

**УДК 159.9**

**Соотношение типологических моделей образовательной среды в восприятии студентов при переводе учебного процесса в онлайн-формат**

**И.В. Плаксина**

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-29-14067 МК

**Аннотация**

Содержание статьи раскрывает результаты эмпирического исследования характеристик модальности образовательной среды педагогического института в восприятии их студентами первого курса (N=82). Показано, что при переходе образовательного процесса в формат-онлайн происходит смещение типологических характеристик среды в направлении векторов «свобода-пассивность» на статистически достоверном уровне. Коэффициент модальности, характеризующий степень использования развивающих возможностей среды, выше при организации образовательного процесса в формате-офлайн, в котором выделены четыре типа взаимодействий: субъект-объектные, субъект-обособленные, характеризующие традиционный учебный процесс, и субъект-совместные, субъект-порождающие, являющиеся полноценной основой становления субъектности высокопродуктивных стадий субъектности.

**Ключевые слова:** образовательная среда, типология образовательных сред, модальность, коэффициент модальности, образовательный процесс в формате офлайн и онлайн, развивающие возможности среды.

**Введение.** Необходимость анализа и проектирования образовательной среды обосновывается в работах В. В. Рубцова, В.И. Слободчикова, В. И. Панова, В. А. Ясвина, И. А. Баевой, и др. Методологический анализ возможностей средового подхода применительно к высшему образованию представлен в работе Т. В. Менг, которая показывает, что «образовательная

среда включается в объект восприятия и является одним из исходных оснований для построения и исследования познавательных и психических процессов, а также основанием для разработки методов формирования и коррекции процессов развития личности» [3, с. 72]. При этом она отмечает, что ведущим принципом средового подхода на современном этапе его развития является экологический принцип.

В отечественной психологии разработаны несколько подходов к исследованию феномена образовательной среды, которые в методологическом отношении опираются на экологический подход к восприятию среды Дж. Гибсона, построенному на понимании окружающей среды как совокупности возможностей окружающего мира, обеспечивающих или препятствующих удовлетворению жизненных потребностей индивида [1]. Рассматривая образовательную среду как объект психолого-педагогического проектирования и опираясь на Дж. Гибсона, В.А. Ясвин дает определение среде как системе влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении [10]. В.В. Рубцов (Рубцов, 1997) отмечает особую роль общности как среды человека, которая существует в его взаимодействиях, коммуникациях. В.И. Панов, выполняя психологический анализ педагогической деятельности в рамках экопсихологического подхода, включает отношения «учащийся – педагог/среда» в систему экопсихологических взаимодействий, которая понимается как совокупность взаимодействий человека с разными видами окружающей его среды, ее разными компонентами [8, с. 68-69]. В.И. Панов выделяет следующие структурные компоненты образовательной среды:

- совокупность различных видов деятельности, необходимых для обучения и развития учащихся, которая определяет сущность технологического компонента;

- коммуникативный компонент как пространство межличностного взаимодействия и способов взаимодействия учащегося с данной

образовательной средой в непосредственной или предметно-опосредованной формах;

– пространственно-предметный компонент как пространственные условия и предметные средства, которые обеспечивают возможность требуемых действий и поведения субъектов образовательной среды.

Тип взаимодействия, как отмечает В.И. Панов, определяется ролевой позицией каждого из его компонентов. Это означает, что каждый партнер по взаимодействию может занимать как субъектную, так и объектную позицию [5]. В рамках экопсихологического подхода к развитию психики В.И. Пановым выделены шесть базовых типов экопсихологических взаимодействий между компонентами «человек – окружающая среда»:

– объект-объектный тип, имеющий формальный характер и характеризующийся пассивностью/объектностью обеих сторон;

– объект-субъектный тип, характеризующий традиционное педагогическое воздействие педагога/среды на учащегося, занимающего пассивную ролевую позицию;

– субъект-объектный тип: образовательная среда и педагог как ее субъект выступают в качестве объекта восприятия, анализа, экспертизы (оценки), манипулирования, проектирования и иных действий со стороны учащегося;

– для субъект-субъектного типа характерны активные ролевые позиции в системе «учащийся – педагог (образовательная среда)». Поскольку субъектная позиция может быть направлена как на обеспечение сотрудничества и кооперации, так и на соперничество и конфликтное взаимодействие, то субъект-субъектный тип взаимодействия включает три подтипа: а) субъект-обособленный, в котором каждый из компонентов системы «учащийся – педагог (образовательная среда)» занимает активную позицию по отношению к другому, не учитывая при этом субъектность другого компонента; б) субъект-совместный, при котором взаимодействие ученика и педагога имеет характер совместно-распределенного действия/педагогического взаимодействия; в) субъект-порождающий подтип взаимодействия, который характерен для тех

ситуаций, когда взаимодействие учащегося и учителя невозможно без взаимного обмена способами и операциями совместно выполняемого действия, их интериоризации и экстериоризации и, следовательно, изменения субъектности и педагога, и учащегося. «Порождающий» смысл субъект-порождающего типа взаимодействия заключается в порождении субъектности самой системы «учащийся – педагог (образовательная среда)», которая превращается в совокупного субъекта порождения иной субъектности каждого из ее компонентов. Отметим, что в рамках экопсихологической модели рассматривается поэтапное становление субъектности: от низкопродуктивных стадий – «наблюдатель», «подмастерье», «ученик», до высокопродуктивных – «критик», «мастер», «творец» [8, с. 77].

Активный перевод практики образования в формат онлайн-обучения повлиял на все элементы образовательного процесса, изменил содержание компонентов образовательной среды и актуализировал активное обсуждение влияния цифровизации на результаты образования. С одной стороны, образовательная среда обогатилась дополнительными возможностями ее цифрового компонента – «системой условий и возможностей, подразумевающих наличие информационно–коммуникационной инфраструктуры и предоставляющих человеку набор цифровых технологий и ресурсов для самореализации, личностно–профессионального развития, решения различных бытовых и профессиональных задач» [6, с. 8]. С другой стороны, в современных исследованиях, посвященных цифровизации образования, подчеркивается опасность разрушения учебной деятельности как основы становления субъектности учащегося, утраты субъект-субъектных отношений в цифровом пространстве, необходимость наполнения цифрового контента нравственным содержанием [2]. Н.Н. Нечаев отмечает кардинальные изменения в характере деятельности обучающихся в связи с внедрением цифровых технологий, которые связаны, прежде всего, с изменением форм общения, опосредованных социальными сетями [4, с. 352]. В ситуации перевода образовательного процесса в дистантный режим

педагог/образовательная среда реализует систему влияний опосредованно, с помощью тех цифровых технологий, которые доступны образовательной организации, педагогу, студенту. Это делает актуальным исследование типов отношений в образовательной среде, в которой образовательная деятельность осуществляется в разных форматах.

В настоящий момент изменения, произошедшие в образовательных средах в связи с цифровизацией образования, анализируются на основании множественных количественных характеристик. Например, разработчики программы оценки цифровой образовательной среды университета МГПУМ.Г. Сорокова, М.А. Одинцова, Н.П. Радчикова предлагают количественную оценку цифровой среды на основании семи критериев: удовлетворенность учебным процессом, уровень безопасности/стрессогенности, уровень необходимой поддержки, степень доступности, использование нечестных стратегий контроля знаний, удовлетворенность коммуникативным взаимодействием, практическая польза обучения в цифровой среде [7].

Однако, по нашему мнению, качественная оценка параметров изменяющейся среды, анализ характеристик ее влияния с учетом цифровизации образовательного процесса позволят оценить условия и возможности образовательной среды для становления субъектности лиц, в нее включенных. В.А. Ясвин предлагает в качестве содержательной характеристики анализа влияний образовательной среды ее модальность [9, с. 15]. Модальность характеризует среду с типологической точки зрения, однако для установления модальности используется количественный анализ степени выраженности критериев, ее характеризующих. Модальность определяется с помощью методики векторного моделирования, в качестве критериальных показателей в которой рассматривается наличие или отсутствие «условий и возможностей для развития активности (или ее сдерживания, пассивности) учащегося и его личной свободы (или ее ограничения, зависимости)» [9, с. 115]. Построение векторных моделей образовательной среды в осях «свобода-зависимость» и «активность-пассивность», по утверждению В.А. Ясвина, наглядно

иллюстрирует педагогическую стратегию, реализуемую образовательным учреждением и характер коммуникативных взаимодействий в среде. «Активность» понимается в данном случае как наличие следующих свойств: инициативность, стремление к чему-либо, упорство в этом стремлении, отстаивание этих интересов, внутренний локус контроля. Соответственно «пассивность» понимается как отсутствие этих свойств. «Свобода» связывается в теории векторного моделирования с независимостью суждений и поступков, свободой выбора, самостоятельностью, а «зависимость» понимается как приспособленчество, следование чужой воле, подчинение требованиям, личная безответственность и т. п.

Поскольку В.И. Панов в рамках экопсихологического подхода предлагает рассматривать субъектность как способность индивида быть субъектом произвольной активности в форме того или иного вида деятельности, в том числе учебно-профессиональной, то можно принять содержание категорий «активность» и «свобода» в трактовке В.А. Ясвина как характеристики субъектности.

Методика исследования. Исследование типологических характеристик образовательной среды педагогического института Владимирского государственного университета осуществлялось в период перехода образовательного процесса из формата онлайн в офлайн. Цель исследования состояла в сравнении оценок восприятия студентами первого курса педагогического института ВлГУ характеристик модальности образовательной среды в ситуации перехода из одного формата обучения в другой. В исследовании участвовали студенты первого курса (N=82), обучающиеся по направлению «Иностранные языки», которые начали обучение в обычном режиме, затем перешли в режим дистантного обучения, и со второго семестра (февраль 2020) вернулись в аудитории.

Типологические характеристики среды, раскрывающие характер ее влияния в системе «учащийся – педагог/среда», определялись с помощью диагностических шкал «свобода-зависимость» и «активность-пассивность» [9,

с. 128]. В дополнение к четырем шкалам были добавлены четыре шкалы на основании подбора синонимических определений. В итоге студенты оценивали по 10-балльной шкале восемь параметров среды: свобода, независимость, подчиненность, зависимость, пассивность, равнодушие, активность, включенность. Баллы по синонимически совпадающим шкалам усреднялись. Таким образом, образовательная среда, в которой образовательный процесс реализовывался в двух форматах (онлайн и офлайн), выступила в качестве объекта рефлексии студентов 1 курса. Рефлексивная оценка восприятия образовательной среды была выполнена в два этапа: перед переводом образовательного процесса в дистантный режим (оценка офлайн-среды), и сразу после возвращения студентов в аудитории (оценка онлайн-среды).

Обсуждение результатов. Анализ результатов оценки позволил получить отличающихся соотношения типологических моделей образовательной среды педагогического института. Результаты исследования представлены на рисунке 1 и в таблице 1.

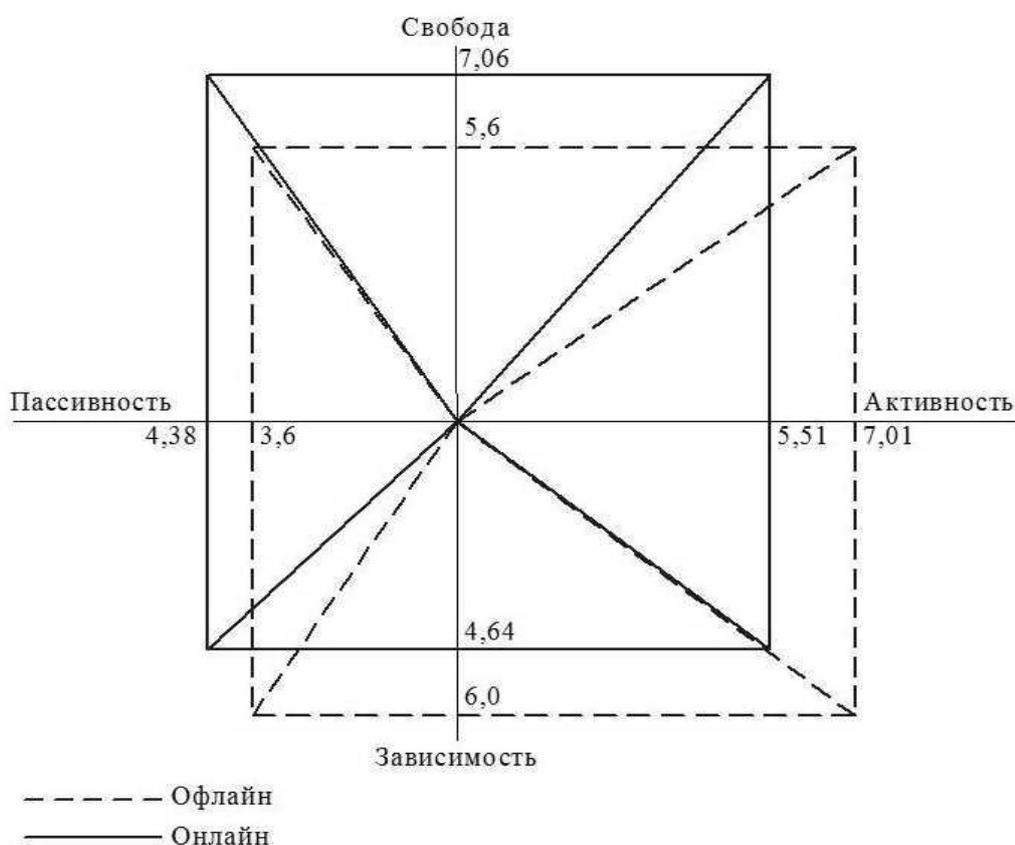


Рис.1. Соотношения типологических моделей образовательной среды в восприятии студентов 1 курса

Таблица 1.

Усредненные оценки восприятия модальности образовательной среды студентами 1 курса

Типологические характеристики	Свобода	Активность	Зависимость	Пассивность
Ср. балл (офлайн)	5,60	7,01	6,00	3,60
Ср. балл (онлайн)	7,06	5,51	4,64	4,38

По отношению к эмпирическим данным был применен U-критерий Манна-Уитни. Расчет достоверности различий выявил статистически значимые различия по параметрам «свобода» ( $U_{\text{эмп}} = 112,5 < U_{\text{крит}} = 127$ , при  $p < 0,01$ ) и «активность» ( $U_{\text{эмп}} = 104 < U_{\text{крит}} = 105$ , при  $p < 0,05$ ). Значения параметра «зависимость» имеют тенденцию к образованию достоверных различий, различия по параметру «пассивность» оказались статистически незначимы. Математические построения позволяют получить векторы, характеризующие типологические характеристики образовательной среды, а анализ динамики параметров «свобода» и «активность» – определить коэффициент модальности, указывающий на степень использования развивающих возможностей среды обучающимися. Статистическая достоверность различий исследуемых параметров позволяет рассматривать изменения, произошедшие в выраженности типологий сред, также статистически значимыми.

Наиболее серьезные изменения констатированы в выраженности карьерной и творческой сред, расположенных в квадратах «активность-зависимость» и «свобода-активность». В карьерной среде, по мнению В.А. Ясвина, развивается активная личность, которая ориентирована на собственные личные усилия для достижения результата. Для такой личности характерна зависимость активности от внешней оценки, общественного положения, общественных ценностей. Карьерную среду характеризует «диктат педагога»

[9, с. 90], который подключает «общественное групповое мнение» в качестве влияющего фактора, методы коллективного воспитания, которые основаны на ценностях, требованиях педагога. Отдельная личность должна чувствовать свою зависимость от внешних правил, установок, интересов, дорожить своим положением в группе/коллективе. В такой среде поощряющие и наказывающие санкции занимают важное место. Система санкций считается законной, необходимой, воспитывающей ответственность. Среда поддерживает не индивидуальные, а коллективные интересы. В.А. Ясвин подчеркивает, что особенностью такой среды является квази-забота об обучающихся, на самом деле педагог больше думает о собственном статусе. Обучающийся в такой среде вынужден приспосабливаться к требованиям и влияниям педагога/ среды. Для карьерной среды характерен авторитарный, контролирующий, педагогический стиль, подразумевающий давление и доминирование. Педагоги стремятся добиться от студентов поведения, соответствующего их требованиям и представлениям о том, как должно поступать, используя авторитарный язык общения. Они не терпят возражений, угрожают санкциями, если обучающиеся не подчиняются, демонстрируют свою власть, подавляют студентов, вызывая у них чувства страха, вины и стыда. В такой среде коммуникативные взаимодействия построены на абсолютизации целей передачи знаний, оценке обучающихся по их успеваемости, нежеланию принимать новые идеи, отказ от профессионального роста.

Все перечисленные приметы обозначают факт того, что студент включен в систему субъект – объектных взаимодействий в системе «обучающийся-педагог/среда», в которых нет места поддержке и учету индивидуальности. Очень важно обратить внимание на факт того, коэффициент модальности, как подчеркивает В.А. Ясвин, тем больше, чем выше активность субъекта, включенного в среду, а при равной активности, коэффициент больше в условиях свободной активности. Поскольку активность достоверно выше в среде, реализующей образовательный процесс в формате офлайн, то и степень использования развивающих возможностей среды выше. Вывод парадоксален:

субъект-объектный тип коммуникативного взаимодействия оказывается более продуктивен с точки зрения результативности образовательной практики и становления субъектности. С учетом этапности становления субъектности, мы можем утверждать, что карьерная среда-офлайн создает условия для становления субъектности на низкопродуктивных стадиях («наблюдатель», «подмастерье», «ученик»).

В ситуации реализации образовательного процесса в онлайн-формате динамика параметра «свобода» изменилась в сторону увеличения на статистически значимом уровне ( $M = 7.06$ , при  $p < 0,05$ ). Типологические характеристики смещаются к полюсам «свобода-пассивность», что указывает на изменения, произошедшие в квадрате «безмятежной» образовательной среды. Такая среда способствует свободному развитию обучающегося, но обуславливает формирование его пассивности. В.А. Ясвин отмечает, что в плане социальной успешности, личность, сформированная в «безмятежной» среде, может уступать личности, сформированной в догматической или карьерной средах (зависимость-пассивность) [9, с.79]. Взаимодействия в системе «учащийся- педагог/среда» в «безмятежной» среде могут быть описаны как субъект-обособленные, для которых характерны отсутствие взаимных влияний, состояние благополучия, опора на привычные способы деятельности, персональную работоспособность.

Творческая образовательная среда в квадрате «свобода – активность» преобразуется из среды «активной свободы» (онлайн) как приоритета личных интересов и ценностей над общественными, в творческую среду «свободной активности» (офлайн), приоритет влияний в которой смещается на поддержку активности и инициативы [9, с. 40]. Творческая образовательная среда-офлайн превосходит по степени использования развивающих возможностей творческую среду-онлайн. Можно сделать вывод, что в этом случае среда насыщена субъект-порождающими взаимодействиями, а для среды «активной свободы», скорее всего, характерны субъект-совместные взаимодействия,

конструктивные, но не меняющие субъектности партнеров в системе «студент – педагог/среда».

**Выводы.** При переходе образовательного процесса в формат-онлайн происходит смещение типологических характеристик среды в направлении векторов «свобода-пассивность». Объективное снижение интенсивности традиционного педагогического контроля, отсутствие регламентированного пребывания в аудиториях обуславливает формирование пассивности по отношению к учебной деятельности. Этот факт подчеркивает недостаточную сформированность регулятивных способностей субъектов учебно-профессиональной деятельности и сформированность субъектности на уровне низкопродуктивных стадий. Можно утверждать, что традиционный учебный процесс подготовки будущего педагога ориентирован на репродуктивные виды деятельности.

Коэффициент модальности, характеризующий степень использования развивающих возможностей среды, выше при организации образовательного процесса в формате офлайн, в котором предположительно выделяются четыре типа взаимодействий. Наибольший удельный вес имеют субъект-объектные, субъект-обособленные, характеризующие традиционный учебный процесс. Для творческой среды-онлайн характерны субъект-совместные, для творческой среды-офлайн – субъект-порождающие, являющиеся полноценной основой становления субъектности высокопродуктивных стадий субъектности.

Полученные данные актуализируют существующие проблемы организации образовательного процесса как в режиме офлайн, так и в режиме онлайн. Оба формата обучения не в полной мере отвечают задачам формирования творческой образовательной среды, для которой характерны высокая свобода, активность, субъект-порождающие взаимодействия. Тяготение к традиционным формам педагогического субъект – объектного взаимодействия хотя и создает возможности для использования развивающих возможностей среды, но при этом препятствует полноценному порождению субъектности самой системы «обучающийся – педагог (образовательная

среда)», которая трансформируется в совокупного субъекта порождения иной субъектности каждого из ее компонентов.

Процесс становления высокопродуктивных стадий субъектности наиболее успешен при организации учебного процесса в формате-офлайн, который позволяет педагогам использовать интерактивные образовательные технологии, основанные на групповой и индивидуальной рефлексии, проектной и творческой деятельности.

Обучение в формате-онлайн в настоящий момент малоэффективно, так как оно представляет собой трансляцию «оцифрованного» учебного контента, лишенного даже традиционного коммуникативного взаимодействия. В цифровой образовательной среде технологии и методы обучения должны приобрести свойство учебного содержания, которое студенту важно и нужно усвоить. Например, технологии развития креативности, критического мышления, командной работы. Это обеспечивает реализацию идей системно-деятельностного подхода, согласно которым основным источником развития выступают способы познавательной, коммуникативной, организационной, самообразовательной и другой деятельности.

Более полноценное использование ресурсов цифровой образовательной среды в целях самореализации и личностно-профессионального развития будущего педагога, решения различных профессиональных задач и порождения субъектности системы «обучающийся – педагог (образовательная среда)», по нашему мнению, в ближайшем будущем возможно при выборе формата «смешанного» обучения, который реализуют педагоги со сформированной цифровой компетентностью в образовательной среде с высокой технической оснащенностью.

### **Список литературы**

1. Гибсон Дж. Экологический подход к зрительному восприятию. М.: Прогресс, 1988 464 с.

2. Гордиенко О.В., Соколова А.А., Симонова А.А. Аксиологические характеристики цифровой трансформации образования // Педагогика и психология образования. 2019. № 3. С. 9–21.
3. Менг Т. В. Средовый подход к организации образовательного процесса в современном вузе // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2008. № 52. С. 72.
4. Нечаев Н.Н. Моделирование в условиях цифровизации образования: психолого-педагогические аспекты // Цифровая гуманитаристика и технологии в образовании (DHTE 2020): сб. материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. 19—21 ноября 2020 г. / Под ред. М.Г. Сороковой, Е.Г. Дозорцевой, А.Ю. Шеманова. М.: Издательство ФГБОУ ВО МГППУ, 2020. С. 345–356.
5. Панов В.И. Напряженность образовательной среды в контексте субъект-средовых взаимодействий // Научное мнение, 2018, №1. – С. 48-56. [https://elibrary.ru/download/elibrary\\_32362544\\_24512612.pdf](https://elibrary.ru/download/elibrary_32362544_24512612.pdf)
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. 199 с.
7. Сорокова М.Г. Одинцова М.А, Радчикова Н.П. Программы оценки цифровой образовательной среды университета. <https://www.youtube.com/watch?v=ydALX8pQ--g>.
8. Становление субъектности учащегося и педагога: экопсихологическая модель / Под ред. В. И. Панова. М.: ПИ РАО; СПб.: Нестор-История, 2018. С.68-80.
9. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М.: Смысл, 2001. 365 с.

## References

1. Gibson Dzh. Ekologicheskij podhod k zritel'nomu vospriyatiju. M.: Progress, 1988 464 s.
2. Gordienko O.V., Sokolova A.A., Simonova A.A. Aksiologicheskie karakteristiki cifrovoj transformacii obrazovaniya // Pedagogika i psihologiya obrazovaniya. 2019. № 3. S. 9–21.
3. Meng T. V. Sredovij podhod k organizacii obrazovatel'nogo processa v sovremennom vuze // Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gercena. 2008. № 52. S. 72.
4. Nechaev N.N. Modelirovanie v usloviyah cifrovizacii obrazovaniya: psihologo-pedagogicheskie aspekty // Cifrovaya gumanitaristika i tekhnologii v obrazovanii (DHTE 2020): sb. materialov Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem. 19—21 noyabrya 2020 g. / Pod red. M.G. Sorokovoj, E.G. Dozorcevoj, A.Yu. Shemanova. M.: Izdatel'stvo FGBOU VO MGPPU, 2020. S. 345–356.
5. Panov V.I. Napryazhennost' obrazovatel'noj sredy v kontekste sub"ekt-sredovyh vzaimodejstvij // Nauchnoe mnenie, 2018, №1. – S. 48-56. [https://elibrary.ru/download/elibrary\\_32362544\\_24512612.pdf](https://elibrary.ru/download/elibrary_32362544_24512612.pdf)
6. Panov V.I., Patrakov E.V. Cifrovizaciya informacionnoj sredy: riski, predstavleniya, vzaimodejstviya: monografiya/ Panov V.I., Patrakov E.V. M.: FGBNU «Psihologicheskij institut RAO»; Kursk: «Universitetskaya kniga», 2020. 199 s.
7. Sorokova M.G. Odincova M.A, Radchikova N.P. Programmy ocenki cifrovoj obrazovatel'noj sredy universiteta. <https://www.youtube.com/watch?v=ydALX8pQ--g>.
8. Stanovlenie sub"ektnosti uchashchegosya i pedagoga: ekopsihologicheskaya model' / Pod red. V. I. Panova. M.: PI RAO; SPb.: Nestor-Istoriya, 2018. S.68-80.
9. Yasvin V.A. Obrazovatel'naya sreda: ot modelirovaniya k proektirovaniyu. – M.: Smysl, 2001. 365 s.

# CORRELATION OF TYPOLOGICAL MODELS OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN THE PERCEPTION OF STUDENTS WHEN TRANSLATING THE EDUCATIONAL PROCESS INTO AN ONLINE FORMAT

## **Abstract**

Content of the article reveals results of the study of modality characteristics of educational environment of the pedagogical institute in their perception by first-year students (N=82). It's shown that during the transition of the educational process to online format, typological characteristics of the environment shift in direction to vectors "freedom-passivity" at a statistically reliable level. Modality coefficient characterizing degree of using developing capabilities of the environment is higher when organizing the educational process in offline format, in which four types of interactions are distinguished: subject-object, subject-isolated, characterizing the traditional educational process, and subject-joint, subject-generating, which are the full-fledged basis for agency formation of highly productive stages of agency.

**Keywords:** educational environment, typology of educational environments, modality, modality coefficient, educational process in offline and online format, developing capabilities of environment.