2681>*

Аннотация. Актуальность исследования данной проблемы обусловлена необходимостью формирования у студентов способности к самоопределению в ситуации неопределенности. Учащимся важно овладеть не только предметными компетенциями, но также умением обнаруживать свое незнание в постоянно меняющейся ситуации неопределенности и самостоятельно планировать собственное обучение. Необходимо приобрести такие инструменты самоопределения, с помощью которых возможно справиться с неопределенностью мира и построить собственные основания выбора и принятия решений. В связи с этим целью данной статьи является изучение вопросов о механизмах самоопределения и деятельностной природе самоопределения. Исследование реализовано в рамках традиций культурно-исторической психологии и методологии деятельностного подхода в психологии и педагогике. В качестве теоретических и методологических оснований разработки понятия самоопределения были использованы труды психологов, методологов и педагогов, занимающихся исследованием и созданием инновационных психолого-педагогических практик. Результатами исследования являются теоретический анализ понятия и механизмов самоопределения в трудах отечественных и зарубежных авторов, а также описание опыта разработки условий для самоопределения студентов бакалавриата на примере программы «Предпринимательство в образовании» Московской высшей школы социальных и экономических наук. В статье представлена связь самоопределения с устройством образовательного пространства в университете и организацией рефлексивного отношения студентов к процессу своего обучения. Выводами статьи стали предположения о том, какие способы организации образовательного пространства и рефлексивного отношения студентов к нему способствуют самоопределению. Практическая значимость статьи заключается в применении описанного механизма самоопределения для проведения дальнейшего экспериментального исследования по организации самоопределения студентов.

Ключевые слова: самоопределение, рефлексивное действие, педагогика высшей школы, предпринимательство в образовании

Theoretical scientific article

UDK 37.022

DOI: 10.25688/2076-9121.2023.17.4.03

**SELF-DETERMINATION AND REFLEXIVE ACTION OF STUDENTS
IN THE LEARNING SPACE***Elena Yu. Fedorenko¹, Sofya I. Dreytser², Angelina I. Ostroverkh³*

¹ *Moscow Higher School of Social and Economic Sciences,
Moscow, Russia*

² *Moscow City University,
Moscow, Russia*

³ *National Research University Higher School of Economics,
Moscow, Russia*

¹ *e.fedorenko@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5550-1353>*

² *dreitsersi562@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8549-1627>*

³ *ostrovang@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-6370-2681>*

Abstract. The relevance of this study is due to the need to develop students' ability for self-determination in a situation of uncertainty. It is important for students to master both subject competencies, and the ability to discover their own lack of knowledge in an ever-changing situation of uncertainty, as well as independently plan their own learning. It is essential for students to acquire such tools of self-determination that will support them in coping with the world's uncertainty and creating foundations for their own choice and decision-making. In this regard, the purpose of this article is to study the mechanisms of self-determination and the activity-based nature of self-determination. The methods of this study are based on the school of cultural-historical psychology and the methodology of the activity-based approach in psychology and pedagogy. The theoretical and methodological foundations for the development of the concept "self-determination" include the works of psychologists, methodologists and teachers involved in research and development of innovative psychological and pedagogical practices. The results of the study include a theoretical analysis of the concept and mechanisms of self-determination based on the works of Russian and international scientists, a description of creating self-determinative conditions for undergraduate students enrolled in the program "Entrepreneurship in Education" at the Moscow School of Social and Economic Sciences. The article discusses the connection of self-determination with the university learning space and the development of students' reflective attitudes in the process of learning. The article presents conclusions on the approaches to learning space organization and development of students' reflective attitudes towards the learning space that contribute to self-determination. The practical value of the article is the possibility of application of the described mechanism of self-determination for further experimental research on the organization of students' self-determination.

Keywords: self-determination, reflexive action, higher education pedagogy, entrepreneurship in education

Для цитирования: Федоренко, Е. Ю., Дрейцер, С. И., и Островерх, А. И. (2023). Рефлексивное действие в образовательном пространстве как основа самоопределения студента. *Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология»*, 17(4), 42–62. <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2023.17.4.03>

For citation: Fedorenko, E. Yu., Dreytser, S. I., & Ostroverkh, A. I. (2023). Self-determination and reflexive action of students in the learning space. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 17(4), 41–62. <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2023.17.4.03>

Введение

Актуальность данной работы обоснована происходящими социокультурными изменениями в обществе: высокой скоростью социальных перемен, глобализацией, постепенным замещением рутинных операций цифровыми инструментами и меняющимися в связи с этим ожиданиями от образования, решающего задачу подготовки человека будущего. Высокая степень неопределенности мира, которая уже стала «новой нормой», приводит к размытости образовательных запросов к обучающимся, особенно связанным с их профессиональным становлением. Отмирание ряда профессий и появление новых приводит к необходимости учиться в течение всей жизни и постоянно обновлять границы своего знания (Townsend et al., 2020; Nwabueze, & Isilebo, 2022; de Beer et al., 2018). Источник знания в ситуации неопределенности выступает производным от двух компонентов — самопознания и познания мира (Magruk, 2020). В этом случае обучающимся становится важно овладеть не только предметными компетенциями, но также и умением обнаруживать свое незнание в постоянно меняющейся ситуации неопределенности и самостоятельно планировать собственное обучение (Roberson et al., 2021). Мы предполагаем, что самоопределение является средством, помогающим справиться с неопределенностью мира, а университет и особым образом спроектированное образовательное пространство в нем выступает площадкой для пробы. Кроме того, в современном мире претерпевает изменения и традиционная форма обучения воспроизводящего типа. Исследования позволили спрогнозировать актуальные компетенции будущего более чем в 15 секторах и новых отраслях экономики. В ходе работы был обнаружен тренд на системы удаленного или распределенного обучения, а в качестве ключевой метакомпетенции — проектирование собственного образования как умения проектировать будущее (Laszlo et al., 2017; Sherouk, 2017; Sherouk, & Raad, 2021). Можно сказать, что это в своем роде новый тип обучения, который сегодня позволяет проектировать новые образовательные форматы, предлагаемые к рассмотрению в данной статье.

Согласно федеральным государственным образовательным стандартам (далее — ФГОС) результаты образования предполагают формирование предметных профессиональных, а также метапредметных компетенций специалиста, в том числе и самоопределение. Однако нет четкого понимания того, каким образом эта компетенция развивается в образовательных учреждениях и как определяются результаты. Кроме того, педагоги часто сами не являются носителями метапредметных компетенций и не обладают необходимыми методическими ресурсами развития этого у других, а организация и устройство образовательной среды не позволяет в полной мере их развивать (Башун, и Прошина, 2015).

Самоопределение студентов в образовании становится возможным при условии построения субъектной позиции, лежащей в основе мотивации к обучению. В пространстве университета мы часто видим существование разного рода служб, которые ставят себе задачу способствовать самоопределению студентов. Исходя из опубликованных результатов, мы делаем вывод, что представители служб подразумевают под этим не только выбор профессий, но иногда и осознание и освоение студентом различных социальных ролей для выработки профессиональных моделей поведения (Кипурова, и Малий, 2007).

В данной работе мы ставим задачу сделать шаг по направлению к изучению технологии самоопределения студента в образовательном пространстве. При этом важным для нас является отношение к самоопределению как к процессу в большей степени, чем как к результату. Мы рассмотрим существующие подходы организации процесса самоопределения в различных практиках (тьюторство, коучинг и др.) и представим описание собственной практики организации процесса самоопределения студентов бакалавриата.

Методологические основания исследования

Тематика самоопределения обсуждалась задолго до ее появления в фокусе образования в философии, истории, экономике и других гуманитарных дисциплинах, в большей степени как стихийно происходящий, а не как специально организованный институционализированный процесс, претендующий на самовоспроизводство. В нашем случае мы претендуем на попытку построения процесса самоопределения студентов в образовании, имея в виду конструирование такого рода процедур, которые бы создавали условия осознания собственного существования в контексте ситуации образования и профессионального выбора. В связи с этим нам представляется важным обсудить понятие самоопределения с точки зрения методологии психологии и педагогики.

П. Г. Щедровицкий отмечает, что процесс самоопределения требует постоянного переосмысления и пересборки; он основан на том, как сам человек определяет себя в контексте, или точнее — определил себя контекстом. Это становится возможным в таких случаях, где контекст рассогласован и требуется специальное усилие по его сборке. Соответственно, по мнению П. Г. Щедровицкого, в условиях образования возникает необходимость специальной технической организации такого пространства, которое позволит «отделить себя от себя» и помыслить себя иначе (Щедровицкий, 2022).

Согласно В. А. Петровскому, самоопределение — это свободное принятие на себя ответственности за непредреженный заранее исход действия. В связи с этим автор обсуждает понятие самопричинности, или способности субъекта быть «причиной себя» («*causa sui*»), самопорождение человека как субъекта активности (Петровский, 2010, с. 74).

В конструктивной психологии конфликта в качестве необходимого условия для самоопределения рассматривается обнаруженное и оформленное противоречие, которое, как правило, являет себя в ситуации конфликтного взаимодействия, не обязательно разворачивающегося во внешнем межличностном плане. Конфликт при этом понимается как столкновение действий, не могущих существовать одновременно в неизменном виде, которые взаимодействуют и взаимоизменяют друг друга, требуя при этом специальной организации (Хасан, 2018, с. 54). По утверждению Б. И. Хасана, конфликт представляет собой актуализировавшееся противоречие, то есть воплощенные во взаимодействии противостоящие ценности, установки, мотивы. Для своего разрешения противоречие непременно должно воплотиться в действиях и их столкновении (Хасан, 2018, с. 57). Если обнаруженное противоречие не может быть представлено в адекватном ему конфликте, то требуется специальное конструирование соответствующего конфликта для его разрешения. Б. И. Хасан говорит о следующих базовых типах противоречий, требующих специального оформления в конфликтных конструкциях для их разрешения (Хасан, 2020):

- противоречие между реально занимаемым местом, направлением и целью деятельности, содержанием деятельности и соответствующими средствами, с одной стороны, и притязаниями субъекта — с другой;
- противоречие между декларативным формальным позиционированием, не соответствующим реальной деятельности, и/или ситуации персонажа, или образу Я.

И. Д. Фрумин рассматривает понятие самоопределения в контексте «школы взросления», где происходит приращение самостоятельности и ответственности учащегося в соответствии с его возрастной ступенью (Фрумин, и Эльконин, 1993). Структуру выбора-самоопределения, по утверждению автора, можно трактовать как формирование личностью собственного содержания, и выбор-самоопределение возможен только при условии, что личность осознает свою самостоятельность и свое право на выбор (Фрумин, 1987). Особое внимание автор уделяет тому, как действует педагог для организации возрастных переходов и процесса самоопределения. Это означает, что педагог задает границы действий школьника и организует присвоение таких инструментов, которые позволяют школьнику иначе принимать решения и совершать выбор в образовательном пространстве (Фрумин, 1987). Самоопределение в «школе взросления» понимается как осмысление школьником ситуации взросления, то есть рефлексивный выход по отношению к ситуации взаимодействия со взрослым: определение ситуации, выбор и освоение инструментов для ее разрешения и непосредственное действие в новой ситуации. «Педагог призван создавать условия для решения задач юношеского возраста — он задает, обслуживает, удерживает пространство, в котором школьники учатся принимать решения, в том числе относительно себя самого и своего будущего» (Лученков, 2016, с. 193).

По мнению И. Д. Фрумина, не любой выбор будет способствовать самоопределению, а только тот, который имеет рефлексивную природу. Повседневные ситуации выбора, не способствующие самоопределению, он описывает таким образом:

- 1) выбор без осмысления, то есть самоопределяющемуся сложно определить критерии выбора;
- 2) выбор без остановки деятельности, который не связан с выходом в мышление. Необходимо, чтобы ситуация выбора происходила в сфере значимой деятельности и все варианты выбора были равноправны и явно различны;
- 3) выбор без воспитания — когда мысль и понимание самоопределяющегося ограничены данной ситуацией (Фрумин, 1987, с. 53).

Ссылаясь на работы И. Д. Фрумина и В. Франкла о смысловом содержании выбора, исследователи представляют структуру выбора-самоопределения следующим образом:

- ситуация выбора деятельности;
- остановка привычной деятельности и проблематизация выбора через понимание и принятие цели субъектом выбора;
- обсуждение ближайших оснований и последствий выбора;
- осмысление выбора через выделение критериев (индивидуальная иерархия ценностей; опыт человека, его предпочтения; информация, которую человек создает сам и получает во время принятия решения; знания, которыми обладает человек на момент принятия решения), через определение границ конкретной ситуации и целей действия в этой ситуации;
- соотнесение результатов ситуационного самоопределения с перспективными целями, с основными принципами и ценностями личности, проблематизация системы принципов и ценностей, средств достижения целей (Дука, и Дука, 2012; Brooks, & Young, 2011).

Похожим образом понятие самоопределения описано у А. А. Попова, М. С. Аверкова и М. А. Матюниной: «Фактически самоопределение в рамках дидактики открытого образования всегда осуществляется как рефлексия и диалектическое “снятие” учеником культурного материала. Это “снятие” предполагает, с одной стороны, продолжение базовых направлений деятельности, с другой стороны, оформление собственных интенций учащихся и построение на этой основе оригинальных решений...» (Попов и др., 2022, с. 163). То есть самоопределение, во-первых, имеет рефлексивную природу, а во-вторых, подразумевает оформление собственного выбора и построение на его основе дальнейших решений и действий.

Мы считаем, что характеристики выбора, описанные И. Д. Фруминым и А. А. Поповым, возможны только в случае рефлексии собственных действий в ситуации неопределенности и, следовательно, рефлексивного отношения к своему действию и принятию последствий. Н. Г. Алексеев утверждает, что акт рефлексии включает в себя четыре этапа: остановка непосредственного

действия; фиксация произошедшего в обобщенной форме; объективация, то есть преобразование того, что зафиксировано в единую целостную форму в один или несколько объектов; сквозной этап — отстранение, то есть произведение предыдущих трех этапов безоценочно и отстраненно, как бы сверху. В современных исследованиях под четвертым этапом часто подразумевают отчуждение деятельности, то есть перепроектирование или планирование нового действия на основании объективации (Алексеев, 2002).

Таким образом, мы можем считать, что самоопределение в образовательном пространстве происходит тогда, когда субъект выбирает, осваивает или конструирует для себя средства и инструменты для остановки ситуации деятельности, обнаружения противоречий, осмысления ситуации, целей деятельности и критериев результата, соотнесения ситуации с контекстом жизни и деятельности и определения себя в нем. Это происходит с помощью рефлексивной остановки, фиксации противоречия, преодоления натурального способа действия в ситуации в пользу культурного и выбора инструмента для этого действия.

Необходимо отдельно пояснить, что мы понимаем под образовательным пространством. Введение авторами статьи понятия «образовательное пространство» предполагает описание процессов в университете, которые позволяют студентам решать задачи самоопределения.

И. Д. Фрумин и Б. Д. Эльконин в концепции «Школы взросления» предполагают, что конструктивным принципом построения как всего образовательного пространства, так и его составляющих является поляризация и пограничность, а полюсами образовательного пространства являются возрастное и невозрастное пространства (Фрумин, и Эльконин, 1993). Другими словами, образовательное пространство должно строиться таким образом, что важными условиями являются выраженность различий содержаний деятельностей, а именно набор практик и форматов, где бы обучающиеся могли обнаружить свои собственные границы возможностей и содержательные разрывы. Вторым важным условием, которое отмечают Фрумин и Эльконин, является такой способ организации деятельности, который «должен являть содержание, должен быть той явной и выраженной границей, переходя которую человек попадает в иной мир, то есть должен породить событийность бытия, событийность движения в мире». В таком случае образовательное пространство становится вариативным и по содержанию, и по форме организации (Фрумин, и Эльконин, 1993).

Важным аспектом обсуждения вопроса об организации образовательного пространства для авторов является представление о том, что университет в таком случае должен быть своеобразной системой возможностей. Соглашаясь с тезисами Фрумина и Эльконина, мы предполагаем, что в таком случае можем отказаться от традиционного представления об образовательном процессе как о нормативно выстроенном, по которому должен двигаться учащийся. Пространственное же представление дает возможность увидеть университет как множество индивидуальных форм развития и как разнообразие образовательных возможностей.

Прежде чем перейти к описанию ситуации, в которой разворачивалось действие авторов статьи, можно сделать ряд обобщений. Мы считаем, что самоопределение в образовательном пространстве происходит в ситуации актуализации и оформления противоречий образования и конструирования таких конфликтных конструкций, в рамках которых можно было бы удерживать эти противоречия в активной форме для поиска ресурсов их продуктивного разрешения. Это становится возможным в ситуации остановки действия, разворачивания процесса рефлексии, освоения культурных средств для осознания ситуации настоящего и ее соотнесения с образом будущего. Подлинным самоопределением в образовательном пространстве мы будем считать такое действие, когда студент совершит рефлексивный выход и сможет объективировать образовательное пространство и ситуацию собственного образования. Тем самым студент сможет определить нормы образовательного пространства, его субъектов, увидеть инструменты для организации собственного образования и совершит пробы осмысленного выбора таких инструментов.

Результаты исследования

Описание практики самоопределения

Нельзя сказать, что тематика организации практики самоопределения студентов в высшем образовании является новой. Уже были предприняты неоднократные попытки осмысления необходимости и специфики такого рода практики в контексте задач образования. С точки зрения стандартов организации обучения в вузе таким местом является встреча студентов с профессиональным сообществом в рамках отдельных практико-ориентированных дисциплин, включающих профессиональные пробы, предусмотренные стандартом профессиональные практики, индивидуальную образовательную траекторию студента с точки зрения организации пробно-профессионального компонента обучения как внутри, так и вне вуза. Профессиональные сообщества могут быть представлены в форме встроенных в образовательный процесс стажировок или менторством со стороны организации (Кипурова, и Малий, 2014; Осипов, 2011), что тоже вполне возможно, так как это организация самостоятельного движения студента в область профессиональных проб вне вуза.

Изучение оснований выбора образования у студентов показывает их достаточно широкий диапазон: влияние микрогруппы (друзей, сверстников); стремление соответствовать ожиданиям своего социального окружения (родители, родственники, другие референтные люди), утилитарные выгоды профессии (престиж, возможности, уровень оплаты труда); равно как и свой личный интерес в соответствии или вразрез со своими способностями (Wardani et al., 2020; Seifert, 2004; Godor et al., 2023). При этом далеко не во всех случаях

поступающий осознает последствия выбора с точки зрения своих личных интересов, равно как и личные интересы не всегда оформлены у самого студента и в ситуации выбора не всегда составляют альтернативу иным основаниям. Самоопределение понимается как ценностный выбор и принятие ответственности за его реализацию (Кипурова, и Малий, 2014). Организовать самоопределение в данном случае — это таким образом интегрировать студента в профессиональное сообщество, где профессиональные ценности, выборы и ответственность за выбор присвоятся студентом и будут способствовать формированию его профессиональной позиции. Предполагается, что это является достаточным условием профессионального самоопределения и не требует иной организованности, специально работающей с существующими основаниями и их проблематизацией.

Можно говорить о таких антропопрактиках, как коучинг и тьюторство, которые в последнее время активно разворачиваются в высшем образовании и претендуют на такую работу с человеком, в результате которой у него появляется большая мера осознанности себя, собственных жизненных перспектив, личностных смыслов и целей (Gallagher, & Bennett, 2018; Yirci et al., 2016).

В философии коучинга заложена очень сильная составляющая осознания. Для коучинга и коуча одна из координат, в которой клиент развивается, — это осознанность. Данный вектор позволяет коучингу работать в глубину, а не только целеориентированно (Кукушкин, 2022). С точки зрения коучинга механизм самоопределения — это осознание человеком своих целей с помощью коуча, выбор направления и формирование мотивации для продуктивных действий (Ковалева, 2022). Тем не менее подразумевается, что клиент коучинга как минимум что-то знает про то, чего он хочет, в отличие от практики тьюторства, где к цели еще надо прийти.

У коучинга и тьюторства достаточно много общего в части осознания человеком самого себя, собственных оснований и возможных горизонтов развития. Необходимым элементом для самоопределения с точки зрения тьюторства является организация образовательной среды таким образом, чтобы она была открыта, вариативна и провоцировала своей избыточностью различные познавательные интересы студентов их желание реально что-то попробовать сделать здесь и теперь (Ковалева, 2022), в том числе предполагает возможность преодоления институциональной рамки с выходом из образовательных учреждений в открытое образовательное пространство. Тьютор работает с пространством и в пространстве самоопределения (Кукушкин, 2022). Второй, не менее важный компонент — практика навигации и картирование этого пространства тьютором. Такой способ личностно-ресурсного картирования позволяет спровоцировать запуск анализа целей и смыслов обучения, выйти в построение своей индивидуальной образовательной программы за счет актуализации процессов рефлексии. Необходимо подняться

над текущей ситуацией, увидеть ее целиком не только с точки зрения «натуральных» элементов (мест, людей, предметов), но и с точки зрения скрытых сущностных принципов. В ситуации обучения такими принципами — предметами рефлексии — могут выступать, например, обучение, построенное на принципах диалога или на действии по образцу (Горюнова, и Дорохманова, 2015).

Можно отметить и ряд различий между этими технологиями: ограниченный временной режим на коуч-сессии и более длительный процесс сопровождения в практике тьюторства; большая возможность групповых форм работы в тьюторстве; специфика места и пространства организации работы. В отличие от коуча, тьютору, для того чтобы организовать тьюторское сопровождение, нужна чаще всего образовательная практика, на «теле» которой он будет это сопровождение организовывать (Кукушкин, 2022).

Практика организации процесса самоопределения студентов, предлагаемая авторами, разворачивается на базе факультета гуманитарных наук МВШСЭН. Факультет предлагает модель обучения, по которой студенты со второго курса выбирают одно из пяти направлений: «Кино в современном обществе: аналитика и производство», «Современные медиа», «Предпринимательство в образовании», «Философия. Политика. Экономика», «Публичная политика и управление проектами», — а затем строят свою индивидуальную образовательную траекторию. От студента на старте обучения не требуется окончательного самоопределения относительно направления учебы. Учебный план состоит из базовых дисциплин в соответствии со стандартом обучения и большого количества элективов, представленных пятью возможными направлениями обучения. Первый год обучения студенты учатся вместе по основным дисциплинам и расходятся на группы в соответствии с выбранным набором элективных курсов. По окончании первого года обучения студенты выбирают основное направление из пяти возможных и продолжают дальнейшее обучение уже по выбранному направлению, также имея возможность конструировать свою индивидуальную траекторию за счет большой вариативной части. В процессе обучения у студентов есть возможность выбирать: преподавателя, поскольку одна дисциплина может проводиться несколькими преподавателями в разных группах; элективные курсы — это всегда индивидуальный набор из достаточно большого количества; основную программу обучения, язык обучения и модель написания дипломной работы. У студентов есть одна постоянная учебная группа по своему основному профилю и разные — по выбранным элективам. Занятия проходят в смешанных группах: так, один электив одновременно могут посещать студенты 1, 2, 3, 4-х курсов, что позволяет увеличить круг своих социальных связей, расширить профессиональный кругозор, получить опыт создания междисциплинарных проектов. Начиная со второго курса студенты выбирают специализацию, на изучении которой они хотят сосредоточиться. Далее в ходе обучения студенты могут изменить свой выбор. Таким образом, образовательное пространство программы обучения институционально создает условия для выборов.

Мы считаем, что сама по себе организация такого пространства не приводит к необходимости самоопределения, а тем более формирования способности самоопределения. Мы полагаем, что самоопределение может произойти только при условии рефлексивного отношения к своему выбору, проблематизации критериев и оснований выбора. Таким образом, для самоопределения студентов нужны дополнительные действия по организации рефлексии выбора в образовательном пространстве. При организации образовательного пространства такого типа возникает закономерный вопрос: что это за место, где можно обсуждать и проектировать основания собственного выбора, возвращаться и осмысливать последствия этого выбора?

Мы создали специальный рефлексивный семинар, который, на наш взгляд, является таким местом. Здесь студенты обсуждают основания выбора: что выбирали, почему, на каком основании, какими инструментами пользовались и как это вписывается в представления о будущей деятельности. Чтобы актуализировать основания, выбор и освоение инструментов самоопределения мы попробовали организовать такое взаимодействие в образовательном пространстве, через которое студенты могли бы обнаружить зачастую непроявленные рассогласования.

В более ранних работах (Юдина, и Дрейцер, 2018) в результате организации рефлексии для студентов мы отмечали три рассогласования, которые разворачивались для студентов в образовательном пространстве: несоответствие своих представлений о развитии происходящего в образовательном пространстве; несоответствие необходимости осваивать сложный материал и отсутствие инструментов для этого; несоответствие необходимости делать выбор учебных предметов или проектов и отсутствие образа результата образования как основания для выбора. Однако мы заранее не знали, какие противоречия могут развернуться для студентов в данном случае.

Для организации самоопределения мы конструировали студентам ситуации выбора, где раз за разом воплощались обозначенные противоречия и студенты были вынуждены искать средства для их разрешения. Мы рассчитывали, что в процессе решения этих задач студенты смогут зафиксировать недостаточность оснований выбора, инструментов исследования и отсутствие образа результата, а мы сможем удержать и обернуть им это как рассогласование.

Первым шагом семинара стало обсуждение выбора направления обучения из пяти возможных вариантов и метафорическое описание представлений о выбранном направлении. Студенты рисовали образ предпринимателя в образовании и обсуждали, как устроена деятельность предпринимательства: из чего оно состоит, что является его существенными и несущественными характеристиками. Для нас в этом действии было важно удержать рассогласование между формальным выбором и образом себя в настоящем и будущем, способствовать обнаружению оснований выбора и тем самым сделать его более осмысленным.

Поясним, как самоопределение разворачивалось на данном материале и почему был выбран именно такой инструмент. Работа с метафорами относится к проективному жанру, который характеризуется неоднозначностью, неопределенностью задачи, высокой вариативностью в ответ на инструкцию, отсутствием норм и правильных ответов, неоднозначностью интерпретации (Moser, 2000; Dooremalen, & Vorsboom, 2011). При этом такой подход в работе позволяет выявить скрытые основания и представления об интересующем материале. В контексте проективных методик психологи определяют метафору как один из диагностических инструментов. С проекциями в отчужденной форме можно работать как с внешне данными представлениями — выразителями внутренних состояний и переживаний (Хасан, 2018). В психологическом контексте метафора понимается как выведение, расширение, перенос одной реальности дискурса (понятия) или содержания на другое, более яркое, вспоминающееся. Метафора требует способности отражения определенной позиции в понимании вопроса и транслирования этого понимания за рамки привычного контекста в систему других образов при сохранении основного значения (Липская, 2009, с. 692).

Метафора позволяет транслировать скрытые смыслы от одного человека к другому, разглядеть новое содержание в давно известном и перенести эти смыслы за пределы области, их породившей, а также эти смыслы могут изменяться и преобразовываться в процессе ее интерпретации (Липская, 2009, с. 692).

Мы выбрали данный инструмент, так как было важно избежать социально желаемых ответов студентов на вопросы об их выборе и выявить скрытые, в том числе для них самих, смыслы о предпринимательстве в образовании для дальнейшего обсуждения.

Благодаря неопределенной задаче (нарисовать предпринимательство в образовании) студенты обнаружили противоречия, которые для них развернулись как непонимание, что это за задача (представление о ситуации развития), как ее решать (недостаточность открытых студенту инструментов освоения материала), для чего это делать и что должно получиться в результате (нет инструментов проектирования пробного учебного действия), как это соотносится с предметным содержанием. Студентам необходимо было найти метафорический образ для решения задачи и описать его.

Мы обнаружили ряд таких интересных метафорических сюжетов о предпринимательстве, как сияющий шар в центре рисунка, цепочку людей, связанных друг с другом, человек в центре симметричной фигуры, и другие.

Ключевое значение для нас имело обсуждение содержания метафоры со студентами. В процессе обсуждения удавалось выявить и проблематизировать различные основания выбора специализации, как формальные (например, у меня члены семьи предприниматели в сфере образования, поэтому я выбрал(а) предпринимательство в образовании), неконструктивные (например, мне не понравились другие специализации), так и слабо оформленные

содержательные основания (что-то важное и ценное про образование, например, чтобы было больше счастливых людей). Мы обсуждали основания с помощью вопросов и обратной связи. Вопросы, представленные ниже, носили как уточняющий, так и проблематизирующий характер, для создания необходимости поиска еще более определенных оснований для выбора:

- Что именно на этом рисунке отражает суть предпринимательства?
- Какой образ предпринимателя можно увидеть на этом рисунке?
- Какими компетенциями обладает предприниматель, судя по рисунку?
- Что меняет предпринимательство в образовании, привносит, создает нового на рисунке?
- Как вам стать таким предпринимателем или создать такой проект, который изображен на рисунке?

В процессе ответов на эти и другие вопросы студенты смогли яснее определить свои представления о предпринимательстве, а также столкнулись с дефицитом способов понимания — что такое предпринимательство и как начать об этом думать. В результате семинара было зафиксировано, что у студентов нет ясного представления о предпринимательстве в образовании и о том, чему именно они собирались учиться, когда выбирали это направление. Таким образом, студенты столкнулись с противоречием между необходимостью осваивать новое содержание и отсутствием инструментов для этого. Авторы данной статьи, как ведущие семинара, удерживали это противоречие на занятиях, чтобы инициировать поиск, выбор новых способов и их проблематизацию, тем самым организуя самоопределение студентов.

С помощью метафоры удалось зафиксировать свои представления о предпринимательстве в образовании и ожидания от освоения этой области, а также непонимание того, что именно пока еще остается размытым на рисунке. В результате у студентов появились метафоры, отражающие образ своей (студентов) профессиональной практики, понимание основных характеристик предпринимательства, в том числе и то, что свое образование также необходимо рассматривать как проект, где учащийся относится к себе как к предмету конструирования.

После фиксации своих представлений и ожиданий студенты пробовали соотносить их с образовательным пространством факультета и обсуждать ресурсы и дефициты пространства, организованного с точки зрения достижения результатов учения, которые, в свою очередь, обсуждались с точки зрения приобретаемых компетенций.

Вторым шагом семинара стала разработка интервью для действующих предпринимателей в образовании, чтобы описать, какими компетенциями необходимо обладать предпринимателю. Студенты готовили интервью и беседовали с представителями предпринимательской сферы, как с руководителями бизнеса, так и с лидерами социальных проектов или лидерами команды разработки какого-либо образовательного продукта. Непосредственно после интервью

ведущий организовывал обсуждение того, что удалось узнать, что осталось непонятным, какие компетенции удалось выявить в ходе беседы, в чем именно заключаются те или иные компетенции.

Поясним на данном материале, как разворачивалось самоопределение. На неопределенной задаче по разработке интервью развернулись те же противоречия. Студентам было необходимо освоить культурный инструмент интервью. Для этого студенты совершили ряд проб, где обсуждали, позволяют ли вопросы интервью что-то понять про практику и компетенции специалиста. Ключевое значение для нас имело также обсуждение интервью как инструмента исследования. В процессе обсуждения важно было проблематизировать инструмент, чтобы удерживать противоречие и инициировать новый поиск средств для поиска оснований. Мы делали это с помощью примерно следующих вопросов:

- Удастся ли с помощью данного интервью понять, какими компетенциями обладает предприниматель в образовании?
- Как необходимо изменить само интервью или вопросы, чтобы это помогло понять компетенции предпринимателя?

В результате сформировались некие кластеры вопросов:

- о команде: о подборе, построении взаимоотношений в команде, правилах общения и решения спорных вопросов;
- о взаимодействии с клиентами: как доносят ценность продукта до клиентов, как выглядит договор со студентами, как удастся доносить свои ценности и нормы;
- о личности предпринимателя: как понимали, что важно, а что не важно, какие именно компетенции необходимо наращивать, как выбирать траекторию профессионального становления.

Данные кластеры вопросов студенты выделяли как профессиональные компоненты деятельности и далее оформляли как компетенции, то есть как совокупность знаний, умений и опыта предпринимателя, достаточные для решения профессиональных задач. Таким образом, посредством интервью студентам удалось открыть для себя содержание понятия «компетенции», а значит, научиться смотреть на профессиональную деятельность и на свое образование более дифференцированно и различать в них некоторые отдельные задачи и результаты. Из этого следует, что присвоение инструмента мышления позволило студентам открыть для себя новое содержание, так же как и овладение моделированием позволяет школьнику описывать действительность с помощью формул.

Далее в рамках анализа интервью студенты осваивали средство схематизации. В частности, работали с понятием «компетенции», термином «стартап», учились строить границы понятия и различать понятия. Для решения данной задачи также было необходимо реконструировать культурный инструмент, который позволил бы решить задачу (определить границы понятия). В результате

на материале проведенных интервью студенты различили профессиональные роли и их задачи, начали пользоваться схематизацией как инструментом для понимания текста другого и структурирования материала.

Заключение

В заключение можем подвести итоги работы семинара по самоопределению студентов. Мы считаем, что нам удалось построить практику самоопределения студентов благодаря сочетанию двух условий: насыщенного образовательного пространства и организации рефлексивного отношения студентов к нему. Самоопределение было организовано как создание для студентов ситуаций, для разрешения которых у них нет готовых инструментов. Студенты были вынуждены останавливать натуральные способы действия в неопределенной ситуации, искать и выбирать культурные инструменты их решения (метафоры, типы интервью, варианты схематизации). Студенты осваивали новые инструменты и благодаря им разбирались в области предпринимательства в образовании и конструировали для себя новые понятия (компетенции, предпринимательство).

Таким образом, мы можем утверждать, что самоопределение происходит путем выбора и освоения культурных средств и инструментов, которые, будучи присвоенными, открывают студенту новое содержание, то есть углубляют понимание профессиональной области, образовательных задач и возможностей, вариантов учебной пробы.

Список источников

1. Townsend, D., Hunt, R., Beal, D., & Jin, J. H. (2020). Venturing into the Unknown: A Meta-Analytic Assessment of Uncertainty in Entrepreneurship Research. *Academy of Management Proceedings*, 17318. <https://doi.org/10.5465/AMBPP.2020.17318abstract>
2. Nwabueze, A. I., & Isilebo, N. C. (2022). Modern trends in education development. In: *International and comparative education: Cross-cultural approach* (pp. 545–558). Port Harcourt: Celwil Publishers. https://www.researchgate.net/publication/360108214_MODERN_TRENDS_IN_EDUCATIONAL_DEVELOPMENT
3. de Beer, L., Vos, D., & Steyn, H. (2018). Education in Modern Society. *BCES Conference Books*, 16, 10–18. Sofia: Bulgarian Comparative Education Society. https://www.researchgate.net/publication/342448251_Education_in_Modern_Society
4. Magruk, A. (2020). Uncertainties, Knowledge, and Futures in Foresight Studies — A Case of the Industry 4.0. *Foresight and STI Governance*, 14(4), 20–33. <https://doi.org/10.17323/2500-2597.2020.4.20.33>
5. Roberson, Jr., D. N., Zach, S., Chores, N., & Rosenthal, I. (2021). Self Directed Learning: A Longstanding Tool for Uncertain Times. *Creative Education*, 12, 1011–1026. <https://doi.org/10.4236/ce.2021.125074>
6. Laszlo, A., Luksha, P., & Karabeg, D. (2017). Systemic innovation, education and the social impact of the systems sciences. *Systems Research and Behavioral Science*, 34(5), 601–608. <https://doi.org/10.1002/sres.2492>

7. Sherouk, J. (2017). Skill of Forecasting Career Trends. In: *Student-Driven Learning Strategies for the 21st Century Classroom*. Publisher: IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-1689-7.ch022>
8. Sherouk, K., & Raad, K. (2020). What Educational Actions are Urgently Needed for Developing E-Learning and Enhancing the 21st Century Skills. *2020 Sixth International Conference on e-Learning (econf), Sakheer, Bahrain* (pp. 51–54). <https://doi.org/10.1109/econf51404.2020.9385518>
9. Башун, О. В., и Прошина, И. И. (2015). Основные проблемы при переходе к Федеральному государственному образовательному стандарту основного общего образования. *Вестник КРАУНЦ. Гуманитарные науки*, 2(26), 64–68.
10. Кипурова, С. Н., и Малий, Д. В. (2014). Сущность профессионального самоопределения студента вуза. *Известия ТулГУ. Гуманитарные науки*, 4(2), 108–117.
11. Щедровицкий, П. Г. (2022). Эскизные наброски к базовой схеме самоопределения. *Сайт философа и методолога Петра Щедровицкого*. <https://shchedrovitskiy.com/nabroski-k-bazovoy-sheme-samoopredeleniya-1/>
12. Петровский, В. А. (2010). *Человек над ситуацией*. Москва: Смысл. 559 с.
13. Хасан, Б. И. (2018). *Конструктивная психология конфликта*. Москва: Юрайт.
14. Хасан, Б. И. (2020). Содержательный конфликт как условие оформления образовательного интереса и профессионального самоопределения. В: Кимб, Д. В. (отв. ред.). *Актуальные проблемы борьбы с преступностью: вопросы теории и практики*. Материалы XXIII Международной научно-практической конференции, Красноярск, 02–03 апреля 2020 года. В 2-х ч. Ч. 2, 11–13. Красноярск: Сибирский юридический институт Министерства внутренних дел Российской Федерации.
15. Фрумин, И. Д., и Эльконин, Б. Д. (1993). Образовательное пространство как пространство развития. *Вопросы психологии*, 1, 24–32.
16. Фрумин, И. Д. (1987). Самоопределение и выбор в интенсивном педагогическом процессе. *Проблемы самоопределения молодежи*, 52–54.
17. Лученков, А. В. (2016). Модель старшей школы, ориентированной на возрастные особенности учащихся: результаты внедрения. *Вопросы образования*, 1, 191–204.
18. Дука, Н. А., и Дука, Т. О. (2012). Образовательный выбор студента как междисциплинарный феномен. *Психопедагогика в правоохранительных органах*, 2(49), 60–63.
19. Brooks, C., & Young, S. (2011). Are Choice-Making Opportunities Needed in the Classroom? Using Self-Determination Theory to Consider Student Motivation and Learner Empowerment. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 23(1), 48–59. <http://www.isetl.org/ijtlhe/>
20. Попов, А. А., Аверков, М. С., и Матюнина М. А. (2022). Самоопределение: модель и способ организации. *Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология*, 65, 154–170.
21. Алексеев, Н. Г. (2002). Проектирование условий развития рефлексивного мышления: автореф. ... д-ра психол. наук. Москва: МПГУ. 51 с.
22. Осипов, П. Н. (2011). Профессиональное самоопределение студентов как социально-педагогическая проблема. *Вестник Казанского технологического университета*, 5, 237–242.
23. Wardani, A., Gunawan, I., Kusumaningrum, D., Benty, D., Sumarsono, R., Nurabadi, A., & Handayani, L. (2020). Student Learning Motivation: A Conceptual Paper.

In: *Proceedings of the 2nd Early Childhood and Primary Childhood Education (ECPE 2020)*. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.201112.049>

24. Seifert, T. (2004). Understanding student motivation. *Educational Research*, 46, 137–149. <https://doi.org/10.1080/0013188042000222421>

25. Godor, B. P., van der Horst, F., & Hallen, R. (2023). Unravelling the Roots of Emotional Development: Examining the Relationships Between Attachment, Resilience and Coping in Young Adolescents. *The Journal of Early Adolescence*. <https://doi.org/10.1177/02724316231181876>

26. Gallagher, T., & Bennett, S. (2018). The six ‘P’ model: principles of coaching for inclusion coaches. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 7. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-03-2017-0018>

27. Yirci, R., Karakose, T., & Kocabaş, I. (2016). Coaching as a Performance Improvement Tool at School. *Journal of Education and Practice*, 7(13). https://www.researchgate.net/publication/305692064_Coaching_as_a_Performance_Improvement_Tool_at_School_1

28. Кукушин, М. (2016). Коучинг и тьюторство. *Вести образования*, 2(131). <http://www.thetutor.ru/blogi-chlenov-mta.html>

29. Ковалева, Т. М. (2016). Коучинг и тьюторство как преемственные взаиморесурсные антропологические практики. *Вести образования*, 2(131). <http://edition.vogazeta.ru/ivo/info/14733.html>

30. Горюнова, Л. В., и Дорохманова, М. А. (2015). Тьюторское сопровождение профессионального самоопределения обучающихся в условиях интеграции основного и дополнительного образования. *Концепт*, 12.

31. Юдина, Ю. Г., и Дрейцер, С. И. (2018) Рефлексивное оборачивание проектного действия студента как необходимое условие становления его индивидуальной образовательной инициативности. *Практики развития: индивидуальная инициатива в новом образовательном пространстве*, 83–90.

32. Moser, K. S. (2000). Metaphor Analysis in Psychology — Method, Theory, and Fields of Application [22 paragraphs]. *Forum Qualitative Sozialforschung Forum: Qualitative Social Research*, 1(2), 21. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0002212>

33. Dooremalen, A., & Borsboom, D. (2011). Metaphors in psychological conceptualization and explanation. *Journal of Intellectual Disability Research — J INTELLECT DISABIL RES*. https://www.researchgate.net/publication/254782705_Metaphors_in_psychological_conceptualization_and_explanation

34. Хасан, Б. И. (2018). Почему игра? *Человек.RU*, 13, 116–127.

35. Липская, Т. А. (2009). Возможности метафоры как психологического метода. *Известия Самарского научного центра РАН*, 4(3), 691–695.

36. Chemsı, G., Mounir, S., Radid, M., & Talbi, M. (2020). Study of the Self-Determined Motivation among Students in the Context of Online Pedagogical Activities. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 15, 17. <https://doi.org/10.3991/ijet.v15i05.11392>

37. Imamudin, N., & Budiman, S. (2020). Development of Self-Determination. In: *Proceedings of the International Conference on Educational Psychology and Pedagogy — Diversity in Education” (ICEPP 2019)*. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.200130.094>

38. Kinsella, M., Moloney, D., Nestor, N., Wyatt, J., Last, J., & Rackard, S. (2023). Fostering Student Engagement in a Digitally Mediated Environment: Attitudes and Experiences of Student Advisers. *Student Engagement in Higher Education Journal*, 4(3), 91–121. <https://sehej.raise-network.com/raise/article/view/1163>

39. Reeve, J. (2012). A Self-determination Theory Perspective on Student Engagement. In: *Handbook of Research on Student Engagement* (pp 149–172). https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_7

References

1. Townsend, D., Hunt, R., Beal, D., & Jin, J. H. (2020). Venturing into the Unknown: A Meta-Analytic Assessment of Uncertainty in Entrepreneurship Research. *Academy of Management Proceedings*, 17318. <https://doi.org/10.5465/AMBPP.2020.17318abstract>
2. Nwabueze, A. I., & Isilebo, N. C. (2022). Modern trends in education development. In: *International and comparative education: Cross-cultural approach* (pp. 545–558). Port Harcourt: Celwil Publishers. https://www.researchgate.net/publication/360108214_MODERN_TRENDS_IN_EDUCATIONAL_DEVELOPMENT
3. de Beer, L., Vos, D., & Steyn, H. (2018). Education in Modern Society. *BCES Conference Books*, 16, 10–18. Sofia: Bulgarian Comparative Education Society. https://www.researchgate.net/publication/342448251_Education_in_Modern_Society
4. Magruk, A. (2020). Uncertainties, Knowledge, and Futures in Foresight Studies — A Case of the Industry 4.0. *Foresight and STI Governance*, 14(4), 20–33. <https://doi.org/10.17323/2500-2597.2020.4.20.33>
5. Roberson, Jr., D. N., Zach, S., Chores, N., & Rosenthal, I. (2021). Self Directed Learning: A Longstanding Tool for Uncertain Times. *Creative Education*, 12, 1011–1026. <https://doi.org/10.4236/ce.2021.125074>
6. Laszlo, A., Luksha, P., & Karabeg, D. (2017). Systemic innovation, education and the social impact of the systems sciences. *Systems Research and Behavioral Science*, 34(5), 601–608. <https://doi.org/10.1002/sres.2492>
7. Sherouk, J. (2017). Skill of Forecasting Career Trends. In: *Student-Driven Learning Strategies for the 21st Century Classroom*. Publisher: IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-1689-7.ch022>
8. Sherouk, K., & Raad, K. (2020). What Educational Actions are Urgently Needed for Developing E-Learning and Enhancing the 21st Century Skills. *2020 Sixth International Conference on e-Learning (econf), Sakheer, Bahrain* (pp. 51–54). <https://doi.org/10.1109/econf51404.2020.9385518>
9. Bashun, O. V., & Proshina, I. I. (2015). Main problems in the transition to the Federal State Educational Standard of Basic General Education. *Vestnik KRAUNC. Gumanitarnye nauki*, 2(26), 64–68. (In Russ.).
10. Kipurova, S. N., & Malij, D. V. (2014). The essence of professional self-determination of a university student. *Izvestiya TulGU. Gumanitarnye nauki*, 4(2). (In Russ.).
11. Shchedrovickij, P. G. (2022). Draft sketches for the basic scheme of self-determination. *The website of the philosopher and methodologist Peter Shchedrovitsky*. (In Russ.). <https://shchedrovitskiy.com/nabroski-k-bazovoy-sheme-samoopredeleniya-1/>
12. Petrovskij, V. A. (2010). *The person is above the situation*. Moscow: Smysl. (In Russ.).
13. Khasan, B. I. (2018). *Constructive psychology of conflict*. Moscow: Yurajt. (In Russ.).
14. Khasan, B. I. (2020, the 3d of April). Content conflict as a condition for the formation of educational interest and professional self-determination. In: Kim, D. V. (Ed.). *Actual problems of combating crime: issues of theory and practice*. Proceedings of the XXIII International

scientific-practical conference, Krasnoyarsk, 02–03 April 2020. In two parts, p. 2, 11–13. Krasnoyarsk: Siberian Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation. (In Russ.).

15. Frumin, I. D., & El'konin, B. D. (1993). Educational space as a development space. *Voprosy psichologii*, 1, 24–32. (In Russ.).

16. Frumin, I. D. (1987). Self-determination and choice in the intensive pedagogical process. *Problemy samoopredeleniya molodezhi*, 52–54. (In Russ.).

17. Luchenkov, A. V. (2016). A model of a high school focused on the age characteristics of students: the results of implementation. *Voprosy obrazovaniya*, 1, 191–204. (In Russ.).

18. Duka, N. A., & Duka, T. O. (2012). Student's educational choice as an interdisciplinary phenomenon. *Psihopedagogika v pravoohranitel'nyh organah*, 2 (49). (In Russ.).

19. Brooks, C., & Young, S. (2011). Are Choice-Making Opportunities Needed in the Classroom? Using Self-Determination Theory to Consider Student Motivation and Learner Empowerment. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 23(1), 48–59. <http://www.isetl.org/ijtlhe/>

20. Popov, A. A., Averkov, M. S., & Matyunina, M. A. (2022). Self-determination: model and method of organization. *Vestnik of TSU Filosofiya. Sociologiya. Politologiya*, 65, 154–170. (In Russ.).

21. Alekseev, N. G. (2002). Designing the conditions for the development of reflective thinking. Doctor Thesis of Psychological Sciences. Moscow: MPGU. 51 p. (In Russ.).

22. Osipov, P. N. (2011). Professional self-determination of students as a social and pedagogical problem. *Vestnik Kazanskogo tekhnologicheskogo universiteta*, 5, 237–242. (In Russ.).

23. Wardani, A., Gunawan, I., Kusumaningrum, D., Benty, D., Sumarsono, R., Nurabadi, A., & Handayani, L. (2020). Student Learning Motivation: A Conceptual Paper. In: *Proceedings of the 2nd Early Childhood and Primary Childhood Education (ECPE 2020)*. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.201112.049>

24. Seifert, T. (2004). Understanding student motivation. *Educational Research*, 46, 137–149. <https://doi.org/10.1080/0013188042000222421>

25. Godor, B. P., van der Horst, F., & Hallen, R. (2023). Unravelling the Roots of Emotional Development: Examining the Relationships Between Attachment, Resilience and Coping in Young Adolescents. *The Journal of Early Adolescence*. <https://doi.org/10.1177/02724316231181876>

26. Gallagher, T., & Bennett, S. (2018). The six 'P' model: principles of coaching for inclusion coaches. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 7. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-03-2017-0018>

27. Yirci, R., Karakose, T., & Kocabaş, I. (2016). Coaching as a Performance Improvement Tool at School. *Journal of Education and Practice*, 7(13). https://www.researchgate.net/publication/305692064_Coaching_as_a_Performance_Improvement_Tool_at_School_1

28. Kukushin, M. (2016). Coaching and tutoring. *Vesti obrazovaniya*, 2(131). (In Russ.). <http://www.thetutor.ru/blogi-chlenov-mta.html>

29. Kovaleva, T. M. (2016). Coaching and tutoring as successive mutual resource anthropopractices. *Vesti obrazovaniya*, 2(131). (In Russ.). <http://edition.vogazeta.ru/ivo/info/14733.html>

30. Goryunova, L. V., & Dorohmanova, M. A. (2015). Tutor support of professional self-determination of students in the conditions of integration of basic and additional education. *Koncept*, 12. (In Russ.).
31. Yudina, Yu. G., & Drejcer, S. I. (2018). Reflective reversal of the student's project action as a necessary condition for the formation of his individual educational initiative. *Praktiki razvitiya: individual'naya iniciativa v novom obrazovatel'nom prostranstve*, 83–90. (In Russ.).
32. Moser, K. S. (2000). Metaphor Analysis in Psychology — Method, Theory, and Fields of Application [22 paragraphs]. *Forum Qualitative Sozialforschung Forum: Qualitative Social Research*, 1(2), 21. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0002212>
33. Dooremalen, A., & Borsboom, D. (2011). Metaphors in psychological conceptualization and explanation. *Journal of Intellectual Disability Research — J INTELLECT DISABIL RES*. https://www.researchgate.net/publication/254782705_Metaphors_in_psychological_conceptualization_and_explanation
34. Khasan, B. I. (2018). Why is the Game? *Chelovek.RU*, 13, 116–127. (In Russ.).
35. Lipskaya, T. A. (2009). Possibilities of metaphor as a psychological method. *Izvestiya Samarskogo nauchnogo centra RAN*, 4(3), 691–695. (In Russ.).
36. Chems, G., Mounir, S., Radid, M., & Talbi, M. (2020). Study of the Self-Determined Motivation among Students in the Context of Online Pedagogical Activities. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 15, 17. <https://doi.org/10.3991/ijet.v15i05.11392>
37. Imamudin, N., & Budiman, S. (2020). Development of Self-Determination. In: *Proceedings of the International Conference on Educational Psychology and Pedagogy — Diversity in Education” (ICEPP 2019)*. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.200130.094>
38. Kinsella, M., Moloney, D., Nestor, N., Wyatt, J., Last, J., & Rackard, S. (2023). Fostering Student Engagement in a Digitally Mediated Environment: Attitudes and Experiences of Student Advisers. *Student Engagement in Higher Education Journal*, 4(3), 91–121. <https://sehej.raise-network.com/raise/article/view/1163>
39. Reeve, J. (2012). A Self-determination Theory Perspective on Student Engagement. In: *Handbook of Research on Student Engagement* (pp 149–172). https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_7

Статья поступила в редакцию: 21.07.2023;
одобрена после рецензирования: 27.08.2023;
принята к публикации: 14.09.2023.

The article was submitted: 21.07.2023;
approved after reviewing: 27.08.2023;
accepted for publication: 14.09.2023.

Информация об авторах:

Елена Юрьевна Федоренко — кандидат психологических наук, декан факультета менеджмента в сфере образования, Московская высшая школа социальных и экономических наук, Москва, Россия,
e.fedorenko@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5550-1353>

Софья Ильинична Дрейцер — аспирант, департамент информатизации образования Института цифрового образования, Московский городской педагогический университет, Москва, Россия,
dreitsersi562@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8549-1627>

Ангелина Игоревна Островерх — бакалавр психологии, Высшая школа экономики, Москва, Россия,
ostrovang@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-6370-2681>

Information about the authors:

Elena Yu. Fedorenko — PhD in Psychology, Head of the Department of Management in Education at the Moscow School of Social and Economic Sciences, Moscow, Russia,
e.fedorenko@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5550-1353>

Sofya I. Dreytser — PhD student of the Department of Informatization of Education at the Institute of Digital Education, Moscow City University, Moscow, Russia,
dreitsersi562@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8549-1627>

Angelina I. Ostroverkh — Bachelor of Psychology, Higher School of Economics, Moscow, Russia,
ostrovang@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-6370-2681>

Все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

The authors contributed equally to this article. The authors declare no conflicts of interests.