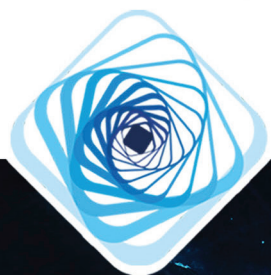


АКМЕ



ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ И ОБРАЗОВАНИЯ
(российский журнал прикладных исследований)

PSYCHOLOGY OF DEVELOPMENT AND EDUCATION
(Russian journal of Applied Research)



№2 (2022)

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ И ОБРАЗОВАНИЯ

(РОССИЙСКИЙ ЖУРНАЛ ПРИКЛАДНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ)

Сетевое периодическое издание «Психология развития и образования (российский журнал прикладных исследований) / Developmental and Educational Psychology (Russian Journal of Applied Research)» создано по решению Автономной некоммерческой организации «Центр развития и совершенствования личности «Акме»» <http://akmecenter.ru/> и зарегистрировано в Роскомнадзоре 30 мая 2019 г. <https://rkn.gov.ru/mass-communications/reestr/media/?id=737931&page>

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Агапов Валерий Сергеевич, доктор психологических наук, профессор, Московский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации имени В.Я. Кикотя, **член редакционной коллегии** <https://www.agapov-school.com/>

Бехтер Анна Александровна, кандидат психологических наук, доцент, директор Психологического центра Тихоокеанского государственного университета; докторант РАНХиГС при Президенте Российской Федерации (Россия, г. Хабаровск), **ответственный редактор (координация экспертной деятельности)** <https://www.b17.ru/behter2004/>

Гагарин Александр Валерьевич, доктор педагогических наук, профессор Института общественных наук РАНХиГС при Президенте Российской Федерации (Россия, Москва), **ответственный редактор (научная и общая редакция)** <http://www.ranepa.ru/prepodavateli/sotrudnik/?519>

Гришаева Юлия Михайловна, доктор педагогических наук, профессор Московского государственного областного университета, **член редакционной коллегии** <https://vestnik-mgou.ru/Authors/View/9340>

Иванова Галина Павловна, доктор педагогических наук, профессор Московского государственного областного университета (Россия, Москва), **член редакционной коллегии** <https://mgou.ru/fakultety-i-instituty/fakultet-psihologii/kafedra-nachalno-go-obrazovaniya>

Кудрявцева Екатерина Львовна, PhD (образование), научный руководитель Международных сетевых лабораторий «Инновационные технологии в сфере поликультурного образования», член правления и ученый секретарь Международного методического совета по многоязычию и межкультурной коммуникации ОЦ ИКаРус, Грайфсвальдский университет (Германия, Мекленбург-Передняя Померания, Гютов), **член редакционной коллегии** ResearcherID (IRID): 6305191

Лячина Светлана Николаевна, ответственный секретарь ИД «Народное образование» (Россия, Москва), **член редакционной коллегии** (предварительная издательская подготовка, подписка, распространение, взаимодействие с РИНЦ, «Информрегистр») <http://narodnoe.org/o-nas>

Прокопенко Елизавета Сергеевна, магистр психологии (Россия, Москва), **ответственный редактор-секретарь** (предварительная издательская подготовка, взаимодействие с авторами) <https://scholar.google.ru/citations?user=z4f-An8AAAAJ&hl=ru>

Момбек Алия Ануарбековна, кандидат педагогических наук, ассоциированный профессор Казахского национального педагогического университета имени Абая (Алматы, Казахстан), **член редакционной коллегии** <http://kaznpu.kz/ru/1612/personal/>

Сайко Эди Викторовна, член-корреспондент РАО, доктор исторических наук, профессор, (Россия, Москва), **член редакционной коллегии** <http://rusacademedu.ru/akademiya/chleny-korrespondenty-rossijskoj-akademii-obrazovaniya/sayko-edi-viktorovna/>

Сараева Надежда Михайловна, доктор психологических наук, профессор Забайкальского государственного университета (Россия, г. Чита), **член редакционной коллегии** <http://www.zabgu.ru/php/person.php?id=593>

Темнова Лариса Витальевна, доктор психологических наук, профессор Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова, **член редакционной коллегии** <https://www.socio.msu.ru/index.php/%D0%BC%D0%B0%D0%B3%D0%B8%D1%81%D1%82%D1%80%D0%B0%D0%BD%D1%82%D0%B0%D0%BC?id=223>

Федосенко Екатерина Владимировна, кандидат психологических наук, директор Научного центра развития личности «Акме» (Россия, Санкт-Петербург), **ответственный редактор (координация международного сотрудничества)** <http://akmecentr.com/sotrudniki-volontery-centra>

Учредитель:

Автономная некоммерческая организация «Центр развития и совершенствования личности «АКМЕ»»
Телефон: +7(916)366-03-33
E-mail: info@akmecenter.ru

Издатель:

Автономная некоммерческая организация
Издательский дом «Народное образование»
Телефоны: +7(495)345-52-00, +7(495)345-59-00,
E-mail: narob@yandex.ru

Редакция:

109341, г. Москва, ул. Люблинская, д. 157, к. 2,
этаж 1, пом. 2, комн. 1-8, 21, 22, 23
E-mail: development-edu@yandex.ru
Сайт: <https://development-edu.ru>

СОДЕРЖАНИЕ

ОБУЧЕНИЕ, ВОСПИТАНИЕ И РАЗВИТИЕ ЧЕЛОВЕКА (МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕОРИЯ)

Соловьева Н. В., Гагарин А. В.	3
Студент и преподаватель в актуальной информационно-коммуникативной ситуации	

ОБУЧЕНИЕ, ВОСПИТАНИЕ И РАЗВИТИЕ ЧЕЛОВЕКА (ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА)

Карчаа А. О., Гагарин А. В.	7
Стратегии адаптивного поведения в условиях онлайн-обучения и особенности их формирования	

Григорян Ф. Р., Гагарин А. В.	10
Стратегии поведения студентов в социальных сетях и роль индивидуально-типологических особенностей в их формировании	

Гришаева Ю. М., Гагарин А. В.	12
Стратегии проэкологичного поведения студентов и возможности онлайн-коммуникаций в их формировании	

ОБУЧЕНИЕ, ВОСПИТАНИЕ И РАЗВИТИЕ ЧЕЛОВЕКА (ОПЫТ И РЕКОМЕНДАЦИИ)

Гагарин А. В., Соловьева Н. В.	15
Воспитание студентов в средовых учебных взаимодействиях: вариативные модели и формы организации	

Выпуск журнала подготовлен по материалам, переданным в редакцию организационно-экспертной группой III онлайн-сессии «Человек в пространстве цифровизации: стратегии адаптивного поведения в воспитании и развитии студентов» (Москва, ноябрь — декабрь 2022 г.)

Организационно-экспертная группа сессии

Соловьева Наталья Викторовна, доктор педагогических наук, профессор (организационный блок)

Бехтер Анна Александровна, кандидат психологических наук, доцент (экспертный блок)



Соловьева Наталья Викторовна,

доктор педагогических наук, профессор, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации,
e-mail: solov.52@mail.ru

Гагарин Александр Валерьевич,

доктор педагогических наук, профессор, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации,
e-mail: alexandervgagarin@gmail.com

СТУДЕНТ И ПРЕПОДАВАТЕЛЬ В АКТУАЛЬНОЙ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНОЙ СИТУАЦИИ

УДК 378; 159.9

АННОТАЦИЯ

В статье авторы предпринимают попытку анализа каждого из параметров информационно-коммуникативной ситуации, в результате чего констатируют, что, возможно, находясь в одной ситуации, мы (преподаватели, научные руководители) говорим со студентами и аспирантами на непривычном для них, а они с нами — на не всегда приемлемом для нас языке. По мнению авторов, не всегда соблюдается этикет ситуации педагогического взаимодействия, и, как следствие, возникает вопрос: а насколько он (такой язык) современен? В этой связи авторы актуализируют ставшие классическими в отечественной педагогике и психологии положения о культуре педагогического общения, ее формировании, о преемственности поколений и др.¹

Ключевые слова: студент, преподаватель, информационно-коммуникативная ситуация, культура педагогического взаимодействия, преемственность поколений.

В традиционном прикладном исследовании «Психология образования: студент и преподаватель», или «Актуальные проблемы педагогической коммуникации», которое мы проводим ежегодно (Гагарин А. В., Григорян Ф. Р., Соловьева Н. В., 2022, с. 191) мы получили следующие результаты, дающие значимую информацию для размышления.

Так, в блоке исследования «Студент глазами студента» важно отметить данные самооценки студентами, обучающимися в высшем учебном заведении, собственных личностных черт и часто проявляющихся эмоциональных состояний.

В данном случае был задан вопрос: «Какие типичные черты типичного представителя поколения Z (в общении, в учении, в жизненном целеполагании)? Назовите пять наиболее ярких». Ответы были следующими:

- этичность; прокрастинация, стресс; самореализация; прозорливость, прагматичность; мечтательность, легкомысленность; изобретательность; интуитивность; «быстрообучаемость», неусидчивость, быстрая «наполняемость»; открытость; креативность; адаптивность; нецензурность лексики; любознательность; интерес к путешествиям; «цифровые люди»; «обостренная» потребность в личной свободе; прагматичность; стремление все упрощать; потребность в самореализации в хобби и путешествиях; «вера в гороскоп»; «считают, что им все должны»; гибкость,

¹ По: Гагарин А. В., Григорян Ф. Р., Соловьева Н. В. Воспитание в академической среде: интеграция традиций и инноваций. Монография / Под общ. ред. проф., д. пед. н. А. В. Гагарина. — М.: РУСАЙНС, 2022. С. 191—201.

«Я все могу!»; на все свое мнение; компанейские; энергичность; рациональность; «разносторонне-неразвитость», многозадачность на фоне целеустремленности; честность; самоуверенность; безответственность; «лениво смотрят на жизнь»; «точно не знают чего хотят»; хотят «поймать рыбку» без труда; легко меняют работу; хобби как способ заработать; активность; независимость от мнения авторитетов; «болтуны»; аполитичность, малая «заидеологизированность», неприятие навязанной идеологии; стремление к самообразованию, «самоучки»; стремление к науке, креативность; индивидуализм, эгоцентричность; солидарность; «продвинутость, современность; конфликтность; стремление к быстрым результатам; ничего не боятся; толерантность; «нетипичное сознание»; готовность экспериментировать; легко меняют взгляды; «иллюзия всезнания»; есть ложные кумиры, невнимательность в этом плане; отсутствие глубоких знаний; «растормживание» в сети; ориентированность на качество; хитрость; упрямство; требовательность к месту работы и к оплате труда; предпочитают работать удалённо; клиповое мышление; завышенные ожидания; страх не реализовать себя; завышенная самооценка; наивность; цифровая зависимость; доброта; новаторство; главенство разума над чувством; высокая коммуникабельность; «пластичная мораль»; отсутствие авторитетов; безответственность; упор на социальные связи; свободолюбивы; мобильны; предприимчивы; проактивность; ориентация на запад; глобализированные; разносторонние; знания широкие, но не глубокие; расчётливы; потребители; космополитичность; комфортность; ориентация на карьеру; уверен в своей исключительности; убежденность; скорость взросления; непринятие другой точки зрения; против традиций и авторитетов; не хотят работать в компании; «виртуальный образ > реальный»; ценят социальное признание (подписчиков), а не деньги; идеалисты; склонны к упрощению всего; изворотливы; нагловатые; прогрессивные; избалованные; либеральные; трудности в концентрации внимания; «всегда на связи»; шаблонность; «цифровой человек»; нет критического мышления; «в поиске себя»; интернет-зависимость; «интересы группы важны»; «слушают Моргенштерна»; «тиктокер»; позитивность; «нет ограничений».

В блоке исследования «Преподаватель глазами студента», для респондентов — молодых исследователей (аспирантов) указанные ранее «барьеры восприятия и общения» выразились в следующих ответах на последовательность вопросов: «Что преподаватель делает, создавая барьеры восприятия? — В чем его

проблема? — Чем она характеризуется? — Чем это мешает студенту?»:

- *дидактические* (в том числе незнание учебного материала) — такие как «читает по бумажке, не может ответить на вопросы студентов, дает меньше материала, чем спрашивает» — семь позиций;
- *организационные* — такие как «требуется записанные лекции, не пускает опоздавших в аудиторию, отменяет пары, опаздывает, а потом забирает время» — четыре позиции;
- *нравственно-этические* — такие как «отвлекается на разговоры о своей жизни, гладит по руке и др., переходит на личности, допускает панибратство» — пять позиций;
- *консерватизм* — такие как «оценка только за посещение, работает по шаблонам, которые уже не актуальны, игнорирует новые знания, игнорирует современные формы обучения» — шесть позиций;
- *мотивационные* — такие как «не проверяет домашнее задание, сбивается в установках, дает только теорию без практики» — четыре позиции;
- *компетентностные* — такие как «не имеет опыта работы преподавателем, не знает свой предмет, читает только по презентациям» — три позиции.

Вместе с тем магистранты и аспиранты при ответе на вопрос: «Какие эмоции Вы чаще всего испытывали при общении с преподавателями вуза, который Вы окончили?», констатировали следующие результаты: 1) никаких (2%), 2) только отрицательные (1%), 3) чаще отрицательные (4%), 4) чаще положительные (63%), 5) только положительные (24%), 6) «50 на 50» (17%).

В блоке исследования «Преподаватель глазами будущих преподавателей» аспиранты, молодые исследователи, слушающие курс педагогики и психологии высшей школы, на основе рефлексии собственного опыта обучения в вузе и возможной будущей деятельности в роли преподавателя на вопрос: «Какие ошибки совершает преподаватель в своей работе, создающие психолого-педагогические барьеры? Назовите наиболее значимые» — дали следующие ответы, распределенные нами по группам:

- *дидактические*: «формализация процесса обучения, начитка лекционного материала, торопливость в изложении, узкий взгляд на предмет, отвлечение от темы занятия, размытость требований к аттестации, отсутствие индивидуального подхода; начитка лекционного материала, монолог; «думает, что его поняли»; узкий взгляд на предмет; нет системы в изложении информации; нет индивидуального подхода; нет связи с практикой; не регулирует уровень сложно-

сти информации; излишне использует термины; ссылки на авторитеты; не объясняет базовые вещи; не знает тему; рассказывает одни байки; слишком уходит в рассуждения; слишком банальные примеры; нет интерактива; отсутствие визуализации материала; не идёт в ногу со временем; «есть ЗУНы, но нет человека»; «а это изучите сами»;

- **эмоционально-волевые:** апатия; невнимательность; торопливость; отступление от темы занятия; не увлечен предметом; нет интереса в передаче знаний; нет сочувствия к студентам; категоричность суждений; консервативность; мягкотелость; неосознанные повторы; неконструктивные эмоции; неуважительное и даже уничижительное отношение к студентам; спрашивает то, что не объяснял; неоднозначность научной позиции; не обновляет методические пособия; читает весь текст в презентации; нежелание объяснять суть; равнодушие; чрезмерная увлеченность;
- **организационные:** формализация обучения; заурядность; излишний авторитаризм; размытость требований к аттестации; излишнее внимание к частностям; отсутствие иерархии знаний; работает без подготовки; нет жизненного опыта по теме; мало времени для заданий; задает неадекватный темп; не «держит аудиторию», не следит за процессом;
- **нравственно-этические:** высокомерие; трансляция негативного отношения к действительности; надменность; выделяет «любимчиков»; предвзятость; запугивает студентов; нарочитая и/или ложная принципиальность; неприятие позиции студента; тон надменный; хамит, мстит, унижает; безапелляционность; нет личного интереса к теме; сравнение с другими студентами; внешний вид за пределами корпоративной этики; начинает прилюдно «разносить» твою работу или идею; переходит на странные темы; нарушение ролей; «корона» на голове и на плечах;
- **мотивационные:** неинтересная подача материала; отсутствие вовлеченности в процесс обучения; монотонность; нежелание мотивировать учение; читает с листа; устаревшая информация; отдельные случаи демотивации;
- **коммуникационные:** отсутствие сотрудничества, сотворчества в работе со студентами; субъективизм в коммуникации со студентами; снобизм в общении с коллегами и студентами; отсутствие контакта с аудиторией; отсутствие обратной связи; не «держит» аудиторию; отсутствие диагностики исходного уровня; фокус на себе, а не слушателях; не слышит себя со стороны; слишком быстро преподает; не хочет слышать студента; не готов признавать ошибку; нетактичность; пу-

тает имена студентов; нет живого общения; лишняя информация.

В блоке исследования «Студент глазами действующего преподавателя» для практикующих на данный момент преподавателей такой «барьер» выразился в следующих ответах на «цепь вопросов»: «Каковы современные студенты? Какова их характеристика как «нового» поколения? В чем проблема взаимодействия с ними для преподавателя?» Ответы даны ниже по результатам ранжирования (по степени их значимости).

1. Бескультурные.
2. Низкая эрудиция.
3. Несамостоятельные.
4. Опаздывают на занятия.
5. «Погружены» в мобильные телефоны.
6. Не хотят заниматься научной работой.
7. Не планируют работать по профессии.
8. Не умеют общаться в рамках этики учебного заведения.
9. Допускают ненормативную лексику.
10. Принимают пищу на занятиях.

В блоке исследования «Студент глазами будущего преподавателя» при ответе аспирантов (будущих преподавателей) на вопрос: «Каковы типичные черты личности современного студента (в общении, в учении, в жизненном целеполагании)? Назовите наиболее яркие», получены следующие ответы (приводятся списком без ранжирования по группам):

- **нравственно-ценностные:** амбициозность; ориентация на западные ценности; потребительская ориентация; самовлюбленность; индивидуализм; практикоориентированность; добросовестность; «не признаёт авторитетов»; «в погоне за баллами (во всех сферах жизни)»; «они живут здесь и сейчас»;
- **мотивационно-поведенческие:** уверенность (самоуверенность); целеустремлённость; стремление к выгоде; потребность в путешествиях; потребность в развлечениях; активность в досуге; свободолюбивость; неопытность; стремление к саморазвитию (путешествия, хобби, самопрезентация); целеориентированность; «неготовность» к дискомфорту; находчивость; инициативность; адаптивность в условиях нестабильности; потребность в уверенности в надёжности выбора;
- **когнитивные:** вариативность, «мультидисциплинарность» (во взглядах, интересах); понимание, осознанность; любознательность; креативность; недалёковидность; завышенная самооценка; многозадачность (как в интересах, так и в поведении); новаторские взгляды; наивность; невнимательность; открытость новому; легковесность суждений; узость кругозора и мышления; расте-

рянность в выборе пути; «инфантильная матрица от Диснея»; клиповое мышление — невосприимчивость к информации в текстах; дезориентированность;

- **эмоционально-волевые:** прокрастинация (стресс); мечтательность; жизнерадостность; эмпатийность; доброжелательность; лень в учении; много иллюзий; стрессоустойчивость; оптимистичность; воодушевленность; энергичность; неусидчивость; несосредоточенность; устойчивость, самообладание; чувствительность к критике; зависимость от телефона; максимализм; критичность; настойчивость; эмоциональность; динамичность;
- **коммуникационные:** коммуникабельный; «оцифрованность», мобильность, «гаджетизированность»; технологичность в коммуникациях; гибкость, но при этом готовность принять вызов; «тиктокер»; «простоватость»; поверхностность.

В блоке исследования «Образование глазами молодого ученого» было дано задание аспирантам сформулировать одну проблему, которая, на их взгляд, наиболее актуальна для современного высшего образования. В ответах были отмечены следующие шесть, наиболее актуальных, по мнению аспирантов, групп проблем:

- 1) прокрастинации в условиях онлайн образования (методы и пути её преодоления);
- 2) стремления к чрезмерной цифровизации образовательных процессов;
- 3) вовлечённости в учебную и исследовательскую деятельность;
- 4) развития аналитических способностей у студентов и начинающих исследователей — представителей молодого поколения Z;
- 5) психологических реакций у студентов в ответ на неконструктивную коммуникацию с преподавателями;
- 6) влияния перехода к дистанционному обучению на психику и социальное поведение студентов и преподавателей высшей школы (положительные и негативные стороны).

В свободной устной рефлексии по данному заданию аспиранты говорят о проблемах информаци-

онно-коммуникативной среды, которые ярко проявляются в условиях цифровой трансформации образования и науки:

- резкое снижение количества личных контактов преподавателя и студента (научного руководителя и молодого ученого);
- усечение важной части научно-педагогического взаимодействия, которая направлена на получение молодым ученым опыта общения в научной среде, на присвоение полезных навыков, привычек, правил, принятых в коммуникации между учеными;
- отсутствие ориентации на сохранение эмоционального здоровья и психической стабильности в условиях цифровизации образования и науки;
- «иллюзия знания» из-за постоянного нахождения в сети (возможность быстро найти информацию не равно наличию знаний, но это когнитивное искажение в большинстве случаев не осознается, пока не делаешь акцент на этом аспекте).

Понятно, что перечень вопросов, поднимаемых в данном прикладном исследовании, далеко не полный, их предстоит расширить в дальнейшем, развернуть и обсудить в полной мере. Но на одну из проблем следует обратить внимание. Это анализ личностных особенностей, свойственных представителям различных поколений обучающихся и обучающихся, которые сегодня включены в информационно-коммуникативную среду, на анализ роли и специфики, выявление и осмысление закономерностей тех информационно-коммуникативных взаимодействий в академической среде, в которые включены сегодня представители различных поколений преподавателей, ученых, студентов, их родителей.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Гагарин А.В., Григорян Ф.Р., Соловьева Н.В. Воспитание в академической среде: интеграция традиций и инноваций. Монография / Под общ. ред. проф., д.пед.н. А.В. Гагарина. — М.: РУСАЙНС, 2022. С. 191—201.



Карчаа Алина Олеговна,

аспирант, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации,
e-mail: alina_ranh@mail.ru

Гагарин Александр Валерьевич,

доктор педагогических наук, профессор, Российская академия народного хозяйства и государственной службы
при Президенте Российской Федерации,
e-mail: alexandervgagarin@gmail.com

СТРАТЕГИИ АДАПТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ОНЛАЙН-ОБУЧЕНИЯ И ОСОБЕННОСТИ ИХ ФОРМИРОВАНИЯ

УДК 378; 159.9

АННОТАЦИЯ

В статье пандемия COVID-19 рассматривается как одно из сильнейших социальных потрясений на современном этапе развития человечества. Авторы актуализируют положение о том, что она спровоцировала не только кардинальные, но и стремительные изменения социума в самых разных сферах жизнедеятельности человека. Экономика и финансы, право и политика, профессиональная деятельность и, конечно — образование, — последствия произошедших изменений в этих сферах нам предстоит еще осмыслить. В этой связи сфера социальной жизни людей в общем и социальное поведение человека в частности оказались перед неожиданными вызовами; нарастает социальная фрустрация, замечен перелом в горизонтах планирования, отсутствие уверенности в будущем вызывает резкие психологические реакции у все большего количества групп населения; кроме того, тревога, агрессия, стрессовые состояния приводят к формированию альтернативных форм социального и адаптивного поведения¹.

Ключевые слова: адаптивное поведение, онлайн-обучение, вовлеченность студентов и педагогов в цифровую образовательную среду.

Для общества в целом и в частности для системы образования, в том числе для высшей школы, одним из таких социальных вызовов стала стремительная цифровая трансформация основных видов профессиональной и учебной деятельности. Система образования оказалась перед выбором их приоритетных форм как в настоящем, так и в самом ближайшем будущем. Все чаще практики и исследователи стали говорить о «цифровой дидактике» на стыке противоречий выбора: «очное», «дистанционное» или «очно-дистанционное», Digital-Ed, IT-Ed или AI-Ed, «смешанное» или «гибридное» (Костромина С. Н., 2022).

В условиях такой трансформации образования на пик своей актуальности вышли проблемы влияния «цифровой дидактики» на изменение социального поведения студентов и формирование адаптивного поведения (Акименко А. К., 2014), а также студенческой вовлеченности в различные варианты и формы онлайн-обучения (Малашонок Н. Г., 2014).

¹ По: Гагарин А.В., Карчаа А.Г. Стратегии адаптивного поведения и вовлеченность студентов в онлайн-обучение в период пандемии COVID-19 // Молодая наука: актуальные вопросы экономики и управления, права, психологии и образования. Сборник научных статей ежегодной Всероссийской научно-практической конференции молодых ученых «Дни науки БГИ» (с международным участием) / Отв. ред. Е. В. Федосенко, Л. Ф. Уварова. – СПб.: Изд-во «НИЦ АРТ», 2021. — С. 9—12.

Очевидно, что феномен студенческой вовлеченности в обучение следует связывать, прежде всего, с адаптивно-поведенческой стороной учения («Как и что человек делает и как ведет себя?») (Гришаева Ю. М., Гагарин А. В., Глазачев С. Н., Буркина И. В., Вишневская К. В., 2020).

И в данном случае следует предполагать определенное (как общее, «массовое», нормативное, так и дифференцированное) влияние на социальное поведение студентов тех быстрых изменений, которые происходят сегодня в связи с переходом к дистанционному обучению в период пандемии COVID-19, что, в свою очередь, ведет к изменению сложившегося социального поведения студентов в сторону активного формирования новых адаптивных его (поведения) навыков, соответствующих резко изменившейся социальной ситуацией развития (Акименко А. К., 2014).

Такие быстрые изменения, несомненно, сказываются на студенческом поведении как собственно в учении, так и в педагогических коммуникациях в условиях их цифровизации, на нормах, ценностях, а также других личностных свойствах. Это не может не вызывать определенные опасения, поскольку само по себе поведение существенно связано с индивидуальными особенностями человека, которые в текущих условиях неопределенности («А что дальше?») могут быть «заострены» и в большой мере выражены в поведении.

Ранее нами был проведен социологический опрос, нацеленный на выявление общего актуального уровня и сопоставление конкретных показателей вовлеченности студентов в цифровую среду. Результаты опроса и их интерпретация по студенческой выборке были опубликованы (Гришаева Ю. М., Гагарин А. В., Глазачев С. Н., Буркина И. В., Вишневская К. В., 2020).

Данные свидетельствуют о том, что сегодня студент более половины времени в сутках включен в цифровую среду, в использование социальных сетей, других форм онлайн-коммуникации. В условиях перехода к дистанционным формам обучения существенно увеличилось и число тех студентов, для которых характерна личностная (мотивационная) направленность как на учебную, так и на другие формы коммуникационной активности в онлайн.

Однако при этом возникает вопрос о психологической, технологической и дидактической готовности студентов к освоению учебных дисциплин в цифровом формате обучения. Действительно, в реальности мы наблюдаем проблемную, противоречивую ситуацию в образовании, когда последнее активно «уходит» в цифровой формат, но, в свою очередь, формирует дополнительные риски, затруднения и вызовы для студентов: например, доступ к Интернету и месту для занятий, тревожные и в целом стрессовые состояния от обучения в новом формате, чувство

одинокости, «рефлексия будущего» — «каков мой образ по окончании вуза» — как личности, как специалиста, как человека? (там же).

Подобные процессы так или иначе влекут за собой и спад мотивации у некоторых студентов к обучению, и эмоциональные срывы у студентов, и определенную формализацию процессов учения на фоне развития склонности к «шаблонным решениям».

Данная ситуация актуализирует (и здесь речь идет уже о преподавателях) дидактический вопрос: «Как эффективно “облечь” в цифровую форму десятилетиями нарабатываемые и реализуемые в аудиторном формате принципы, формы, методы, содержание)?» Отсюда — возникает необходимость развития положения о том, что студенческая вовлеченность в цифровые формы обучения должна быть предопределена соответствующими компонентами цифровой образовательной среды (пространственными, социальными, виртуальными, дидактическими) (Панов В. И., Патраков Э. В., 2020).

И тогда создание воспитательных ситуаций в цифровой образовательной среде должно быть нацелено на получение опыта учения студента в различных видах активности, с использованием альтернативных (по отношению к аудиторному формату) информационно-коммуникационных средств (учебного «онлайн-инструментария»). Да, такие возможности изначально заложены в цифровой среде, но сегодня крайне важно облечь их в дидактическую форму и эффективно использовать.

Несомненно, нарастающие процессы, связанные с цифровой трансформацией образования, имеют и важные преимущества перед традиционными аудиторными его формами.

Непрерывная «цифровая», «информационно-компьютерная» самоподготовка студентов, активно использующих сегодня средства цифровизации (как технические, так и собственно коммуникационные), способствует развитию широкого спектра информационных компетенций и соответственно — повышению студенческой вовлеченности в различные виды и формы учебных онлайн- и офлайн взаимодействий (синхронных и асинхронных), и в том числе как собственно в учебно-воспитательных целях, так и в целях дополнительного самообразования, реализации в других актуальных для личности современного молодого человека сферах (Гришаева Ю. М., Гагарин А. В., Глазачев С. Н., Буркина И. В., Вишневская К. В., 2020).

Наконец, в условиях активного включения студентов в цифровую образовательную среду, по сути, происходит амплификация смыслов учения, о чем уже говорилось ранее, когда формируются адаптивные навыки социального поведения в учебных онлайн-коммуникациях, а в результате — готовность

свободно и самостоятельно приобретать и совершенствовать опыт учения с использованием изначально заложенного в онлайн-среде информационного (содержание) и коммуникационного (педагогические коммуникации и взаимодействия) потенциала. А возможности для доступа студентов к виртуальной образовательной среде сегодня практически не ограничены в пространстве и времени (Соловьева Н. В., Анищева Л. И., Гагарин А. В., 2019).

Растущая адаптивность студентов в онлайн-коммуникациях и их вовлеченность в цифровую образовательную среду в ситуации активного перехода к дистанционному обучению продолжит расти, что будет способствовать активному совершенствованию альтернативных и разнообразных форм цифровых педагогических взаимодействий.

В завершение отметим, что в период пандемии COVID-19 и образование, и в целом общество столкнулось с альтернативной реальностью бытия — «гибридной» — оффлайн и онлайн. И один из главных вызовов данной ситуации — в умении человека (преподавателя, студента, ...) адекватно включиться в оффлайн- и онлайн-коммуникации и научиться управлять ими с позиций разумности и полезности, осмысленности и ценностной составляющей социального поведения в цифровом пространстве жизни и деятельности (учебной, воспитательной, трудовой, творческой, коммуникативной).

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Акименко А. К. Стратегии адаптивного поведения студенческой молодежи и их характеристика // Изв. Саратов. ун-та Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2014. № 1.

2. Гагарин А. В., Карчаа А. Г. Стратегии адаптивного поведения и вовлеченность студентов в онлайн-обучение в период пандемии COVID-19 // Молодая наука: актуальные вопросы экономики и управления, права, психологии и образования. Сборник научных статей ежегодной Всероссийской научно-практической конференции молодых ученых «Дни науки БГИ» (с международным участием) / Отв. ред. Е. В. Федосенко, Л. Ф. Уварова. — СПб.: Изд-во «НИЦ АРТ», 2021. — С. 9–12.
3. Гришаева Ю. М., Гагарин А. В., Глазачев С. Н., Буркина И. В., Вишневская К. В. Студенческая вовлеченность в цифровую образовательную среду в условиях модернизации системы образования // Педагогическая информатика. 2020. № 3. С. 109–124.
4. Костромина С. Н. Цифровой мир: ценности и цена. [Электронный ресурс]. URL: <https://psy.su/materialy/> (дата обращения: 25.04.2023).
5. Малашонок Н. Г. «Студенческая вовлеченность» как социальное явление: теория и методология исследования: диссертация... кандидата социологических наук: 22.00.01. Москва, 2014.
6. Панов В. И., Патраков Э. В. Цифровизация информационной среды: риски, представления, взаимодействия: монография / Панов В. И., Патраков Э. В. — М.: ФГБНУ «Психологический институт РАО»; Курск: «Университетская книга», 2020.
7. Соловьева Н. В., Анищева Л. И., Гагарин А. В. Амплификация смыслов учения в ситуации сотворчества преподавателя и студента в цифровом взаимодействии // Развитие профессионализма преподавателя: прикладное дидактическое исследование: монография. Москва: РУСАЙНС, 2019.

Григорян Флора Рустамовна,

кандидат экономических наук, начальник отдела Управления аспирантуры и докторантуры Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, пр. Вернадского, 82; Москва, Россия, 119606;
e-mail: flora-fin@mail.ru

Гагарин Александр Валерьевич,

доктор педагогических наук, профессор, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации,
e-mail: alexandervgagarin@gmail.com

СТРАТЕГИИ ПОВЕДЕНИЯ СТУДЕНТОВ В СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЯХ И РОЛЬ ИНДИВИДУАЛЬНО-ТИПОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ В ИХ ФОРМИРОВАНИИ

УДК 378; 159.9

АННОТАЦИЯ

В статье актуализируется положение о том, что специально организованная деятельность студентов в социальных сетях обладает большими возможностями как для активизации широкого спектра видов взаимодействий между обучающим и обучающимися, так и для развития тех или иных черт и свойств личности студентов¹.

Ключевые слова: социальные сети, стратегии поведения студентов в социальных сетях, индивидуально-типологические особенности, вовлеченность студентов и педагогов в цифровую образовательную среду.

В онлайне-среде Интернета, в частности в пространстве социальных сетей, изначально заложен потенциал для дифференциации и развития черт и свойств личности пользователя, которые определяют не только специфику его поведения в процессе социальной онлайн-коммуникации, но и становятся важным фактором для успешной социальной адаптации студентов с особенностями характера и темперамента, определенной возрастной и гендерной спецификой.

Кроме того, специально организованная учебная деятельность посредством коммуникации в социальных сетях становится сегодня одной из ведущих социальных предпосылок для тех или иных изменений в личностном и профессиональном развитии студентов.

Численность современной студенческой молодежи, вовлеченной в социальные сети, в нынешней ситуации быстро увеличивается. Такие быстрые изменения оказывают влияние на особенности поведения, нормы, ценности, другие личные качества, поскольку само по себе поведение в социальных сетях существенно связано с индивидуально-типологическими особенностями молодых пользователей.

Кроме того, для данного направления исследований важно, что сама по себе среда социальных сетей имеет «неопределенный» характер. Такая неопределенность среды выражена нестабильностью внутренних норм взаимодействия на фоне многочисленных и разнообразных площадок для коммуникаций.

Это позволяет молодым пользователям виртуально менять свое поведение, стиль общения, визуализацию и самопрезентацию (презентация себя с иного ракурса, нежели в реальной жизни). И здесь именно индивидуально-типологические свойства личности предопределяют ее поведение в коммуникациях, а также воздействие на других пользователей социальных сетей.

Выделяются различные виды активности молодых пользователей социальных сетей (в частности, студентов): активность в действии, активность в достаточно просторном

¹ По: Гагарин А.В., Григорян Ф.Р., Соловьева Н.В. Воспитание в академической среде: интеграция традиций и инноваций. Монография / Под общ. ред. проф., д.пед.н. А.В. Гагарина. — М.: РУСАЙНС, 2022. С. 201–204.

сегменте возможностей, то есть в восприятии альтернатив и тот или иной уровень зависимости от Интернета и социальных сетей.

Современный студент более половины времени в сутках тратит на использование Интернета, социальных сетей, онлайн игр. Очевидно, что это оказывает определенное (дифференцированное) влияние на поведение человека.

В наших работах мы уже говорили о том, что у пользователей — субъектов цифровой образовательной среды, как студентов, так и педагогов, сегодня в распоряжении самые разные вариации и возможности для виртуального изменения и своего поведения, и стиля общения, и визуализации, и самопрезентации, в том числе с иного ракурса, нежели в реальной жизни. Очевидно, что здесь именно индивидуальные особенности личности педагога определяют его субъектную роль в педагогическом общении в онлайн, а также и воздействие на других пользователей (обучающихся) цифровой образовательной среды (Гришаева Ю. М., Гагарин А. В., Березина Т. И. и др., 2022).

Среди актуальных дальнейших направлений исследований в этой области следует выделить следующие.

1. Изучение индивидуальных и индивидуальных психологических особенностей (характер, акцентуации, темперамент, задатки способностей и др.) пользователей социальных сетей во взаимосвязи с тем или иным типом их поведения в онлайн-коммуникациях.
2. Изучение социальных сетей (в общем и в частности) как коммуникативных и специфических поведенческих сред во взаимосвязи с разными видами деятельности в социальных сетях и их функциональными особенностями.
3. Изучение личности студента как пользователя социальных сетей, в частности выделение и описание поведенческих признаков, типологии социальных ролей, принадлежности к реальной социальной общности (в реальной жизни) и «поведенческих масок» (в конструкте «искренность — неискренность») пользователей социальных сетей с целью выявления как позитивных аспектов социальных сетей как пространства для педагогических онлайн-коммуникаций, так и негативных ее влияний — своего рода проблемных зон.

Важно, что в последнем случае влияние таких коммуникаций на поведение человека может иметь образ, формирующий мифы («хакинг», «киберпреступное поведение», «интернет-зависимость», «изоляция, автономия личности», ведущая к дезадаптации и депривациям, вплоть до аутизма). Поэтому

в качестве противовеса различным предубеждениям в отношении Интернета и его пользователей следует выводить на первый план создаваемые в Интернете и в частности в социальных сетях адаптивные возможности в условиях реальной, быстро изменяющейся социальной ситуации.

В связи со сказанным представляется важным рассмотрение социальных сетей в системе воспитания и развития студентов в условиях цифровизации академической среды как имеющих свои возможности:

- 1) преобразование собственно социальных онлайн-коммуникаций в познавательно-образовательные, в которых та или иная информация играет ведущую и определяющую (воспитательную, обучающую, развивающую) роль, при ее доступности для субъекта с учетом осознанности и удовлетворения его потребностям и интересам;
- 2) использование изначально заложенного потенциала для дифференциации личностных черт и свойств как основы поведения человека, при этом онлайн-коммуникации предопределены индивидуально-типологическими особенностями пользователя, когда поведение в социальных сетях обусловлено его темпераментными и характерологическими особенностями, имеет возрастную и гендерную специфику деятельности и др.;
- 3) формирование в процессе онлайн-коммуникаций устойчивых паттернов поискового поведения в зависимости от когнитивного типа личности и т. д.,
- 4) преобразование за счет опосредования знаковыми системами, что предполагает активизацию широкого спектра видов онлайн-коммуникаций.

В последнем случае указанные изменения в большой мере затрагивают познавательную и коммуникативную личностные сферы студента, трансформируют соответствующие процессы целеполагания, потребностно-мотивационную регуляцию поискового поведения студентов в социальных сетях.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Гагарин А. В., Григорян Ф. Р., Соловьева Н. В. Воспитание в академической среде: интеграция традиций и инноваций. Монография / Под общ. ред. проф., д.пед.н. А. В. Гагарина. — М.: РУСАЙНС, 2022. С. 201–204.
2. Гришаева Ю. М., Гагарин А. В., Березина Т. И. и др. К вопросу о специфике педагогического взаимодействия в условиях цифровизации образования // Педагогическая информатика. — 2022. — № 1. — С. 105–122. — EDN UBOLBP.

Гришаева Юлия Михайловна,

доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры педагогики и психологии профессионального образования имени академика РАО В. А. Сластёнина, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Московский педагогический государственный университет», председатель научной секции «Экологическое воспитание и образование» Российской экологической академии (РЭА)
e-mail: j.m.g@mail.ru

Гагарин Александр Валерьевич,

доктор педагогических наук, профессор, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации,
e-mail: alexandervgagarin@gmail.com

СТРАТЕГИИ ПРОЭКОЛОГИЧНОГО ПОВЕДЕНИЯ СТУДЕНТОВ И ВОЗМОЖНОСТИ ОНЛАЙН-КОММУНИКАЦИЙ В ИХ ФОРМИРОВАНИИ

УДК 378; 159.9

АННОТАЦИЯ

В статье актуализируется положение о том, что специально организованная в условиях цифровизации академической среды онлайн-коммуникация студентов и преподавателей обладает большими возможностями как для активизации широкого спектра видов средовых взаимодействий, так и для развития проэкологического поведения, то есть поведения, ориентированного на экологическую целесообразность¹.

Ключевые слова: проэкологичное поведение, онлайн-обучение, формирование проэкологичного поведения.

В психологических и педагогических исследованиях, ориентированных на рассмотрение вопросов экологического развития и образования, давно и более чем активно «эксплуатируются» самые разные, зачастую «дублирующие», термины и понятия. Экологическое, и/или экологичное, и/или экологориентированное, сознание (культура, компетентность, личность, мировоззрение, деятельность, поведение) и т. д., и т. п.

Понятийный аппарат данного направления настолько сегодня масштабен и неоднозначен, что возникают трудности как у исследователей, так и у практиков в дифференциации и интерпретации используемых разными авторами одних и тех же понятий, но в разной интерпретации. При этом данные понятия не всегда обоснованно наделяются «оригинальностью» и «новым» значением.

Видимо, поэтому в немногочисленных пока современных работах ряд авторов предприняли попытку систематизировать и интегрировать данные термины, найти стержневую категориальную основу. Такие первые шаги сделаны сегодня в рамках активного развития в психолого-педагогических исследованиях поведенческого подхода, что объективно затрагивает и проблематику экологического развития и образования. Речь идет о такой интегральной категории, как проэкологичное поведение (Привалова Е. А., 2017, 2019).

Под проэкологичным поведением понимается «...поведение, направленное на минимизацию негативных последствий воздействия отдельного человека и группы

¹ По: Гагарин А.В., Гришаева Ю.М., Карчаа А.Г. Проэкологичное поведение личности и возможности его развития в учебной онлайн-коммуникации // Актуальные вопросы экономики и управления, права, психологии и образования: новый взгляд в эпоху перемен. Сборник научных статей ежегодной Всероссийской конференции с международным участием научно-педагогических работников / Отв. ред. Е.В. Федосенко, Л.Ф. Уварова. — СПб.: Изд-во «НИЦ АРТ», 2021. — С. 32–34.

людей на окружающую среду и общество, а также предполагающее экономное и бережное расходование природных энергетических ресурсов планеты».

С данной дефиницией можно было бы в целом согласиться, но, на наш взгляд, она мало чем отличается от других определений поведения, так или иначе связанного с экологически целесообразным отношением к природе. Например, экологически целесообразное поведение, мы в своих работах используем именно такой термин (Иващенко А. В., Гагарин А. В., 2007), это не что иное, как поведение, которое и имеет своей целью сохранение природы, каких-либо экосистем или их «ненарушение» и т. д., и т. п.

Но в чем же все-таки смысл приставки «про»? Обычно такая приставка обозначает «до» или выраженную ориентацию на «что-то». Тогда можно предположить одну из версий определения такого «смысла». Возможно, «проэкологичное» есть то поведение, субъект которого «априори» ориентирован на экологическую целесообразность, но не готов (или не всегда готов) такое поведение реализовать на практике. Возможно, данный феномен можно отнести к установке «делать экологично». Например, не использовать пластиковые стаканчики.

Вроде как и экологически целесообразное поведение, но на уровне установки, а не на уровне реальной практики (деятельности). Получается, что человек приобщается к всеобщему «экологическому движению», но экологоориентированные ценностные ориентации его в целом не сформированы. Человек осознает, что загрязнение мирового океана, воздуха, почв губит Природу и в целом Планету, но тем не менее пользуется ее «дарами», так как в реальности не готов изменить свое поведение на истинно экологичное, на истинно экологически целесообразное. Тем самым экологически целесообразное поведение может быть декларируемым, но не истинным, квази-экологичным.

Тем не менее роль поведения такого уровня принципиальная, если данный феномен (проэкологичное поведение) рассматривать в онтогенетическом контексте. Тогда такое поведение (назовем его «идеальное») может стать начальным этапом в формировании экологичного поведения «реального», своего рода «незрелой версией» реального экологичного, то есть экологически целесообразного поведения.

Если перевести сказанное в дидактическую плоскость, то можно вести речь о возможности

приобщения обучающихся к основам экологически целесообразного, ответственного, бережного отношения природе. О формировании соответствующих установок, которые на первом этапе могут быть реализованы в попытках следовать тому или иному установленному правилу. В идеальном варианте — о формировании элементов экологического сознания как ведущего поведенческого фактора. Проэкологичное поведение как абстрактный феномен отражает движение к реальному экологичному поведению человека через осмысление необходимости сохранения экосистемы планеты. Специально организованная учебная деятельность посредством онлайн-коммуникации становится сегодня одной из ведущих предпосылок для тех или иных изменений в личностном развитии. Такие изменения касаются и поведения, и норм, и ценностей, других личных качеств, поскольку само по себе поведение, например, в социальных сетях существенно связано с индивидуально-типологическими особенностями пользователей.

Очевидно, что цифровая среда «предлагает» широкие дидактические возможности для прогнозирования, проектирования и трансформации экологического развития личности, для стимуляции соответствующего поведения человека в процессе онлайн-коммуникации.

Возможности образовательного онлайн-контента могут быть использованы:

- для расширения спектра, объединения и активного использования как классических, так и актуальных электронных образовательных ресурсов по экологической тематике, накопленных в стране и в мире;
- для освещения и обсуждения результатов социально значимой экологоориентированной деятельности на всех возможных уровнях образования: индивидуальном, групповом;
- для активного вовлечения учащихся, педагогов и исследователей из разных научных школ, образовательных и научных учреждений России и других стран в деятельность по созданию, накоплению, совершенствованию и использованию междисциплинарной базы электронных ресурсов, связанных с экологической проблематикой.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Гагарин А. В., Гришаева Ю. М., Карчаа А. Г. Проэкологичное поведение личности и возможности его развития в учебной онлайн-комму-

- никации // Актуальные вопросы экономики и управления, права, психологии и образования: новый взгляд в эпоху перемен. Сборник научных статей ежегодной Всероссийской конференции с международным участием научно-педагогических работников / Отв. ред. Е. В. Федосенко, Л. Ф. Уварова. — СПб.: Изд-во «НИЦ АРТ», 2021. — С. 32–34.
2. *Иващенко А. В., Гагарин А. В.* Эколого-ориентированная деятельность педагога и учащихся в экологическом образовании: сущностные особенности, содержательно-функциональный и аксиологический аспекты // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Социология. 2007. № 1. С. 80.
3. *Привалова Е. А.* Проэкологичное поведение: гендерные установки / под ред. Р. В. Ершовой // Прикладная психология на службе развивающейся личности. Коломна: РГСУ, 2017. С. 195–200.
4. *Привалова Е. А.* Современные технологии формирования проэкологичного поведения молодежи // Вестник ГСГУ No 4 (36). 2019. С. 91–95.



Гагарин Александр Валерьевич,

доктор педагогических наук, профессор,

Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации,

e-mail: alexandervgagarin@gmail.com

Соловьева Наталья Викторовна,

доктор педагогических наук, профессор,

Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации,

e-mail: solov.52@mail.ru

ВОСПИТАНИЕ СТУДЕНТОВ В СРЕДОВЫХ УЧЕБНЫХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯХ: ВАРИАТИВНЫЕ МОДЕЛИ И ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ

УДК 378; 159.9

АННОТАЦИЯ

В статье актуализируется ставшая классической идея о воспитании и развитии личности студентов в процессе обучения в условиях вариативной (обогащенной) академической среды. В основу разработки теоретических положений в данной работе положен средовой (или «экологический») подход¹.

Ключевые слова: усиление смыслов учения, цифровая образовательная среда.

Общепризнано, что воспитание играет важнейшую, но и различную роль, в том числе во всех формах и на всех жизненных этапах развития личности, включая разные этапы ее образования. Воспитание в этом случае рассматривается как ведущий фактор развития личности.

Очевидно, что влияние наследственности и собственно социальной среды на развитие человека может и должно корректироваться именно воспитанием. И здесь воспитание может пониматься как обучение человека в той или иной социальной среде (образовательной, досуговой, семейной, виртуальной и др.) с целью усвоения им знаний, присвоения социального опыта и формирования тех способов деятельности, которые будут в дальнейшем способствовать его «здоровому» развитию на протяжении всего жизненного пути.

Другими словами, в данном параграфе речь пойдет о воспитании и развитии личности студентов в процессе обучения в условиях академической среды. В основу разработки теоретических положений в данном случае положен средовой (или «экологический») подход.

В рамках средового (экологического) подхода к развитию личности воспитание как процесс, нацеленный на социализацию и индивидуализацию человека на разных возрастных этапах его развития, предстает «как процесс и результат совокупности его взаимодействий с окружающей жизненной средой» (Панов В. И., 2013), или средовых (экопсихологических) взаимодействий.

¹ По: Гагарин А.В., Григорян Ф.Р., Соловьева Н.В. Воспитание в академической среде: интеграция традиций и инноваций. Монография / Под общ. ред. проф., д.пед.н. А.В. Гагарина. — М.: РУСАЙНС, 2022. С. 85–94.

Взаимодействие как таковое отражает характер и содержание отношений между людьми и группами как постоянными носителями качественно различных видов деятельности, то есть отношений, различающихся по ролям, функциям, статусам и позициям. Объективной стороной взаимодействия выступают связи, не зависящие от отдельных личностей, но опосредующие и контролирующие содержание и их характер взаимодействий. Субъективной стороной взаимодействия выступает сознательное отношение индивидов (субъектов деятельности во взаимодействии) друг к другу, основанное на взаимных ожиданиях соответствующего поведения.

К критериям сформированности академической среды как среды «жизненной» (где современная студенческая молодежь проводит большую часть своего времени) и как среды воспитательной можно отнести следующие три ключевые характеристики.

Первая: уровень личностного и профессионального развития субъектов академической среды (студенты всех уровней обучения, аспиранты и докторанты, преподаватели, исследователи, научные руководители, руководители подразделений и т. д.), направленность вектора их развития на самореализацию.

Вторая: индикаторы среды (процессы, позволяющие ее идентифицировать).

Третья: состояние среды (совокупность ее свойств, помогающих преодолевать давление, влияние извне).

Под «состоянием среды» в данном случае понимается совокупность свойств среды, которые выражаются через ее функции и проявляются в преодолении «давления» (влияния) на среду, в оптимизации объема (широты) вариаций средовых взаимодействий и в концентрации (количество элементов, компонентов). Способность среды к постепенному стадийному преобразованию обуславливает переход из одного состояния в другое, при этом среда меняет свои экстенсивные свойства (энергию, объем) и интенсивные (давление, сопротивление), которые оказывают то или иное влияние на развитие ее субъектов.

К специальной организации академической среды как среды воспитательной предъявляется система требований, связанных с созданием условий и возможностей для:

- а) «возбуждения» внутренней энергии, «силы» развития;
- б) укрепления внутреннего сопротивления среды, противодействия в ответ на воздействие;
- в) насыщения личности информацией;
- г) расширения пространства профессионализма и творчества;
- д) организации командного стиля работы и сотрудничества с семьями, государственными и общественными организациями;

- е) формирования позитивной установки на достижение успехов и положительных результатов;
- ж) обеспечения процесса персонализации (учета индивидуальных особенностей каждой личности).

На воспитание субъектов академической среды в средовых взаимодействиях могут оказывать влияние следующие средовые факторы (подсистемы или компоненты):

- а) социальная среда субъекта среды, определяющая его первичные потребности и его круг деятельности;
- б) биологическая среда, определяющая его трудовую активность;
- в) информационно-образовательная среда, формирующая способности к труду, а также отвечающая за информационное обеспечение данного процесса;
- г) среда социально-экономических отношений;
- д) среда отдыха, восстановления (социальная инфраструктура);
- е) семейная среда, реализующая эмоционально-чувственную сферу личности, поля эмоционального напряжения;
- ж) феномены самоактуализации, самореализации, самоосуществления, так как они не только являются определенными проявлениями субъектной представленности индивида, но и выступают непременным условием воспитания как развития, углубления его субъектности, его субъектной активности, способствуют выстраиванию отношений и взаимодействий в академической среде.

Каждый из представленных факторов воздействует неравномерно, имеет свою силу и длительность воздействия, с определенной цикличностью формируя как угрозы профессиональному становлению и развитию личности, так и возможности для профессионального роста, выстраивания взаимодействий как внутригрупповых, так и межгрупповых.

Таким образом, зависимость уровня сформированности взаимодействия от уровня сформированности (силы действия) ряда факторов, критериев, характеристик академической среды в целом является дополнительной особенностью существующих в них взаимодействий.

Выделим и обобщим ряд сущностных признаков взаимодействий в академической среде:

- а) интеракция (единство деятельности, обмен информацией, общение, коммуникация);
- б) распределение и перераспределение ролей (в роли преподавателей выступают родители, или студент обучает другого студента, используются различные варианты взаимооценки и взаимопроверки и т. п.);
- в) специальная организация компонентов среды и их актуализация в реальном процессе воспита-

ния (включая временной и пространственный режим — постоянная доступность академической среды как среды жизнедеятельности ее субъектов);

- г) последовательность этапов обучения, ориентация на индивидуальные возможности и желания студента, на «зону ближайшего развития».

В структурном отношении средовые взаимодействия могут быть отнесены к нескольким типам. Опираясь на подход В.И. Панова (2007, 2013), мы предлагаем следующую интерпретацию данных типов на основе соотношения уровней сформированности такого рода взаимодействий.

Объект-объектное (предсубъектное) взаимодействие характеризуется отсутствием совместной деятельности, незаинтересованностью людей друг в друге, но находящихся территориально в одном средовом пространстве. Предсубъектное взаимодействие соотносится с «нулевым» уровнем коллективного субъекта.

Субъект-объектное взаимодействие характеризуется наличием социальных контактов между людьми, направленных на использование других людей в собственных целях, удовлетворение своих потребностей (отмечается высокий уровень эгоцентризма у человека). Субъект-объектное взаимодействие соотносится с «атомарным» уровнем коллективного субъекта.

Субъект-субъектное взаимодействие характеризуется наличием совместной деятельности, учитывается субъектность партнеров по взаимодействию.

Отметим отдельно, что субъект-субъектное взаимодействие различается по степени выраженности и сформированности субъектных отношений:

- а) «группоцентрированное» взаимодействие — ориентация участников на шаблонное воспроизведение привычных образцов отношений в совместной деятельности; данный тип взаимодействия соотносится с «корпоративным» уровнем коллективного субъекта;
- б) полисубъектное взаимодействие (диалогическое) — предполагает творческое внутригрупповое и межгрупповое взаимодействие, направленное на развитие самосознания личности и установление духовной близости между участниками совместной деятельности; полисубъектное (диалогическое) взаимодействие соотносится с уровнями коллективного субъекта: «полисубъект совместной деятельности и общения» и «универсальный полисубъект».

Соотношение выраженности субъект-субъектного, субъект-объектного и объект-объектного взаимодействия в коллективном субъекте характеризует эффективность взаимодействия в академической среде.

В функциональном отношении результативность средовых взаимодействий в обучении и воспита-

нии студентов может быть отражена в следующих их индивидуально-личностных характеристиках: а) в особенностях мотивации, ценностях (ценностных ориентациях), установках, убеждениях, уровне осмысления и степени внутреннего принятия и тождественности внешне заданных учебно-профессиональных задач и личностных смыслов; б) в уровне сформированности теоретических знаний и практических умений, составляющих основу разных видов жизнедеятельности (в профессии, в семье, в общении, в учении и т.д.), в частности в способности к целеполаганию, в коммуникативных навыках, в социальной адаптивности и адаптированности; в) в уровне субъектности во внешних поведенческих проявлениях личности, во взаимодействии с окружающими в совместной деятельности, способности к произвольной регуляции собственной активности, в частности в сформированности рефлексии и эффективных поведенческих стратегий.

К отдельным особенностям средовых взаимодействий в академической среде мы отнесли следующие: а) наличие полисубъектного (диалогического) взаимодействия ее субъектов; б) активная творческая позиция субъектов совместной деятельности (сотворчество и сотрудничество преподавателей и студентов); в) индивидуально-дифференцированный подход как основа воспитания в процессе обучения; г) субъектная позиция родителей в отношении обучения и развития их детей-студентов; д) зависимость уровня сформированности средовых взаимодействий от уровня сформированности (силы действия) ряда факторов, критериев, характеристик академической среды.

Приведем примеры вариативных моделей и форм организации средовых взаимодействий в академической среде. В рамках их описания определим предполагаемый уровень сформированности взаимодействий в различных моделях обучения, а также те условия и возможности, при которых каждая из данных моделей будет максимально эффективной для воспитания в академической среде.

В общем плане каждая из предлагаемых вариативных моделей средовых взаимодействий обучающего (преподавателя) и обучающегося (студента) представляет собой набор вариативных способов реализации учебно-воспитательного процесса в академической среде с применением разнообразных его форм.

Фронтальная работа. Это традиционная система, реализуемая в соответствии с поставленной целью, задачами, при которой главная роль отводится преподавателю как транслятору знаний. Личностные проявления самого педагога (его индивидуальность, творчество) — минимальны, они сдерживаются жесткими рамками программы, утвержденными пе-

дагогическими требованиями и методическими рекомендациями вплоть до уже готового плана-конспекта занятия. Преподавателю в лучшем случае позволено модифицировать методы обучения, дать свою оценку происходящему, но обязательно ознакомить студентов с общепринятыми стандартами. У обучающегося формируется способность ориентироваться на деятельность других обучающихся при выполнении собственной деятельности, или феномен «совокупного действия» — «ориентация на действия другого есть одновременно ориентация своего действия» (Эльконин Д. Б., 1989).

Эффективность фронтальной работы во многом зависит от умения преподавателя держать в поле зрения студенческую аудиторию, при этом не упускать из виду работу каждого студента. Данная форма обучения появилась в XVII веке (Коменский Я. А., 1875) и достигла пика развития в нашей стране в советское время, предполагая жесткую унификацию, идеологическую запрограммированность и регламентацию действий педагогов и обучающихся как собственно на занятии, так и вне его.

Современная система образования отходит от данной классической формы, используя вариативные способы организации совместной деятельности, направленные на активное включение студентов в учебно-воспитательный процесс (практико-ориентированная деятельность) и учитывая их интересы, потребности, индивидуально-психологические особенности.

Групповая работа. Здесь внимание переключается с организационно-трансляционной деятельности преподавателя на совместную деятельность студентов. При этом основная роль педагога заключается в «управлении учением» каждого студента. Это более свободная форма обучения, при которой преподаватель выдвигает проблемную ситуацию для коллективного обсуждения, осуществляется открытый обмен мнениями. Зачастую из-за многочисленности группы, разного уровня подготовки не всем удается занять активную субъектную позицию в дискуссии. Большинство из них придерживаются привычной стратегии поведения (пассивной-избегания, активной, провокационной и т. д.).

И здесь возрастает роль преподавателя как фасилитатора учебной коммуникации, когда он направляет фокус внимания на разных студентов, распределяя при этом инициативу и используя некоторые инструменты воздействия: словесное воздействие, мобилизацию, «пристройку» и др. Однако задаваемая тема дискуссии должна соответствовать в первую очередь программе изучаемого материала, а не общим предпочтениям студенческой аудитории.

Подгрупповая работа. Еще более демократичная форма обучения, предоставляющая большую

свободу и выбор в соответствии с интересами, возможностями, индивидуальными потребностями обучающихся. Студенты делятся на группы (чаще в свободном порядке), оптимальный состав группы — до семи человек, оптимальное количество групп — также до семи. Каждой группе предлагается на выбор тема обсуждения. В малой группе при организационной помощи преподавателя каждому участнику предоставляется возможность занять активную, субъектную позицию.

Межгрупповая работа. Наиболее сложная для преподавателя в плане организации, но одна из самых продуктивных форм обучения с точки зрения личностного и профессионального развития как студентов, так и самого педагога.

Основой эффективности межгрупповой работы служит положение о природе возникновения взаимодействия: в основе любого взаимодействия между людьми находится борьба за достижение своих целей, выполнение своих задач, удовлетворение своих потребностей.

Объединение в группы по интересам приводит к суммированию «сил» для «борьбы» с другой группой. Чем больше цели, интересы, потребности отличаются друг от друга, тем интенсивнее происходит «схватка», значительно выражается активная субъектная позиция участников дискуссии.

Особенностью взаимодействия в академической среде является способность ее субъектов к выстраиванию не только внутригрупповых, но и межгрупповых отношений, что обусловливается развитием внутри группы единства целей, задач, ценностей, мотивов, и достигается уровень «диалогического» взаимодействия, внутреннего духовного единства между участниками дискуссии в пределах одной группы.

Схематично межгрупповое взаимодействие можно представить следующим образом.

Преподаватель как фасилитатор — актуализирует и модерирует учебные взаимодействия — координирует совместную и индивидуальную деятельность внутри каждой группы и групп между собой.

Преподаватель как наставник («помогающий специалист»), тьютор, ментор — осуществляет непрерывное педагогическое и психологическое сопровождение всех студентов, оказывает организационную и индивидуальную педагогическую и психологическую поддержку отдельным участниками группы.

Все участники имеют возможность взаимодействовать друг с другом, взаимодействовать группами, одновременно взаимодействовать с преподавателем-фасилитатором и с преподавателем-наставником.

Основная цель такого взаимодействия — развитие и формирование Я, личностный рост, обретение

личностных смыслов и самопознание субъектов, самосовершенствование как в личностном плане, так и в профессиональном, что отражает основные принципы взаимодействия. Наиболее выражен процесс социальной интеграции студентов именно при межгрупповой форме обучения.

Работа в триаде и парная работа. Здесь взаимодействие осуществляется с распределением и сменной ролей между обучающимися. Каждый студент может выступить в роли обучающего для другого, занять позицию наставника, что будет способствовать развитию уверенности, адекватной самооценке, помогающей мотивации и милосердию по отношению к более слабым студентам.

Преподавателем оценивается не только активность, но и степень согласованности, сплоченности, умение сотрудничать, сопереживать, поддерживать. В оценке знаний и умений используются различные варианты взаимооценки и взаимопроверки. А в процессе обучения — метод взаимного обучения.

Идея взаимного обучения берет основы с конца XVIII века, когда Дж. Ланкастер ввел систему «старост», выбрав группу старших учеников, обучал их, а они, в свою очередь, обучали всех остальных (младших) учеников (Ланкастер Дж., 1812).

Сегодня под взаимным обучением (взаимообучением), которое широко используется в рассматриваемой модели наряду с совместным групповым обучением, вслед за Д. Митчеллом, мы понимаем эффективную стратегию во взаимодействиях студентов в академической среде. Другими словами, взаимное обучение как «обучение при посредничестве сверстников» есть «стратегия обучения с помощью сверстников» (PALS). Это процесс, при котором один студент обучает другого студента (парная работа) под наблюдением преподавателя. Как правило, взаимное обучение практикуется на этапе повторения или закрепления учебного материала, а не на этапе первоначального обучения, поэтому считается дополнительным методом (Митчелл Д., 2008).

Формы организации взаимообучения могут варьироваться в зависимости от курса обучения, уровня сформированности навыков у участников пары, их индивидуальных особенностей. Наиболее распространенные ситуации, когда более успевающий студент работает в паре с менее успевающим одного с ним возраста. Другой вариант — когда обучающий старше («межвозрастное обучение»).

Очевидно, что система взаимного обучения полезна:

- и для обучающихся, поскольку в данной модели взаимодействия ими уделяется большее количество времени на освоение того или иного материала, для его повторения, дается оперативная

обратная связь, присутствует поддержка со стороны сверстников;

- и для самих обучающихся, которые также и закрепляют материал, и расширяют свои собственные навыки и представления, и повышают уровень уверенности в себе и чувствительность к потребностям других;
- и для преподавателей, у которых появляется дополнительное время для работы с другими студентами, качественно повышается уровень сотрудничества в учебной группе; а формально оптимизируются временные затраты на организацию обучения без потери его качества и с учетом экономической эффективности.

Индивидуальная работа. Реализация данной формы направлена на развитие у студентов способности к самоанализу, самокритике, саморегуляции, на формирование умения работать самостоятельно, в том числе по заданному алгоритму.

Понятно, что каждая из перечисленных моделей имеет свои достоинства и недостатки, при этом, исключив какую-либо форму из учебно-воспитательного процесса, мы ограничиваем выбор и уменьшаем возможность разностороннего развития обучающихся и препятствуем развитию творческого потенциала педагогов, который расширяется именно при попытках подойти нестандартным образом к решению возникающих трудностей и проблем в ходе обучения.

Применение и непрерывное усовершенствование разнообразных форм организации обучения становится, с одной стороны, важным средством и условием воспитания в академической среде, с другой — ключевой задачей в исследованиях многих отечественных и зарубежных психологов и педагогов, которые работают в тех или иных направлениях средового подхода в педагогике и психологии.

Таким образом, анализ вариативных моделей взаимодействий в академической среде позволяет разделить их на: а) модели взаимодействия в индивидуальной форме обучения; модели взаимодействия в групповой форме обучения (учитывая, что «парная работа» может быть организована как в индивидуальном обучении, так и в рамках групповой работы).

Ожидаемая «воспитательная составляющая» в конечном результате учебно-воспитательного процесса, реализуемого посредством рассмотренных форм, заключается, с одной стороны, в образовательной интеграции, которая может быть отражена в развитии социальных навыков и мотивации к будущей профессиональной деятельности. С другой — в готовности использовать полученные навыки в жизни, и здесь уже речь идет о социальной интеграции, о социализации личности.

Образовательная интеграция раскрывается через систему конкретных показателей: сформированность теоретических знаний (когнитивный компонент); сформированность практических умений (деятельностный компонент).

Социальная интеграция раскрывается через уровень социальной адаптации студентов как собственно в академической среде, в которой они находятся, так и в целом в социуме, а именно: а) сформированность коммуникативных навыков; б) готовность к использованию эффективных поведенческих стратегий во взаимодействии с окружающими людьми в разных жизненных и профессиональных ситуациях.

Особенностью учебно-воспитательного процесса в академической среде является комплексное сочетание разных моделей средовых взаимодействий для организации обучения, одной из ключевых целей которого является воспитание студентов. Учебно-воспитательный процесс выстраивается в зависимости от первостепенной задачи развития (по результатам индивидуальной диагностики актуального уровня развития, лежащей в основе индивидуально-дифференцированного подхода).

Поэтому каждая из рассмотренных выше моделей и форм его организации в определенный временной интервал является более эффективным по сравнению с другими или менее эффективным в зависимости от поставленных задач. Важным условием эффективности каждой из рассмотренных моделей является наличие взаимодействия субъектов академической среды в процессе сотворчества

и сотворчества в обучении. Та или иная вариативная модель взаимодействия в академической среде может стать основой для разработки конкретных вариативных программ обучения и воспитания в академической среде.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Гагарин А.В., Григорян Ф.Р., Соловьева Н.В. Воспитание в академической среде: интеграция традиций и инноваций. Монография / Под общ. ред. проф., д.пед.н. А.В. Гагарина. — М.: РУСАЙНС, 2022. С. 85–94.
2. Коменский Я. А. Великая дидактика. СПб: Типография А.М. Котомина, 1875.
3. Панов В.И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика. — СПб.: Питер, 2007.
4. Панов В.И. Экопсихологические взаимодействия: виды и типология // Социальная психология и общество. 2013. Том 4. № 3. С. 13–27.
5. Эльконин Д.Б. Избр. психол. тр. М., 1989.
6. Lancaster, Joseph. The British system of education: being a complete epitome of the improvements and inventions practised by Joseph Lancaster: to which is added, a Report of the trustees of the Lancaster school at Georgetown, Col. Georgetown: Published by Joseph Milligan; and by William Cooper, Washington, 1812.
7. Mitchell, David. What Really Works in Special and Inclusive Education (Using evidence-based teaching strategies). Published by Routledge, Taylor&Francis Group. London and New York, 2008.

Подписано в печать 03.06.2023. Формат 60×90/8.
Бумага офсетная. Печать офсетная. Заказ №
Усл.-п.л. 2,5. П.л. 2,5. Тираж 100 экз.

Издательский Дом «Народное образование»
109341, Москва, ул. Люблинская, д. 157, корп. 2
Тел.: +7 (495) 345-52-00
Электронная почта: narob@yandex.ru;
Продажа: no.podpiska@yandex.ru