

УДК 378

DOI: 10.21209/2658-7114-2021-16-1-31-42

Наталья Борисовна Москвина¹,

доктор педагогических наук, доцент,
Дальневосточный юридический институт МВД РФ
(680030, Россия, г. Хабаровск, пер. Казарменный, 15),
e-mail: nat200162@yandex.ru
[http://orcid: 0000-0002-0151-4842](http://orcid.org/0000-0002-0151-4842)

Борис Ентильевич Фишман²,

доктор педагогических наук, профессор,
Приамурский государственный университет им. Шолом-Алейхема
(679015, Россия, г. Биробиджан, ул. Широкая, 70-а),
e-mail: bef942@mail.ru
[http://orcid: 0000-0002-2211-5998](http://orcid.org/0000-0002-2211-5998)

Светлана Павловна Машовец³,

доктор педагогических наук, профессор,
Дальневосточная академия физической культуры
(680000, Россия, г. Хабаровск, Амурский б-р, 1),
e-mail: pechenuksp@mail.ru

Доверие в образовательном процессе вуза: от ценностей к инструментам

Актуальность феномена «доверие» в сфере высшего образования обусловлена нарастанием кризиса доверия во всех сферах жизнедеятельности российского общества, что выступает фактором, усиливающим внимание исследователей к данной теме. Доверие в сфере высшего образования исследуется на трех уровнях: 1) институциональном; 2) межличностном деперсонифицированном; 3) межличностном персонифицированном. Восстановление и укрепление доверия обеспечивается прежде всего на межличностном персонифицированном уровне, т. е. в процессе взаимодействия конкретного преподавателя с конкретным студентом или студенческой группой. Обозначив собственные ценностные установки в отношении феномена доверия, авторы обращаются к инструментам, позволяющим превратить образовательный процесс в вузе в пространство межличностного персонифицированного доверия между субъектами этого процесса. В качестве таких инструментов представлены: 1) диалог между преподавателем и студентом и рождающийся в ходе диалога договор, определяющий права и обязанности каждой из сторон; 2) анкета или эссе, проявляющие, с одной стороны, мотивы, установки, ожидания студентов от предстоящего процесса обучения, а с другой – интерес педагога к этим характеристикам внутреннего мира студентов; 3) система оценивания студентами собственных образовательных результатов на основе определенных критериев; 4) итоговая совместная рефлексия преподавателя и студентов характера их взаимодействия при освоении пройденного учебного курса, а также соблюдения сторонами договорных обязательств. В статье осуществлена рефлексия опыта использования данных инструментов. Анализ практики свидетельствует об их существенном влиянии на установление и укрепление доверия между преподавателем и студентами.

Ключевые слова: доверие, отсутствие доверия, инструменты построения и укрепления доверия, диалог, самооценка, рефлексия

Введение. Тема доверия является довольно популярной в социологических, психологических, экономических, политологических исследованиях. Лавинообразный

интерес с данной теме вызван экзистенциальной проблемой дефицита доверия в обществе, что, в свою очередь, порождает усиление рисков в различных сферах жиз-

¹ Н. Б. Москвина – основной автор, осуществляла поиск и анализ теоретико-методологических источников по вопросам доверия в образовании, готовила первичный вариант статьи для обсуждения с соавторами, вносила коррективы на основе обсуждения.

² Б. Е. Фишман осуществлял поиск и анализ теоретико-методологических источников по общим вопросам доверия, анализ и систематизацию материала для концептуальной части.

³ С. П. Машовец обобщала эмпирический опыт авторов, оформляла итоговый текст статьи.

недеятельности человека и социальных групп. Эти риски усугубляются ситуацией неопределённости, которая всё более и более становится атрибутивной характеристикой современности.

О статусе ценности доверия говорит, в частности, тот факт, что доверие включено в список «Всемирного обзора ценностей» (World Values Survey), в рамках которого с 1981 г. проводится анкетирование по всему миру. За время проведения опросов ими охвачено 97 стран – более 90 % населения Земли, причём среди этих стран и Россия [12].

Ценность доверия многократно возрастает в условиях турбулентности, которой характеризуется сегодняшняя ситуация во многих сферах российской реальности. Место доверия в современном обществе, как вслед за П. Бурье и Дж. Коулменом утверждают Г. Л. Тульчинский и А. А. Лисенкова, становится «важнейшим индикатором социальной интеграции общества, потенциала солидарности и развития социального капитала, где маркерами выступают общие, понятные и принимаемые ценности... Снижение уровня доверия способствует росту издержек во всех сферах жизнедеятельности общества; возрастание доверия, наоборот, стимулирует снижение этих издержек и рост благосостояния» [19, с. 234].

Особое внимание доверию уделяют теоретики и практики в сфере бизнеса, утверждая, что оно играет важную роль в достижении успеха [19; 25]. С. Кови-мл. утверждает, что нет экономики более прибыльной, чем экономика доверия, доказывая это своими формулами, расчётами, конкретными кейсами. Он полагает, что практический эффект экономики доверия проявляется в том, что во многих отношениях и взаимодействиях люди вынуждены платить скрытый налог низкого доверия – вполне измеримый и часто весьма высокий. Однако наряду с ним существуют дивиденды высокого доверия, которые так же реальны, количественно измеримы и не менее высоки [8]. Исследуя доверие в бизнесе, Н. S. Sekhon, С. Ennew, Н. Kharouf, J. F. Devlin обращают внимание на родственность, но не идентичность таких явлений, как доверие и надёжность. Надёжность рассматривается ими как элемент репутации, причём исследователи фиксируют положительную причинно-следственную связь между надёжностью и доверием [24].

Следует отметить, что достаточно часто исследователи предлагают соблюдать баланс доверия и недоверия, обосновывая несостоятельность крайностей, т. е. полного отсутствия того или другого [8; 11; 19]. Соглашаясь с данной позицией, мы в то же время считаем необходимым сделать акцент именно на доверии в силу того, что его дефицит отчётливо обнаруживается как на уровне индивидуального опыта, так и в результатах исследований.

Так, современная ситуация в российском обществе характеризуется явным доминированием недоверия к социальным институтам в целом [4]. Важно, что существующий и нарастающий кризис доверия, поразивший многие общественные системы и институты, не менее значим, чем кризис экономический или политический, и зачастую сопряжён с ними [15].

При этом в научной литературе отмечается, что существующий уровень доверия является одним из самых слабых компонентов социального капитала [19]; что показатели уровня доверия в российском обществе значительно ниже, чем в других странах, а также чем в советском обществе. Это тормозит развитие интеграционных процессов, образование эффективного механизма социального согласия и формирование гражданской идентичности в России [9].

Иллюстрацией сказанного являются данные опроса Левада-центра, проведённого осенью 2020 г., согласно которым от $\frac{2}{3}$ до $\frac{3}{4}$ опрошенных либо не доверяют, либо затрудняются ответить о своём доверии почти половине из 19 приведённых в анкете социальных институтов [3].

Сказанное актуализирует проблематику доверия в рамках как научных исследований, так и общественных дискуссий во всех сферах социальной жизни страны, в том числе в отечественном высшем образовании.

Методология и методы исследования. Интерес к феномену доверия в контексте процессов развития высшего образования обусловлен рядом причин, среди которых необходимость восстановления доверия к самой системе высшего образования, в значительной степени подорванного в результате целой серии малоуспешных реформ, модернизаций и др. Актуализация темы доверия объясняется и вполне прагматическими интересами снижения бюро-

кратических нагрузок на профессорско-преподавательский состав, поскольку бюрократизация, усиление контрольных функций в ущерб другим управленческим функциям – прямое следствие тотального недоверия в системе высшего образования [4].

Другая сторона отчётливо проявляющегося недоверия в системе высшего образования связана с научным фальсификатом, главной причиной которого Е. В. Реутов называет утрату корпоративной идентичности и присущего науке этоса. Это, в свою очередь, порождается такими причинами, как «навязывание научной деятельности несвойственных ей критериев, в том числе экономических, идеологических и бюрократических, а также в самопричислении к профессиональной корпорации политических и бизнес-менеджеров» [17].

Цель данного исследования – внести вклад в поиск способов восстановления доверия к российскому высшему образованию и конвертировать такое доверие в новое качество этого образования. Указанная задача сформулирована в недавно опубликованной монографии «Доверие как фундаментальная проблема российского высшего образования» [4]. При решении такой задачи использовались методы теоретического анализа и рефлексивного осмысления собственной преподавательской практики.

Вычленив из имеющихся исследований те, которые имеют наибольшие возможности экстраполяции на педагогическую проблематику, авторы остановились на следующих определениях доверия, представленных в обзоре А. Б. Купрейченко [11]: доверие – это:

– уверенность в подтверждении ожиданий и доброжелательности другого (П. Ринг, А. Ван де Вен);

– ожидание того, что индивид или группа честно попытаются вести себя в соответствии с любыми обязательствами: и явными, и подразумеваемыми (П. Бромили, Л. Камингс);

– психологическое состояние, включающее намерение принять собственную уязвимость и основанное на позитивных ожиданиях относительно намерения или поведения другого (Д. Руссо, С. Ситкин, Р. Берт, К. Камерер).

Говоря об исследованиях, относящихся к проблематике доверия, применительно к высшему образованию, Г. Е. Зборовский и

П. А. Амбарова выделяют две концептуальные позиции: первая проявляет себя в исследованиях данного феномена в контексте взаимодействия университетов с внешней средой, вторая – в контексте внутренних процессов, связанных с преобразованиями самой университетской среды [6].

На наш взгляд, наибольший интерес представляет вторая концептуальная позиция. В её рамках лучше всего проработаны вопросы доверия между преподавателями и студентами. Доверие здесь рассматривается как компонент учебно-воспитательного процесса в вузе [7], как механизм повышения учебной мотивации, как фактор преодоления неуспешности в обучении, личностно-профессиональном развитии студентов [5; 7]. Одновременно с этим доверие характеризуется как источник и как результат наращивания социального капитала и студентов, и преподавателей, который, в свою очередь, выступает ресурсом повышения качества вузовского образования [10].

Вместе с тем феномен доверия, по нашему мнению, важно рассматривать в более широком контексте – в контексте формирования в обществе культуры доверия, удерживающей:

– его устойчивые характеристики в различные исторические периоды и в различных сообществах людей;

– структуру отношений, активно воспроизводимую в социальных практиках и поддающуюся сознательному планированию и регулированию [11].

Культура доверия применительно к системе высшего образования исследовалась в работах А. Ф. Матушака, который охарактеризовал особенности этого феномена в сфере взаимодействия участников образовательного процесса (студентов и преподавателей) [по: 6].

В контексте отечественной исследовательской традиции авторы рассматривают доверие, исходя из его системной природы, которая предопределяет, что «доверие в российском высшем образовании необходимо исследовать как характеристику и принцип отношений между элементами его системы, образовательными общностями и их конкретными участниками, причем не только в рамках институционального и системного рассмотрения высшей школы, но и её моральных и профессионально-этических характеристик» [Там же, с. 30].

В соответствии с работой С. Б. Токаревой, О. В. Голубь [18], феномен «доверие» в сфере высшего образования можно рассматривать на трёх уровнях: 1) институциональном; 2) межличностном деперсонифицированном; 3) межличностном персонифицированном.

Институциональный уровень доверия высшему образованию как институту относится ко всей сфере высшего образования. Он означает, что, во-первых, существует положительное отношение к сфере высшего образования в целом и к её составляющим. Во-вторых, имеется ожидание того, что отношения в этой сфере строятся в соответствии с принципами справедливости, честности, открытости. В-третьих, есть уверенность в том, что в данной сфере всё происходит в соответствии с принятыми обязательствами, как явными, так и подразумеваемыми.

Наличие этого уровня является зоной ответственности всех вузов, а также государства в целом, определяет статус, ценность, имидж, востребованность высшего образования. При этом доверие на институциональном уровне формируется не только самими вузами и государством, но и многочисленными социальными группами. Среди них потенциальные и фактические «потребители образовательных услуг» (студенты – будущие и настоящие, а также их родители); «потребители результатов образовательной деятельности» – работодатели; представители профессорско-преподавательского корпуса. Отметим, что преподаватели, находясь внутри вузовской системы как объекта доверия, сегодня чаще всего «противостоят реализуемой властью всех уровней политике в области реформирования высшего образования. Не испытывая к ней доверия и не желая по собственной воле брать на себя обязательства по её полноценной реализации, не солидаризируясь с ней, они демонстрируют во многих отношениях оппортунистическое поведение, используют имитационные практики, профанирующие деятельность по тем базовым показателям, которые являются средством управления» [23, с. 124].

Межличностный деперсонифицированный уровень доверия относится к уровню вуза и характеризует личностное деперсонифицированное отношение каждого из участников образовательной деятельности в вузе к другим участникам. В этом отноше-

нии речь идёт не о конкретном студенте или преподавателе, а об обобщённых модельных образах, представляющих преподавателя как профессионала, представителя профессии и конкретной социально-профессиональной группы, источника знаний; и студента, учебная активность которого обеспечивает освоение им необходимых знаний. Наличие доверия на данном уровне означает, в частности, что в вузе преподаватели компетентны, беспристрастны, открыты, а студенты добросовестны, активны, обязательны.

Отметим, что данный уровень доверия – в зоне ответственности образовательной системы конкретного вуза, задающего и удерживающего (или не задающего и не удерживающего) определённые профессиональные стандарты.

Межличностный персонифицированный уровень доверия относится к уровню личности конкретного преподавателя и конкретного студента в вузе. Данный уровень доверия характеризует положительное отношение одного из них к другому (например, конкретного студента к конкретному преподавателю), основанное на уверенности в его честности, добросовестности, надёжности, открытости. Это доверие находится в зоне ответственности каждого преподавателя и каждого студента. Оно подтверждается проявлениями готовности следовать правилам, принятым в вузовском сообществе, и опирается на имеющийся собственный опыт межличностных взаимодействий, а также на мнения других людей о том, кому они доверяют.

Обусловленность межличностного персонифицированного доверия личностными и профессиональными характеристиками преподавателя, прежде всего, его профессионализмом и его ценностными установками, является причиной того, что, согласно результатам эмпирического исследования Е. А. Петраш, Е. А. Мануйловой, доверие на этом уровне распределяется неоднородно среди субъектов образовательного процесса [16].

Обозначенные уровни доверия находятся в сложных, нелинейных связях друг с другом. Межличностное доверие и «гибкие» межличностные отношения базируются на ценностных основаниях, реально существующих у каждого участника образовательного процесса. Однако «именно моральные

ценности подвергаются диффузии в условиях резких институциональных переломов, создают ситуацию фрустрации для людей, отношения между которыми и составляют сущностные характеристики институциональных взаимодействий» [23, с. 122], что проявляется, соответственно, в изменениях степени доверия на деперсонифицированном и институциональном уровнях.

Отметим, что совокупное доверие на межличностном персонифицированном уровне образует доверие на межличностном деперсонифицированном уровне, характеризующее отношение к конкретному вузу. Однако совокупное не означает суммарное. Недоверие к нескольким конкретным преподавателям, к их непредвзятости, добросовестности, объективности не уравновешивается высоким уровнем доверия к другим преподавателям этого же вуза. Такое недоверие существенно снижает имидж вуза в целом.

Сказанное позволяет заключить, что в ситуации дефицита институционального и межличностного деперсонифицированного доверия целесообразно менять ситуацию с доверием в сфере высшего образования и формировать общественный «кредит доверия», прежде всего на межличностном персонифицированном уровне. Это означает, что именно преподаватели должны решать задачу формирования доверительных отношений со студентами в рамках собственного взаимодействия с ними.

Отсюда следует, что актуальны попытки определить условия, позволяющие решать данную задачу, и разработать конкретные инструменты, которые пригодны для её решения.

Результаты исследования и их обсуждение. Что касается базовых условий, способствующих установлению и укреплению доверия, то ими являются:

– прояснение преподавателем фундаментальных принципов, базирующихся на ценностном основании его профессиональной позиции;

– следование этим принципам в образовательной деятельности, а также их обсуждение в качестве принципов взаимодействия со студентами как партнёрами в этой деятельности.

К принципам партнёрского взаимодействия со студентами относятся: ценность каждой личности, включённой во взаимо-

действие; недопущение любых форм поведения, ущемляющих человеческое достоинство; открытость и честность в обсуждении любых вопросов, в том числе вопросов взаимодействия.

Следует отметить, что эти принципы, будучи многократно продекларированными, нередко остаются только декларациями, если не обеспечены соответствующим им инструментарием и не подтверждаются образовательной практикой преподавателя.

Об этом свидетельствуют результаты эмпирического исследования Н. В. Шабровой, которые показали, что, с точки зрения студентов, среди ключевых условий, влияющих на доверие к преподавателям, ведущим является их опыт личного общения и взаимодействия в процессе обучения. Респондентов, давших подобный ответ, было 42,4 %, что существенно выше, чем доля опрошенных, назвавших какие бы то ни было другие условия [21]. Данные эмпирического исследования Е. В. Шишкиной и других учёных позволяют подтвердить и уточнить этот вывод. Выявлено, что три четверти респондентов (студентов) в качестве фактора, способствующего доверию к преподавателю, назвали заинтересованность преподавателя при реализации педагогического процесса, а более половины обучающихся – применение им индивидуального подхода [22].

Такой опыт удержания и укрепления доверия рождается в процессе работы преподавателя со студенческой аудиторией, и качество этого опыта, его потенциал для формирования доверия зависит от того, как преподаватель организует своё взаимодействие с группой.

В этом взаимодействии необходимо учитывать и активизировать все каналы формирования и проявления доверия, которые, в сущности, являются структурными компонентами последнего. К таковым авторы относят когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты [2; 11]. Первый включает представления о себе, знания и убеждения в отношении партнёра по общению и взаимодействию, осознанные ожидания от предстоящего взаимодействия. Когнитивное доверие – это сознательный выбор со стороны человека, основанный на таких атрибутах, как компетентность, надёжность. Второй – эмоции, вызванные взаимодействием, предвосхищающие и со-

проводящие его; этот компонент доверия прежде всего основан на эмоциональных связях в отношениях и структурируется вокруг таких элементов, как внимание и забота о других [24]. Третий – готовность к определённым действиям в отношении партнёра, к совместным с ним действиям и реализация этих действий. Соответственно, предлагаемые способы формирования и укрепления доверия должны влиять на каждый из названных компонентов.

Важнейшими инструментами выстраивания уважительных, доверительных отношений выступают, на наш взгляд, диалог педагога и обучающихся, а также договор между ними. Диалог как основная форма коммуникации в субъект-субъектных отношениях даёт возможность каждому участнику услышать и понять цели, ценности, установки, мнения, мотивы, аргументы других. Он не только позволяет решать актуальные проблемы, но и способствует развитию субъектов общения [1; 13]. А договор как образовательный феномен отчётливо фиксирует результат полноценного диалога и содержит достигнутое общее понимание предмета обсуждения.

В основании договора, используемого в качестве инструмента формирования доверия, должны содержаться ясные, понятные и принимаемые обеими сторонами ценности. В подобном договоре представлены согласованные цели, оговорены принимаемые сторонами на себя права и обязанности. Такого рода договор преподавателя со студентами, не имея юридической силы, неизменно обретает силу моральную, становясь для подавляющего большинства студентов принципиально новым опытом [14]. Диалог, приводящий к рассматриваемому договору, содержит ряд этапов. Представим используемые при этом методы и инструменты, прошедшие проверку не одним годом работы со студентами магистратуры.

Первый этап «Проявление мнений» начинается взаимодействие с магистрантами в режиме опроса. Предлагается анкета следующего содержания.

«Уважаемый магистрант, прошу Вас ответить на ряд вопросов. Анализ Ваших ответов позволит нам более качественно осуществить организацию образовательного процесса.

1. В каком году и какой институт (университет) Вы закончили?

2. Какой диплом и по какой специальности (направлению подготовки) Вы получили?

3. Почему именно эту магистерскую программу Вы выбрали?

4. Чем, на ваш взгляд, должен отличаться процесс обучения в магистратуре от обучения в бакалавриате (специалитете)?

5. С какой целью Вы пришли в магистратуру?

6. Какими принципами Вы руководствуетесь в учёбе?

7. Какие формы учебных занятий вы считаете наиболее приемлемыми для магистратуры: лекции, семинары, дискуссии, круглые столы, самостоятельную работу по теме (написание рефератов, эссе)?

8. Какие компетенции, на Ваш взгляд, наиболее значимы для магистра?

9. Какие виды профессиональной деятельности, на Ваш взгляд, должен уметь выполнять магистр, получивший диплом по выбранному Вами направлению подготовки?»

Магистрантов также просят указать их фамилию, имя, отчество, электронную почту для отправки материалов по дисциплине. Отметим многоцелевое назначение опроса, состоящее и в том, чтобы получить информацию, которая поможет педагогу понять, с кем ему предстоит работать, и в том, чтобы инициировать рефлексию магистрантов относительно собственных мотивов, целей, предпочтительных способов взаимодействия с преподавателем и другими студентами.

Обращение с данными вопросами к студентам – это проявление интереса к ним как к субъектам начинающегося образовательного взаимодействия, а интерес к партнёру – одно из условий становления полноценного диалога и формирования доверия между участниками.

Отметим, что анкетирование – не единственный инструмент, который может быть использован на этапе «Проявление мнений». В частности, в работе Б. Е. Фишмана и других исследователей выполнено сравнение результатов, полученных от одной группы студентов, которые написали эссе, с результатами анкетного опроса другой группы студентов. При этом у эссе и опроса была одна и та же тема и идентичная программа. Выявлено, что активность формирования высказываний авторами эссе существенно выше активности формулирования ответов

участниками опроса [20], так что есть основания рекомендовать написание студентами эссе в качестве инструмента для этапа «Проявление мнений».

Вместе с тем анкетирование, как и написание эссе, может легко трансформироваться в инструмент имитации интереса и доверия, если полученная информация в дальнейшем никак не встраивается в образовательный процесс. Поэтому следующий обязательный этап – «Совместная рефлексия». Студентам предъявляются обобщённые результаты анкетирования/эссе. Организуется обсуждение того, как мнения, высказанные в ходе опроса, нужно учесть, как их реализовать в учебном процессе. При обсуждении студенты сопоставляют результаты, полученные в ходе опроса, с теми целями, которые ставит преподаватель, в том числе с тем, какие знания и компетенции должны стать результатом освоения дисциплины.

Тем самым фактически делается первый шаг к укреплению доверия, зародившегося в момент опроса («Мое мнение кому-то интересно!»). В этой логике следующим этапом становится «Разработка договора». Такой договор рассматривается нами как инструмент фиксации ценностных позиций обеих сторон и способов их взаимодействия.

Однако сначала предложение преподавателя о заключении договора (соглашения) между ним и каждым студентом, как правило, вызывает недоумение и недоверие. У некоторых студентов оно вызывает ассоциацию с «играми в демократию». Такое отношение вполне естественно и объяснимо.

Вместе с тем, как показывает наш опыт, у большинства студентов побеждает интерес: такого за все годы их ученичества им никто и никогда не предлагал. Других подкупает то, что первым пунктом договора значатся права студентов: «Студент имеет право:

- на уважение достоинства со стороны преподавателя и других студентов;
- на получение качественного образования, соответствующего современному уровню развития науки и образовательной практики;
- на высказывание и отстаивание в корректной форме личной позиции по любому вопросу;
- на объективную оценку со стороны преподавателя его знаний и умений (уровня подготовки)».

Другие положения договора мы намеренно опускаем, поскольку они представлены в работе Н. Б. Москвиной, С. П. Машовец [14]. Отметим лишь, что права и обязанности студента и преподавателя прописаны симметрично. Это предполагает субъектную позицию каждого из участников этого соглашения.

За студентом остаётся право не подписывать данный договор, равно как и право обсудить с преподавателем и, при взаимном согласии, уточнить и/или откорректировать те или иные формулировки.

Обращаем внимание на то, что данный инструмент легко дискредитируется, если не становится реальным основанием для взаимодействия и разрешения тех или иных ситуаций. Понятно, что в процессе обучения невозможно исключить нарушение каких-либо договорённостей. Но это должно становиться предметом обсуждения участниками именно в контексте взятых на себя обязательств.

Представим ещё один инструмент, работающий на укрепление доверия. Это инструмент самооценивания. Тема монополии педагога на оценку, гипертрофии внешнего оценивания над внутренней самооценкой не является ключевой для данной статьи. Однако считаем важным упомянуть эти характеристики нашей традиционной системы образования. Все годы обучения – с первого класса до магистратуры – ребёнок, а позже – молодой человек, как правило, выступает объектом оценочной деятельности педагога. Это представляется настолько естественным, что мало у кого возникает вопрос, может ли быть иначе. Мы полагаем, что может, особенно если речь идёт о студентах магистратуры – часто по всем параметрам взрослых людей, порой состоявшихся в своей профессии.

При этом разговор о возможности самооценочной деятельности никоим образом не исключает права педагога на оценку учебных достижений студентов, но смещает акценты, указывая на необходимость сохранения субъект-субъектных взаимоотношений участников во всей образовательной деятельности, включая её контрольные и оценочные составляющие.

Итак, по завершении курса обучения студенты получают следующее обращение:

Уважаемые магистранты!

Закончились наши занятия по дисциплине (название дисциплины). Каждый из

Вас точно знает, как он работал на занятиях и дома, изучая данную дисциплину, что он читал, насколько усердно и добросовестно занимался. У каждого из Вас есть представление о том, каков «прирост» знаний, умений, компетенций. Кто-то из Вас практически на каждом занятии имел возможность высказать свою точку зрения, показать уровень усвоения знаний, а кто-то готовился, но не имел возможности принять участие в обсуждении; кто-то, возможно, относился к подготовке не вполне серьёзно. В любом случае, именно Вы это знаете лучше всех. Поэтому Вам предлагается самим оценить степень усвоения Вами знаний по дисциплине (название дисциплины). Безусловно, я соотнесу свои оценки с Вашими. Я надеюсь, что эти оценки совпадут, ведь все мы будем стараться быть объективными и оценивать вашу деятельность по одним и тем же критериям.

Если:

1. Вы посетили все занятия.

2. При подготовке к занятиям читали рекомендованную литературу, были готовы к высказыванию собственного суждения по предлагаемым вопросам.

3. Могли ответить на поставленные вопросы, не используя подготовленный текст или презентацию.

4. Принимали активное участие в обсуждении практически на всех занятиях, вы можете смело поставить себе отметку «отлично».

Если:

1. Вы посетили все занятия или у вас есть единичные пропуски учебных занятий.

2. Вы готовились к учебным занятиям, используя в основном информацию из интернета.

3. Могли ответить на поставленные вопросы, используя подготовленный текст.

4. Принимали участие в дискуссии.

Или:

5. У Вас много пропусков учебных занятий по уважительной причине, но вы самостоятельно изучили содержание курса, выполнили задания по всем темам и отчитались по ним, то вы можете смело поставить себе отметку «хорошо».

Если:

1. Вы посетили более 50 % занятий.

2. Вы недостаточно качественно готовились к занятиям, поэтому принимали участие в дискуссиях очень редко, преимущественно занимая позицию слушателя.

3. Вы осознаёте, что не вполне усвоили содержание дисциплины, то Вы, к большому сожалению, можете поставить себе пока только «удовлетворительно».

Предложенные критерии самооценки требуют некоторых комментариев. Мы никоим образом не настаиваем на их универсальности, понимая, что специфика дисциплины может предопределять иные критерии, значительно более объективированные. Нам важно подчеркнуть другое: предоставление студенту права на самооценку на основе заранее оговоренных критериев, с одной стороны, ставит его в позицию субъекта процесса собственного учения, взрослого, ответственного человека. Тем самым задаётся интернальный вектор развития, что с учётом магистерского уровня образования представляется абсолютно обоснованным. С другой стороны, это есть ни что иное, как проявление доверия студенту. Безусловно, здесь присутствует определённый риск необъективной оценки студентом своих знаний и усилий, приложенных к их добытию. Более того, следует иметь в виду, что при изучении некоторых дисциплин такой риск непозволителен. И всё же считаем, что в значительном количестве случаев этот риск минимален при весьма существенном воспитательном эффекте. По существу, здесь создаётся ситуация нравственного выбора – мощное педагогическое средство, не часто пока используемое педагогами.

Следует добавить, что, предоставляя студенту право оценить свои знания, мы говорим о том, что и у нас остаётся право при категорическом несогласии с оценкой студента оспорить её, приведя собственную аргументацию.

Отметим, что пятилетний опыт использования данного инструмента ни разу не дал сбой. Не было ни единого случая, когда бы студенты завысили себе отметку, они были склонны, скорее, занижать её. Можно предположить, что важным фактором здесь выступает возраст и достаточная личностная зрелость, что может не проявляться у бакалавров. Это, на наш взгляд, дискуссионный вопрос. Но очевидно, что при обучении магистров необходимо предоставлять возможность фактору личностной зрелости для его проявления и развития.

Наконец, в качестве ещё одного инструмента возвращения культуры доверия во взаимодействии студентов и преподавателя

мы рассматриваем и используем итоговую рефлексия, проводимую по завершении курса. Предметом этой рефлексии выступает собственно взаимодействие, соблюдение сторонами принятых на себя договорных обязательств, а также представленных здесь инструментов формирования доверия. Они не обязательно позиционируются именно в таком качестве. Но студенты сами отмечают, что учёт их мнения (на основе входной анкеты), заключение договора и последующее следование ему, оценка собственных результатов на основе заданных критериев – все эти инструменты (в их интерпретации – подходы, приёмы) задавали принципиально иной характер взаимоотношений и взаимодействий.

Вызывая поначалу настороженность, но будучи органично встроенными в общий образовательный процесс, эти инструменты, с одной стороны, создавали притягательный прецедент, а с другой стороны, достаточно быстро формировали чувство безопасности и отношение доверия между конкретными преподавателями и студентами.

Заключение. Подводя итог сказанному, отметим, что конструирование и приме-

нение на практике различных инструментов формирования и укрепления доверия – область профессионального творчества преподавателя. Перечисленными здесь инструментами, безусловно, не исчерпывается их возможный арсенал. Очевидно и другое: это и зона определённого риска, на который может пойти педагог, только если для него приоритетна ценность доверия, рождаемого предложенными (или другими) способами. Что касается авторов, то для нас как практикующих преподавателей эта ценность неоспорима, так как в ней аккумулируются и другие личностно-профессиональные ценности: ценность субъектности, личностного достоинства, ответственности и др.

За рамками данной статьи остались вопросы гармонизации доверия-недоверия, а также риски избыточного, слепого доверия. Эти темы чрезвычайно актуальны для бизнеса, менеджмента, но не только. Нам представляется, что в образовании приоритет должен быть отдан доверию со всеми его образовательными возможностями и рисками. Как сказал ещё в 1968 г. В. А. Сухомлинский, «Без доверия нет воспитания».

Список литературы

1. Арпентьева М. Р. Диалог как сущность общения // Гуманитарные исследования. 2018. № 1. С. 8–12.
2. Гуриева С. Д., Борисова М. М. Доверие как социально-психологическое явление // Вестник Санкт-Петербургского университета. 2014. Вып. 4. С. 126–136.
3. Доверие институтам: опрос Левада-центра. URL: <https://www.levada.ru/2020/09/21/doverie-institutam/> (дата обращения: 03.01.2021). Текст: электронный.
4. Доверие как фундаментальная проблема российского высшего образования: монография / Г. Е. Зборовский [и др.]. Екатеринбург: Гуманитарный университет, 2020. 382 с.
5. Зборовский Г. Е., Амбарова П. А. Доверие в вузе как фактор преодоления образовательной неуспешности студенчества // Вестник Института социологии. 2019. № 4. С. 126–149.
6. Зборовский Г. Е., Амбарова П. А. Доверие к высшему образованию: социологические подходы к исследованию проблемы // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Социально-экономические науки. 2018. № 3. С. 21–35.
7. Зими́на Н. А. Доверие между преподавателем и студентами как необходимый компонент учебно-воспитательного процесса в вузе. Текст: электронный // Концепт. 2015. № 7. URL: <http://www.e-koncept.ru/2015/15238.htm> (дата обращения: 01.02.2021).
8. Кови-мл. С., Меррилл Р. Скорость доверия: то, что меняет всё. М.: Альпина Паблишер, 2013. 214 с.
9. Козырева П. М., Смирнов А. И. Доверие в нестабильном российском обществе // Полис. Политические исследования. 2019. № 5. С. 134–147.
10. Кошкин А. П., Новиков А. В. Социальный капитал студентов и преподавателей как ресурс повышения качества образования // Современное образование. 2017. № 1. С. 65–87.
11. Купрейченко А. Б. Психология доверия и недоверия. М.: Ин-т психологии РАН, 2008. 564 с.
12. Левшин С.В. Ценности доверия и политические ориентации российского общества в свете исследовательского проекта “World Values Survey”. Текст: электронный // Система ценностей современного общества. 2016. № 44. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsennosti-doveriya-i-politicheskie-orientatsii-rossiyskogo-obschestva-v-svete-issledovatel'skogo-proekta-world-values-survey> (дата обращения: 04.02.2021).

13. Москвина Н. Б. Диалог в образовательном процессе как экзистенциальное событие // Известия Воронежского государственного педагогического университета. 2013. № 2. С. 40 – 44.
14. Москвина Н. Б., Машовец С. П. Договор как педагогический инструмент регулирования взаимодействия субъектов образовательного процесса в вузе // Сетевое образовательное взаимодействие в подготовке педагога информационного общества: материалы междунар. науч.-практ. конф. Владивосток, 2019. С. 137–145.
15. Ненашева А. В. Доверие к СМИ в современной России: дис. ... канд. полит. наук: 10.01.10. СПб., 2018. 332 с.
16. Петраш Е. А., Мануйлова Е. А. Механизмы формирования доверия между субъектами образовательного процесса в обществе риска и неопределённости // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2020. Т. 5, вып. 3. С. 277–228.
17. Реутов Е. В. Роль доверия в научной деятельности. URL: https://www.elar.urfu.ru/bitstream/10995/32266/1/klo_2015_126.pdf (дата обращения: 02.02.2021). Текст: электронный.
18. Токарева С. Б., Голубь О. В. Деформация институционального доверия в современном образовательном пространстве: причины и проявления // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 7. Философия. Социология и социальные технологии. 2015. № 4. С. 134–138.
19. Тульчинский Г. Л., Лисенкова А. А. Проблема доверия и современные информационно-коммуникативные технологии // Российский гуманитарный журнал. 2016. № 2. С. 233–242.
20. Фишман Б. Е., Буховцева О. В., Пицок И. Л., Орлова Е. В. О диагностике целевой ориентации первокурсников и мотивации их учебной деятельности // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 5. С. 253–256.
21. Шаброва Н. В. Студенты и преподаватели: в поисках оснований доверия. Текст: электронный // Социология и общество: традиции и инновации в социальном развитии регионов: сборник докладов VI Всерос. социол. конгресса. Тюмень, 2020. URL: <https://www.ssa-rss.ru/files/File/Conference/VSK-VI/Sbornik/ShabrovaNV-2.pdf> (дата обращения: 02.02.2021).
22. Шишкина Е. В., Артюхина А. И., Хавронина В. Н., Чумаков В. И. Факторы достижения доверия в диаде преподаватель – студент в педагогическом процессе // Научное обозрение. Педагогические науки. 2020. № 5. С. 13–19.
23. Шуклина Е. А., Певная М. В. Доверие как институциональная проблема высшего образования // Университетское управление: практика и анализ. 2017. № 5. С. 120–131.
24. Sekhon H., Ennew C., Kharouf H., Devlin J. Trustworthiness and Trust: Influences and Implications. Текст: электронный // Journal of Marketing Management. 2014. No. 30. Pp. 409–430. URL: https://www.researchgate.net/publication/263605831_Trustworthiness_and_trust_Influences_and_implications (дата обращения: 03.02.2021).
25. Sousa S. C., Lamas D., Dias P. Value Creation Through Trust in Technological-Mediated Social Participation. Текст: электронный // Technology Innovation and Education Springer Open. 2015. October. URL: https://www.researchgate.net/publication/283479199_Value_creation_through_trust_in_technological-mediated_social_participation (дата обращения: 03.02.2021).

Статья поступила в редакцию 04.02.2021; принята к публикации 25.02.2021

Библиографическое описание статьи

Москвина Н. Б., Фишман Б. Е., Машовец С. П. Доверие в образовательном процессе вуза: от цене ностей к инструментам // Учёные записки Забайкальского государственного университета. 2021. Т. 16, № 1. С. 31–42. DOI: 10.21209/2658-7114-2021-16-1-31-42.

Natalia B. Moskvina¹,

*Doctor of Pedagogy, Associate Professor,
Far Eastern Law Institute*

*Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation
(15 lane Kazarmenny, Khabarovsk, 680030, Russia),*

e-mail: nat200162@yandex.ru

http://orcid: 0000-0002-0151-4842

Boris E. Fishman²,

*Doctor of Pedagogy, Professor,
Amur State University*

Named after Sholem Aleichem

(70-a Wide st., Birobidzhan, 679015, Russia),

e-mail: bef942@mail.ru

http://orcid: 0000-0002-2211-5998

Svetlana P. Mashovets³,

Doctor of Pedagogy, Professor,

Far Eastern Academy of Physical Culture

(1 Amursky boulevard, Khabarovsk, 680000, Russia),

e-mail: pechenuksp@mail.ru

Trust in the Educational Process of the University: from Values to Tools

The relevance of the phenomenon of “trust” in the field of higher education is due to the growing crisis of trust in all spheres of life of Russian society. This is a factor that enhances the attention of researchers to this topic. Trust in higher education is studied at three levels: 1) institutional; 2) interpersonal depersonalized; 3) interpersonal personified. Restoration and strengthening of trust is ensured primarily at the interpersonal personified level: 1) institutional level; 2) interpersonal depersonalized level; 3) interpersonal personified level. The authors note that development of trust can be ensured primarily at the interpersonal personified level, as the process of interaction of a particular teacher with a particular student or student group. The authors present their own values, which are connected with the phenomenon of trust at this level. The tools that allow transforming the educational process at the university into a space of activity, which is characterized by interpersonal personalized trust between the teacher and the students are described. These tools are: 1) a dialogue between a teacher and a student and an agreement that creates during the dialogue; this agreement defines the rights and obligations of the both of them; 2) a questionnaire or essay, showing, on the one hand, the students’ motives, attitudes, expectations associated with the upcoming learning process, and, on the other, the teacher’s interest of these characteristics of the students’ inner world; 3) a self-assessment system which helps student to assess their own educational results using specific criteria; 4) the final reflection of the teacher and students about their interaction, as well as about compliance with the contract. The article presents the experience of using these tools. The analysis of practice shows their significant influence on the building and strengthening of trust between the teacher and students.

Keywords: trust, lack of trust, tools for building and strengthening of trust, dialogue, self-assessment, reflection

References

1. Arpentieva, M. R. Dialogue as the essence of communication. Humanitarian research, no. 1, pp. 8–12. 2018. (In Rus.)
2. Gurieva, S. D., Borisova, M. M. Trust as a socio-psychological phenomenon. Bulletin of the St. Petersburg State University, vol. 4, pp. 126–136, 2014. (In Rus.)
3. Trust in institutions: a survey by the Levada Center. Web. 03.02.2021. <https://www.levada.ru/2020/09/21/doverie-institutam/> (In Rus.)

¹ B. E. Fishman – has made a search and analysis of theoretical and methodological sources on general issues of trust; analysis and systematization of the material for the conceptual part.

² N. B. Moskvina – has made a search and analysis of theoretical and methodological sources on issues of trust in education; preparation of the primary version of the article for discussion with co-authors and making adjustments based on the discussion.

³ S. P. Mashovets – has put into practice generalization of the authors’ empirical experience, design of the final text of the article.

4. Trust as a fundamental problem of Russian higher education. Ekaterinburg: Gumanitarny universitet, 2020. (In Rus.)
5. Zborovsky, G. E., Ambarova, P. A. Trust in the university as a factor in overcoming the educational failure of students. Bulletin of the Institute of Sociology, no. 4, pp. 126–149, 2019. (In Rus.)
6. Zborovsky, G. E., Ambarova, P. A. Trust in higher education: sociological approaches to researching the problem. Bulletin of PNRPU. Social and political sciences, no. 3, pp. 21–35, 2018. (In Rus.)
7. Zimina, N. A. Trust between the teacher and students as a necessary component of the educational process at the university. Koncept, no. 7, 2015. Web. 01.02.2021. <http://www.e-koncept.ru/2015/15238.htm/> (In Rus.)
8. Kovi-mi, S., Merrill, R. Trust speed: what changes everything. M: Al'pina Publisher, 2012. (In Rus.)
9. Kozyreva, P. M., Smirnov, A. I. Trust in an unstable Russian society. Polis. Political research, no. 5, pp. 134–147, 2019. (In Rus.)
10. Koshkin, A. P., Novikov, A. V. Social capital of students and teachers as a resource for improving the quality of education. Modern Education, no. 1, pp. 65–87, 2017. (In Rus.)
11. Kupreychenko, A. B. The psychology of trust and distrust. M: Institut psihologii RAN, 2008. (In Rus.)
12. Levshin, S. V. Trust values and political orientations of Russian society in the light of a research project «World Values Survey». The value system of modern society, no. 44, 2016. Web. 04.02.2021. <https://www.cyberleninka.ru/article/n/tsennosti-doveriya-i-politicheskie-orientatsii-rossiyskogo-obschestva-v-sve-te-issledovatel'skogo-proekta-world-values-survey/> (In Rus.)
13. Moskvina, N. B. Dialogue in the educational process as an existential event. News of the Voronezh State Pedagogical University, no. 2, pp. 40–44, 2013. (In Rus.)
14. Moskvina, N. B., Mashovets, S. P. Agreement as a pedagogical tool for regulating the interaction of subjects of the educational process in a university. Networked educational interaction in the training of teacher of an information society, Proceedings of the 5th International Scientific and Practical Conference. 2019: 137–145. (In Rus.)
15. Nenasheva, A. V. Trust in the media in modern Russia. Dr. polit. sci. diss. SPb, 2018. (In Rus.)
16. Petrash, E. A., Manuylova, E. A. Mechanisms for the formation of trust between the subjects of the educational process in a society of risk and uncertainty. Pedagogy. Questions of theory and practice, vol. 3, pp. 277–228, 2020. (In Rus.)
17. Reutov, E. V. The role of trust in scientific activity. Web. 02.02.2021 https://www.elar.urfu.ru/bit-stream/10995/32266/1/klo_2015_126.pdf/ (In Rus.)
18. Tokareva, S. B., Golub, O. V. Deformation of institutional trust in the modern educational space: causes and manifestations. Bulletin of the Volgograd State University, no. 4, pp. 134–138, 2015. (In Rus.)
19. Tulchinsky, G. L., Lisenkova, A. A. The problem of trust and modern information and communication technologies. Russian humanitarian journal, no. 2, pp. 233–242, 2016. (In Rus.)
20. Fishman, B. E., Buhovtseva, O. V., Pitsyuk, I. L., Orlova, E. V. About the diagnosis of the target orientation of freshmen and the motivation of their learning activities. World of science, culture, education, no. 5, pp. 253–256, 2019. (In Rus.)
21. Shabrova, N. V. Students and Teachers: In Search of Foundations of Trust. Sociology and Society: Traditions and Innovations in the Social Development of Regions, Proceedings of the 6th All-Russian sociological congress. Web. 02.02.2021. <https://www.ssa-rss.ru/files/File/Conference/VSK-VI/Sbornik/ShabrovaNV-2.pdf/> (In Rus.)
22. Shishkina, E. V., Artyukhina, A. I., Khavronina, V. N., Chumakov, V. I. Factors of achieving trust in the teacher-student dyad in the pedagogical process. Scientific Review. Pedagogical Sciences, no. 5, pp. 13–19, 2020. (In Rus.)
23. Shuklina, E. A., Pevnaya, M. V. Trust as an Institutional Problem of Higher Education. University Management: Practice and Analysis, no. 5, pp. 120–131, 2017. (In Rus.)
24. Sekhon, H., Ennew, C., Kharouf, H., & Devlin, J. Trustworthiness and trust: influences and implications. Journal of Marketing Management, no. 30, pp. 409–430, 2014. Web. 03.02.2021. https://www.researchgate.net/publication/263605831_Trustworthiness_and_trust_Influences_and_implications/ (In Eng.)
25. Sousa, Sonia C., Lamas, D., Dias, P. Value creation through trust in technological-mediated social participation. Technology Innovation and Education Springer Open. 2015, October. Web. 03.02.2021. https://www.researchgate.net/publication/283479199_Value_creation_through_trust_in_technological-mediated_social_participation/ (In Eng.)

Received: February 4, 2021; accepted for publication February 25, 2021

Reference to the article

Fishman B. E., Moskvina N. B., Mashovets S. P. Reference to the Article Trust in the Educational Process of the University: from Values to Tools // Scholarly Notes of Transbaikal State University. 2021. Vol. 16, No. 1. PP. 31–42. DOI: 10.21209/2658-7114-2021-16-1-31-42.